VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2014.

La inclusión educativa desde la perspectiva de docentes en formación.

Sopransi, María Belén.

Cita:

Sopransi, María Belén (2014). *La inclusión educativa desde la perspectiva de docentes en formación. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-035/414

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/ecXM/aVF

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org.*

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES EN FORMACIÓN

Sopransi, María Belén
Instituto de Educación Superior "Juan B. Justo". Buenos Aires, Argentina

RESUMEN
En la actualidad la inclusión educativa (IE) y la atención a la diversidad en el aula común es uno de los desafíos que enfrenta la Educación Común en todos sus niveles. El propósito central del presente trabajo ha sido: relevar representaciones, experiencias y sentimientos en torno a la inclusión educativa y la atención a la diversidad en escuela común de estudiantes de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de CABA, y rastrear su percepción sobre la IE en la formación docente. El abordaje ha sido cualitativo, el tipo de diseño de la investigación exploratorio-descriptivo y utilizamos encuesta colectiva. Los ejes analizados fueron: concepción sobre la IE y las necesidades educativas especiales, participantes y finalidades de los procesos de IE, experiencias o expectativas sobre la IE y sentimientos asociados, y aportes de la formación docente sobre la IE. Las distintas concepciones sobre la IE de docentes en formación amalgaman elementos de la propuesta de integración escolar y el reenfoque de estos temas a través de la perspectiva de la IE. La IE debe continuar siendo problematizada desde la formación docente junto con los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales que hacen a sus posibilidades concretas.

Palabras clave
Inclusión educativa, Docentes en formación, Diversidad, Escuela

ABSTRACT
EDUCATIONAL INCLUSION FROM THE POINT OF VIEW OF FUTURE SCHOLAR TEACHERS
Nowadays full educational inclusion (EI) and attention to diversity in regular classes is one of the challenges that Common Education faces in all its levels. Our objective is to explore representations, experiences and feelings concerning to educational inclusion and attention to diversity of future scholar teachers in Buenos Aires, and to trace their perception on educational inclusion in their formation. From qualitative perspective, it is an exploratory-descriptive investigation, we used collective survey. We analyzed: conception on EI and educational special needs, participants and purposes of EI's processes, experiences or expectations on EI and associate feelings, and contributions of educational formation on EI. Different conceptions on EI of future scholar teachers amalgamate elements of educational mainstreaming and refocus of these topics across perspective of full EI. Full educational inclusion has to be problematized in teacher's formation to increase its concrete possibilities.

Key words
Educational inclusion, Teachers in formation, Diversity, School

Introducción
En la actualidad la inclusión educativa (IE) y la atención a la diversidad en el aula común es uno de los desafíos que enfrenta la Educación Común en todos sus niveles. En los últimos años, las políticas educativas inclusivas han tomado un nuevo impulso a nivel internacional y también en nuestro país. A pesar de estos avances, algunos autores[i] convergen en el planteo de que tanto las escuelas como las y los docentes de Educación Común se encuentran con dificultades al concretar los procesos de IE. La falta de adecuación de los establecimientos educativos comunes -recursos que van desde la infraestructura, el apoyo profesional especializado, un currículum flexible, hasta la capacitación docente específica, entre otros- y las condiciones que se imponen en la actualidad al trabajo docente en las escuelas públicas de la CABA hacen que la IE sea vivida como un desafío y/o como fuente de malestar docente. Las problemáticas ligadas a la IE han sido principalmente abordadas por la Educación Especial, pero no necesariamente en conjunción con la Educación Común, en particular desde la formación de profesores/as de Educación Inicial y Primaria. El presente trabajo forma parte de la investigación "Representaciones y prácticas docentes sobre procesos de inclusión educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales en aula común de escuelas públicas de Educación Inicial y Primaria en Ciudad de Buenos Aires" (IES Juan B. Justo, 2013-2014). El propósito central ha sido: relevar representaciones, experiencias y sentimientos en torno a la inclusión educativa (IE) y la atención a la diversidad en escuela común de estudiantes de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de CABA, y rastrear su percepción sobre la IE en la formación docente. El abordaje ha sido cualitativo y utilizamos encuesta colectiva. En las distintas etapas del proceso de investigación participaron estudiantes de ambos profesorados -construcción del instrumento, pilotaje, recolección, sistematización, codificación, categorización y análisis de datos-.[ii]

