



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

“La Inclusión Educativa y su influencia en una Intervención Efectiva en las aulas de segundo ciclo de seis escuelas de la Provincia de Buenos Aires”

Alumna: Castagna Tamara Soledad

Nº de Legajo: 24670

Asesor Metodológico: Lic. Sergio Yépez

Tutora Temática: Lic. Karina Sambataro

Ciudad autónoma de Buenos Aires

julio, 2021

Índice

Resumen.....	4
Abstract.....	5
Introducción.....	6
1. Marco teórico.....	10
1.1 Diversidad y educación.....	10
1.2 historia de la inclusión educativa.....	12
1.3 Surgimiento del término educación inclusiva.....	13
1.4 Diferenciación entre educación inclusiva e integración.....	13
1.5 Condiciones para una escuela inclusiva.....	14
1.6 Complejidad y diversidad de las practicas pedagógicas.....	16
1.7 Un nuevo modo de ser docente.....	16
1.8 Tensiones éntrelo común y lo especial.....	17
1.9 Política de inclusión educativa.....	18
2. Antecedentes.....	20
3.Planteo del problema	27
4. Objetivos.....	28
5. Método.....	28
5.1. Diseño.....	28
5.2. Participantes.....	29
5.3. Técnica de recolección de datos.....	30
5.4. Procedimiento.....	30
6. Resultados	31
7. Discusión.....	42
8. Conclusiones.....	52
Referencias.....	57

Anexos.....63

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo principal brindar una aproximación a las opiniones del personal docente y directivo sobre la inclusión educativa y su influencia en una intervención efectiva en las aulas de segundo ciclo de seis escuelas de zona oeste, provincia de Buenos Aires.

Para tal fin, desde el enfoque cualitativo de investigación, utilizando como instrumento la entrevista semi estructurada, se logró recoger información desde los sujetos participantes, los cuales, 4 docentes y 4 directivos, que permitieron vislumbrar las prácticas pedagógicas en relación con la atención a la diversidad. Se desarrolló en escuelas de las localidades de Merlo y Marcos Paz, (Buenos Aires) en el nivel primario, más precisamente, en segundo ciclo.

Este estudio ha develado que aunque la Institución Educativa basa su quehacer pedagógico en el método de proyectos pedagógicos de aula, lo cual motiva la participación activa de los estudiantes y la construcción del conocimiento, aún siguen presentes algunas prácticas pedagógicas homogeneizantes que entorpecen esas experiencias significativas, como son la evaluación tradicionalista, la disciplina como control, entre otras. De esta manera, este estudio pretende aportar al reconocimiento de las prácticas pedagógicas incluyentes y excluyentes, que están presentes en las aulas de clase, y que posibilitan o impiden respectivamente que se dé una educación de calidad para todos.

Palabras clave: *educación inclusiva - directivos - docentes - prácticas pedagógicas - diversidad - igualdad de oportunidades*

Abstract

The main objective of this research was to provide an approximation to the opinions of the teaching and management personnel on educational inclusion and its influence on an effective intervention in the second cycle classrooms of some western schools.

To this end, from the qualitative research approach, using the semi-structured interview as an instrument, it was possible to collect information from the participating subjects, that is, 4 teachers and 4 managers, which allowed us to glimpse the pedagogical practices in relation to the attention to the diversity. It was developed in schools in the towns of Merlo and Marcos Paz, (Buenos Aires) at the primary level, more precisely, in the second cycle.

This study has revealed that although the Educational Institution bases its pedagogical work on the method of classroom pedagogical projects, which motivates the active participation of students and the construction of knowledge, some homogenizing pedagogical practices that hinder those significant experiences are still present, such as traditionalist evaluation, discipline as control, among others. In this way, this study aims to contribute to the recognition of inclusive and exclusive pedagogical practices, which are present in the classrooms, and which enable or prevent, respectively, the provision of quality education for all.

Keywords: inclusive education - managers - teachers - pedagogical practices - diversity - equal opportunities

Introducción

La atención a la diversidad se ha convertido en un reto para la educación en los últimos años, el cual surge de la necesidad de brindar una educación de calidad que brinde igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. “El desafío para este tercer milenio que se allega es la construcción de una sociedad, y en particular de una educación y una escuela, en las que las diferencias no sean un delito, sino una posibilidad de desarrollo y crecimiento” (Devalle y Vega, 2006, p.26).

La UNESCO (2007) define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. El concepto de “educación para todos” no lleva implícito el de inclusión. Si bien ambos comparten el objetivo de asegurar el acceso a la educación, la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos. Sin inclusión es muy posible que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos por lo que ésta debe ser un principio orientador de las políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos y no sólo para una mayoría.

Una escuela inclusiva debe brindar entonces posibilidades y oportunidades para aplicar diferentes métodos de trabajo y de trato individual. Esto conlleva a la creación de escuelas acogedoras para niños y basadas en derechos fundamentales que ayuda a los niños a ejercer sus derechos. El apoyo de los docentes, los directores y la comunidad cercana para este fin es verdaderamente esencial (UNESCO, 2009).

Si bien es cierto, existen unas políticas de inclusión educativa que traza las directrices para que se garantice el derecho a la educación a todas las personas, sin embargo éstas no se están cumpliendo del todo por diferentes razones, entre las cuales se encuentran: las condiciones de los planteles educativos, la falta de compromiso de los gestores de la educación, las creencias erróneas, la escasa capacitación y sobre todo las prácticas pedagógicas homogeneizantes.

Según Verdugo y Parrila (2009), para lograr el éxito en este proceso de inclusión, se deberá tener presente una adecuada planificación, un desarrollo sostenido y apoyado, así como una evaluación continua. Ellos, en la presentación de la revista, resaltan la importancia de comprender este proceso como continuas revisiones y mejoras progresivas, que no pueden reducirse a una ley o discurso puntual con un recorrido temporal limitado.

Sin embargo, esto no es una tarea fácil. Existe cierto temor en algunos de los directivos y docentes ante el reto de la inclusión, en mi opinión quizás porque muchas veces las instituciones no cuentan con los recursos físicos ni humanos necesarios para atender algunas poblaciones vulnerables, o a la falta de capacitación recibida sobre el tema. También se suma la falta de sensibilización y compromiso de algunos gestores de la educación, que continúan con prácticas pedagógicas homogeneizantes, que no se adaptan a la diversidad de los estudiantes y frustran el derecho de una educación con calidad para todos.

De esta manera, las instituciones educativas, basadas en su autonomía a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI) deben formular propuestas que garanticen una educación de calidad atendiendo la diversidad. Es decir, que todos los estudiantes gocen de una educación inclusiva, que reconozca sus diferencias y necesidades, y potencialice su desarrollo integral. Se requiere igualmente una transformación de las prácticas pedagógicas, ya que el docente debe orientar su labor al cumplimiento de las políticas de inclusión educativa, lo que requiere

profesionalismo y compromiso, adaptando sus prácticas pedagógicas a las necesidades de los estudiantes; enseñando de diferentes maneras e integrando distintos enfoques y perspectivas en relación a los saberes para que todos sus estudiantes se beneficien de una educación de calidad, entendida ésta como aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Independientemente de la trascendencia del tema en sí mismo, me parece oportuno señalar cuál han sido mi motivación a la hora de elegir el ámbito del presente trabajo de investigación.

Debo hacer referencia a mi motivación personal como profesional. Estoy profundamente convencida que la institución educativa debe fomentar la igualdad de oportunidades, independientemente de la procedencia social de los alumnos, compensando las desigualdades de partida con las que acceden los niños las escuelas (pobreza, raza, género, discapacidad).

Este desafío exige una transformación radical en los paradigmas educativos vigentes. Conscientes del enorme reto que implican tales aspiraciones, la presente investigación se centra también en el estudio de la organización escolar como motor para el desarrollo de propuestas inclusivas y sus puntos de vista en cuanto a esto. Así pues, los dos temas centrales de este trabajo se organizan en torno a la Inclusión Educativa y a la Organización Escolar, en sus relaciones, puntos de vista, condiciones e interdependencias.

Este trabajo parte del compromiso de desarrollar un marco general de evaluación que permita identificar las relaciones que existen entre los aspectos

organizativos de algunas escuelas de zona Oeste de Buenos Aires, sus puntos de vista y, en base a ello, su proximidad o lejanía a la filosofía inclusiva.

En base a lo expuesto y en relación a la realidad de las escuelas, se ha partido de planteamientos tales como por ejemplo: la incorporación de los alumnos con discapacidad, el cual ha supuesto un desafío para el sistema escolar regular en general. En base a esto es posible que las escuelas integradoras se sustenten en un sistema organizativo que no permita una adecuada inclusión educativa.

Estos referentes representan los centros de interés de esta investigación. A partir de ahí, es necesario indagar en los procesos organizativos que permitan la implicación de toda la comunidad escolar, desde la perspectiva de la inclusión social, a fin de que la atención a la diversidad sea algo cotidiano.

Estas sugerencias educativas llevan a preguntas tales como: ¿Ha cambiado la organización hacia un enfoque inclusivo? ¿Se siguen manteniendo prácticas organizativas discriminatorias? ¿Es posible diseñar un Marco General para evaluar la organización de las escuelas para determinar si se acercan a planteamientos inclusivos?

Esta investigación se estructura en dos partes que constituyen la visión y la acción, es decir la fundamentación y hacia dónde nos dirigimos, y la parte práctica, la acción, que es el diseño metodológico del trabajo con sus reflexiones. Se trata de un estudio cualitativo, no experimental, ya que solo me he remitido a situaciones ya existentes.

La presente tesina se ha finalizado gracias al apoyo y colaboración de muchas personas, espero que en estas palabras no quede nadie sin mencionar de aquellos seres humanos que contribuyeron a este arduo pero gratificante camino.

Desde el inicio de mi profesión siempre aspire a un sueño, un fruto de mi esfuerzo personal y laboral, lograr desde mi experiencia y mi trabajo fortalecer mi vocación y el amor a la educación y el aprendizaje. De esta forma quiero dar gracias a: los niños con quien tuve el gusto de trabajar y acompañarlos, gracias a ellos evidencie la realidad de la sociedad de la cual hago parte, y aprendo día a día; a mi compañero, Guillermo por acompañarme, apoyarme y compartir conmigo los triunfos y las derrotas, por darme la mano para superar toda dificultad, aprender de ella y seguir adelante; a mis padres, Inés y Daniel por enseñarme que lo que se quiere con esfuerzo se puede, por acompañarme en todo mi proceso de formación y por darme las bases para poder lograrlo; a mi hermano David, por estar acompañando siempre; a mi sobrino Benjamín, siempre trayendo alegrías y aprendizajes nuevos; y a mis tutores, profesores y colegas, por su acompañamiento, enseñanzas y comprensión.

1. Marco teórico

1.1 Diversidad y educación

La escuela de hoy exige grandes transformaciones en las prácticas pedagógicas, en los sistemas de evaluación y en un sentido amplio: una reorganización de la escuela.

Los modelos tradicionalistas que entienden la diversidad como un obstáculo siguen encontrándose en algunas prácticas educativas, respondiendo a las exigencias del modelo capitalista. Tal como lo describe Toffler (1985), ante la permanencia histórica de un modelo de educación selectivo, tradicional y excluyente, resulta necesario abogar por un modelo educativo incluyente que vislumbre la diversidad en las aulas, como parte natural y esencial de los sujetos, y de respuesta a ella a través de una educación de calidad para todos.

Por atención educativa a la diversidad, Sáez (1997), la entiende fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, y en la superación de barreras. Es decir, se trata de abandonar las prácticas gerenciales y burocráticas. Esto significa entrar en una ideología liberal entendida como un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, en la tolerancia y en la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos.

En el aula entonces, se pueden presentar distintas formas de diversidad: cultural, producto de la presencia de múltiples culturas; social, dependiendo de la pertenencia a una clase social determinada; de sexos, en el que algunos entornos educativos todavía siguen reforzando las ideas estereotipadas de las cualidades de los niños en perjuicio del otro sexo. También, se puede presentar la diversidad ligada a factores intra e interpersonales ya que se pueden concentrar todas las diferencias que se dan en el aprendizaje y que se vinculan con aspectos cognitivos, motivacionales, afectivos y relacionales (Arnaiz, 1999).

Jiménez y Vilá (1999) definen la educación en la diversidad “como un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, etc., y que ofrece estrategias y procedimientos educativos diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales”.

Se debe entonces dar un paso más y ampliar el concepto de diversidad, y en respuesta a esta se cree, el reto del futuro. Según Marchesi y Martín (1998) esta respuesta es el reto más importante y complejo al que se enfrentan los docentes. Con el fin de comprender aún más este concepto, se hará hincapié en la historia de la inclusión educativa y en el surgimiento de tal término.

1.2 historia de la inclusión educativa

Para abordar la educación inclusiva que se maneja hoy, Arnáiz (2003), remonta al siglo XVIII en el surgimiento de la educación especial. Anteriormente, a las personas con deficiencias se las consideraba poseídas por el demonio y otros espíritus infernales, y se les practicaban ritos exorcistas, por lo que el surgimiento del nuevo concepto cobró un gran avance en el cual se impulsaron instituciones especializadas para tal fin en toda Europa.

Al siglo siguiente, en Estados Unidos, Alemania y Francia principalmente, se crean escuelas especiales para los niños con discapacidades, como ciegos y sordos y mas luego se incluyen las deficiencias mentales (Vlachou, citado por Arnáiz, 2003), comenzando así a participar de una educación, aunque recién a finales del siglo XX, se los reconocieron como personas con todos sus derechos.

El informe Warnock (DES, 1978), el cual supuso un avance en cuanto al concepto, hablándose por primera vez de necesidades educativas especiales que forman un continuo, y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la cual menciona a la integración y pedagogías centradas en el alumnado con currículos amplios que se adapten a las necesidades de cada individuo, replantearon un cambio de perspectiva en el enfoque educativo de la educación especial en aquel momento.

