

## FORMACIÓN DE DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ROSARIO (ARGENTINA)

*Training of teachers of primary level in inclusive education in Rosario (Argentina)*

**María Eugenia Fernández**, Escuela Particular Incorporada N° 1032 “La Argentina”, Argentina  
eufernand@yahoo.com.ar

**Carmen Rey**, Escuela Particular Incorporada N° 1028 “Nuestra Señora de la Asunción”, Argentina  
carmenrey@yahoo.com

**María Eugenia D’Ottavio**, Universidad del Gran Rosario, Argentina  
medottavio@gmail.com

Fernández, M., Rey, C. y D’Ottavio, M. (2021). Formación de docentes de nivel primario en educación inclusiva en Rosario (Argentina). *RAES*, 13(23), pp. 150-168.

### Resumen

Este estudio exploratorio-descriptivo indaga las concepciones sobre formación en educación inclusiva en la ciudad de Rosario (Argentina) de diferentes actores vinculados a este proceso. Los datos provinieron de entrevistas en profundidad a docentes noveles, estudiantes avanzados, profesoras y directoras de profesorado de educación primaria, directoras y supervisoras de escuela común y especial, y del análisis de los diseños curriculares provinciales y de los profesorados. Los resultados revelaron que el concepto inclusión educativa aparece en los discursos de estudiantes avanzados y de maestras noveles. Empero, se lo continúa enfocando en el niño y su problemática en vez de centrarlo en la escuela como acompañante de distintas trayectorias educativas. Por otro lado, fue detectado que aun habiendo correlato entre los contenidos sobre inclusión educativa propuestos en los diseños curriculares y en los profesorados, estos son insuficientes y carecen de articulación entre teoría y práctica.

**Palabras Clave:** Educación inclusiva/ Enseñanza Primaria/ Diversidad cultural/ Programas de formación docente/ Argentina

### Abstract

This exploratory-descriptive study investigates the conceptions on inclusive education training in the city of Rosario (Argentina) expressed by different actors related with the process. Data was obtained from in-depth interviews with advanced students, novice teachers, teachers and directors of primary education teachers, directors and supervisors of ordinary and special schools, as well as from the analysis of provincial and teacher curricular designs. The results revealed that the concept of inclusive education appears in the speeches of advanced students and novice teachers. However, it continues to be focused on the pupils and their problems

---

instead of focusing it on school as a companion to different educational paths. On the other hand, it was detected that even though there was a correlation between the contents on educational inclusion proposed in the curricular designs and in the teaching staff, they were still insufficient and lacked articulation between theory and practice.

**Key words:** Inclusive education / Primary teaching / Cultural diversity / Teacher training program / Argentina.

## Introducción

### *Marco teórico*

La educación inclusiva es una de las temáticas debatidas en el ámbito educativo durante las últimas décadas, y a la que tienden las reforma en tal campo.

De acuerdo con Moriña Diez y Parrilla Latas (2006), cuatro fases históricas han atravesado los sistemas educativos hasta llegar a un paradigma que apuesta a una educación para todos: exclusión, segregación, integración e inclusión. Dichas fases no se han anulado unas a otras y, pese a que algunas han predominado en determinados períodos, coexisten en la actualidad.

Según estas autoras, la primera fase consiste en la exclusión de aquellos grupos culturales minoritarios (sujetos de clases sociales desfavorecidas, mujeres, integrantes de otras culturas y personas con discapacidad) impidiendo su escolarización y el no reconocimiento del derecho de acceso a ella.

En lo que atañe a la segregación, se insta a las instituciones a realizar propuestas educativas diferenciadas por grupos (escuelas especiales para personas con discapacidad, implementación de cursados diferenciados entre los más y menos capaces, grupos de sexos separados, etc.).

En contraste, la etapa de integración reconoce el derecho de cualquier sujeto a incorporarse a la escolaridad común (ordinaria), lo que constituye un avance considerable en relación a las propuestas anteriores. Empero, los cambios propuestos no llegan a impactar en las conceptualizaciones de lo diverso; ya que genera ciertos rasgos segregacionistas reforzando actividades diferenciadas según las individualidades (Moriña Diez y Parrilla Latas, 2006).

La última etapa, inclusión, tiene dos elementos claves que sustentan su surgimiento: el primero es el reconocimiento de la educación como un derecho universal a una educación de calidad para todas las niñas y niños; el segundo es el reconocimiento de la diversidad, las diferencias individuales como un valor. (Arnaiz Sánchez, 1996)

Aunque los conceptos de integración educativa e inclusión educativa se emplean habitualmente como sinónimos distan de serlo.

Barrio de la Puente (2009) refiere que la integración educativa se sustenta básicamente en el principio de normalización, fundamentado éste en que todos tengamos derecho a la educación; vale decir, si una parte de la población se halla fuera del sistema educativo común debe ser integrada al mismo. En tal proceso, el sistema permanece más o menos intacto, siendo los sujetos que desean integrarse quienes deben adaptarse a él.

Por su parte, la inclusión educativa apunta a un cambio en el sistema que hace que el alumnado reciba determinados apoyos, recursos y profesionales; esto es, se realiza una adaptación curricular como medidas de accesibilidad (igualdad/equidad) en relación a las diferencias.

Desde esta perspectiva, se ha pasado de la organización de aulas con un estudiantado lo más homogéneo posible a espacios más diversificados en los que se los considera de forma singular y en los que la diversidad es valorada un reto enriquecedor para todos los actores institucionales.

Abordar esta temática es compleja, y reclama hoy una reflexión y un debate profundo, serio y maduro tanto hacia adentro como hacia afuera del sistema educativo, dado que se trata de una cuestión socio-política, epistemológica y metodológica; en suma, pedagógico-didáctica.

### ***Encuadre normativo***

La construcción de una perspectiva inclusiva implica particularmente una profunda transformación de los aspectos institucionales y de su reorganización interna que conlleve la participación efectiva de los miembros de la comunidad en las prácticas educativas y sociales, y, a su través, se promuevan redes de apoyo entre la escuela y las demás entidades vinculadas a ella. De tal modo, se genera un sistema de control y equilibrio, promotor de la inclusión sobre posibles prácticas excluyentes.

Fundamentos varios desde diversas disciplinas abogan en favor de una educación inclusiva. Así, Valenciano Canet (2009) explicita que la educación es un derecho de todos, por lo que se la habrá de asumir como derecho humano. Esta educación debe tener una perspectiva democrática e intercultural que estimule y desarrolle el respeto por la diversidad, al reconocimiento de ésta y permita, en consecuencia, conformar la propia identidad. Las escuelas actúan entonces como agentes de cambio social, construyendo espacios que buscan crear un clima en el que cada sujeto se sienta acogido, aceptado y apoyado en su singularidad. El trabajo de permear el valor de la diversidad tiene que estar encuadrado por las políticas públicas, los programas educativos, el currículo y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, con un claro soporte teórico, metodológico y epistemológico.