La inclusión educativa en un mundo excluyente
Las propuestas inclusivas en educación se han desarrollado históricamente desde diversos marcos teóricos y con distintos sentidos y destinatarios, éste no ha sido un proceso lineal y unívoco, sino un proceso complejo e inacabado atravesado por los condicionantes estructurales que impone el sistema capitalista, motor de desigualdad de clase -entre otras- y de procesos de expulsión social. Este camino comienza a partir del reconocimiento de la exclusión de grupos sociales que quedaban por fuera de la escolarización por su clase social, culturas, géneros y/o discapacidades. Las primeras alternativas integradoras van a ensayar respuestas segregacionistas, entre ellas, las escuelas especiales para "alumnos con algún tipo de déficit" -clasificados en base al modelo biomédico de la discapacidad-. En la década de los '70 comienzan a delinearse las propuestas de "integración escolar" como traspaso de los "alumnos con necesidades educativas especiales" de la escuela especial a la común. Según Parrilla (2002: 17) estas reformas integrado-

ras "plantean problemas que derivan fundamentalmente del tipo de proceso que han seguido, consistentes más en un proceso de adición que de transformación profunda de la escuela". El reenfoque de esta cuestión desde la perspectiva de la inclusión educativa -adoptada por un número elevado de países a partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), y consolidada luego con la Conferencia internacional "La educación inclusiva. El camino hacia el futuro" (UNESCO, 2008)- alcanza a todos los colectivos de personas históricamente excluidas de la educación o segregadas dentro del sistema educativo.

Para Echeita y Ainscow (2011: 32-33) "La inclusión es un proceso. (…) ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. (…) las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos. Cuando se habla de proceso hay que asumir, entonces, que el tiempo es un factor con el que hay que contar, (…) mientras tanto, pueden generarse situaciones confusas, contradicciones y 'turbulencias', factores todos ellos que habremos de saber comprender y conducir para que generen cambios sostenibles y no sólo frustraciones que se lleven por delante nuestros mejores principios. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes".

Centralmente se trata de una escuela común a todos que responda a las necesidades que representan las diversidades de las/os estudiantes, y las/os reconozca como sujetos de derecho a la educación, a la par requiere que se superen o minimicen las barreras para su plena participación. Pero la inclusión no se circunscribe al ámbito educativo, para Gentili (2009: 35) "La inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión"; por esta razón el autor plantea que el proceso de escolarización está marcado por una dinámica de exclusión incluyente, "esto es, un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas" (Gentili, 2009: 33). En este contexto se intentan concretar procesos de inclusión educativa y atención a la diversidad en la escuela común.

Aspectos metodológicos

La presente es una investigación exploratoria-descriptiva, nos referenciamos en un abordaje cualitativo de investigación. La muestra de estudiantes de Profesorado de Educación Primaria (PEP) y Profesorado de Educación Inicial (PEI) (N=24) pertenece a una institución terciaria dependiente del GCBA, que dicta ambos profesorados, entre otras carreras terciarias. Estuvo compuesta por 37,5% de estudiantes del PEI y 62,5% del PEP. La distribución por género fue de 95,8% mujeres y 4,2% varones. El promedio de materias para recibirse fue 7,5 materias (rango=1-24 materias) y el promedio de edad fue 27,4 años (rango= 21-38 años). Durante octubre y noviembre de 2013 se aplicó una encuesta colectiva (de Souza Minayo, 2009) de 7 ítems con respuestas abiertas. Los ítems relevados fueron: 1) palabras asociadas a la IE, 2) concepción sobre la IE, 3) participantes de los procesos de IE, 4) concepción sobre las necesidades educativas especiales (NEE), 5) finalidades de la IE, 6) experiencias en procesos de IE o expectativas sobre la IE, y sentimientos asociados, y 7) aportes de la formación docente sobre temas vinculados a la IE.

La sistematización y el análisis de datos que se presentan a continuación no son estadísticos, ni tienen una pretensión universalizante, sino que son datos que rescatan una mirada, la de los/as docentes en formación, en un momento y contexto particular, tienen validez situacional, no generalizable. En los siguientes apartados presentamos resultados y análisis.

Concepciones sobre la IE

A partir de la teoría del núcleo central (Abric, 1994), rastreamos el código central y el entramado de elementos periféricos -organización jerárquica interna de la representación social- que comprenden la configuración de la representación sobre la IE de estudiantes de PEI y PEP. El código central determina su significado y estructura. El núcleo central expresa consenso, es estable y coherente, aparece influido por el sistema de valores del grupo.