En el año 1959 se produce la primera formulación oficial del principio de la normalización, expuesta en la legislación especial de servicios para deficientes en Dinamarca. Se habla también de integración escolar, puesto que durante mucho tiempo este término ha sido utilizado como sinónimo de inclusión, cuando en realidad, como mencionan Stainback, Staimback y Jackson (1999), el término integración se ha venido desarrollando desde hace muchos años, y está siendo reemplazado por otro que puede describir de una manera más completa el trabajo que se debe realizar en las escuelas y en la sociedad; Este término es el de «inclusión». El mismo, a diferencia del anterior, hace referencia a la inserción en

todos los espacios en los que el niño se viene desarrollando y además, hace referencia a la reestructuración que se debe hacer en las escuelas para poder satisfacer las demandas de los niños con necesidades (Calderón, 2012).

En Argentina, se supuso el inicio de un largo camino educativo y el replanteamiento de muchas reformas para mejorar y propiciar un modelo de escuela basada en la normalización y la integración, punto fundamental para acabar con la exclusión y la discriminación, dando paso a la equidad y la igualdad de oportunidades, lo cual se profundizará más adelante.

1.3 Surgimiento del término educación inclusiva

El término educación inclusiva surge en el año 1990 en el foro internacional de la UNESCO, en la Conferencia Internacional de Jomtiem (Tailandia) en el año 1990. Aquí se impulsó la idea de una educación para todos, abordando la diversidad, la equidad, determinando cuales son los recursos para brindarles a los niños con el fin de superar sus obstáculos, dentro del sistema de educación formal. Recién en el año 2000, en la Conferencia Internacional de Educación de Dakar, se hablaría por primera vez de la educación inclusiva, con la responsabilidad de abordar un Marco de Acción (UNESCO, 2009).

A partir de este recorrido histórico, se hará referencia a la diferenciación entre ambos términos: inclusión e integración.

1.4 Diferenciación entre inclusión educativa e integración

Arnaiz (1996) justifica este cambio y da a conocer las diferencias. En principio el concepto de inclusión abarca que todos los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social en general, es decir, que sean partícipe de eso, además de hacer frente a un sistema que incluya y esté estructurado para abordar las necesidades de cada alumno, a diferencia del término integración, el

cual está siendo abandonado ya que no va más allá del planteamiento integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo ciertamente excluido. También hay un cambio con respecto a la propuesta de ayudar sólo a estudiantes con discapacidad. El interés se centra actualmente en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela. El problema con el nuevo término es entonces encontrar la forma de desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela, incluyendo por supuesto a la familia y de formar con ella, con los docentes y los estudiantes, un trabajo en equipo, cultivando vínculos de cooperación y compromiso.

Otra diferencia del término inclusión, es la idea de que los niños con discapacidad reciban el apoyo dentro del aula, y no pasar tiempo afuera recibiendo apoyo como en el modelo anterior (Arnaiz, 1996).

1.5 Condiciones para una escuela inclusiva

Existen factores que son necesarios para realizar una adecuada inclusión educativa: el currículo, los materiales y los agentes que participan en este proceso, por ejemplo, los maestros, psicólogos y terapeutas.

Según Arnaiz (2003), para lograr una educación inclusiva es necesario desarrollar diversas condiciones en el currículo, el cual debe responder a las diferencias individuales, debe ser flexible con el fin de acoplarse a los niños, sirviendo de ayuda para el maestro quien lo ajustará de acuerdo a las necesidades de los alumnos para atender a la mayoría del aula (Bautista, 2002).

Los agentes educativos, es decir aquellos que intervienen en el proceso formativo del niño, también cumplen un papel importante para lograr la inclusión. En cuanto a estos se puede mencionar al profesorado, mediador entre la familia y

la escuela y el encargado de la formación integral, cognitiva y social del niño, quien creará nuevos planteamientos y procesos de enseñanza que sean enriquecedores y a su vez elaboran el material apropiado y guían en el proceso de socialización creando un ambiente adecuado. El maestro de apoyo también es de vital importancia en el apoyo al profesor. Es quien prestará mayor atención a algunas demandas específicas que pueda requerir algún alumno del aula y brindará apoyo también de manera personal para reforzar las habilidades. Los terapeutas son parte de estos agentes educativos, en algunas ocasiones forman parte del equipo interdisciplinar de apoyo externo o interno, y colaboran en el logro de desempeños educativos en los estudiantes. También diagnostican y brindan asesoramiento al profesorado, así como también a la familia, la cual además de brindar cuidado, protección y afecto a sus hijos, debe trabajar conjuntamente con la escuela, para lograr un adecuado desarrollo. Por otro lado, los recursos o materiales necesarios para el aula, son un elemento fundamental, ya que apoyarán el desarrollo de las actividades para propiciar un buen desarrollo de los aprendizajes integrales que se quieren lograr. (Arnaiz, 2003).

Con lo ya mencionado se puede decir cuáles son entonces las condiciones de una escuela inclusiva: trabajo colaborativo entre profesorado, estrategias de enseñanza - aprendizaje, atención a la diversidad desde el currículo, organización interna, colaboración escuela – familia y la transformación de los servicios/recursos destinados a la educación especial. Se pasa de esta forma de un modelo rehabilitador que tiende a “normalizar” al alumnado, a un modelo social que defiende y se apoya en una educación inclusiva, entendida como “respeto por la diversidad del alumnado en contrapartida al de exclusión del alumnado especial” (Echeita, 2006).

Por último la UNESCO (2007) menciona que toda acción de inclusión debe tener como fin el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes, es decir que le permitan resolver problemas y aprender durante toda la vida.

1.6 Complejidad y diversidad de las prácticas pedagógicas

Los factores que caracterizan la complejidad y la diversidad de las prácticas pedagógicas están determinados por aspectos tales como: las exigencias institucionales, las tradiciones metodológicas, la diversidad de los estudiantes, los recursos, las características de contexto, las condiciones del centro educativo, la formación y actitudes del docente entre otras. El aula se dispone entonces como un microsistema definido por espacios, organización social, por vínculos, por distribución del tiempo, por el uso de recursos en donde estas prácticas pedagógicas se integran y parten de este sistema (Zabala, 2000).

A partir de la diversidad que se presenta en el aula, el docente establece desde su experiencia y formación gran variedad de prácticas pedagógicas que se constituyen dentro de un contexto socio cultural, como ese espacio donde se generan procesos de interacción y reflexión en torno a problemas, saberes y cuestionamientos (Cobos, 2000).

Baquero, (2004) dispone que la practica pedagógica es el saber pedagógico proyectado, que compromete una capacidad discursiva sobre los procesos formativos de las personas y un conocimiento profundo de la disciplina desde el cual se asumen posturas epistemológicas.

Según Zaccagnini (2008), se trata de una mediación, el rol de un sujeto mediador (sujeto pedagógico), quien se acercará con una perspectiva que lo define con articulaciones posibles entre educador, educando, saberes y la configuración de los espacios educativos que legitiman su propia pedagogía.

1.7 Un nuevo modo de ser docente

Porras (1998), habla de un profesional critico que se plantee y se posicione para luchar por una escuela sin exclusiones, igualitaria, superadora de barreras de

inmovilismo y competitividad, tomando las diferencias como enriquecedoras, un profesional solidario y cooperativo, en donde estas premisas se convierten en estrategias de acción obligatorias, un profesional práctico y reflexivo, con cuestionamientos permanentes de su práctica, que asuma y defienda los valores de la diversidad desde una mirada multicultural e intercultural.

A partir de esto, se hará referencia también a los demás paradigmas por el cual se ha transitado en los últimos tiempos, los cuales han participado en el proceso de construcción del paradigma que sostiene la diversidad y la inclusión.

1.8 Tensiones entre lo común y lo especial

Borsani (2018), propone una mirada de los paradigmas educativos de los últimos tiempos, teniendo presente que cada punto de llegada se transforma en un punto de partida que amerita una nueva construcción, superadora de la dada hasta ese momento: en la escuela tradicional, se encuentra el paradigma homogeneizador, en donde el formato es único, es decir, mono cultural y monocromático con un currículum cerrado positivista. Todos los alumnos aprenden lo mismo, de la misma forma, con los mismos métodos, en los mismos tiempos y evaluados de la misma forma.

Los problemas de Aprendizaje son intrínsecos al sujeto, no hay lugar para lo diferente. Las tensiones aquí son de homogeneidad -diferencia; E inclusión - exclusión; El paradigma segregador está formado por un sistema paralelo ya que no se tocan ni interceptan ni vinculan. La modalidad es rehabilitadora, correctiva y asistencial. La discapacidad aquí es un déficit, los alumnos son vistos como sujetos de cuidado, no educables. Las tensiones son de: normalidad - anormalidad; Salud - enfermedad; Educar - rehabilitar; y capacidad - discapacidad; El paradigma integrador es conocido como el momento de transición entre el paradigma de segregación y el paradigma inclusivo. Aquí todos los alumnos comparten un currículum único, abierto es decir, con base flexible que considera la heterogeneidad del alumnado, con adecuaciones curriculares, de

acceso, de contexto, significativas, con una Maestra Integradora, quien presencia de la escuela especial en la escuela común brindando aportación de métodos y recursos.

Las tensiones son: Iguales pero diferentes; Algunos sí, todos no; Adentro pero asistidos; por último, el paradigma inclusivo, también llamado paradigma del derecho, en donde la discapacidad es un constructo social, nos atañe todos. Los alumnos tienen derecho a la educación inclusiva, democrática y plural. La mirada está puesta en el contexto, los ajustes son razonables y la propuesta curricular es adaptada a la necesidad de cada alumno. Aquí las tensiones son: problemas de aprendizaje - problemas de enseñanza; Contexto - sujeto, del cual surgen las siguientes preguntas: ¿Fracaso escolar? ¿Deserción? ¿Exclusión? ¿Quién fracasa? ¿El sujeto o el sistema?

Para sostener este paradigma, es necesario no dejar de lado las políticas de inclusión educativa, las cuales se hará mención a continuación, por el cual el papel del Estado cumple un rol fundamental.

1.9 Política de inclusión educativa

La misma se centra en la formación de instituciones educativas inclusivas, que respeten y valoren la diversidad cultural, social e individualmente. Para lograrlo, se debe proveer una educación de calidad, que dé respuesta a las expectativas y necesidades de los educandos, ya que es un es un derecho humano fundamental y es deber del Estado asegurar que este servicio esté al alcance de todos. Como lo expresa la UNESCO (2008): “El papel del Estado es de gran relevancia en relación con la educación como bien público, ya que estas transformaciones, así como la mejora de la educación, no son posibles sin una fuerte intervención del Estado. Sin desmerecer la importante función del resto de la sociedad, cuyos aportes son sin duda de la mayor importancia, estos solo colaboran con la función del Estado de generar políticas acordes con estos nuevos desafíos”.

Según García (1996), el uso del término “inclusión educativa” puede ser interpretado como una resignificación del concepto de “equidad educativa”, remitiendo a la noción de igualdad de oportunidades, con la distinción entre el punto de partida, es decir, la equidad en el acceso al sistema educativo, y el punto de llegada, que implica además de la cobertura, equidad en las condiciones de aprendizaje de forma tal que los alumnos puedan alcanzar resultados semejantes.

Desde este punto de vista, el análisis de una política educativa en base a una equidad, necesita la consideración de estos puntos de partida y llegada con sus diversas dimensiones: el acceso a las oportunidades económicas y sociales, la adquisición de destrezas y competencias y la completud del ciclo educativo (Mancebo, 2003).

Algunas medidas que enlista la UNESCO (2008), para lograr la inclusión son: atender las necesidades de todos, abordar la disparidad de género, combatir las discriminaciones raciales, étnicas, socio - económicas o culturales y los privilegios que inciden en el acceso y participación, articular e integrar orgánicamente el aprendizaje a los diferentes niveles del sistema educativo, e integrar todas las formas, tipos y estilos de aprendizaje (informal, no formal y formal, personalizado, auto -dirigido, abierto y educación a distancia). Esto se lograría con un enfoque holístico e integral que aborde todos los aspectos y niveles de los sistemas educativos, además de cumplir con siguientes aspectos: formulación de políticas educativas, respaldadas por currículos inclusivos, capacitación docente, gestión, etc.; Desarrollo/diseño curricular que determinará el contenido y el alcance de la educación con el fin de garantizar un mayor nivel de educación de calidad; Una formación docente continua; Un desarrollo de materiales sobre la base de los principios de igualdad y participación, accesibles para todos los estudiantes con contenidos relevantes para la situación de cada uno de ellos y actitudes, pedagogías y metodologías más inclusivas y centradas en el alumno, basadas en los principios de derechos humanos de la no discriminación, igualdad y los intereses de los niños. Esto requiere de un sólido apoyo por parte de los docentes y los directivos, como así también de las comunidades alrededor

de la escuela. Todos deben poder y querer garantizar la inclusión en el aula y en el aprendizaje para todos (UNESCO, 2008).

2. Antecedentes

En una investigación publicada en diciembre 2014, en México, Serrato y Cedillo evaluaron las prácticas inclusivas realizadas por el personal docente de una escuela primaria antes y después de la aplicación de un programa de intervención, cuyo objetivo fue proporcionarles herramientas teóricas y metodológicas sobre la educación inclusiva, a fin de sensibilizarlos para la atención a la diversidad y para propiciar el desarrollo de prácticas inclusivas. En la investigación se trabajó con el personal docente de una escuela primaria pública del estado de San Luis Potosí, México, durante el año 2013.

El instrumento que se utilizó para el diagnóstico y la evaluación del proyecto fue la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula, GEPIA, en sus dos versiones: auto reporte y observación, lo cual permitió que se registraran las prácticas, políticas y actitudes de la planta docente en la escuela en relación con la inclusión. Entre los principales resultados se encontraron diferencias importantes en la GEPIA sobre las prácticas inclusivas en el aula. El personal docente adquirió estrategias para atender de mejor manera la diversidad en sus grupos, aunque los logros fueron más individuales que institucionales.