A su vez y en consonancia, Barrio de la Puente (2009) entiende que la propuesta inclusiva en educación es un proceso que conlleva un cambio tácito en el ámbito de la cultura (los modos de pensar y de hablar sobre la diversidad), de las políticas públicas (las normativas, los sistemas de gestión de las instituciones educativas), y de las prácticas cotidianas tanto áulicas como escolares. A fin de concretarla exitosamente la inclusión educativa requiere romper el aislamiento profesional y potenciar el intercambio de ideas, conocimientos, experiencias, recursos y profesionales. Por ende, resulta necesario estimular la colaboración entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

Dado que el citado autor alude a las políticas públicas, vale preguntarse: aquí y entonces ¿qué sucede en el marco normativo argentino en relación con la inclusión educativa?

Teniendo en cuenta que todo el sistema normativo nacional se enmarca en la Constitución Nacional, resulta perceptible que, con la incorporación de nuevos derechos y garantías en la reforma de 1994, adquieren relevancia cuestiones vinculadas con el reconocimiento a la diversidad y en defensa de la inclusión (social, económica, política y educativa) así como la modificación del artículo 75 sobre las atribuciones del Congreso de: (a) garantizar el respeto a la identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural de los pueblos originarios (inc. 17); (b) dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural (inc.19); (c) otorgar carácter constitucional de los convenios y pactos internacionales firmados por nuestro país (como la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial) (inc. 22); (d) legislar y promover acciones positivas que garanticen la igualdad real de oportunidades y trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos, abarcando en particular a personas con discapacidad, niños, ancianos y mujeres (inc. 23). (Quiroga Lavié, 1995)

En congruencia, para el Ministerio de Educación de la República Argentina (s/f), los artículos que conforman la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006):

(...) están orientados a resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al Sistema Educativo y a enfrentar los desafíos de una sociedad en la que el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito para la integración social plena.

En lo referente específicamente a la cuestión de la inclusión educativa, el texto normativo plantea la necesidad de que la educación brinde las oportunidades de favorecer la formación integral de todas las personas, basadas en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales; que garantice la inclusión educativa a través de políticas específicas que definan estrategias pedagógicas y asignación de recursos sostenidas en valores e ideas universales de igualdad y diversidad que permitan la accesibilidad a la educación a los sectores más desfavorecidos de la sociedad; que asegure:

(...) condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de ningún tipo; que provea a las personas con discapacidades temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos y que promueva en todos los niveles educativos y modalidades la eliminación de todas las formas de discriminación. (Ley N° 26.206, artículo 11)

Además, dedica un capítulo a la promoción de la igualdad educativa y de las condiciones necesarias para la inclusión establecidas a fin de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología:

(...) en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, que fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, que deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. Para ello, el Estado deberá asignar los recursos presupuestarios. (Ley N° 26.206, artículo 36)

El camino hacia la inclusión educativa tiene ya varios años de gestación. Desde los planteos internacionales, se está recorriendo un camino hacia otra forma de pensarse como sociedad. Por eso, la educación, lejos de estar al margen, está cambiando para responder a la sociedad de nuestra época.

Haciendo centro ahora en la formación docente en la Argentina, temática de esta investigación, según Rodríguez (2019), tuvo su nacimiento, desarrollo y consolidación fuera del nivel universitario pues se generó y promocionó en el nivel secundario a partir de la creación de los Escuelas Normales Nacionales (en la segunda mitad del siglo XIX). En una segunda etapa, su perfeccionamiento y diversificación se concretó posteriormente en los institutos de profesorado de nivel terciario, también llamados Institutos de Educación Superior, que la sustentan aún hoy en día.

Normativamente, la formación docente halla respaldo en tres leyes de las últimas décadas, de alto impacto y vinculadas con la modificación del sistema educativo argentino: la ley de Transferencia de los Servicios Educativos N° 24.049 (1992), ley de Educación Superior N° 24.521 (1995) y la ya nombrada ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).

Esta última en particular, se expide acerca de la necesaria “construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as” (art. 71). Estas características son todas fundamentales para la construcción de una escuela inclusiva.

Por su parte, la ley de Educación Superior traza algunos lineamientos generales que enuncian la distribución equitativa del conocimiento asegurando la igualdad de oportunidades y la promoción de una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior, atendiendo las expectativas y demandas de la población. Empero, no alude de manera explícita a la educación inclusiva.

Este marco normativo da cuenta de que la formación docente, antes que depender exclusivamente de los contenidos brindados por la carrera de grado, es un proceso de transformación personal y de formación continua.

Según Souto (2016), la formación es cambio, transformación del sujeto individual o colectivo, de la sociedad en su conjunto; no como pasaje de un estado a otro sino en el devenir, en el movimiento, en el suceder y acontecer de los procesos donde dichas transformaciones conllevan reestructuraciones, donde lo nuevo tiene un lugar. Por consiguiente, cada futuro docente hace su propio recorrido y realiza una andadura engarzada con las de otros.

En lo atinente al compromiso institucional, Lineamientos Nacionales para la Formación Docente del Ministerio de Educación (2007) puntualizan que el precitado desarrollo se produce cuando:

[Estos] construyen conocimiento relativo a la práctica –propia o de los demás–, trabajan en el contexto de comunidades docentes, teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos

más amplios, al tiempo que asumen su responsabilidad en la construcción de un proyecto educativo basado en la igualdad, el respeto a la diversidad, la formación integral de las personas y la confianza en la capacidad de aprendizaje del alumnado. (pp.6-7)

Este encuadre puede entenderse desde la idea de hospitalidad de Skliar como acogida, como bienvenida a “abrir las puertas” a la diversidad del aula: “dejar que el otro irrumpa como tal en nuestras aulas, en nuestros temas, en nuestro currículum escolar, en nuestros patios, en nuestras vidas” (2007, p.12). Al respecto, las nociones de aula heterogénea y de trayectorias educativas, son necesarias para la implementación de un nuevo paradigma que atienda a la diversidad.

El concepto de aula heterogénea apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de estudiantes en lo atinente a su desarrollo cognitivo y sus aprendizajes, y reconoce, además, singularidades relevantes para abordar los “procesos de enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socioeconómica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras” (Anijovich et al., 2014, pp.27).

En cuanto a las trayectorias educativas, implican la idea de recorrido, de camino en construcción permanente y cabe pensarlas en el marco de una historia, de una diversidad de situaciones, por lo que nunca podrán anticiparse totalmente y necesitarán reinventarse. Nicastro & Greco (2016) marcan que la trayectoria como cuestión institucional, requiere de determinadas condiciones que favorezcan que el estudiantado pueda construirla, transitarla, generar un proceso dialéctico acorde a las vicisitudes que el mismo proceso formativo le pone adelante.

### ***Estado de la cuestión***

Dentro del antedicho marco contextual, la indagación aquí realizada toma en cuenta los siguientes antecedentes por su pertinencia, relación y potencial comparativo con ella:

Márquez Cabellos, Jiménez García & Moreles Vázquez (2021) describen y analizan la formación de docentes para la enseñanza inclusiva en cuatro programas educativos de la Universidad de Colima (México). El trabajo examina los programas curriculares correspondientes, determina que la calidad de las prácticas docentes se fortalece cuando las propuestas curriculares para la enseñanza inclusiva cuentan con asignaturas que ponen en juego valores, dilemas, ejercicios y contenidos para intervenir con poblaciones diversas y concluye, no obstante, que estas enseñanzas no son aún lo suficientemente explícitas.