"Abric sugiere tres características para tipificarla centralidad de ciertos elementos de una representación social: 1) su valor simbólico, en el sentido que 'un elemento central no puede ser cuestionado sin afectar la significación de la representación'; 2) su valor asociativo, en la medida en que un 'elemento central está directamente vinculado con la significación de la representación, está necesariamente asociado con un amplio número de constituyentes de la representación'; y 3) su valor expresivo, que se manifestaría a través de la frecuencia de aparición de un término, aunque complementando esta apreciación con información más cualitativa" (Rodríguez Salazar, 2007: 168).

Con respecto a las palabras asociadas a la IE por estudiantes del Profesorado de Educación Primaria (PEP) y Profesorado de Educación Inicial (PEI) (n=73), construimos 4 categorías: 62,8% de las respuestas están vinculadas a *actitudes y valores* que acompañan la IE (respeto, compromiso, no discriminar, solidaridad, acompañamiento, igualdad, derechos, participación, equidad, entre otras), el 13,7% referían a *diversidades* (en torno a las necesidades, las culturas, las capacidades, la heterogeneidad humana), el 12,3% aludían a la *inserción escolar* (integración, adecuaciones escolares, unidad), y el 8,2% representaba *aperturas a alternativas* (oportunidad, posibilidad, proyecto, proceso).

El núcleo central de la representación sobre IE contiene valores ligados a la "igualdad" y los "derechos", así como el "reconocimiento de las diversidades" y su "integración educativa". Como entramado de elementos periféricos, reconocemos varios agrupamientos, en la categoría "valores y actitudes ligadas a la IE", apreciamos un conjunto vinculado a aspectos político-democráticos: "participación, solidaridad, equidad, justicia social, democracia, responsabilidad". Otro grupo de elementos periféricos lo constituye el que conforman las actitudes que se relacionan con la IE: "compromiso, respeto, afecto, interés, acompañamiento, atención, ayuda, predisposición", y un tercero integrado principalmente por acciones "aceptar, valorar, no discriminar, tolerancia". En la categoría "diversidades" encontramos un agrupamiento que vincula "diversidad y necesidades especiales". Dentro la categoría "inserción" reconocemos un grupo que liga "integración y adaptación del dispositivo escolar". Y el último agrupamiento de elementos periféricos corresponde a la categoría "alternativas a la exclusión" e incluye "oportunidad, posibilidad, proyecto".

Una parte de las conceptualizaciones de los/as estudiantes en torno a la inclusión educativa (N=24) combinan cuestiones ligadas a la propuesta de la integración escolar con las específicas del enfoque de la inclusión educativa (37,5% de las respuestas). Otra parte de estas conceptualizaciones (37,5%) se basan en aspectos centrales del enfoque de inclusión educativa, citamos la más representativa

de este grupo: "*Para mí es poder garantizar y asegurar a la sociedad entera la participación y el ingreso a una educación gratuita y democrática, sin tener a un determinado sector de la comunidad excluido y limitado a ejercer sus derechos como ciudadanos*" (Estudiante PEP, mujer, 32 años, 3 materias para recibirse). En este tipo de definición se apela al derecho a la educación y a formas de superar la exclusión educativa, señalando el fuerte componente político del enfoque de inclusión educativa. Y el resto de las conceptualizaciones aparecen acotadas a una definición más cercana a la propuesta de integración escolar (25%), en este grupo encontramos, por ejemplo, la siguiente concepción: "*Creo que es poder integrar en escuelas comunes a niños/as que necesiten una atención diferente (más ayuda para lograr ciertas cosas, objetivos). Sostengo que hay niños/as que tienen la capacidad de llegar a las metas si se le brinda el tiempo y el ambiente (persona o docente que lo ayude) adecuado*" (Estudiante PEI, mujer, 29 años, 3 materias para recibirse).

A partir del desglose de las conceptualizaciones de los/as estudiantes en torno a la IE, analizamos los elementos que las componen (n=82). Las principales categorías en las que agrupamos estos componentes son: 26,8% actitudes vinculadas a la IE (reconocimiento del otro -como persona, como parte de la sociedad, de sus necesidades-, aceptación, acompañamiento, respeto, valorar al otro, entre otras); otro 26,8% aparece ligado a las adecuaciones necesarias de la escuela común (inclusión de apoyos educativos -maestros/as integradores, recursos, especialistas-, adaptación de la infraestructura, adaptación curricular -referidos a contenidos, estrategias y tiempos-, capacitación docente); en una tercera categoría agrupamos las garantías y valores promovidos desde el enfoque de la inclusión educativa que representa el 23,2% (derecho a la educación, igualdad de oportunidades, educación de calidad, enriquecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje, equidad); el 11% de los componentes de las conceptualizaciones corresponden a una definición acotada de la integración escolar (incorporar al niño/a con NEE a la escuela común a través de diversos apoyos en el espacio áulico), por último, construimos una categoría que recogiera las propuestas ligadas a la superación de la exclusión tanto educativa como social (no excluir social y educativamente, favorecer proyectos de vida alternativos desde la IE, promover la participación social), esta categoría representó el 9,8%.