Por otra parte la investigación de Molina Olavarría (2015), describe el proceso de elaboración, ejecución y desarrollo de una propuesta de inclusión educativa, para la comunidad escolar de la Escuela México en la ciudad de Valdivia.

Se utilizó un tipo de metodología cualitativa y el modelo de investigación acción participativa, con ese propósito se realizaron cuatro fases fundamentales

asociadas al tema de inclusión y las NEE, que corresponden al diagnóstico, diseño de planificaciones inclusivas, aplicación de actividades inclusivas y, finalmente, la evaluación del proceso. En estas fueron aplicados los distintos instrumentos para la recogida de datos obtenidos de los diferentes informantes claves: profesores, especialistas, alumnos, padres y apoderados.

Se pudo concluir que para lograr una cultura inclusiva es necesario cambiar el pensamiento de los profesionales, de un modelo que trabaja para la mayoría de los alumnos proporcionando algo adicional para quienes presentan NEE, por un enfoque que entregue oportunidades de aprendizaje eficientes y accesibles para todos, para que de esta manera cualquier estudiante pueda participar en la vida en el aula. Se destacó también que esta cultura inclusiva se centra en esfuerzos personales más que en un contexto general de enseñanza.

El estudio de Cara - Díaz, Sola - Martínez, Aznar - Díaz y Fernández - Martín, (2015) elaboraron una investigación centrada en la percepción que poseen los profesores sobre las Clases de Inclusión Escolar (CLIS) de Centros Públicos de Educación "élémentaire" de la Loire (Francia) en relación con distintos aspectos organizativos. Contaron con una muestra de 40 profesores a quienes se les pasó el instrumento, un cuestionario ad hoc. Siguieron un diseño metodológico de carácter no experimental; Concretamente, un diseño de encuesta transversal. Los resultados los han acercado al contexto real de las CLIS obteniendo datos significativos sobre su tipología, el número de alumnos y alumnas escolarizados, el tiempo dedicado por los profesores y las profesoras a la planificación e implementación, y el grado de adecuación de las relaciones interpersonales de los individuos docentes respecto al resto de miembros implicados en el proceso de enseñanza - aprendizaje del alumnado de las CLIS.

Al año siguiente, Ruiz - Bernardo, (2016) expone los resultados de una investigación llevada a cabo en Lima, Perú, con el objetivo de conocer y reflexionar sobre cómo se está implementando la educación inclusiva y cuáles son

sus barreras y propuestas de acción para alcanzarla. La investigación es de corte cualitativo y pretende indagar y reflexionar junto a los actores educativos y sociales, vinculados a la escuela, sobre sus percepciones de la educación inclusiva y en función de estas reflexiones favorecer un empoderamiento para la mejora de sus prácticas y la transformación del centro escolar y el entorno social, desde una crítica al actual modelo de escuela excluyente y bajo la orientación de una escuela más justa e inclusiva.

Además, Molina Correa, Suárez López, Villarreal, Ibarra Mares y Calvo Muñoz, (2016) realizaron una investigación con el objetivo de establecer, mediante una mirada integradora, el potencial y el talento que tienen los estudiantes en el aula de clase. La misma ha sido orientada por la investigación cualitativa, con el tipo de investigación acción educativa. La técnica ha sido definida teniendo en cuenta la intencionalidad de la misma: el método biográfico desde sus variantes: biografía y autobiografía asistida, las que se seleccionaron para determinar los hallazgos de la investigación.

Como resultado el método biográfico dio lugar al reconocimiento y auto reconocimiento de los padres de familia hacia sus hijos, de los estudiantes para sí mismos y de los profesores hacia sus estudiantes, y deja a la luz los talentos perceptibles de los estudiantes en el aula; Además, determina con ello la práctica pedagógica a re - crear pertinentemente. Se obtuvo en fin un totalizante de la población que dio lugar al reconocimiento de la condición humana desde sus potencialidades a partir del auto reconocimiento de sus capacidades.

La recogida de información ha sido mediante: grupos de discusión, entrevistas y diario de observación de la investigadora. Para la organización y presentación de datos se ha utilizado el Atlas.ti. Los principales hallazgos se centran en que todos los participantes conciben la educación inclusiva como la incorporación de los alumnos con NEE en las escuelas ordinarias. Las principales barreras son la falta de sensibilización social acerca de la exclusión, la falta de

formación docente especialmente en estrategias y prácticas inclusivas, y la necesidad de disminuir la ratio de alumnos por docentes. Por tanto, las propuestas de mejora están en la línea de solventar los problemas detectados.

Por otro lado, Galván Ruiz y García Cedillo, (2017) realizaron una investigación que tuvo como objetivo principal analizar cómo los ambientes escolares integradores influyen en las actitudes de niños y niñas hacia las personas con discapacidad. Se habla de integración y no de inclusión porque, aunque en el discurso oficial México promueve la educación inclusiva, la realidad de las escuelas y de las aulas muestra que se hace integración. La investigación fue descriptiva, de corte cuantitativo, con una muestra de 90 estudiantes de escuelas públicas con y sin apoyo de Educación Especial de nivel preescolar y primario. Para evaluar la actitud se aplicó un instrumento de elaboración propia: un cuestionario de actitudes hacia las personas con discapacidad de escala tipo Likert de tres opciones y una encuesta para conocer contacto con personas con discapacidad.

Los resultados indican que la población estudiantil de escuelas con apoyo de Educación Especial presenta una actitud más favorable hacia las personas con discapacidad. El contacto con personas con discapacidad es un factor que se asocia con diferencias significativas en cuanto a la actitud hacia las mismas, sobre todo cuando es resultado de una relación escolar. Además, se contrastaron variables socio demográficas para identificar su influencia en dichas actitudes, como el sexo, edad y nivel escolar. Se concluye que la escuela puede constituirse como un elemento muy importante para generar actitudes favorables hacia las personas con discapacidad en sus estudiantes.

Asimismo, Jiménez Vargas, Lalueza Sazatornil y Fardella Cisternas realizaron mediante un trabajo etnográfico de observación participante en una escuela pública del área metropolitana de Barcelona un estudio, en el cual analizaron dos sistemas de actividad educativa en un mismo contexto escolar:

procesos de enseñanza - aprendizaje basados en enfoques tradicionales y procesos de enseñanza - aprendizaje inspirados en el modelo Quinta Dimensión (5D).

Los resultados evidencian que cuando los sistemas de actividad permiten a sus participantes vincular los contenidos curriculares a sus referentes culturales, cuando se privilegian interacciones colaborativas orientadas a metas compartidas y se ajustan las ayudas educativas a las necesidades de los educando, se amplían las oportunidades de éxito escolar y se eliminan barreras para su aprendizaje y participación.

En compensación, Zárate - Rueda, Díaz - Orozco y Ortiz - Guzmán, (2017), publicaron un artículo científico que muestra los resultados de un proceso de investigación que tuvo como objetivo analizar las prácticas y estrategias pedagógicas que implementan docentes de la Universidad Industrial de Santander (UIS) y la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), quienes cuentan en sus aulas con estudiantes con discapacidad sensorial. Para este fin, se optó por una metodología cualitativa con un enfoque de estudios de casos en el cual se participaron 27 sujetos: 20 docentes y 7 estudiantes de los programas de las escuelas de Derecho, Negocios Internacionales, Contaduría, Comunicación Social, Gastronomía, Música y Filosofía. A partir de un muestreo de casos homogéneos de tipo intencional y entrevistas semi estructuradas, se pudo concluir que, a pesar de los avances significativos dados hasta el momento, se requiere que las universidades promuevan lineamientos institucionales que articulen el trabajo participativo con la comunidad educativa que interviene en la realidad social del estudiantado con discapacidad, así como en los ejes de accesibilidad y comunicación.

Posteriormente, otra investigación publicada por Acosta -Escobar, Lugo - Morales y Solano - Cárdenas, (2018) describieron y analizaron las condiciones que durante el año 2015 ofrecían las instituciones educativas Colegio Bolivariano y Colegio Normal Superior, del municipio de Caicedonia - Valle del Cauca, para

garantizar el derecho a la educación diferenciada a las personas con alteraciones a nivel sensorial y del habla.

El análisis se fundamentó en información aportada por cinco informantes, observación no participante en las instituciones y análisis documental.

Se concluyó que las instituciones educativas del municipio de Caicedonia permiten el acceso de las personas con alteraciones a nivel sensorial y del habla a las aulas, pero no ofrecen una educación inclusiva integral en la medida que presentan fallas en el cumplimiento de parámetros como la asequibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad curricular, hecho que termina por obstaculizar el desarrollo pleno de las potencialidades de la población en condición de diversidad funcional y contribuye a reafirmar los procesos históricos de exclusión social de los que ha sido objeto.

Además, un artículo publicado por Rappoport Redondo y Echeita, (2018) pretende sistematizar un conocimiento existente y relevante sobre aspectos clave de las aulas inclusivas. A tal fin, se ha realizado una revisión bibliográfica concerniente a tres elementos de interés en la configuración de dichas aulas: el docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza.

El proceso de búsqueda bibliográfica se realizó a través de los portales de acceso ERIC, Google Académico y Dialnet, y a través de portales gubernamentales y de organismos internacionales. También se actualizó la búsqueda a fin de considerar bibliografía relevante de los últimos años (2016 - 2017).

La información recogida permite elaborar un estado del arte de utilidad para avanzar hacia la construcción de aulas donde se asegure el reconocimiento, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin excepciones.

Por otro lado, en una investigación elaborada en la ciudad de México, por Naranjo, (2019) se analizó como asumir en las aulas los desafíos de la inclusión. Se consideraron registros etnográficos de la práctica de cinco maestros en escuela primaria, con el fin de analizar las perspectivas de los docentes sobre la diversidad de sus alumnos, los desafíos que esta diversidad plantea a su trabajo cotidiano y las formas en que los afrontan.

Obtuvo como resultado que el enfoque de inclusión estuvo presente, sobre todo por las actitudes docentes ante las dificultades de sus alumnos y por las acciones que implementaron para promover que todos avancen en sus aprendizajes.

Este estudio permite afirmar que los maestros se preocupan por conocer a sus alumnos, pero, además, identifican lo que les es común y lo que los diferencia. Para ello realizan acciones específicas al inicio del ciclo escolar, un “diagnóstico” que la propia escuela solicita, pero también van actualizando su conocimiento a lo largo del mismo e incluye no sólo aspectos académicos, sino también sociales, familiares y afectivos.

De esta investigación se enfatiza la necesidad de complejizar la mirada sobre el trabajo docente y generar las condiciones necesarias para viabilizar en las aulas una educación inclusiva.

3. Planteo del problema

Cuando mencionamos el termino inclusión abordamos a que todos los niños y necesitan estar incluidos en la vida en educativa y social de las escuelas, del barrio y en la sociedad en general. El objetivo es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa, física como socialmente. La atención en las escuelas inclusivas se centra en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para afrontar las necesidades de cada uno de los alumnos y que realmente estén incluidos y participen en la vida académica (Arnaiz, 1996).

El problema parte de como incluir y cómo desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela, reconociendo como miembro de la escuela también a la familia, con el fin de lograr un trabajo colaborativo donde padres, estudiantes y docentes formen vínculos de cooperación y compromiso. Debemos fomentar el trabajo colaborativo entre profesorado, estrategias de enseñanza - aprendizaje, atención a la diversidad desde el currículo, organización interna, colaboración escuela - familia y la transformación de los servicios/recursos destinados a la educación especial.

Se pasa entonces a un modelo social que defiende y se apoya en una educación inclusiva, entendida como “respeto por la diversidad del alumnado” (Echeita, 2006). El contacto con personas con discapacidad es un factor que se asocia con diferencias significativas en cuanto a la actitud hacia las mismas. La escuela puede constituirse como un elemento muy importante para generar actitudes favorables hacia las personas con discapacidad en sus estudiantes (Galvan & García, 2017). Son importantes, entonces los valores y principios éticos que sustentan las prácticas, ya que configurar un aula donde se valore la diversidad del alumnado debe ser la brújula que guíe las acciones. En fin se busca un modelo educativo que integra, desde la gestión y el liderazgo compartido, un sistema de estímulos conducidos por especialistas en permanente aprendizaje, que se concreta en acciones inclusivas orientadas al trabajo cooperativo y desarrollo temprano de las técnicas de intervención a favor del alumnado.

El propósito de esta investigación cualitativa es explorar los puntos de vista de docentes y directivos para comprobar la eficacia de la inclusión en las aulas. Esto se llevara a cabo a partir de entrevistas semi estructuradas que se realizaran a docentes y directivos de 6 escuelas de la ciudad de Merlo y Marcos Paz de la provincia de Buenos Aires.

Se ha hecho referencia a preguntas tales como:

Actualmente... ¿Cómo son los procesos de inclusión educativa en las aulas de segundo ciclo de 6 escuelas de zona oeste de la provincia de Buenos Aires?
¿Hay realmente una educación inclusiva?

4. Objetivos

Objetivo General: Aproximarnos a opinión del personal docente y directivo sobre la inclusión educativa y su influencia en una intervención efectiva en las aulas de segundo ciclo de 6 escuelas de zona oeste de la provincia de Buenos Aires.

5. Método

5.1 Diseño

Se realizó un estudio cualitativo y una investigación - acción participativa que busca desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico y emancipador para transformar y resolver problemas de una realidad, permitiendo relacionarla desde una perspectiva empírica con la práctica de los profesionales de la educación y sus percepciones frente a la labor pedagógica (Alvarado & García, 2008).

Mi función ha sido la de un co - investigador con el fin de investigar para la gente interesada por los problemas prácticos y la mejora de la realidad, fundamentada determinadamente en el cambio educativo. Para lograr tales objetivos, la investigación se inicia a través de una actividad reflexiva, abordada dentro del paradigma socio crítico. (Rodríguez y Valdeoriola, 2009).