Valdés-Pino, Calvo-Álvarez & Martínez-Abad (2021) analizan e identifican las necesidades formativas en inclusión de los docentes egresados del profesorado de primaria entre 2008 y 2018 en tres regiones chilenas. Sus resultados señalan que se presentan necesidades formativas teóricas y, sobre todo, metodológicas en los docentes, esenciales para el trabajo de diversos diseños estratégicos que promuevan el auto-aprendizaje y trabajo colaborativo, la implementación de adaptaciones curriculares requeridas por la normativa, la generación de planes educativos individuales, el desarrollo de “espacios virtuales para promover la educación inclusiva y el reconocimiento de los recursos humanos (psicopedagoga, psicólogo, educadora diferencial u otros) para facilitar el trabajo con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)” (Valdés-Pino, Calvo-Álvarez & Martínez-Abad, 2021, pp.117)

Sánchez-Serrano, Alba-Pastor & Zubillaga del Río (2021) indagan sobre la formación de maestros para la educación inclusiva en las universidades españolas. Para ello, revisan las propuestas curriculares de formación docente de 39 universidades públicas españolas para identificar las materias específicas sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. Los resultados de este estudio muestran variabilidad tanto en el número de asignaturas obligatorias presentes en las distintas universidades como en la orientación de la formación, encontrándose una presencia desequilibrada de los diferentes enfoques.

Todo lo reseñado conduce a la siguiente pregunta regente: ¿Se forma a los futuros docentes desde una perspectiva inclusiva en los profesorados de enseñanza primaria en Argentina?

De allí que la presente comunicación persiga contribuir a su respuesta brindando aportaciones a partir de los siguientes objetivos: investigar si en profesorados de enseñanza primaria de la ciudad de Rosario (Argentina) se forma los estudiantes desde una perspectiva inclusiva; indagar qué concepciones tienen sobre inclusión educativa los estudiantes de profesorados de nivel primario y docentes graduados en los últimos cinco años en la ciudad de Rosario (Argentina); escudriñar las concepciones de los profesores y directivos de profesorados de nivel primario, así como directores y supervisores de escuelas de nivel primario acerca de la formación docente en inclusión escolar; identificar si en los profesorados de nivel primario se manejan contenidos vinculados a tal inclusión; y analizar documentos ministeriales e institucionales para reconocer los posibles contenidos, estrategias y herramientas que apunten a una formación inclusiva para futuros docentes de nivel primario.

## Metodología

El enfoque cualitativo seleccionado permite, según Hernández Sampieri et al. (1991), ser dinámicamente flexibles entre los hechos y su interpretación, regresar constantemente a la lectura del marco teórico y enriquecerlo durante el trabajo de campo, generando, a la vez, nuevas preguntas.

Asimismo, es de alcance exploratorio y descriptivo ya que examina un problema de investigación poco estudiado e intenta describir el fenómeno de la inclusión educativa en la formación docente del nivel primario (Hernández Sampieri et al., 1991).

El corte investigativo es transversal pues los datos fueron recolectados durante el segundo semestre escolar del año 2019, entre los meses de septiembre y octubre.

Los instrumentos implementados fueron, en una primera instancia, entrevistas en profundidad administradas de manera individual a una muestra no probabilística de:

- 9 estudiantes avanzadas de profesorados de nivel primario;
- 4 profesoras de Profesorados de nivel Primario;
- 2 directoras de Profesorados de Nivel Primario;
- 7 maestras de Nivel Primario (con menos de 6 años de ejercicio);
- 3 directoras de Escuela Común;
- 1 supervisora de Escuela Común;
- 2 directoras de Escuela Especial,
- 1 supervisora de Escuela Especial.

Estas entrevistas fueron anónimas, voluntarias y con consentimiento informado para asegurar la confidencialidad de los datos obtenidos y ajustarse a los cánones éticos.

Durante las mismas fueron formuladas preguntas a personas capaces de aportar datos de interés sobre la cuestión abordada, estableciendo un diálogo en la que una de las partes buscaba recoger información y la otra era fuente de las mismas. La ventaja de este instrumento reside en que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, aptitudes y expectativas (Behar Rivero, 2008).

En un segundo momento, se recurrió al análisis documental a fin de realizar la comparación entre los contenidos de los diseños curriculares provinciales (Provincia de Santa Fe) y los correspondientes a los programas y planes de estudios de diversos profesorados para la formación de docentes de nivel primario de

la ciudad de Rosario. En tal sentido, Ander Egg (2005) lo define como “un instrumento o técnica de investigación social cuya finalidad es obtener datos e información a partir de documentos escritos y no escritos, susceptibles de ser utilizado dentro de los propósitos de una investigación en concreto”. (p. 23)

El tratamiento de los datos implicó la elaboración de matrices a efectos de organizar la información recolectada en categorías pasibles de más clara visualización (algunas planteadas previamente y otras que surgieron de las declaraciones de las/os entrevistadas/os).

El criterio utilizado en el análisis e interpretación de datos se centró en la correlación de las categorías y conceptos según dos ejes centrales: por un lado, la inclusión educativa, y por otro, la formación en los profesorados sobre esta temática.

Las categorías definidas y analizadas fueron: concepción de inclusión educativa, concepción de diversidad, factores que propician y que obstaculizan la inclusión educativa, situaciones que requieren de un trabajo desde la inclusión, formación recibida sobre inclusión educativa en el profesorado y diferencias entre las formaciones profesionales tradicional y actual.

## Resultados

Durante el proceso de análisis e interpretación de los datos se organizaron las entrevistas según el criterio de agrupamiento de relación por función y contexto. De tal modo, asentando los datos en las matrices y, luego, leyendo cualitativamente las mismas pudieron estructurarse estos grupos:

- Estudiantes avanzadas de profesorado en nivel primario y docentes noveles (grupo primario de interés)
- Profesoras y directivos de Profesorados de nivel primario (grupo secundario de interés)
- Directoras y supervisoras de escuelas comunes y especiales (grupo complementario al objeto de indagación)

Pese a que en algunos temas puntuales se observan diferencias claras, en la mayoría de las categorías se revela un alto grado de regularidad en las respuestas de las entrevistadas de los distintos grupos.

### *Concepto de inclusión educativa*

Tanto las estudiantes avanzadas de los profesorados como la mayoría de las maestras noveles tienen noción del concepto de inclusión educativa. Apenas un número menor de ellas considera sinónimos a integración e inclusión.

En sus discursos, esta confusión se manifiesta cuando expresan que el trabajo inclusivo apunta a la atención de niños con dificultades motrices, conductuales, de aprendizaje; esto es, colocan el foco en la problemática del sujeto y dejan el sistema prácticamente intacto. Vale decir, entonces, que desde la noción de integración es el sujeto quien debe adaptarse al sistema, quedando la mirada puesta en su dificultad y centrando la intervención docente en resolver esta para equipararlo al resto.