Participantes de los procesos de IE

En relación a quiénes deben participar de los procesos de IE, se desglosaron de las respuestas cada uno de los actores propuestos por las y los estudiantes (n=73). Se menciona a la institución educativa (46,6%, docentes a cargo del grupo, equipo docente, equipo directivo, EOE[iii], compañeros de aula y comunidad educativa en general), a profesionales especializados (30,1% psicopedagogo/a, psicólogo/a, pediatra, trabajador/a social, docentes de Educación Especial), a la familia o grupo de padres (11%), al Estado (9,6% Ministerio de Educación, gobierno nacional) y a Todos (2,7%).

Aunque en la repregunta por la participación del niño/a centro del proceso de IE, la respuesta fuera afirmativa, la omisión de explicitar su participación podría sugerir que si bien los procesos de IE para los/as estudiantes están centrados y dirigidos hacia el niño/a, éste/a no tiene un rol protagónico y sería el resto de los actores intervinientes quiénes incluyen activamente. Esta caracterización pasiva dejaría veladas las potencialidades del sujeto, acercándose a la concepción de "sujeto carente" o "sujeto con déficit" propia de la perspectiva positivista de la integración escolar. Dentro de los ejes de análisis de las conceptualizaciones de los/as estudiantes en torno a la IE se tuvo en cuenta cómo denominan al sujeto de la inclusión, en este sentido se adopta preferentemente la nominación de "niños con necesidades educativas especiales" (que necesitan atención diferente, que tienen dificultades diversas), siendo éste el sujeto del 41,7% de las respuestas. En el 25% de las conceptualizaciones aparece como sujeto de la IE "Todos". Y en el resto de las conceptualizaciones (33,3%) el sujeto es más indefinido: "estos/esos niños", "ellos", "alumno en cuestión", entre otras.

Esto se enlaza con el modo en que son percibidas las "NEE" por las y los estudiantes como *niño/a afectado/a por problemas que refieren a distintos orígenes*. Las dos categorías que agrupan el 59,2% de las respuestas (n=49, promedio de respuestas por estudiante=2,04) son *Problemas psicológicos, intelectuales y de aprendizaje* (autismo, síndrome de Down, retrasos del desarrollo cognitivo-intelectual), y *Problemas físicos y orgánicos* (problemas del desarrollo motriz, discapacidades, patologías, etc.). La primera de las categorías concentra el 30,6% de las respuestas, mientras que la segunda el 28,6%. Le sigue en tercer lugar la categoría *Problemas sociales*, que agrupa el 16,2% de las respuestas (niños/as en situación de calle, maltrato infantil, accesibilidad al derecho a la educación, alimentación saludable), luego *Problemas vinculares* (problemas familiares, de socialización con pares, de conducta) con el 12,3% y con el mismo porcentaje *Problemas relacionados con la autonomía del sujeto* (necesidad de apoyos y atención especial temporal o permanente).

Finalidades de la IE

En torno a los fines percibidos sobre los procesos de IE, el desglose de las respuestas (n=42) y su categorización permiten agruparlas por su objetivo central: una *finalidad antidiscriminatoria* (23,8%, no discriminación, desnaturalizar prejuicios, reconocer al otro como persona, entre otras), una *finalidad integradora socioeducativa* (21,4% insertar social y educativamente, no excluir), una *finalidad promotora del desarrollo personal* (19% desarrollo pleno, rehabilitación, proyecto de vida, calidad de vida), una *finalidad garantista* (11,9% derecho a la educación), una *finalidad igualadora* (igualdad, igualdad de oportunidades/condiciones, no desigualdad), una *finalidad educativa* (9,5% aprendizaje, evitar el fracaso escolar) y una *finalidad económica* (2,5% ajuste social).

Experiencias y expectativas en torno a la IE

El 62,5% de los/as estudiantes reconocieron haber transitado por experiencias de IE con niños/as con NEE en sus prácticas (este porcentaje se mantiene igual para la parte de la muestra de nivel Inicial y de Primario). El 60% de los relatos de experiencias refieren a escuelas públicas y 40% a privadas.