El estudio ha sido no experimental, solo me he limitado a situaciones ya existentes. El mismo ha sido transversal de tipo exploratorio, dado que he realizado una única evaluación en campo, y he analizado la incidencia e interrelación de las variables en un tiempo dado.

Las entrevistas se han desarrollado en base a los siguientes 4 ejes: el primero abarca el punto de vista de los participantes en cuanto a la diversidad en el sistema educativo; El segundo las practicas de inclusión y su eficacia dentro del aula; El tercer eje hace referencia a la percepción de los participantes al contexto áulico y sus vínculos y el cuarto, corresponde a como cultiva la institución el vinculo familia-escuela.

5.2 Participantes

El estudio ha sido realizado a 4 docentes de grado y 4 directivos, de ambos sexos, de edades comprendidas entre 27 y 60 años, de nivel primario, específicamente de segundo ciclo de una escuela privada de la localidad de Merlo: “Instituto Modelo auxilio de María”, una escuela privada de la localidad de Marcos paz: “Instituto Nuestra Sra. De Fátima”, dos escuelas rurales: la n°7 y la n°3, y dos escuelas públicas: la n° 15, y la n° 16 ubicadas en la localidad de Marcos Paz, provincia de Buenos Aires.

5.3. Técnicas de recolección de datos

Se han realizado entrevistas semi - dirigidas para comprender los puntos de vista de los participantes. Los mismos han sido elaborados por quien presenta el trabajo de investigación. El cuestionario consta de preguntas abiertas que indagan sobre: la importancia que tiene la diversidad en el sistema educativo, si los participantes pueden responder a la heterogeneidad de sus estudiantes, que entienden por igualdad de oportunidades, que aspectos valoran de los alumnos, que criterio tienen en cuenta para las evaluaciones, como perciben el vínculo entre alumnos, el contexto áulico, la relación docente - alumno, la tarea para la casa, y el vínculo familia - escuela.

5.4. Procedimiento

Se ha presentado la propuesta ante los directivos de las escuelas, solicitando permiso para realizarla en dicha institución, dándoles a conocer el tema de investigación y los objetivos.

He utilizado como escenario para llevarla a cabo las escuelas: “Modelo auxilio de María” localizada en Merlo, la escuela “Nuestra Sra. de Fátima”, la EP n° 7, la EP n° 15, la EP n° 16 y la EP n° 3, localizadas en Marcos Paz, a las que he tenido acceso por vivir en la localidad, y en algunas he trabajado, por lo que han representado para mí un escenario abierto y accesible.

Durante el proceso de investigación he ido seleccionando los miembros a interrogar orientándome por el principio de pertenencia. Una primer parte ha sido destinada a la recogida de información y una segunda parte a su análisis, poniendo énfasis en la construcción y generación de las categorías que han permitido clasificar los datos recogidos de acuerdo a temáticas comunes. La información aportada por los participantes, ha sido recopilada y transcrita a través de medios digitales, para facilitar la manipulación operativa de las grabaciones de audio. De acuerdo a esto, una vez ordenada la información, se procedió a

construir categorías a partir del análisis y lectura lineal para cada una de las entrevistas. Para finalizar se concentraron los resultados obtenidos en un cuerpo más grande de conocimiento, para interpretarlos y darle sentido correlacionándolo con el marco teórico, el enfoque de educación inclusiva y los contenidos conceptuales centrales, enmarcados en las dimensiones abordadas en los instrumentos, concluyendo con la realización de una conclusión final.

6. Resultados

Para el análisis de los datos se tuvieron en cuenta los ejes que se constituyen en las preguntas realizadas para responder al objetivo general de esta investigación.

En cuanto al primer eje planteado a comprender si el participante esta dentro de un panorama inclusivo o no, según su respectivo punto de vista en base al tema investigado, no se encontraron diferencias significativas ya que todos los participantes concuerdan que la diversidad es un factor importante para la inclusión. Esto queda claro en la respuesta de una de las participantes que opina que: “Todos tenemos que tener las mismas posibilidades de hacer... Buscar la manera de que todos lleguemos al mismo lugar” (participante 1, pregunta 2, párrafo 1). También queda registrado en una de las respuesta de la participante 2, quien opina: “Es fundamental, es el reflejo de la sociedad” (participante 2, pregunta 1, párrafo 1).

Otra respuesta coincidente con el apartado, nos brindó la participante 3, la cual afirma “Es el eje de los aprendizajes” (pregunta 1 párrafo 1), “Desde ahí, todos los lineamientos de política educativa hacen de la inclusión un eje de trabajo”, esta participante opina además sobre la igualdad de oportunidades: “Es respetar los ritmos de aprendizaje de cada alumno y atender a esa diversidad que está dentro del aula, sabiendo y tomando consciencia de que ya no existen aulas homogéneas sino que existen casi en su totalidad aulas heterogéneas donde se

tienen que atender los ritmos de aprendizaje de cada alumno y las intervenciones docentes deben ser superadoras desde esos estadios que los chicos van atravesando a nivel madurativo, ritmo de trabajo, con sus problemáticas, etc.... Bueno porque todo tiende a la inclusión” (pregunta 2, párrafo 1),” Si uno respeta la diversidad individual y las características individuales de cada niño estas respetando el derecho de un niño como sujeto de aprendizaje, respetas sus tiempos, y desde ahí, en forma individual y no homogeneizada, desde un enfoque heterogéneo ir superando los aprendizajes de los niños y siempre yendo por más” (pregunta 2 párrafo 2).

En cuanto al significado de igualdad de oportunidades, otro participante aporta: “Es brindar diversidad de herramientas a los alumnos para que ellos puedan tener las mejores trayectorias educativas dentro del sistema” (participante 5, pregunta 3, párrafo 1). Además, la participante 6 afirma: “Desde planificación se aborda la diversidad como eje fundamental, porque atendemos a las individualidades de cada alumno. Tratamos de trabajar de manera conjunta siempre atendiendo a estas individualidades, ningún alumno aprende de la misma manera que el compañero que tiene al lado.” (Pregunta 1, párrafo 1).

El participante 7 agrega también su punto de vista sobre la diversidad sexual y de género: “Que la educación entienda y se amolde a esta forma de sociedad que tenemos me parece muy importante. Sé que en algunos lugares por ejemplo se han establecido debates sobre los usos de los baños, sobre el tema de cambios, creo que los que más deberían aggiornarse o prepararse son los adultos” (pregunta 1, párrafo 1), “Creo que lo que menos dificultades tienen son los chicos, porque los chicos se crían en ese medio, y lo toman con la naturalidad que debe ser. El problema son los adultos que vienen estructurados de otra manera y les cuesta mucho este tipo de modificaciones y de cambio. Justamente en estructuras donde debería darse el cambio y no es tan común, porque la escuela es una estructura bastante rígida que a pesar de tener en términos teóricos posiciones, que deben ser críticas, deben ser transformadores, se deben adaptar y amoldar a los nuevos tiempos, aparece en términos concretos y en la cotidianidad muchas

veces forzada y obligada a tener que cambiar porque la propia realidad se lo impone, no porque el sistema sea de esa forma” (pregunta 1, párrafo 2). “Las oportunidades tienen que estar en que los chicos tengan un acceso a la escuela, las familias un ingreso para permitirles educarse, vestirse, tener salud, incluso que la escuela deje de ser un ámbito donde el chico va a comer fundamentalmente como un ámbito de contención, que deje de tener subsidio la educación privada, donde vos, desde las arcas del estado fomentas una desigualdad brutal, porque al brindarle millones y millones a la educación privada, lo que estas fomentando es justamente lo contrario que decís que entendés” (pregunta 3, párrafo 1).

La participante 8, sobre este apartado agrega: “En esa diversidad áulica es donde se enriquecen los aprendizajes, donde surgen nuevas propuestas como docente, y también se enriquece a través de las distintas miradas que uno puede aportar a través de la diversidad. También a través de la ley de educación sexual integral la diversidad se revaloriza no cierto, atendiendo a la mirada de cada valor, de cada persona, aportando también el concepto de interculturalidad donde se profundiza no cierto esta mirada, donde los valores, el respeto por el otro, el cuidado por el otro hacen a esta diversidad” (pregunta 1, párrafo 1). Esta participante, aporta también sinónimos del término igualdad de oportunidades: “un sinónimo de diversidad, un sinónimo de inclusión y un sinónimo de todos y todas, donde ninguno puede quedar afuera de nada. Donde, como se dice ahora, cada capilar educativo es importante, donde todos tienen que tener el derecho a aprender no cierto y sea del modo que sea, en el contexto que sea, tratar de llegar a ellos, para que todos tengan esa igualdad de oportunidades” (pregunta 3, párrafo 1).

Conforme al segundo eje, el cual refiere a las prácticas de inclusión en el aula, en el cual se aprecian los aspectos que valoran los participantes de los alumnos, la forma de evaluarlos, el sentido y la importancia de la tarea para la casa y su forma de trabajar con ellos, punto fundamental para esta investigación, se han notado algunas diferencias significativas en cuanto la participante 1, quien opina que: “Es muy difícil llegar a todos los alumnos de la misma manera”

(pregunta 3, párrafo 1) y también comenta que: “A mí me gusta mucho la participación” (pregunta 3, párrafo 2). También la participante 5, en cuanto a los aspectos a evaluar opina que: “Primero se evalúan los aprendizajes, los contenidos pedagógicos, y después todas las estrategias que se han tenido en cuenta desde el docente” (pregunta 5, párrafo 1).

Estas opiniones, no se encuentran en la misma frecuencia de lo que opina la participante 3, directora de escuela rural, quien afirma “Si uno respeta la diversidad individual y las características individuales de cada niño estas respetando el derecho de un niño como sujeto de aprendizaje, respetas sus tiempos, y desde ahí, en forma individual y no homogeneizada, desde un enfoque heterogéneo, ir superando los aprendizajes de los niños”, quien también comenta con respecto a las evaluaciones: “Se tienen en cuenta los procesos, las actitudes, las participaciones, la oralidad y la creatividad. La evaluación es un proceso y merece un enfoque global no parcializado. También se tienen en cuenta las condiciones familiares de un niño, las emocionales, por las cuales atraviesan y dan mejores o más delicados procesos de aprendizajes. Sabemos que las situaciones emocionales afectan al clima escolar que hoy por hoy están muy presentes, por lo cual esta escuela es integrante, focaliza mucho en las emociones que tienen alta incidencia en los procesos de aprendizajes” (Pregunta 4, párrafo 1)... “Y tener en cuenta que si se equivoca, se tiene que partir de ese error para construir nuevos aprendizajes. El error no significa que es un estanco, sino que es un punto de partida” (pregunta 4, párrafo 2).

El participante 7 sobre este apartado opina: “Yo creo que si nosotros entendemos a la educación como un ámbito, un espacio crítico y crítico no en el sentido negativo si no la critica desde el punto de vista de poder analizar lo que estamos haciendo y evaluarlo y sobre eso sacar una conclusión, creo que siempre tenemos aspectos positivos (pregunta 4, párrafo 1)... “Yo me sumo al problema si los chicos no aprenden” (pregunta 4, párrafo 2) y en cuanto a la evaluación afirma: “Nosotros venimos de un sistema educativo de un aprender que yo como directivo siempre lo he rechazado, rechazo todo lo que tenga que ver con un

concepto de meritocracia, todo un concepto donde tienen pruebas estandarizadas, justamente apoyándonos en el sentido contrario, en una educación crítica” (participante 7, pregunta 5, párrafo 1).

La participante 8, tiene una opinión similar en cuanto a que evaluar: “En primer lugar se tiene en cuenta esta diversidad y esta heterogeneidad no cierto... Yo voy aprobando de acuerdo a las posibilidades y dificultades que cada uno tiene” (pregunta 5, párrafo 1), y en cuanto que aspectos valora de sus alumnos afirma: “Todos. Creo que no puedes dejar ningún aspecto afuera, porque todos los aspectos hacen a su trayectoria, hacen a una identidad del propio alumno y a un contexto propio de esa identidad. Entonces creo que todos los aspectos son fundamentales a la hora de evaluar, a la hora de aprender, a la hora de repensar, de reorientar la planificación” (pregunta 4, párrafo 1).

Con respecto a la tarea para la casa algunos participantes opinan que son actividades de fijación, como la participante 1: “Siempre son actividades de fijación, a partir de lo que vimos durante el día es la tarea que van a llevar” (participante 1, pregunta 8, párrafo 1), o como la participante 2: “Con respecto a lo que yo doy siempre las tareas son en base a lo que se trabajó” (pregunta 9, párrafo 1). La participante 8 también opina similar: “En realidad últimamente son actividades que le sirvan como reforzador. No puedes dar muchas porque no las hacen o los papas están con muchas ocupaciones en diversos contextos. Hay contextos donde los chicos quedan con sus hermanos mayores, entonces hay chicos que son autónomos y cumplen con toda la tarea pero hay chicos que son mas demandantes de sus adultos y necesitan permanentemente de alguien que los este orientando y acompañando... Entonces a la hora de la tarea lo que se hace es eso, que no sea demasiada, que sea una consigna bien concisa, bien formulada, que les sirvan para reforzar el aprendizaje áulico” (pregunta 10, párrafo 1).

Las escuelas rurales no se manejan con tareas para el hogar, una de las cuestiones es que al estar tantas horas dentro de la escuela las realizan ahí. Esto lo

podemos ver reflejado en la respuesta de la participante 4: “Consideró que darle más tarea es mucho para ellos, porque lo hacemos ahí en el aula” (pregunta 9, párrafo 1). Y también en la respuesta de la participante 3: “La tarea que damos la hacen acá, y a veces un día de lluvia que no pueden, porque la combi no puede entrar, las tareas van en soporte papel ya en días anteriores y se hace una hoja o dos de actividades para cada niño y después cuando nos vemos se trae y se corrige acá” (pregunta 9, párrafo 1).