En cambio, desde la perspectiva inclusiva se intenta atender a la singularidad de cada niño, ofreciendo los espacios y contextos necesarios para que cada uno logre realizar los procesos correspondientes como constructores de su propio camino de aprendizaje.

Al decir de Boggino & Boggino (2019):

La educación para todos nos compromete a re-posicionarnos, a salir(nos) del ficticio lugar de la solución, de aquel que asimilándose a una prótesis puede llegar a ofrecer el resarcimiento, la reparación de lo que



falta, de lo dañado, de lo in-válido, para poder proponernos como parte de una base habilitante, parte de un andamiaje institucional que, a partir de diferencia, pueda generar, potenciar y sostener herramientas que habiliten el tránsito institucional de todos y cada uno de los sujetos de derecho.(p.22)

Por su parte, la totalidad de profesoras y directivos de los profesorados así como las directoras y supervisoras de escuela común y especial manejan con claridad y precisión el concepto de inclusión educativa ya que valoran que, además de educativa, la inclusión debe trascender el ámbito escolar e incluir a toda la sociedad. Más aún, el común de ellas la define como un derecho, sustentándose en lo estatuido en la Ley Nacional de Educación, que orienta al sistema educativo a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos para generar los espacios y estrategias a fin de resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan a la sociedad, promoviendo el acceso universal a una educación de calidad y de integración social plena, en el respeto a la diversidad y de las particularidades.

En particular, las profesoras destacan que para que haya verdadera inclusión es imprescindible respetar las trayectorias individuales de cada uno de los alumnos, en consonancia a lo definido por Nicastro & Greco (2016) de que cada trayectoria debe pensarse en el marco de una historia, de una situación determinada, por lo que nunca podrá anticiparse totalmente y necesitará reinventarse. En suma, tienen que darse las condiciones institucionales que favorezcan las posibilidades de desarrollo de las singularidades.

A su vez, los supervisores y directivos de escuela común y especial, al igual que los profesores y directivos de los profesorados, poseen un conocimiento bastante claro acerca de este tema. En líneas generales, resaltan la importancia de valorar las trayectorias individuales y las necesidades de cada niño, es decir, atender a las singularidades que hoy se presentan. Sin embargo, una de las supervisoras afirma que, por el momento, la inclusión es una meta a conquistar, que aún se está camino a ella y que se debe aprender a convivir con la diferencia, respetando los derechos de cada uno. Resumiendo, según este grupo de entrevistadas, la diversidad debe ser entendida como la totalidad de las diferentes singularidades.

### *Concepto de diversidad*

El concepto de diversidad remite a que los sujetos de una determinada comunidad interactúen en la misma, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Atender a la diversidad significa reconocer esa multiplicidad de diferencias y justificar necesidades singulares.

Tanto en las estudiantes avanzadas como en las docentes recientemente recibidas, predomina la definición de diversidad de que “todos somos diferentes”. Reconocen en cada niño una persona única, con respuestas variadas, ideas innovadoras y un camino de desarrollo personal tendiente a convertirse en un ciudadano solidario, democrático, pensante, capaz de tomar sus propias decisiones. No hay dos niños que aprendan del mismo modo, cada uno significa de distinta manera.

En este marco, la diferencia deja de ser un signo negativo para ser valorada desde su positividad. Como las diferencias existen, debemos reconocerlas y trabajar con ellas, con el potencial que yace en cada una, para poder articular estrategias de trabajo que partan desde allí.

Los grupos de referentes de profesorados y de escuelas comunes y especiales, también aluden a las singularidades de cada sujeto y a que es una noción que representa la complejidad de los que habitan la escuela hoy. Por lo tanto, corresponde tomar esta diversidad y complejidad de las poblaciones escolares como una oportunidad y desafío para ofrecer una mirada distinta, atenta a la singularidad, que brinde respuestas únicas para cada persona. Sintetizando, al decir Anijovich et al. (2014), de construir una escuela diversa donde todos participen plenamente en la accesibilidad al conocimiento y a la socialización, siendo la diferencia un valor fundamental, centrándose en las potencialidades y fortalezas, así como en el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho.

### *Factores que propician y obstaculizan la inclusión educativa*

Sobre factores que promueven la inclusión educativa, todos los grupos indagados señalan como puntos destacables: la singularidad de cada uno de los niños; el vínculo familia-escuela, el trabajo colaborativo entre los actores y el compromiso institucional.

Hacer referencia a una escuela inclusiva remite a una relación activa y positiva entre todos los agentes involucrados en el proceso educativo.

Varias estudiantes avanzadas plantean que es imprescindible que la familia se involucre en todos los momentos del proceso, jugando un papel clave en el acompañamiento de la escuela inclusiva en las propuestas de innovación y calidad. Al respecto, Calvo, Verdugo & Amor (2016) consideran que la familia y la escuela tienen roles diferentes pero complementarios dirigidos a un objetivo común. No es una tarea sencilla, pero resulta importante, para lograr una plena inclusión y mejorar la calidad de vida del estudiantado, direccionar la labor hacia un objetivo conjunto entre familia, escuela y comunidad.

Hablar de esta relación sigue siendo un reto en este siglo XXI, pese a que significa dar cuenta de calidad educativa y de educación inclusiva.

Las entrevistadas, en general, coinciden en que los factores que promueven la inclusión educativa están íntimamente relacionados con el acompañamiento continuo, el interés y compromiso con el otro, entendiendo a este como un sujeto autónomo, con sus propias necesidades. Para ello, resulta vital abrirse a la singularidad de cada uno, favoreciendo el desarrollo emocional, y solo puede concretarse si se trabaja colaborativamente tanto intra como interinstitucionalmente, a partir de la diversificación curricular.

Acerca de las propuestas institucionales, Anijovich et al. (2014) consideran que:

Las aulas heterogéneas constituidas bajo el concepto de “flexibilidad” implican diversos modos posibles de organizar los espacios, los tiempos, los agrupamientos de los alumnos, los canales de comunicación y el uso de los recursos en función de lo que la situación, los objetivos y los contenidos por aprender requieran. A mayor flexibilidad, mayor capacidad tiene un aula y una escuela de contribuir a los propósitos de la educación para la diversidad. (p.36)

En cuanto a los obstáculos para la concreción de una educación inclusiva, surgen en todos los grupos categorías que representan la contracara de los factores favorecedores antes mencionados: la falta de tolerancia y el prejuicio de los adultos con respecto a las diferencias (sobre todo en docentes y familias); problemáticas intrainstitucionales (falta de diversificación curricular, superpoblación, falta de compromiso de los actores institucionales), así como problemáticas interinstitucionales (recursos, cuestiones contextuales y políticas públicas).

En lo atinente a la falta de tolerancia y el prejuicio de los adultos con respecto a las diferencias en la figura del docente, aparecen en los discursos propuestas que no apuntan a la diversificación curricular sino que, imponen el mismo currículo para todos, sin tener en cuenta las diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se limita así la cursada de un alumno porque no puede alcanzar un contenido específico, y por lo tanto, se lo excluye. Ello propicia una «falsa inclusión».