En torno a la connotación afectiva que tiñen las narrativas, el 60% es positiva y las experiencias de IE aparecen principalmente asociadas a sentimientos de alegría, desafío, gratificación e implicación. En estos relatos se evidencia presencia de varios actores comprometidos con el proceso de IE (EOE/gabinete psicopedagógico, maestros/as integradores, directivos, padres), aceptación y respeto del grupo de pares, y atención especial del docente a cargo (adaptación curricular, acompañamiento personalizado para realizar actividades, intervención y resolución en situaciones de conflicto).

Mientras que quienes connotan negativamente la experiencia de IE asocian sentimientos de miedo, inseguridad, impotencia, angustia y desconcierto, en general, vinculados a no saber qué hacer en la situación o presenciar que lo que se estaba haciendo no era suficiente y/o efectivo para llevar a cabo la IE (falta o escaso apoyo al docente a cargo del grupo -maestro/a integrador-, fracaso de las estrategias docentes, percepción de sobrecarga del rol docente,

prácticas docentes que se evaluaban como no apropiadas, niños/as no integrados al grupo -aislamiento del niño/a, no inclusión en actividades con pares-).

Por otro lado, el 37,5% de los/as estudiantes dijeron no haber transitado experiencias de inclusión educativa con niños/as con NEE (este porcentaje se mantiene igual para la parte de la muestra de nivel Inicial y de Primario). Se preguntó a este grupo si pensó en algún momento que dentro del aula o sala en la que estuviera a cargo pueden incluirse niños/as con NEE y qué sentimientos le despertaba imaginárselo. En estas respuestas se destacó la importancia de estar formado para la IE, el trabajo con maestro/a integrador y equipo psicopedagógico/EOE, el esfuerzo y la involucración docente necesaria para la IE, la atención especial hacia el niño/a con NEE, la singularidad que puede presentar cada caso, la necesidad de adaptación curricular, y el otorgar al niño/a con NEE las mismas oportunidades que al resto. En torno a la connotación que acompañó estas respuestas, el 66,7% fue positiva y los sentimientos que se asocian son compromiso, gratificación, desafío, respeto y esperanza. Un 22,2% connotaron ambivalentemente su respuesta, asociando miedo, desafío, amor y desesperación. Por último, sólo un 11,1% connotaron su respuesta de modo negativo, vinculando sentimientos de miedo e inseguridad frente a la experiencia imaginada. Destacamos que hay estudiantes que están por recibirse y no han transitado en sus prácticas procesos de IE con NEE, este grupo representa el 20,8% del total de la muestra de estudiantes (entre 3 y 7 materias para recibirse).

En el análisis comparativo de los grupos con y sin experiencia en IE, resulta importante resaltar el alto porcentaje de estudiantes que habiendo transitado una experiencia de IE la connotan de un modo positivo (60%), asociando a ésta sentimientos de alegría, satisfacción y orgullo, planteándoles un desafío movilizador y motivador para sus prácticas docentes, así como una experiencia enriquecedora para su aprendizaje. Este sentir la IE como desafío también está presente en el grupo de estudiantes que aún no atravesó la experiencia. Mientras que en el grupo de estudiantes con experiencia en IE la connotación negativa es de un 40%, en el grupo de estudiantes sin experiencia es sólo de 11,1% y con una connotación ambivalente del 22,2%. Esto podría sugerir que el encuentro con la experiencia concreta puede resultar desalentadora, opuesta a concepciones idealizadas de los procesos de IE que portan los/as estudiantes, y promotora de sentimientos de frustración, miedo e inquietud frente a ellos.

La IE en la formación docente

En relación a los aportes de la formación docente sobre la IE, centralmente son reconocidos los aportes teóricos a través de las materias Sujetos de la Educación Inicial II Y III (CFE[iv] de PEI[v]), Sujetos de la Educación Primaria II Y III (CFE de PEP[vi]), Problemáticas de la Educación Inicial (CFE de PEI), Psicología Educacional (CFG[vii] de PEP y PEI) y el Seminario Modalidades alternativas en Educación (EDI[viii] de PEP y PEI). Los/as estudiantes enuncian la necesidad de profundizar y complementar estos abordajes con distintas propuestas sobre contenidos y metodologías: análisis de casos de IE, herramientas docentes para la IE, observaciones y prácticas en procesos de IE, trabajo con la familia en procesos de IE, didáctica específica de la IE, adaptación curricular y evaluación en procesos de IE, políticas educacionales sobre IE, y una instancia curricular específica sobre la relación entre la Educación Común y la Educación Especial.