Otro participante, director de escuela pública, afirma: “Lo que nosotros tratamos de identificar cuando un chico se lleva algo para hacer, es si lo va hacer y si va tener un acompañamiento de adultos en su casa, o va estar igual que en el grado, si la situación es que va estar igual que en el grado y no va tener ningún acompañamiento de la familia y la dificultad el no la puede superar con el docente a cargo, de que sirve que yo le mande tarea si no la va hacer” (pregunta 10, párrafo 1).

En cuanto a la relación y el vínculo que tienen los entrevistados con sus alumnos, algunas respuestas han sido: “Siempre es una relación de empatía, de los dos lados, siempre que haya respeto yo acepto lo que sea, siempre respetuosamente” (participante 1, pregunta 5, párrafo 1). La participante 2 ha respondido: “Creo que depende también del grupo. Con este grupo me cuesta bastante porque es un grupo muy violento entre ellos, son bastante agresivos, tienen muchos problemas de convivencia como que vienen así ya. Entonces bueno es como que soy más mala” (participante 2, pregunta 6, párrafo 1). Estas respuestas no se encuentran en la misma frecuencia de las siguientes: “Esa relación tiene que ser armoniosa, de hecho es que se da, es una relación de comprensión, de mucha escucha, hoy por hoy lo pudimos lograr... El vínculo es muy estrecho, conocemos la vida de los chicos desde el mejor punto de vista... Ellos saben que cuentan con todos nosotros para tener un espacio de escucha y de ayuda. Desde ahí es una conexión emocional muy fuerte que sabemos que si esa autoestima está bien, que si sus emociones están bien las condiciones de aprendizaje mejoran” (participante 3, pregunta 6, párrafo 1).

La participante 4 y el participante 7 opinan algo similar: “Yo los conozco bastante, o los tengo que conocer bastante, porque veo la situación personal de cada uno, por ejemplo para poder adecuar las actividades. Entonces me interesa saber su contexto para poder llegar a ellos y tener una respuesta de ellos” (participante 4, pregunta 8, párrafo 1), “el vínculo que tratamos nosotros de proyectarles a los maestros es que tienen que entender el entorno en el que están... Si uno se para desde ese lugar creo que tienen grandes logros en el vínculo y en general como esa es la guía que tenemos para trabajar en el año, creo que en general se hace de manera muy buena, muy positiva” (participante 7, pregunta 9, párrafo 1).

La participante 8 opina al respecto: “La relación es un ida y vuelta dónde vas acompañando desde diferentes espacios y miradas, con los distintos factores que intervienen en institución educativa. Es un trabajo de corresponsabilidad entre todos los actores no solamente del docente y del alumno” (participante 8, pregunta 9, párrafo 1). Además la participante 5, directivo de escuela pública aporta: “En relación a esa elección que nosotros hacemos de los docentes va hacer la eficacia o el éxito que tenga ese aula con respecto a las actividades y a la enseñanza... Tiene que ser un docente a fin a esos alumnos, que los conozca, que sepa cómo trabajarlo, que sepa cómo hablarles” (participante 5, pregunta 8, párrafo 1).

La participante 6 también brinda su opinión: “A veces tenemos cierta resistencia a algunos cambios porque los adultos tenemos que re chequear nuestro cerebro ante los cambios que se proponen. Lo que siempre se cuida es el trato hacia el alumno, ya que se pueden generar cicatrices en un nene... También los docentes debemos aprender a pedir disculpas cuando hacemos algo que no salió bien. Los alumnos tienen que ver que los adultos también somos seres humanos que podemos equivocarnos” (participante 6, pregunta 9, párrafo 1).

En concordancia al tercer eje se consultó sobre la percepción de los participantes en cuanto al contexto áulico y sus vínculos, con el cual se resalta si logran responder a la heterogeneidad de sus estudiantes y sus necesidades, y justamente los vínculos que se entrelazan en el aula. Los resultados arrojan algunas diferencias significativas. Algunos participantes, se sienten muy seguros y cómodos con tal rol. Ante la pregunta inclusoria de este eje, con la cual indagamos si pueden responder ante esta heterogeneidad, las respuestas fueron: “Sí, estamos a la altura de la circunstancia y siempre vamos por más, de hecho esta escuela desde el año pasado pertenece a “red escuela de aprendizaje”... Es un abordaje de capacitación a nivel directores, y a nivel referentes, ya sea maestro de grado o profesores, donde el enfoque es un proyecto institucional innovador... Involucra mucho trabajo, mucho compromiso” (participante 3, pregunta 5, párrafo 1). Otra participante afirmó: “Sí, de hecho se hace constantemente. Si no lo pudiéramos hacer, nos tendríamos que dedicar a otra profesión. Atender a la heterogeneidad en este momento, mas hoy en día con el contexto de pandemia, en el que cada situación particular de cada alumno se traslado a la particularidad de su familia, de cada contexto” (participante 6, pregunta 2, párrafo 1).

Otro entrevistado ha respondido: “Sí, yo personalmente sí. El tema es si el sistema está preparado para eso. Volvemos a lo mismo. Yo por mi característica, además de ser directivo, soy profe de ed. Física y también soy militante de izquierda, que siempre he acompañado todo tipo de lucha por parte de la mujer. Y tiene que ver con todo esto de aceptar al otro en las condiciones que sea. La lucha esta en el ámbito laboral donde ves que las cosas que se dicen no están a la altura. Uno tiene la libertad de venir a la escuela como quiera. Yo como directivo me he opuesto a ciertas situaciones en donde le quieren sacar a los chicos los pircing, mientras en el colectivo de ellos no parezca como problema no deberíamos cuestionarlo” (participante 7, pregunta 2, párrafo 1).

En cuanto a lo anterior, una docente manifestó: “Si, porque no me gusta la gente homogénea, no me gusta que seamos todos iguales” (participante 1, pregunta 4, párrafo 1) aunque también comenta que: "Ellos tienen varios

conflictos sobre todo entre las nenas, ya sea dentro del salón o en el recreo y hasta con otros nenes de otros cursos. Son muy individualistas” (pregunta 7, párrafo 1). La participante 8 respondió algo similar: “En algunos aspectos sí, y en otros no, a veces se dificulta mucho cuando tenés grupos muy numerosos no cierto, cuando tenés grupos muy numerosos la demanda administrativa también es alta en muchas ocasiones, entonces atender a la diversidad resulta un poco dificultoso. Pero cuando uno trata siempre de atender no cierto y de ver la dificultad, la demanda, la diversidad de cada uno de los chicos para poder acompañarlos porque si no es muy difícil el aprendizaje. Si uno no acompaña a esta diversidad, esta heterogeneidad en el aula, el aprendizaje muchas veces se logra con dificultad o no se logra. Entonces uno trata, bha por lo menos yo como docente lo que trato es que cada uno desde su lugar, desde sus dificultades, desde sus preocupaciones, desde su contexto y desde su trayectoria tratar de que aprenda, de que avance teniendo en cuenta esa heterogeneidad” (pregunta 2, párrafo 1).

Con la participante 2 se ha notado una diferencia significativa en cuanto al poder responder a la demanda del aula, su respuesta fue: “No, siento que me falta capacitación en ese sentido, herramientas. El profesorado cuando lo hice no me preparo para las circunstancias actuales, como que te pintan el mundo ideal y en la realidad te encontrás con que las cosas son realmente diferentes” (pregunta 5, párrafo 1) “Con este grupo me cuesta bastante porque es un grupo muy violento entre ellos, son bastante agresivos, tienen muchos problemas de convivencia como que vienen así ya” (pregunta 6, párrafo 1).

Todos los participantes coinciden en la resolución de problemas de los alumnos, mediante asamblea y buscar entre todos una solución. Lo vemos reflejado en la respuesta de la participante 2: “Las situaciones conflictivas lo resolvemos con la asamblea tratamos de ponerlo en palabras, en explicar que pasó, como se siente, como se siente el otro que maltrataron, el otro explica porque reacciono de esa forma y bueno se tratan de disculpar y buscar otra solución” (pregunta 8, párrafo 2). Otra de las participantes también comenta: “Hay mucho dialogo, prevención, comunicación entre los niño, docentes y

directivo... Desde ahí se tratan de hablar, prevenir los conflictos, y si hay alguna situación... Se llama a la reflexión, se habla en forma privada, y siempre lo tratamos de resolver entre los niños... Tratamos de que el niño no vaya con el problema a la casa” (participante 3, pregunta 8, párrafo 4).

Con respecto al contexto áulico, sus vínculos, y el sentido de pertenencia algunos participantes notan una percepción positiva hacia ellos: “Es un grupo que cuida por ejemplo sus mesas, cuidan el orden, les gusta y se quejan cuando los niños del otro turno dejan sucio o manchado, hasta hicieron una carta pidiendo que la directora intervenga para un mayor orden. Les gusta participar en todo lo que sea acto escolar, les gusta mostrar lo que saben” (Participante 1, pregunta 6, párrafo 1). Otro participante también aporta: “El nivel de adaptación a los ritmos de aprendizajes son muy rápidos... El poder de adaptación que tiene un niño es magnífico, maravilloso e increíble y casi mágico” (participante 3, pregunta 7, párrafo 1).

Además, tenemos la opinión también de la participante 6: “Nosotros tenemos promedio 16 alumnos por aula y estamos 8 horas en la escuela, porque la escuela es de jornada completa, así que cada alumno su sentido de pertenencia al aula con los docentes es como si fuera una familia con muchos hermanos. Hay una dirección muy directa. En esta escuela los docentes conocen a todos los niños, sean de su grado o no. Los niños son alumnos de todos los docentes mas allá de que grado pertenezcan. El sentido de pertenencia es a nivel de institución” (pregunta, 7, párrafo 1). La participante 8 en cuanto a esto ha respondido: “El sentido de pertenencia yo lo vinculo también al contexto familiar, cuando el contexto familiar tiene un sentido de pertenencia muy comprometido, el alumno se siente acompañado no solo por su docente sino también por su familia, y por lo tanto la inclusión en el grupo es muy notoria” (pregunta 6, párrafo 1).

En cuanto al último eje, consultamos sobre cómo se cultiva el vínculo familia - escuela y qué lugar le dan a ella en la institución. Los resultados

arrojados son altamente significativos en cuanto las familias parecieran estar comunicados con la escuela. Esto lo podemos ver reflejado en la respuesta de una de las participantes, quien comenta sobre los vínculos: “A través de las comunicaciones tecnológicas, a través de los actos, de la participación en todos los talleres que tenemos... Acá no existe el no. Existe el se puede... Lo que necesitamos es siempre que esa participación que logramos no decaiga, que siempre haya motivos para que estén al lado de sus hijos, dentro de la escuela haciendo cosas por la institución y por sus niños” (participante 3, pregunta 10, párrafo1).

El participante 7 aporta: “Lo que da resultado es tener una escuela abierta que todo el mundo sepa que cuando quiera hablar con nosotros estamos a disposición, que cualquier problema que tengan sientan que lo puedan expresar... Y creo que esa lógica, es la manera de trabajar” (participante 7, pregunta 6, párrafo 1).

Una respuesta similar nos brindan también la participante 6: “Tenemos un muy buen trato a nivel comunitario. Hace dos años el objetivo de nuestro proyecto institucional era mejorar las relaciones de la familia con la escuela, y el año pasado hubo mucho trabajo en eso, y además este año, con la situación de pandemia hemos logrado que los padres ingresen a nuestras casas y nosotros a las de ellos a través de zoom y de video llamadas, asique se fortaleció, la pandemia entre las cosas malas que ha traído, la buena es que se fortaleció mucho el vínculo con la familia” (participante 6, pregunta 5, párrafo 1), y la participante 8: “Es un vínculo que está sumamente unido, son como gemelos digo yo, no pueden separarse, donde la comunicación tiene que ser permanente... Aprovechar todos los espacios para que haya un intercambio con la familia, y para que este vínculo sea lo más fluido posible... Se construye desde el primer día que vos recibís a tu alumno, en realidad no recibís a tu alumno, recibís a tu alumno con su familia” (pregunta 8, párrafo 1).

Estos ejes se han elaborado para investigar las variables que llevaron a cabo el objetivo general. Fueron usados como guía con el fin de emplearlos como instrumento de reflexión y revisión más que como una recogida de datos para la supervisión.

7. Discusión

Al inicio de este trabajo planteamos una pregunta, la cual será necesario retomar para entrar en discusión respecto al fenómeno en estudio: Actualmente... ¿Cómo son los procesos de inclusión educativa en las aulas de segundo ciclo de la provincia de Buenos Aires? ¿Hay realmente educación inclusiva? El objetivo de esta investigación ha sido aproximarse a esta relación de la opinión del personal docente y directivo sobre la inclusión educativa y su influencia en una intervención efectiva en las aulas de segundo ciclo de 6 escuelas de zona oeste de la provincia de Buenos Aires.

Con respecto a lo anterior, se puede reflejar la falta de conocimiento o poco acceso en la formación de algunos docentes a estas concepciones, el cual se verá reflejado en los apartados siguientes.

En cuanto al primer eje, en donde el objetivo es conocer el punto de vista de los entrevistados sobre el concepto de diversidad, los docentes y directivos parecieran tener claro lo que ello abarca, pero a varios cuesta llevarlo a la práctica. Se puede notar por ejemplo, la participante 3 muy involucrada y de manera efectiva en esta concepción, en cuanto a su idea de diversidad es: “Es el eje de los aprendizajes” (pregunta 1 párrafo 1), “Desde ahí, todos los lineamientos de política educativa hacen de la inclusión un eje de trabajo” (pregunta 1, párrafo 2), esta participante opina además sobre la igualdad de oportunidades: “Es respetar los ritmos de aprendizaje de cada alumno y atender a esa diversidad que está dentro del aula, sabiendo y tomando consciencia de que ya no existen aulas homogéneas sino que existen casi en su totalidad aulas heterogéneas donde se

tienen que atender los ritmos de aprendizaje de cada alumno y las intervenciones docentes deben ser superadoras” (pregunta 2, párrafo 1), “Si uno respeta la diversidad individual y las características individuales de cada niño estas respetando el derecho de un niño como sujeto de aprendizaje, respetas sus tiempos, y desde ahí, en forma individual y no homogeneizada, desde un enfoque heterogéneo ir superando los aprendizajes de los niños y siempre yendo por más” (pregunta 2 párrafo 2).