Estas prácticas se sostienen en barreras ideológicas, vinculadas a qué se espera de la enseñanza, qué se espera de los estudiantes, qué objetivos o qué propósitos se persiguen con la enseñanza. Hay una idea implícita de homogeneización que hace difícil el trabajo con lo diferente, sea cual sea esa diferencia.

Aunque las propuestas docentes se presentan como homogeneizadoras, los niños llegan a la escuela, no obstante, con un:

(...) capital cultural incorporado, construido en su familia de origen, lo que marca para la educación formal, un punto de partida inevitablemente diverso. Igualdad en este contexto no es sinónimo de equidad...Si se brinda la misma enseñanza a alumnos cuyas posibilidades de aprendizaje son desiguales, solo es posible que se mantengan las diferencias entre ellos y que acaso aumente (Perrenoud, 1990, p. 234)

Sumado a ello, surgen, sobre todo en las estudiantes avanzadas y las docentes noveles, la sensación de que los docentes no cuentan con la suficiente preparación para enfrentar los diferentes desafíos que presentan las aulas con estudiantes tan diversos. Las profesoras señalan las falencias en la formación docente como un obstáculo para una educación que atienda a todas las singularidades. En congruencia, las directoras y supervisoras de escuela común y especial, entienden que estos obstáculos nacen del desconocimiento o el miedo, siendo así promotores de prácticas excluyentes. Ellas también refuerzan la idea de que estas problemáticas recaen en la importancia de la formación docente como espacio para profundizar sobre aquellos temas que se desconocen, vinculados a la realidad educativa cambiante.

En lo referente a las familias, las indagadas remarcan que muchas de ellas no apoyan a la institución educativa y se empeñan en que el niño esté en la escuela común a cualquier costo aunque no sea lo ideal como propuesta educativa para el sujeto (en el caso de proyecto de inclusión de niños con discapacidad), o no auxilian a una asistencia regular a la escuela.

En torno a las cuestiones intrainstitucionales, es decir, a los modos de organizar la escuela hoy, las entrevistadas de los distintos grupos, realizan el siguiente punteo: los modos de agrupamiento y distribución de los alumnos; la superpoblación (falta de posibilidades de atención óptima de las singularidades); el aula como el espacio exclusivo en el que se enseña y se aprende; la gradualidad, el sistema de promoción y de evaluación. Se trata de cuestiones que atraviesan barreras tanto físicas, simbólicas como subjetivas, a las que se suma la falta de compromiso de los actores de la institución, favoreciendo el trabajo individualizado por sobre los equipos de trabajo.

Estos obstáculos formulados por las entrevistadas se vinculan con cuestiones de orden contextual y de políticas públicas; es decir, en el orden de lo interinstitucional. La mención de estos aspectos aparece en las respuestas de alguna supervisora de escuela especial y de una directora de escuela común, que entienden que los impedimentos presentes en las escuelas suelen reflejar políticas públicas que continúan tendiendo a la exclusión.

Para que ello no suceda, Boggino & Boggino (2019) subrayan la importancia de diseñar políticas estratégicas que se alejen de la lógica lineal, monocausal, simplificadora y reduccionista, tratando de revertir procesos que excluyen y dejan por fuera a varios sectores de la población educativa.

En coincidencia, Carletti (2014) entiende que la gestión es un:

(...) proceso de articulación de un conjunto de acciones tendientes a organizar la institución para cumplir con el propósito de la inclusión, gestionar un establecimiento educativo es articular todo lo que ocurre diariamente en él para lograr lo que los alumnos aprendan lo que necesitan aprender. (p.36)

Desde esta perspectiva el director no solo administra, sino que debe involucrarse. Cuando solo se atiende a las necesidades de algunos niños, cuando no se respeta el derecho a la educación de todos, cuando no se promueve la accesibilidad escolar, se habla de gestión excluyente.

### *Trabajar desde la inclusión*

En casi totalidad de los grupos entrevistados se mencionan las situaciones en las que se deben trabajar con inclusión. Sin embargo, de las nueve estudiantes avanzadas de profesorado, solo dos las citan.

Tanto para estas estudiantes como para las docentes noveles, refieren a los casos de niños con algún tipo de compromiso cognitivo, diagnosticado o no, es decir, aquellos que tengan una necesidad de apoyo pedagógico o un compromiso emocional. Algunas de ellas agregan que es necesario incluir, también, a los niños excluidos socialmente.

Nuevamente se presenta la confusión conceptual entre inclusión e integración, quedando el trabajo con la diversidad tácitamente restringido a casos con discapacidad.

Para el resto de los grupos, resulta necesario entender el trabajo en la escuela en pos de la inclusión en la conformación y desarrollo de espacios de participación y compromiso de todos los implicados: profesores, alumnos, familias y otros profesionales. Para estas entrevistadas, la labor del docente debe plantearse encuadrada desde los paradigmas de la singularidad, la complejidad y la accesibilidad universal. Sostenida en el posicionamiento que adopte la institución con relación a la construcción de estrategias habilitantes que potencien la constitución subjetiva y el aprendizaje y, consecuentemente, tanto en la escuela como en otros espacios sociales (perspectiva comunitaria).

Una de las docentes noveles consideró relevante hacer al niño sentirse parte del grupo. Lerman (2019) expresa que cuando se habla de inclusión educativa se piensa en una escuela en la que todos puedan aprender y de la que se sientan parte, reconociendo la igualdad de los derechos de cada ser humano y la profunda aceptación de sus diferencias.

Otra maestra del grupo destaca que poder trabajar en contextos diversos es necesario el manejo de diferentes espacios, la flexibilidad del currículo y la promoción de una evaluación cualitativa.

Anijovich et al. (2014) consideran que la organización del trabajo desde el enfoque de aulas heterogéneas se debe pensar en el contexto de “una escuela flexible que, a partir de identificar las necesidades de sus alumnos, los espacios y los recursos disponibles, interpele lo que se ha naturalizado y ofrezca alternativas superadoras” (pp.20).

Las autoras estiman que:

En las aulas heterogéneas se tienen que dar nuevas formas de evaluar la comprensión y la utilización de los saberes y modos alternativos de valorar los resultados teniendo en cuenta que estos necesitan ser expresados en una forma válida para los cánones del sistema educativo en el que está inserta la escuela, así como la variedad de recursos cognitivos que se ponen en juego y el tiempo requerido para desarrollar procesos de trabajo. (Anijovich et al., 2014, pp. 96)

Como refiere la mayoría de los grupos entrevistados, esto no puede concretarse de forma aislada, requiere realizar un trabajo intra e interinstitucional, ofreciendo una diversidad de recursos y estrategias a todos los niños, rompiendo con el esquema del espacio y tiempo tradicional y promoviendo la diversificación curricular. Para ello es preciso hacer una planificación lo suficientemente abierta y flexible para que pueda atender a las diferentes realidades que se generan dentro del aula. Todo esto es posible cuando se trabaja cooperativamente.