Comentarios finales

Las distintas concepciones sobre la IE de docentes en formación amalgaman elementos de la propuesta de integración escolar y el reenfoque de estos temas a través de la perspectiva de la IE. Por un lado, esta cuestión nos permite visibilizar que especialmente la dimensión política de la IE aparece tanto en las narrativas como en las representaciones de las y los estudiantes, la díada igualdad-derechos como núcleo central de la representación sobre la IE, el planteo de una finalidad antidiscriminatoria de la IE, los señalamientos que se realizan en torno a los procesos de exclusión socioeducativa, la posibilidad de habilitar proyectos de vida alternativos a través de la IE, la participación social, el planteo sobre la necesidad de adecuaciones del dispositivo escolar, el hablar de un sujeto que somos “Todos/as” y el reconocimiento y respeto a nuestra diversidad humana, son centrales para este enfoque. Por otro lado, este discurso se presenta entrelazado con conceptualizaciones propias de la propuesta de integración escolar: caracterizar el proceso acotado al espacio áulico, la sobrevaloración de los apoyos especializados dentro del aula como estrategia central (maestro/a integrador, psicólogo/a, psicopedagogo/a, entre otros), la necesidad de tener un diagnóstico (médico, psiquiátrico, psicológico) sobre los sujetos de la IE, la forma de nominar a las personas, y la fuerte pregnancia de las “necesidades educativas especiales” como problema/déficit centrado en los sujetos de la IE, entre otras.

Creemos que estos temas deben continuar siendo problematizados desde la formación docente junto con otros aspectos que hacen a las posibilidades concretas de la IE. Comprender que el enunciar un política educativa de inclusión no la garantiza, que no se efectiviza por el simple hecho de integrar sujetos a las instituciones educativas (aunque esto signifique una inserción social deseable e indispensable para todos/as), que el Derecho a la Educación es interdependiente y solidario de los demás derechos humanos, que las posibilidades de los procesos de IE se juegan en un contexto que imprime en la escuela las contradicciones sociales basadas en profundas desigualdades económicas, sociales, culturales, de género, de discapacidades, y en tanto no se cambien las condiciones que las reproducen, la inclusión educativa seguirá siendo un desafío colectivo.

NOTAS

[i] Vega, 2005; Blanco, 2006; Claro, 2007; Valdés y Moreneo, 2012; Garnique, 2012.

[ii]El presente informe fue redactado en colaboración con el investigador-docente David Pequeño. En esta etapa de la investigación participaron como estudiantes-colaboradores Carolina Souto, Facundo Carrot, Susana Lingua y Giuliana Peluso.

[iii] Equipo de Orientación Escolar.

[iv] Campo de Formación Específica.

[v] Profesorado de Educación Inicial.

[vi] Profesorado de Educación Primaria.

[vii] Campo de Formación General.

[viii] Espacio de Definición Institucional.

BIBLIOGRAFIA

Abric, J.C. (1994). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En Prácticas sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán.

Blanco, M.R. (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la Educación y la Escuela hoy. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4, N° 3, págs. 1-15.

Claro, J.P. (2007) Estado y desafíos de la inclusión educativa en la Regiones Andina y Cono Sur. En REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 5, N°5, págs. 179-187.

De Souza Minayo, M.C. (2009) La artesanía de la investigación cualitativa. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Echeita Sarrionandía, G. y Ainscow, M. (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. En Tejuelo, N° 12, págs. 26-46.

Garnique, C. (2012) Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. En Perfiles Educativos, XXXIV, págs. 99-118.

Gentili, P. (2009) Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). En Revista Iberoamericana de Educación, N° 49, págs. 19-57.

Parrilla Latas, A. (2002) Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva. En Revista de Educación, N° 327, págs. 11-29.

Rodríguez Salazar, T. (2007) Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En Rodríguez Salazar, T. y García Curiel, M.L. (coordinadoras) Representaciones sociales. Teoría e investigación. México: Universidad de Guadalajara, págs. 157-188.

UNESCO (1994) Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO (2008) Conferencia internacional de Educación "La educación inclusiva. El camino hacia el futuro". Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

Valdés, A.M. y Monereo, C. (2012) Desafíos a la formación del docente inclusivo: La identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. En Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol. 6, N° 2.

Vega, A. (2005) Integración de alumnos con NEE: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? En Estudios pedagógicos (Valdivia), 35(2), págs. 189-202.