Autores como Sáez (1997), sustentarían estos argumentos al argumentar que por atención educativa a la misma entendemos a un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, y en la superación de barreras. Se trata de abandonar el modelo cuyas prácticas educativas son gerenciales y burocráticas, para entrar en una ideología liberal, defensora de procesos de redistribución social y humana. Debe ser entendida como un proceso de enseñanza - aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos.

La participante 6 está de acuerdo con esta idea, se puede notar en una de sus respuestas: “Los niños son sujeto de derecho frente a la educación por lo tanto merecen llevar adelante sus trayectorias educativas con las mismas posibilidades que el resto (pregunta 3, párrafo 1). Con respecto a esto otra participante brinda sinónimos de igualdad de oportunidades: “Sinónimo de diversidad, sinónimo de inclusión y sinónimo de todos y todas, donde ninguno puede quedar afuera de nada... Como se dice ahora, cada capilar educativo es importante, donde todos tienen que tener el derecho a aprender sea del modo que sea, en el contexto que sea, tratar de llegar a ellos, para que todos tengan esa igualdad de oportunidades” (participante 8, pregunta 3, párrafo 1).

En cuanto a esta idea, el participante 7 aporta: “Lo que menos dificultades tienen son los chicos, porque los chicos se crían en ese medio, lo toman con la

naturalidad que debe ser y el problema son los adultos que vienen estructurados de otra manera y les cuesta mucho este tipo de modificaciones y de cambio. Justamente en estructuras donde debería darse el cambio y no es tan común, porque la escuela es una estructura bastante rígida que a pesar de tener en términos teóricos posiciones que deben ser críticas, deben ser transformadores, se deben adaptar y amoldar a los nuevos tiempos y aparece en términos concretos y en la cotidianeidad, muchas veces forzada” (participante 7, pregunta 1, párrafo 2).

Abarcando ya el segundo eje, esta opinión donde el problema de adaptarse a esta diversidad puede ser entorpecido por el adulto, se puede ver reflejado en una respuesta que refiere a las prácticas pedagógicas en el aula, en donde la participante 1 ha respondido lo siguiente ante los aspectos que se valoran de los alumnos: “Actualmente es muy difícil a veces llegar a todos los nenes de la misma manera, hace unos años atrás... Los chicos era como que tenían otro interés cuando venían a la escuela. Ahora lo tenemos que buscar por otro lado y a veces no llegamos... De los 30 o de los 20, 3 prestan real atención y comprenden y participan. Hay otros que escuchan pero no entienden y otros que directamente no les interesa. Entonces es muy difícil ahora llegar a todos por igual, porque no todos tienen el mismo interés” (pregunta 3, párrafo 1)... “A mí me gusta mucho la participación. No me gusta los chicos robots” (pregunta 3, párrafo 2). Con respecto a esto han surgido tales cuestionamientos: ¿Debemos llegar a todos los alumnos por igual, como plantea esta docente? Con respecto a su fundamento, ¿estará completamente dentro de un panorama inclusivo?

En cuanto a su opinión sobre la participación en el aula, sabemos que hay niños a los cuales participar les cuesta, entonces ¿Qué lugar le queda a ellos en el aula? ¿Usará otros recursos para ellos? ¿Los incentivará a participar de la clase a aquellos niños que tienen dificultades en hacerlo?... Con respecto a la tarea y actividades, ¿Para todos es la misma? ¿Qué pasa con aquellos niños que no pueden resolverla? ¿Qué pasa con aquellos alumnos que no se los ve interesados en la clase? ¿La docente tendrá varias maneras de trabajar con ellos? ¿La docente

tratará de buscarle la manera en que se interesen? ¿Trabjará con sus alumnos en grupos mezclando a quien si le interese con aquellos que no, o que tengan dificultades?

Continuando en este eje, se puede analizar que las prácticas pedagógicas de la participante anterior, no estarían del todo alineadas con las prácticas inclusivas. Diferente lo que afirma Borsani, (2018): “Los alumnos tienen derecho a la educación inclusiva, democrática y plural. La mirada está puesta en el contexto, los ajustes son razonables y la propuesta curricular es adaptada a la necesidad de cada alumno”. En este paradigma inclusivo, también llamado paradigma del derecho, también surgen las siguientes preguntas: ¿Fracaso escolar? ¿Deserción? ¿Exclusión? ¿Quién fracasa? ¿El sujeto o el sistema?

Resalta entonces, la respuesta de otra de las participantes quien declara: “Las intervenciones docentes deben ser superadoras desde esos estadios que los chicos van atravesando a nivel madurativo, desde su ritmo de trabajo y con sus problemáticas” (participante 3, pregunta 2, párrafo 1).

En cuanto a lo mismo, autores como Zabala (2000), nos afirma que el fin de la educación inclusiva es el bienestar y el aprendizaje. Es por ese motivo que, tanto el niño incluido como el niño regular, deben tener un soporte adecuado en este proceso. Para lograrlo es importante el rol del maestro como guía y mediador de todos los niños del aula.

La participante 5, directora de escuela n°16 de Marcos Paz, confirma esta idea en una de sus respuestas: “Desde la escuela tratamos de responder a esa heterogeneidad. Hay mucha diversidad de alumnos entonces la mirada atenta de la maestra es la que nos ayuda a poder detectar y atender esas diversidades” (pregunta 2, párrafo 1). Se puede ver reflejada esta idea también en otros participantes: “Me interesa saber su contexto para poder llegar a ellos y tener una respuesta de ellos” (participante 4, pregunta 8, párrafo 1); “Si nosotros

entendemos a la educación como un ámbito, un espacio crítico y crítico no en el sentido negativo si no la critica desde el punto de vista de poder analizar lo que estamos haciendo, evaluarlo y sobre eso sacar una conclusión, creo que siempre tenemos aspectos positivos” (participante 7, pregunta 4, párrafo 1), con respecto a esto también afirma: “Si los chicos no aprenden, hay un docente que está al frente, entonces, que es lo que está haciendo también mal el docente para que no aprendan digo, yo me sumo al problema si los chicos no aprenden... Creo que esa es la mirada para lograr un avance” (pregunta 4, párrafo 2), “Si uno es claro en lo que está planteando, en los objetivos que quiere alcanzar, los chicos lo tienen claro, la familia lo tienen claro y el docente lo tiene claro es muy difícil que tenga su resultado negativo” (pregunta 5, párrafo 1).

Otro autor como Baquero (2004) argumenta que la práctica pedagógica es saber pedagógico proyectado, que implica una necesaria capacidad discursiva sobre los procesos formativos de las personas y un conocimiento profundo de la disciplina desde el cual se asumen posturas epistemológicas. Algunos participantes concuerdan con esta idea afirmándolo en sus respuestas: “En esa diversidad áulica es donde se enriquecen los aprendizajes, donde surgen nuevas propuestas como docente, y también se enriquece a través de las distintas miradas que uno puede aportar a través de la diversidad” (participante 8, pregunta 1, párrafo 1) y también afirma que: “Uno trata siempre de atender y de ver la dificultad, la demanda, la diversidad de cada uno de los chicos para poder acompañarlos porque si no es muy difícil el aprendizaje. Si uno no acompaña a esta diversidad, esta heterogeneidad en el aula, el aprendizaje muchas veces se logra con dificultad o no se logra... Yo como docente lo que trato es que cada uno desde su lugar, desde sus dificultades, desde sus preocupaciones, desde su contexto y desde su trayectoria tratar de que aprenda, de que avance teniendo en cuenta esa heterogeneidad” (pregunta 2, párrafo 1).

Otra participante también comparte esta idea, expresando: “En el sistema educativo tenés que fundamentar el trabajo con los alumnos... Hoy en día tenemos escuelas con la influencia de alumnos de varios sectores, de diferentes

barrios, con diferentes problemáticas. Por supuesto desde planificación se aborda la diversidad como eje fundamental, porque no atendemos a un único tipo de formato de alumno, sino atendemos a las individualidades de cada alumno y tratamos de trabajar de manera conjunta siempre atendiendo a estas individualidades” (participante 6, pregunta 1, párrafo 1) y comenta además que: “Se hace mucho hincapié en el trabajo con las emociones y del trato con el otro porque atendemos a que los alumnos de esta escuela sean buenos alumnos más allá del aprendizaje, sean buenas personas... Se trabaja mucho con valores, con la relación del otro, con el respeto, con la solidaridad, con la participación, con el compromiso ante las diferentes dificultades que se presentan” (participante 6, pregunta 4, párrafo 1). Se puede ver reflejada esta idea también en otra participante: “Sabemos que las situaciones emocionales afectan al clima escolar que hoy por hoy están muy presentes, por lo cual esta escuela es integrante, focaliza mucho en las emociones que tienen alta incidencia en los procesos de aprendizajes” (participante 3, pregunta 4, párrafo 1).

Por otro lado, una docente entrevistada es consciente de que le falta capacitación y herramientas frente a su rol, aunque no ha mencionado el deseo de comenzar a especializarse un poco más. Se puede notar en tal respuesta: “Siento que me falta capacitación en ese sentido, herramientas. El profesorado cuando lo hice no me preparo para las circunstancias actuales” (participante 2, pregunta 5, párrafo 1). Esto empobrece aún más la práctica al momento de involucrarse en proyectos de inclusión, por lo tanto sería necesario y relevante tener un acceso a esta información a través de otros medios, para que el docente pueda realizar su práctica con más seguridad, obteniendo mejores resultados.

A diferencia de esto, notamos en otra de las participantes una mayor actitud e interés frente a su rol, reflejándolo en su respuesta: “Siempre vamos por más, esta escuela desde el año pasado pertenece a red escuela de aprendizaje, donde es un programa que está en el ABC... Es un abordaje de capacitación a nivel directores, y a nivel referentes, ya sea maestro de grado o profesores, donde el enfoque es un proyecto institucional innovador... Involucra mucho trabajo,

mucho compromiso, pero también nos alienta a construir cosas distintas dentro del aula, que se puede aprender desde otras técnicas, se puede aprender del juego, desde la alegría, de la participación y desde el desestructuramiento, es otro abordaje de aprendizaje, sin apartar lo de diseño curricular y las normativas vigentes” (Participante 3, pregunta 5, párrafo 1). Además, se puede encontrar otra respuesta positiva en la participante 6, en el cual ante la pregunta inclusoria del segundo eje sobre cual indagamos si puede responder frente a esta heterogeneidad en el aula, ha respondido: “Sí, de hecho se hace constantemente. Si no lo pudiéramos hacer, nos tendríamos que dedicar a otra profesión... Tenemos diferentes formas de comunicarnos con la familia, diferentes formas de llegar con las actividades. Hay propuestas comunes pero después se van atendiendo en base a las particularidades de cada alumno” (pregunta 2, párrafo 1).

El participante 7, director de la escuela n° 15 de Marcos Paz, frente a esta pregunta expresa una idea parecida, haciendo mención también a la necesidad de un mayor acompañamiento por parte del estado: “Sí, yo personalmente sí. El tema es si el sistema está preparado... Tiene que ver con todo esto de aceptar al otro en las condiciones que sea, que desee y que quiera... Uno ve que cuesta mucho en estas estructuras... Está después la lucha en el ámbito laboral donde ves que muchas de las cosas que se dicen no están a la altura, bueno en este tipo de estructuras (participante 7, pregunta2, párrafo 1)... También expresa que las oportunidades tienen que estar en que los chicos tengan un acceso a la escuela, las familias un ingreso para permitirles educarse, vestirse, tener salud, incluso que la escuela deje de ser un ámbito donde el chico va a comer fundamentalmente como un ámbito de contención, que deje de tener subsidio la educación privada, donde vos, desde las arcas del estado fomentas una desigualdad brutal (pregunta 3, párrafo 1)... La mayoría de las escuelas no tienen equipo de orientación. Todas deberían tener equipo de orientación y no lo tienen. Volemos otra vez a lo mismo, pasa por una cuestión presupuestaria, cuando vos vas a plantear esto y a exigir los equipos de orientación te dicen que no hay recurso, pero los recursos están para la escuela privada (pregunta 3, párrafo 2).

Porras (1998) justamente concuerda con este tipo de personal educativo. Este autor nos habla de un profesional crítico que se plantee y se posicione para luchar por una escuela sin exclusiones, igualitaria, superadora de barreras de inmovilismo y competitividad, tomando las diferencias como enriquecedoras, un profesional solidario y cooperativo, en donde estas premisas se convierten en estrategias de acción obligatorias, un profesional práctico y reflexivo, con cuestionamientos permanentes de su práctica, que asuma y defienda los valores de la diversidad desde una mirada multicultural e intercultural.

Como lo expresa la UNESCO (2008): “El papel del Estado es de gran relevancia en relación con la educación como bien público, ya que estas transformaciones, así como la mejora de la educación, no son posibles sin una fuerte intervención del Estado.

En concordancia al eje 3, en el cual se ha indagado sobre la percepción del contexto áulico y sus vínculos, a la hora de un conflicto las participantes coinciden en resolverlos mediante asamblea, para buscarle la solución al problema. Esto resulta positivo ya que involucra a los niños en la toma de decisiones. Se puede ver reflejado en la respuesta de la participante 6, quien comenta: “Se trabaja el respeto del otro permanentemente atendiendo a las diferencias. Todo se conversa, absolutamente todo... El hecho de enseñarles a pedir disculpas cuando alguien se ofende ha hecho de que cada uno piense dos veces lo que va decir. Porque las disculpas se piden públicamente, de la misma manera que se ofende públicamente debemos pedir disculpas públicamente. Entonces eso ha generado que se reflexione antes de hacer un comentario que puede ser hiriente para otra persona (pregunta 8, párrafo 1).