Acerca del trabajo en equipo, las directoras y supervisoras de escuela común y especial declaran que es fundamental desarrollar la labor en conjunto con otros profesionales. Cuando se conforman buenos equipos de trabajo, además de alcanzan logros en la tarea, se generan mejores condiciones para los propios educadores. De este modo, los educadores resignifican sus experiencias fortaleciendo sus intervenciones, así como se sienten acompañados y enriquecidos con los aportes de los otros.

Al decir de Lerman (2019):

En aquellos casos en los que se logra conformar buenos equipos de trabajo no solo se alcanzan logros en la tarea, sino que la misma se realiza en mejores condiciones para los propios educadores, quienes, en tales condiciones refieren sentirse acompañados, fortalecidos en sus propias intervenciones y enriquecidos con los aportes de sus colegas. (p. 74)

Otros aspectos que las supervisoras y directoras de escuela especial y común valoran también inevitables para la inclusión, y que no menciona ningún otro grupo de entrevistadas, son el uso de la tecnología, la democratización del poder y trabajo en relación a la legislación.

Con respecto a las TIC, una de las directoras opina que otra forma de incluir es la incorporación de las tecnologías, ya que es un recurso atractivo y versátil, además de una herramienta próxima las generaciones de nativos digitales.

Refiriéndose a la democratización del poder, una supervisora considera que no hay que esperar que se le delegue al docente el poder incluir. Cada uno, desde su propio lugar, debe aportar su cuota para una sociedad más equitativa. Para que haya un incluido, tiene que haber alguien que incluye, y si bien hoy en día hay avances al respecto, en estos caminos que se deben ir construyendo.

En relación a la legislación, esta supervisora entiende que la ley de Educación Nacional da el encuadre necesario para promover la inclusión educativa de calidad. Entre otros fines busca “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”. (Ley N° 26.206, artículo 11)

Si la escuela se transforma plenamente en un lugar de concreción del deber ser inclusivo que propone la norma, que respete y promueva la educación reconociendo la singularidad cada uno de sus estudiantes, se puede pensar no solo en una escuela para todos, sino, como escriben Boggino & Boggino (2019):

Supone pensar una sociedad para todos, donde la diversidad cultural, social y subjetiva, sea uno de los pilares sobre el cual se sostiene. Y eso implica desterrar el concepto de frontera, aceptar y respetar las diferencias y los límites, y trabajar desde las fortalezas. (p. 35)

### *Formación sobre inclusión educativa en el profesorado*

A este respecto, las estudiantes avanzadas de profesorado y las docentes noveles testimonian que no reciben suficiente formación específica sobre el abordaje de diversas problemáticas que presentan actualmente, en particular que no cuentan con herramientas necesarias para trabajar con niños con distintas dificultades (pedagógicas, orgánicas, conductuales o socio-culturales). Además, entienden que los contenidos desarrollados en el profesorado sobre estas temáticas, son presentados de un modo desarticulado entre teoría y práctica.

La intervención pedagógica debe construirse como un saber contextualizado y permitir apropiarse de nuevos conocimientos. La formación docente implica un complejo proceso de construcción colectiva que atraviesa caminos sinuosos, con idas y vueltas, tropiezos y dificultades, y que se hallan sujetos a factores económicos, políticos, culturales e institucionales que la condicionan.

En contraste, las directoras y profesoras de Profesorado ofrecen una mirada diferente al grupo de estudiantes y docentes noveles. Coligen que en los diseños curriculares actuales se incorpora el tema de la inclusión educativa, y que se la trata en dos asignaturas (Problemáticas Educativas Contemporáneas I y II). Sin embargo, reconocen que hay un vacío sobre materias específicas que versen sobre inclusión y acuerdos institucionales.

Entienden que la formación docente actual fomenta el pensamiento crítico y flexible, tratando de abordarlo no solo desde la teoría sino vinculando a esta con las prácticas. Asimismo, piensan (junto con las directoras y supervisoras de escuela común y especial) que la formación docente es un proceso personal que demanda apertura y compromiso.

Las directoras y supervisoras de escuela común y especial, junto a una profesora del profesorado, reconocen que la inclusión educativa no es un tema transversalizado y que no existe suficiente formación al respecto. Estas entrevistadas declaran que, pese a la falta de materias específicas para tratarlo y a diferencia con promociones anteriores, se evidencia actualmente una mayor apertura de los nuevos docentes hacia la inclusión educativa. Además, son conscientes de que egresan de la formación de grado sin las herramientas suficientes por lo que deben encontrar espacios de formación complementarios.

En cuanto a las trayectorias de las estudiantes indagadas en el marco de las instituciones de educación superior, estas llevan a cabo un itinerario en tanto estudiantes, pero este recorrido se liga, se toca y se cruza con otras trayectorias anteriores y paralelas –ligadas a su vida escolar, familiar, laboral, política y cultural–. Por ende, deben comprenderse «en contexto». Bourdieu (1997) señala en cuanto a la relación entre trayectorias de los actores y campo social, que es posible interpretar esos itinerarios de los sujetos y los grupos en el marco del campo social y educativo más amplio en un contexto histórico dado, pero también en relación con los espacios

definidos a partir de recortes meso y micro sociales, recortes que dan cuenta de tramas de relaciones objetivas y de condiciones a nivel institucional, curricular, comunitario, etc.

Por otro lado, acerca de la formación continua de los docentes, el Ministerio de Educación de la Nación propone dos modelos: el instrumental y carencial; y el centrado en el desarrollo.

El primero de ellos postula que el docente, debido a los cambios ocurridos constantemente en la sociedad, debe capacitarse para suplir las lagunas de su formación. Podría decirse que este modelo es el sostenido por los decires de las estudiantes avanzadas y maestras noveles.

A su vez, el modelo centrado en el desarrollo lo concibe como un trabajador intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de generar y decidir sobre su agenda de actualización. Los discursos de las profesoras de la formación de grado, directoras y supervisoras de escuela común y especial se enmarcarían dentro de este.

Los ministerios y agencias gubernamentales, en tanto entidades que definen las políticas públicas, deben brindar las oportunidades y ofertas para que el docente se capacite a través de cursos, postítulos, etc. Las respuestas de los grupos de gestión tanto de los profesorados como de las escuelas comunes y especiales dan cuenta de que si bien las organizaciones estatales como el INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente) ofrecen y subvencionan diversos cursos de capacitación en las provincias argentinas, no explicitan con claridad las temáticas o áreas.

Asimismo, existen postítulos brindados por instituciones privadas que conllevan un esfuerzo económico que excede las respectivas posibilidades de muchos docentes.

Podría pensarse, entonces, que lo propuesto en la ley sobre la responsabilidad del Estado de generar los espacios de formación e implementación para promover la inclusión educativa, aún no se concreta en plenitud.

### *Diferencias entre las formaciones profesionales tradicional y actual*

Ante las preguntas sobre este tema, las profesoras y directoras de profesorados así como los directivos y supervisoras de escuela común y especial detectan cambios en este entre los docentes más antiguos (receptores de una formación tradicional) y los más noveles (formados con un nuevo plan de estudios).