El participante 7, también comenta sobre la manera de abordar esta idea: “Cada vez que nosotros tenemos un problema con un chico, hay que tratar de comprender que hay detrás de ese problema... La respuesta del grupo en general ha sido de acompañar, siempre el entorno una vez que uno le explica lo va

acompañar, lo va a contener... Eso es clave, es determinante para poder avanzar (pregunta 7, párrafo 1)... Cualquiera que tenga una actitud autoritaria debe tener un concepto reflexivo, debe llamarse a la reflexión y debe modificar esa característica porque no le sirve a él y no le sirve al grupo” (pregunta 9, párrafo 2).

Con respecto al eje 4, el cual se relaciona como se vincula la institución con familia, notamos que en algunas escuelas las familias tienen más predominancia y un lugar más importante que en otras, hacerlas participes de la vida escolar de sus niños es fundamental para fomentar el vínculo y el aprendizaje.

Autores como Arnaiz (1996) sustentarían estos argumentos al argumentar que el problema es cómo desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela, reconociendo como miembro de la escuela también a la familia. Y así lograr un trabajo en equipo, donde todos los padres, estudiantes y docentes, formen vínculos de cooperación y compromiso. Esto lo podemos ver reflejado también en la respuesta de la participante 8: “Es un vínculo familia escuela que está sumamente unido, son como gemelos digo yo, no pueden separarse, donde la comunicación tiene que ser permanente... Aprovechar todos los espacios para que haya un intercambio con la familia, y para que este vínculo sea lo más fluido posible porque si no es lo que decíamos antes, enseguida cuando no se logra el vínculo familia escuela, perjudica el aprendizaje. Es un vínculo que se construye desde el primer día que vos recibís a tu alumno, en realidad no recibís a tu alumno, recibís a tu alumno con su familia” (pregunta 8, párrafo 1).

Otras participantes también comparten esta idea agregando: “Una familia presente es un nene que va tener éxito no solamente en lo educativo, sino que haya un vínculo o que haya una real preocupación de las dos partes, de la escuela hacia la familia, y de la familia hacia la escuela, teniendo como nexo al nene.

Debemos estar atentos a cada necesidad que se pueda presentar, no solo las educativas (participante 5, pregunta 10, párrafo 1); “Es fundamental escucharlos cuando vienen a compartir alguna situación en particular a compartir con uno, que se sientan acompañados. De esa manera se logran muchas cosas. Que ellos participen cuando una docente necesita algo, ellos responden y eso es porque anteriormente ha habido una comunicación (participante 4, pregunta 10, párrafo 1)”; “Hace dos años el objetivo de nuestro proyecto institucional era mejorar las relaciones de la familia con la escuela, y el año pasado hubo mucho trabajo en eso, y además este año, con la situación de pandemia hemos logrado que los padres ingresen a nuestras casas y nosotros a las de ellos a través de zoom y de video llamadas, asique se fortaleció, la pandemia entre las cosas malas que ha traído, la buena es que se fortaleció mucho el vínculo con la familia”(participante 6, pregunta 10, párrafo 1).

Se puede notar a estas ideas, a estas narraciones sobre vínculos escuela - familia, que están muy posicionados en el camino hacia una educación inclusiva, la UNESCO (2008), argumenta con respecto a esto, que requiere de un sólido apoyo por parte de los docentes y los directivos, como así también de las comunidades alrededor de la escuela. Todos deben poder y querer garantizar la inclusión en el aula y en el aprendizaje para todos. Pero la respuesta de participante 1, se la nota un poco limitada y escasa en cuanto las ideas anteriores de este vínculo, ya que a la pregunta inclusoria del eje solamente ha respondido: “Las familias las incluimos siempre en los actos escolares y en las reuniones de padres. Nosotros invitamos a la familia para que vengan y compartan con nosotros en una fiesta patria o reuniones de padres. Ahora está en los padres hacerse el momento y participar” (pregunta 10 párrafo 1).

Por último, se analizó también el criterio de la tarea para la casa. Algunos se los nota en parte posicionados en el paradigma tradicional aun, por ejemplo la participante 1, quien sobre la pregunta inclusoria de este eje que indaga los criterios que tienen sobre este aspecto ha respondido: “Siempre son actividades de fijación, a partir de lo que vimos durante el día es la tarea que van a llevar. No se

dan tareas fuera de lo que hayamos visto en el día o en días anteriores” (pregunta 9, párrafo 1).

Otros participantes, como el participante 7 afirman algo muy positivo con respecto a este eje: “Lo que nosotros tratamos de identificar cuando un chico se lleva algo para hacer, es si lo va hacer y si va tener un acompañamiento de adultos en su casa, o va estar igual que en el grado, si la situación es que va estar igual que en el grado y no va tener ningún acompañamiento de la familia y la dificultad el no la puede superar con el docente a cargo, de que sirve que yo le mande tardea si no la va hacer. ¿Se entiende? Entonces acá la idea es lograr acuerdos en ver como se puede avanzar. Nosotros lo que hacemos muchas veces cuando vemos dificultades donde no hay manera que la familia pueda acompañar, a veces también por limitaciones de la propia familia, que por ahí agata puede leer y escribir, es pensar en esto de articular con otros lugares. Entonces si por ejemplo hubiera un lugar con apoyo escolar cerca del barrio, si hubiera en contra turno la posibilidad de mandar a los chicos al CEC, donde a veces articulamos con ellos. Acá se trabaja mucho en pareja pedagógica, pero lo que tratamos de evitar es que haya una especie de formalidad donde le mando tarea al chico y no la termine haciendo en su casa porque el contexto no se lo permite, cargarlo encima por retarlo porque no hizo la tarea cuando yo ya veía que no la iba hacer, entonces o nos sentamos, charlamos con la familia, hacemos actas donde la familia se compromete y tratamos de ver desde ese lugar como avanzamos o tratamos de avanzar por otro lado, porque si no nos frustramos nosotros como docente y le vamos a dar una carga al menor que no corresponde. (Participante 7, pregunta 10, párrafo 1).

8. Conclusión

La idea principal de este apartado es presentar las conclusiones de los objetivos planteados en esta investigación en cuanto a los datos recogidos en las

entrevistas, además de mencionar alguno de sus resultados, de los cuales surgirán propuestas de mejora.

Hay que señalar que estamos en un proceso de debate abierto, en el que se está avanzando mucho a nivel teórico pero poco en el ámbito de la práctica.

Algunos docentes a menudo se encuentran con esa falta de formación y/o capacitación, lo que los lleva a tener sentimientos de ansiedad, miedo e impotencia, cuando tienen en sus cursos niños con alguna discapacidad o dificultad. Esa sensación de alguna forma es aliviada, cuando en el aula está presente el profesional de apoyo, quien entienden que esta para acompañar. Además, ciertos docentes atribuyen la responsabilidad a que no es una temática que en las prácticas de enseñanza de la docencia se den; Pero tampoco comentan de cursos o seminarios de capacitación y formación alternativos que hayan desarrollado o deseen desarrollar. Para ser precisos solo una participante ha mencionado que están realizando una capacitación, la cual representa una de los actores educativos más cercano a la inclusión de esta investigación.

Esto es importante ya que hace falta también un compromiso individual para responsabilizarse de las tareas que en el rol de directivos, docentes, profesionales o padres tienen que asumir. De hecho esta escuela que realiza capacitación, se la nota más segura y con más actitud y herramientas para afrontar la diversidad.

Reconocemos en la mayoría de las entrevistas una enseñanza, que favorece la atención a la diversidad, que promueve la participación de todos los niños y niñas, el trabajo colaborativo y la construcción de un currículo abierto y flexible que permite el reconocimiento y el respeto a la diferencia. Sin embargo, existe una contradicción en las prácticas pedagógicas de algunos docentes, que continúan con un estilo de enseñanza más autoritario y una transmisión tradicional de conocimientos, que no les permite cumplir con la propuesta pedagógica.

Se siguen encontrando aun algunos docentes que emplean técnicas conductistas como el reforzamiento operante, a través de calificaciones, que buscan el reforzamiento de conductas positivas, fomentando en ocasiones un comportamiento pasivo y sumiso en los estudiantes. Esta forma de ejercer la disciplina frustra la autonomía que permite la participación espontánea de los estudiantes.

Con respecto a las evaluaciones, a pesar de que la mayoría de los docentes diga que evalúa el proceso, resultan de cierto modo homogeneizantes, ya que una misma prueba es aplicada a todos los alumnos, sin distinción de ritmos de aprendizaje, exceptuando algunos.

Destacamos sobre todo las escuelas rurales y publicas, que evalúan además de los procesos, las actitudes, las emociones, la creatividad, las participaciones, y sobre todo la oralidad y tienen presente también la situación y la realidad familiar. Lo más importante que se destaca es que construyen el aprendizaje a través del error.

En el caso de las demás instituciones analizadas en la investigación, aunque el currículo de la Institución es flexible, las evaluaciones son rígidas en varios casos, dificultando que se evalúe formativamente a la diversidad de estudiantes. La evaluación así concebida se está empleando para controlar, comparar, clasificar, mas no para conocer el progreso del estudiante en su desarrollo.

Aunque la Institución Educativa tiene como uno de sus propósitos fundamentales ser un establecimiento inclusivo, a veces no se logra del todo debido a que existen vestigios de la educación tradicional en las prácticas pedagógicas de algunos docentes. Hace falta mayor reflexión pedagógica en torno al quehacer educativo y sobretodo replantear las prácticas pedagógicas para que

se dé una adecuada atención a la diversidad, además de la capacitación y sobretodo actitud y seguridad para llevar adelante este complejo proceso. De hecho los procesos de mejora escolar suponen un esfuerzo de coordinación entre los distintos sectores que participan en la escuela. Se trata de acciones específicas que ayuden a incrementar la capacidad conjunta de la escuela para atender a la diversidad con calidad (Jiménez, 2004).

Como nos afirma Arnaiz (1996), la atención en las escuelas inclusivas se centra en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los alumnos y que realmente estén incluidos y participen en la vida académica.

En fin, se pueden mencionar los elementos que no pueden faltar para que se generen los procesos de inclusión y que nos han servido de base en el proceso evaluativo, como ser: una actitud indagadora, ágil y creativa, un trabajo colaborativo y una asignación clara de roles, favoreciendo conexiones recíprocas de interacción, una intervención colectiva, un liderazgo inclusivo orientado a las personas y a los aprendizajes, más que al logro de objetivos formales y una constante capacitación.

Resulta interesante que los maestros en ocasiones, suelen hacer referencias positivas sobre la inclusión, pero a la vez algunos además presentan una serie de incongruencias entre las actitudes y creencias explícitas entre los argumentos. Pareciera también que no son conscientes que las dificultades son retos, no se debe permitir que ellas nos estancuen.

Para concluir, en mi opinión se reconoce que la mayoría se encuentra muy lejos de los planteamientos señalados en las políticas de inclusión ya que además hay a un enorme muro de resistencia como la estructura organizativa, la cultura escolar y el funcionamiento inadecuado, pero hay pequeñas instituciones que afortunadamente ya se encuentran en el umbral hacia la inclusión y parecen

hacerlo con amor, seguridad y actitud, tomando a las dificultades como desafíos y que estos logren la interpelación en todo el equipo institucional. Brindando así la esperanza que de a poco otras más instituciones se vayan sumando a este camino y esto de la inclusión no quede solo en la teoría, sino que cada vez se vaya poniendo más en práctica.

Como propuesta de trabajo superadora, se debe animar a los docentes a ser flexibles y a proporcionar experiencias educativas centradas en una gran variedad de sistemas que permitan diversificar las tareas de manera que el alumnado no tenga que realizar las mismas actividades de igual modo y en el mismo tiempo. Según Stainback (1999), algunos aspectos claves serían: claridad de enfoque, implicando que todos los aspectos educativos se centren en los objetivos; Expandir la oportunidad, aprender de formas distintas y a diferentes ritmos; Altas expectativas, esperar que todos demuestren su éxito a su modo y establecer resultados a largo plazo, diseñando su programación en consecuencia. Así se puede concluir además que el mejoramiento de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores, la cual se basa en la práctica de analizar la práctica (Freire, 1997).

Los contenidos no tratan de ser ideas que signifiquen llaves maestras, sino que estas pueden servir para adaptarlas al propio contexto, extraer lo necesario sin ser completamente válidas en su totalidad. Cada día se debe actualizar, mejorar y crear situaciones que permitan atender a la diversidad (Borioli, 2009).

Stainback (1999), además destaca el fomento y el desarrollo de las redes naturales de apoyo, es decir, que dentro del aula es necesario promover las redes de compañeros y compañeras, el aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales, activas y de ayuda entre los propios educandos, como así también entre el profesorado mediante la cooperación profesional, la enseñanza en equipo etc. Es necesario fomentar la ayuda mutua de forma no impuesta, es decir un proceso de autodeterminación que se refiere según

Wehmeyer (2009), una acción causada por uno mismo al resto, basado en su propio deseo.

Con esta investigación, para finalizar, se ha logrado elaborar con base a una revisión teórica, un marco general evaluativo capaz de analizar diferentes tipos de organización de algunos centros educativos, aplicar este marco de evaluación a una muestra pequeña de escuelas Primarias de Merlo y Marcos Paz con la finalidad de analizar la efectividad de inclusión educativa en las aulas de segundo ciclo, analizar las prácticas pedagógicas a la luz de la política de inclusión escolar, analizar los vínculos de las instituciones con la familia, analizar el contexto áulico a partir del marco de evaluación que se presentan en algunas escuelas y analizar el punto de vista del personal docente y directivo de algunas instituciones de la provincia de Buenos Aires.

Referencias

Acosta, L., Escobar, A., Lugo, J., Morales, M., Solano, F. & Cárdenas, J. (jun. 2018). Educación inclusiva en las instituciones educativas de Caicedonia Valle del Cuaca, Colombia. *Perspectiva*, (Nº25), pp. 113 – 140.

Aguinaga, S., Velázquez, M, Tejeda, E. & Rimari, M. (Dic 2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación*, (42 N° 2), pp. 109 – 126.

Arnaiz, P. (1997). *Integración, segregación, inclusión: 10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Universidad de Murcia.

Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Murcia: Aljibe.

Baquero, P. (2004). *La investigación en el aula: una estrategia para la transformación de las prácticas docentes*. Bogotá, Colombia: La Salle.

Borioli, G. (2009). Escribir para compartir. El modelo bottom – up y el aprendizaje con los pares. *Praxis educativa*, 13, 101 – 109.

Borsani, M. (2008). *Integración o exclusión*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Cara, M., Sola, T., Aznar, I. & Fernández, F. (jul. 2015). Análisis organizativo de las clases de inclusión escolar en Francia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (13 N° 2), pp. 795 – 807.

Devalle de Rendo, A. (2006). *La Diversidad Educativa: una escuela en y para la diversidad*. México: Larousse

Duschatzky, S. & Corea, C. (2002). *Chicos en Banda*. Buenos Aires, Paidós.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI.

Galvan, J., Ruiz, L. & García, I. (Ago. 2017). Actitudes de los pares hacia niños y niñas en condición de discapacidad. *Actualidades Investigativas en educación*, (17 N°2), pp. 214-238.

Jiménez, R. (2002). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.

Jiménez, F., Laluenza, J. & Fardella, C. (sep. 2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista electrónica de investigación educativa*. (19 N°3), pp. 10-23.

Naranjo, G. (dic. 2019). Educar en y para la diversidad de alumnos en aulas de escuelas primarias de la ciudad de México. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, (13 N°2), pp. 209-225.

Muñoz, C. (dic. 2016). Escuela inclusiva y subjetividad, categorías para el desarrollo del talento en niños y niñas. *Revista Lasallista de Investigación*, (13 N°2), pp. 103-115.

Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: el caso escuela México. *Estudios pedagógicos*, (41 N°3), pp. 147-167.

Rappoport, S. & Echeita, G. (oct. 2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional*, (57 N°3), pp. 3-27.

REVISTA DE EDUCACIÓN (2009). Monográfico: la educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo, Núm. 349, mayo-agosto 2009, Madrid: Secretaría General Técnica del ministerio de educación.

Ruiz, P. (2016). Percepciones de docentes y padres sobre la educación inclusiva y las barreras para su implementación en Lima, Perú. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, (10 N°2), pp. 115-133.

Serrato, L. & Cedillo, I. (dic. 2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Actualidades investigativas en Educación*, (14 N°3), pp. 355-360.

Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea

Toffler, A. (1983). *La tercera ola*. Plaza & Janes. Nueva York: S.A. Editores.

UNESCO (2007). *Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva*. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur.

UNESCO (2008), *Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro*. Centro Internacional de Conferencias, Ginebra.

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París
Declaración Mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, Jomtiem, Tailandia.

Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de educación*, 349, 45 – 67.

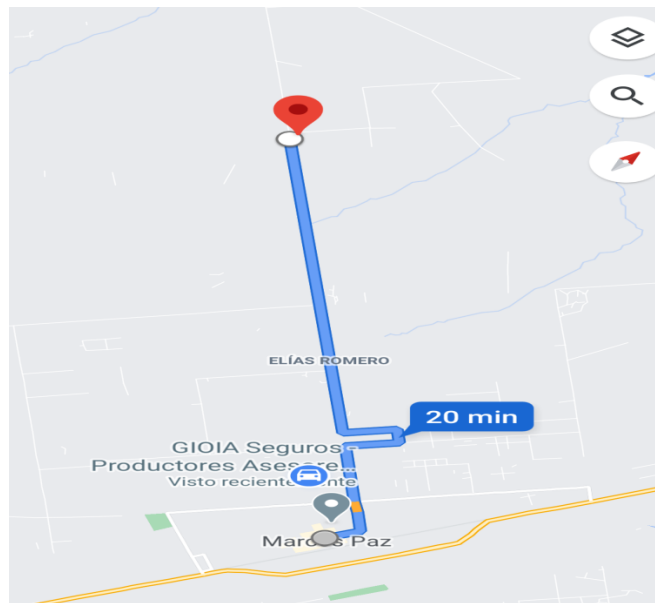
Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

Zárate, R., Díaz, S. & Ortiz, L. (dic. 2017). Educación superior inclusiva: un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare (21 N°3)*, pp. 289-312.

Anexos

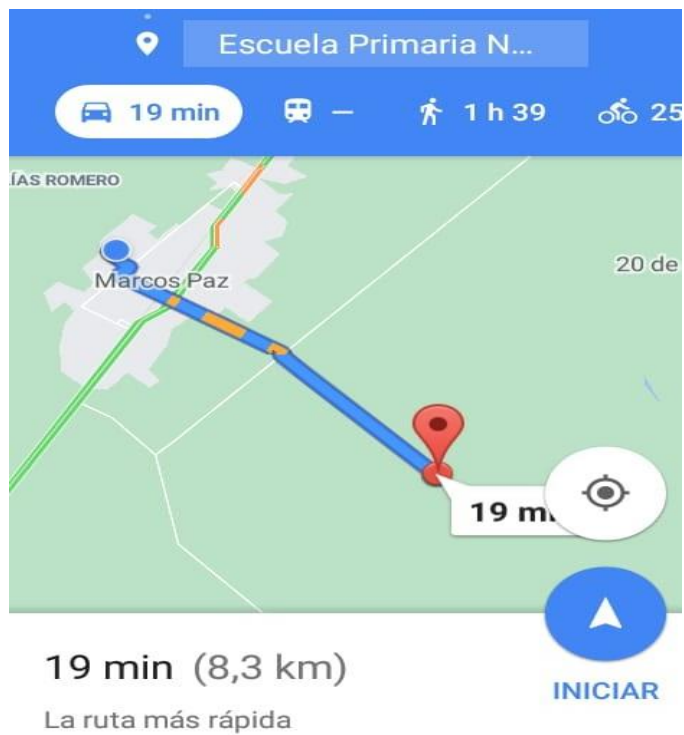
Escuela primaria n° 7, Marcos Paz





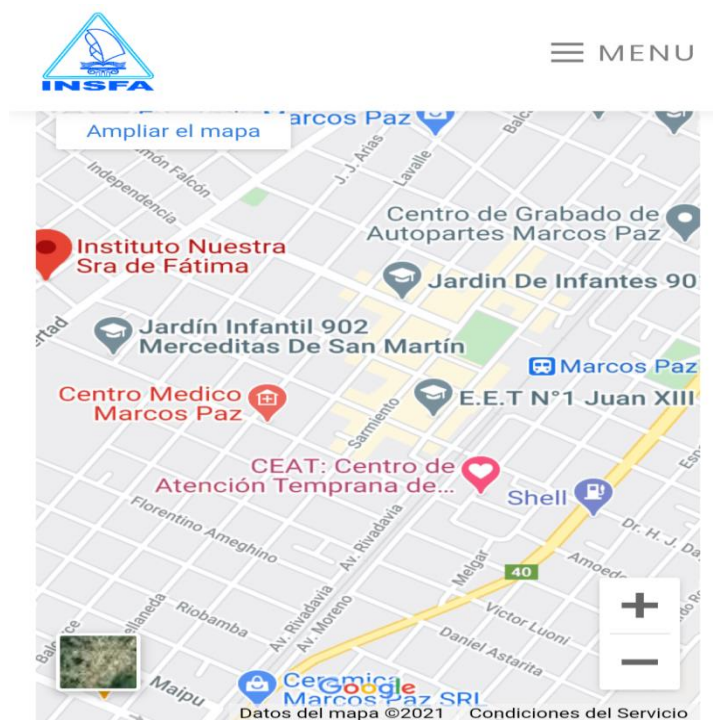
Ubicación desde el centro de Marcos Paz hacia la escuela.

Escuela primaria n° 3, Marcos Paz



Ubicación desde el centro de Marcos Paz hacia la escuela.

Instituto Nuestra Sra. De Fátima, Marcos Paz



Ubicación de la escuela.

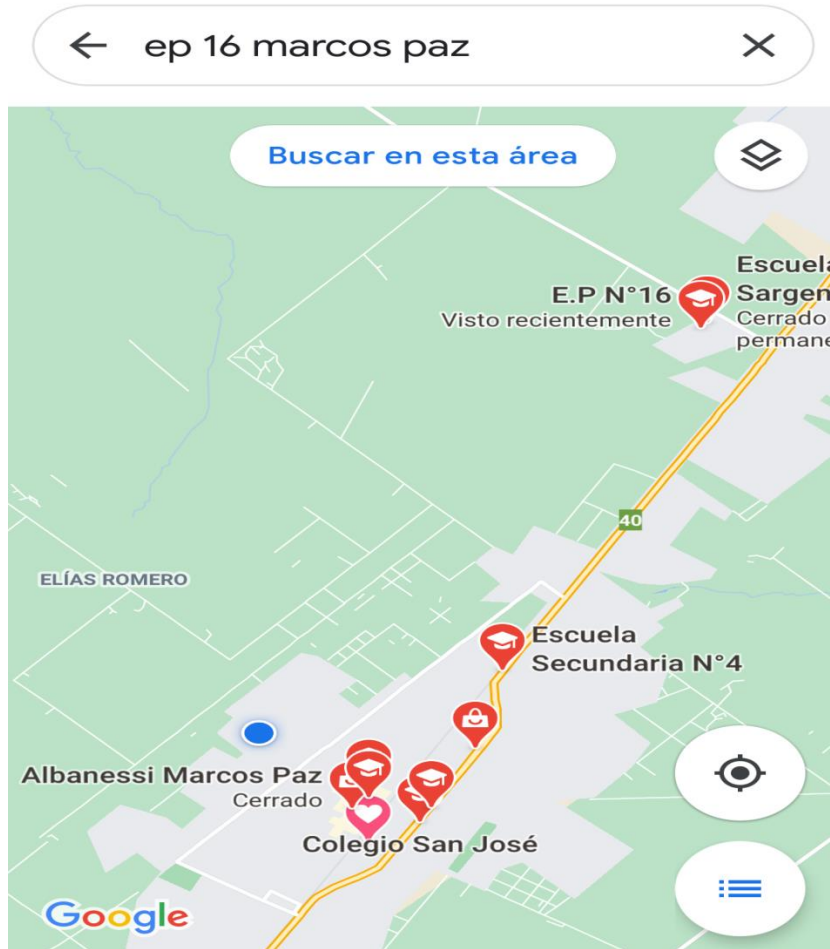
Escuela primaria n° 15, Marcos Paz



Ubicación de la escuela.

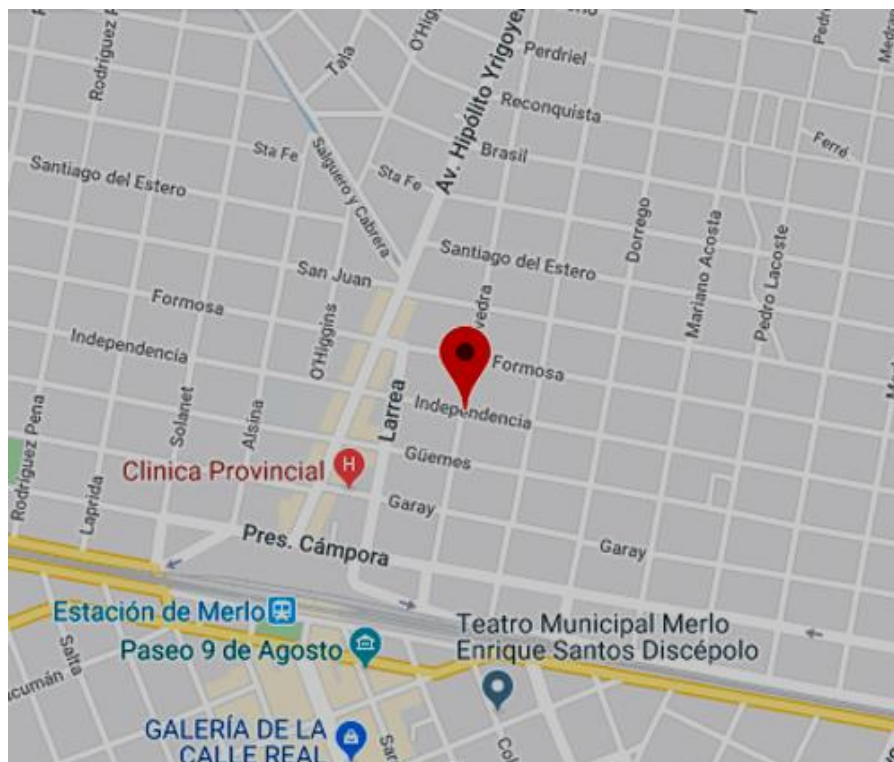
Escuela primaria n° 16, Marcos Paz





Ubicación de la escuela.

Instituto Modelo Auxilio de María, Merlo



Ubicación de la escuela.

Cuestionario realizado a los participantes

- 1) ¿Qué importancia tiene la diversidad en el sistema educativo?
- 2) ¿Siente que puede responder a la heterogeneidad de los estudiantes y sus necesidades?
- 3) ¿Qué entiende por igualdad de oportunidades?
- 4) ¿Qué aspectos se valoran del trabajo de los alumnos?
- 5) ¿Al momento de obtener los resultados de las evaluaciones del alumnado, qué criterios se tienen en cuenta?
- 6) ¿Cómo se contempla y como se aborda, el sentido de pertenencia al aula con respecto al aprendizaje?
- 7) ¿Cómo se percibe el vínculo entre alumnos en momentos de recreación y aprendizaje?
- 8) ¿Cómo se contempla el contexto áulico a partir de la experiencia en la relación docente - alumno?
- 9) ¿Qué criterio se tienen en cuenta a la hora de la tarea para la casa?

10) ¿Cómo se cultiva el vínculo familia - educación?