Los responsables de la formación docente testimonian que dable es observar una resistencia de parte de los docentes más antiguos en lo que atañe al trabajo desde la perspectiva inclusiva mientras que los docentes recientemente egresados cuentan con la formación necesaria para una mayor disposición a trabajar en contextos diversos. Estos actores consideran, además, que en una formación de grado que atiende a estas cuestiones, también hay aspectos personales (interés y compromiso), culturales e institucionales. En este sentido, recuérdese que el docente no está solo, que depende de un proyecto más amplio del que participa y que es la institución la promotora de la inclusión educativa.

Anijovich et al. (2012) entienden que:

(...) aprender a ser un docente reflexivo implica no solamente adquirir los aspectos técnicos que conducen a la experiencia, sino también la habilidad para involucrarse en relaciones profesionales dinámicas, establecer conexiones significativas entre la teoría y la práctica, que se constituyan en la razón de la acción, y analizar las prácticas cotidianas. (p.35)

También esta cuestión podría vincularse a las trayectorias educativas de los docentes de las distintas generaciones. Si se piensa de modo integrado las ideas de formación docente y trayectoria, esta última, entonces, puede entenderse como la trayectoria de formación llevada a cabo por un sujeto o un grupo, a lo largo del tiempo. Trayectorias que serán variadas, dando cuenta diversos recorridos que son reconstruidos y resignificados, que no son lineales ni continuos (Cols, 2008).

### *Comparación entre los contenidos de los diseños curriculares provinciales y los programas y planes de estudios de profesorados*

Tras el análisis documental de los planes de estudio de distintos profesorados, en todos ellos son apreciables dos asignaturas sobre inclusión escolar: Problemáticas Contemporáneas I y II (nombradas ambas en las entrevistas a estudiantes, profesoras y directivos de profesorados).

En los Diseños Curriculares para la formación docente del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Santa Fe, confeccionados en el año 2009, se mencionan que Problemática Contemporánea I y II se desarrollan dentro del grupo de áreas de formación específica en primer y tercer año del profesorado de educación primaria (carrera de cuatro años). En estos documentos se hace una breve descripción de estas:

Problemáticas Contemporáneas de la Educación I es un espacio que se define como un seminario taller que intenta generar el estudio teórico desde la problematización por medio de seminarios, y la producción conjunta desde la práctica en el contexto, en la que se abordan temas de relevancia e interés social y educativo para profundizar saberes acerca de la diversidad sociocultural.

En este espacio se intenta intercambiar debatir y pensar otras formas de entender las infancias, las adolescencias y las personas adultas que llegan a las aulas de primaria desde distintos contextos.

También se define como un área que trata de "poner bajo sospecha" los conceptos impuestos por etiquetamiento que producen efecto de imposición de un nombre y además promover experiencias entendidas como acciones de formación que posibilita pensar la futura inserción laboral en diversidad de contextos. Propone un abordaje holístico de la realidad partiendo de interrogantes que superan la lógica. (pp. 60-61)

Problemáticas Contemporáneas de la educación II: Este espacio trata los abordajes pedagógicos para la integración de la discapacidad, la continuidad entre niveles (comúnmente llamada articulación), y las del trabajo docente.

Se propone incluir en la formación experiencias educativas que permitan los estudios relacionados con distintas instituciones que trabajan con la discapacidad para pensar, imaginar y construir diversos modos de trabajos pedagógicos con dichos sujetos. Parte de la idea de que todo proceso de inclusión se refleja en un triple movimiento: la accesibilidad, la permanencia y la diferencia, teniendo en cuenta la siguiente premisa básica: respetar una diferencia no es lo mismo que "tolerar" al otro. (p. 81)

Contextualizando estos datos con lo expresado por las entrevistadas, se torna evidente que los contenidos desarrollados en estas asignaturas proponen cuestiones básicas para la formación y discusión acerca de la inclusión educativa, siendo insuficientes en cuanto a un trabajo de estos de modo transversal y aportando lo exigible para que quienes egresan de los profesorados perciban que cuentan con las herramientas requeridas para enfrentar la complejidad y diversidad de las aulas.

### **Discusión y conclusiones**

Estimando haber satisfecho los objetivos planteados, resultan pertinentes algunas reflexiones finales abiertas que se han ido construyendo a lo largo de toda esta investigación.

La inclusión educativa es un tema convocante ya que, ante la existencia de una ley de Educación Nacional que estatuye trabajar desde una perspectiva inclusiva para garantizar el derecho a la educación de todos los niños, surge el interrogante acerca de qué respuestas brinda el Ministerio de Educación, y el Estado en general, para concretar estos cambios, especialmente en el acompañamiento a los docentes y a los niños en la transformación educativa.

Luego del trabajo de campo realizado se podría concluir que, aunque el término *inclusión educativa* está presente en la formación docente, todavía se confunde con el de integración, pues se continúa colocando el

foco en la niñez y su problemática, y no en cómo debe la escuela prepararse para acompañar a cada uno de los niños que transitan por ella.

A partir de las entrevistas efectuadas se corroboró que a este respecto se desarrollan contenidos en la formación de grado. Además, se evidenció un correlato entre los contenidos sobre inclusión educativa propuestos en los diseños curriculares provinciales y lo que se desarrolla en los profesorados. Sin embargo, de acuerdo a lo expresado, principalmente por las estudiantes, se plantea que estos contenidos son insuficientes, y en algunos casos, sin relación ni articulación consistente entre teoría y práctica.

Quienes forman a los futuros docentes como los grupos de gestión de escuelas comunes y especiales, refieren que comprender el concepto de inclusión educativa es un ejercicio cotidiano y que es necesario generar las posibilidades de formación continua como profesionales.

En relación con el análisis de documentos ministeriales e institucionales de los profesorados de primaria, se logró recabar toda la información deseada (documentos específicos como los proyectos educativo y curricular institucionales o proyectos áulicos). Empero, a través de los planes de estudios obrantes, se confirmó que cuentan con contenidos específicos sobre inclusión educativa. Esto ratifica lo estipulado en los diseños curriculares y en las declaraciones de las directoras y de las supervisoras de escuela común y especial respecto del cambio que advierten en la formación docente actual.

Además, trasunta que, más allá de que la formación docente es un proceso personal, se está operando una transformación lenta pero evidente en la formación actual de grado.

Dialogando con los antecedentes hallados sobre formación docente e inclusión educativa, los resultados obtenidos en México por Márquez Cabellos, Jiménez García & Moreles Vázquez (2021) muestran que las bases curriculares en la formación de los docentes se fortalecen al incluir materias que abordan valores, dilemas, ejercicios y contenidos sobre la inclusión particularmente en poblaciones marcadas por la diversidad, aun entendiendo que, en el presente, estas enseñanzas aún no son lo suficientemente explícitas.

El relevamiento realizado en el presente trabajo daría cuenta de que los contenidos curriculares, sumado a su ausencia de transversalidad y a la falta de precisa articulación entre cuestiones teóricas y prácticas, son también insuficientes en Argentina. Ello genera en los docentes egresados la sensación de no contar con las herramientas necesarias para enfrentar la versatilidad de realidades que conviven en las aulas y la necesidad de buscar fuera de la formación de grado, ofertas que les permitan profundizar en las áreas con falencias, como es el caso de la inclusión educativa.

Lo mismo acontece en Chile donde Valdés-Pino, Calvo-Álvarez & Martínez-Abad (2021) señalan que en la formación de grado de los docentes de primaria existen requerimientos formativos teóricos y metodológicos para el trabajo con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales<sup>1</sup>.

Por su parte, el estudio de Sánchez-Serrano, Alba-Pastor & Zubillaga del Río en España (2021) revela la existencia de una mayor variabilidad en el número de asignaturas obligatorias presentes en las distintas universidades y en la orientación de la formación pero encuentran que los diferentes enfoques aparecen de modo desequilibrado. Estos autores hablan de tradicional o polivalente lo que resulta similar a lo expuesto en este trabajo entre integrador o inclusivo.

Por consiguiente, puede plantearse que la problemática presentada por la formación de docentes de nivel primario acerca de la inclusión educativa es un fenómeno que atraviesa a Hispanoamérica y se halla sostenido en cambios normativos que en las últimas décadas no se logran plasmar plenamente en todos los niveles de formación y capacitación.

<sup>1</sup> Debe considerarse que el concepto de Necesidades Educativas Especiales es un concepto discutido en Argentina en las últimas décadas, ya que refiere a un paradigma en el que la problemática se centra en el sujeto y su contexto, dejando de lado otras variables que hoy se tienen en cuenta como la dimensión social y la dimensión cultural.



Además, es de considerar que los procesos de transformaciones curriculares e institucionales demandan un mayor tiempo de implementación y reorganización para concretar los encuadres normativos inclusivos en la escuela, y comprender que el paradigma de la diversidad es una cuestión a seguir profundizando y desarrollando globalmente.

Al profundizar el concepto de inclusión educativa se rescatan dos aspectos esenciales y estrechamente vinculados entre sí: primero, las diferencias y los límites existen y no pueden ni deben borrarse ni invisibilizarse; segundo, los límites no se pueden equiparar con un déficit y se tiene que señalar como punto de partida el potencial, lo que nos lleva a pensar la diferencia como posibilidad y no atribuirle un valor negativo, como deficiencia.

Esta investigación, más allá de explorar e intentar describir el fenómeno estudiado, genera nuevas preguntas para seguir reflexionando sobre inclusión educativa: ¿Cómo se puede acompañar desde otros espacios a los niños para una inclusión educativa en contextos no formales? ¿Qué proyectos de inclusión complementan lo escolar? ¿Cómo se sienten los niños en relación a su contexto escolar? ¿Responde este a sus necesidades y expectativas? ¿Cómo significan los estudiantes de nivel primario a la escuela inclusiva?

### Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2005). *Técnicas de investigación social*. Lumen.
- Anijovich, R., Cappelletti, G. & Cancio, C. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. 4ta reimpresión. Paidós.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. & Sabelli, M.J. (2012). *Transitar la formación Pedagógica: Dispositivos y estrategias*. 1ra reimpresión. Paidós.
- Arnaiz Sánchez, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), pp. 25-34. [http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas\\_Para\\_Todos.pdf](http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf)
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense De Educación*, 20(1), pp.13-31. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Behar Rivero, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Editorial Shalom.
- Boggino, N. & Boggino, P. (2019). Escuela para todos, ¿posibilidad o derecho? De la integración a la accesibilidad universal. En Pitluk, L. (Coord.), *La inclusión educativa como construcción*. (pp. 17-43). Homo Sapiens.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Calvo, M. I; Verdugo, M. A. & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10 (1), pp. 99-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Carletti, M.G. (2014). Hacia una escuela inclusiva: un aporte desde las estrategias de la gestión. *Revista RUEDES*, 3(5), pp. 27-44. [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/5540/carlettiruedes5.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/5540/carlettiruedes5.pdf)
- Cols, E. (2008). *La formación docente inicial como trayectoria*. Mimeo. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores, INFoD. [https://ensbelgrano-ngo.infed.edu.ar/sitio/upload/La\\_formacion\\_docente\\_inicial\\_como\\_trayectoria.doc](https://ensbelgrano-ngo.infed.edu.ar/sitio/upload/La_formacion_docente_inicial_como_trayectoria.doc)
- Constitución Nacional Argentina [Const]. Enero 3 de 1995 (Argentina). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>

Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. McGraw-Hill.

Leman, G. (2019). El trabajo de repensar y construir una escuela para todos. En L. Pitluk, (Coord.), *La inclusión educativa como construcción*. (pp. 73-101). Homo Sapiens.

Ley N° 26.206. Nacional de Educación. (2006, 27 de diciembre). Honorable Congreso de la Nación Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ley N° 24.521 De Educación Superior. (1995, 7 de agosto). Honorable Congreso de la Nación Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Márquez Cabellos, N. G., Jiménez García, S. A., & Moreles Vázquez, J. (2021). Formación docente para una enseñanza inclusiva. Estudio de caso: Universidad de Colima. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (32). <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2259>

Ministerio de Educación de la Nación (2007). Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional. Resolución ministerial N° 30/07, Anexo II. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89864/lineamientos%20nacionales%20formacion%20continua.PDF?sequence=1>

Ministerio de Educación de la Nación (s/f) Ley de Educación Nacional N° 26.206. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2009). Diseños Curriculares para la Formación Docente de los Profesorados de Educación Primaria de la provincia de Santa Fe. <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/122509/606630/file/528-09%20Primario.pdf>

Moriña Diez, M.A.A y Parrilla Latas, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación*, pp. 517-539. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:069c189a-9d96-4743-aed8-5f4fc5a3444e/re33923-pdf.pdf>

Nicastro, S. & Greco, M.B. (2016). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. 5ta reimpresión. Homo Sapiens.

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y fracaso escolar*. Morata.

Quiroga Lavié, H. (1995). *Visita guiada a la Constitución Nacional*. Editorial Zavallía.

Rodríguez, L. G. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, (30)59, pp. 200-235. <https://doi.org/10.33255/3059/690>

Sánchez-Serrano, J.M., Alba-Pastor, C. & Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393, pp. 321-352. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>

Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y falta de argumentos pedagógicos*. Novedades Educativas.

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la Formación Docente*. Homo Sapiens.

Valdés-Pino, M. A., Calvo-Álvarez, M. I., & Martínez-Abad, F. (2021). Formación inclusiva del profesorado de primaria en tres regiones chilenas. *Alteridad Revista de Educación*, 16(1), pp. 117-129. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.09>

---

Valenciano Canet, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En M. P. Sarto Martín y M. E. Venegas Renauld (Coord.). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva Publicaciones del INICIO*. (pp. 13-24). Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

**Fecha de presentación: 16/8/2021**

**Fecha de aprobación: 4/11/2021**