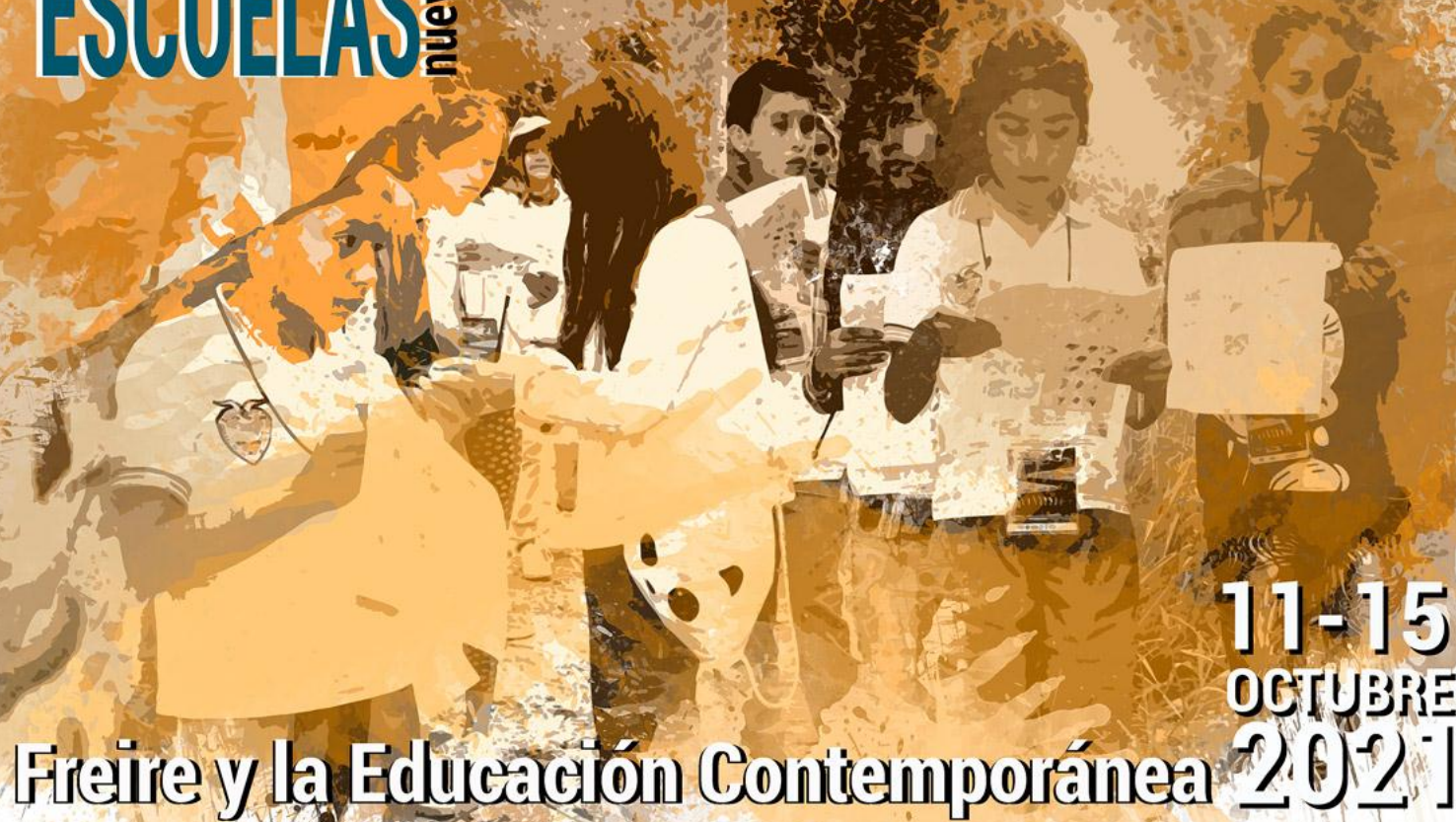


Congreso Internacional de **Investigación y Pedagogía**

nuevos ESCENARIOS
SUJETOS
ESCUELAS **nuevas**



11-15
OCTUBRE
2021

Freire y la Educación Contemporánea





DESAFÍOS DEL ABORDAJE DE LA DIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Autores:

Grosso, Leticia

Universidad del Salvador – Argentina

Correo electrónico: leticia.grosso@usal.edu.ar

Sánchez, María Laura

Universidad del Salvador – Argentina

Correo electrónico: ml.sanchez@usal.edu.ar

Eje temático: Educación y Diversidad

Resumen: La investigación titulada: Desafíos del abordaje de la diversidad. Análisis exploratorio de la educación inclusiva en escuelas de nivel primario, de gestión pública de CABA¹ se realizó entre 2018 y 2019; su propósito fue conocer qué líneas de acción hacia la Educación Inclusiva y el abordaje de la diversidad estaban presentes en los Proyectos² Escuela de instituciones de nivel

¹CABA: Remite a la sigla que identifica la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Buenos Aires – Argentina)

²El Proyecto Escuela (PE) reemplaza desde 2008 al Proyecto Educativo Institucional, en las instituciones educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Más allá de ello, al interior de muchas instituciones se lo continúa nominando como PEI

Se trabajó con una metodología cualitativa. Se elaboraron indicadores de inclusión según las dimensiones propias de la vida escolar: cultura, políticas y prácticas, para trabajar sobre los PE de las escuelas seleccionadas; además se realizaron entrevistas a directivos y docentes.

Conceptualmente, se partió de la ideología de la inclusión como un nudo del paradigma de la complejidad y el imperativo de una mirada holística hacia los actuales desafíos sociales. Se profundizó en la comprensión del significado e implicancias del modelo de educación inclusiva, puntualizando en su entorno por excelencia: la Escuela Inclusiva

El análisis documental y de las entrevistas dieron cuenta de diferentes conceptualizaciones sobre la diversidad naturalizadas entre los agentes escolares que funcionan como barreras para el logro de una inclusión efectiva y una cabal y responsable atención a la diversidad, lo que se constituye en un desafío en términos de acciones desde la política educativa en general y la formación docente en particular para operar en la transformación de las culturas y las prácticas escolares.

Palabras clave: Diversidad, Inclusión, Escuela, Estrategias inclusivas, Políticas Educativas.

Introducción

La presente investigación se propuso conocer qué líneas de acción hacia la Educación Inclusiva y el abordaje de la diversidad están presentes en los Proyectos Escuela de instituciones de nivel primario y gestión estatal de CABA, y cómo esas líneas discursivas se traducen o no en las prácticas cotidianas de las escuelas.

Motivó la investigación no solo el convencimiento de que la diversidad es, indudablemente, un elemento enriquecedor y constitutivo de la condición humana; sino además la percepción de la necesidad social de construir una cultura cada vez más inclusiva desde la Escuela y, por supuesto, el imperativo de tomar en consideración las directrices de los últimos marcos normativos nacionales e internacionales.

En efecto, por una parte, la diversidad se erige como un desafío a la hora de concretar acciones que tiendan a que estudiantes docentes y directivos reconozcan y aprecien la singularidad de intereses, capacidades, necesidades y estilos de aprendizaje presentes en los ámbitos educativos. Por otra parte, y desde una mirada mucho más abarcativa, vale consignar que la "Agenda 2030" aprobada por la Cumbre del Desarrollo Sostenible (2015) propone, entre sus objetivos estratégicos hacia el 2030, una educación que trabaje fuertemente sobre la inclusión, la equidad y la diversidad cultural como aspectos fundamentales.

La escuela debe estar preparada para recibir a la diversidad de los alumnos que a ella asisten, con todo lo que esto implica: infraestructura, trabajo inter, transdisciplinario y colaborativo, currículum diversificado y abierto, etc. Tales condiciones adoptan la modalidad de un proceso en construcción y, por lo tanto, no se dan espontáneamente ni dependen estrictamente de la presencia de políticas públicas o reformas específicas; responden al trabajo de los actores de las situaciones educativas.

Metodología

A partir de los objetivos propuestos, se planteó un diseño cualitativo y exploratorio, que permitiera conocer las proximidades y distancias entre los postulados de la educación inclusiva que se expresan en los proyectos

institucionales de las escuelas, y las reflexiones realizadas sobre ellos por los equipos directivos y docentes, respecto de su aplicabilidad en la práctica pedagógica y áulica.

La información empírica entonces, estuvo integrada por los proyectos institucionales de las escuelas seleccionadas; entrevistas en profundidad al equipo directivo y entrevistas a tres docentes de cada escuela.

A partir del material reunido se realizó el análisis al interior y entre escuelas, codificando las respuestas según seis variables construidas en base a la "Guía para la evaluación y mejora para la Educación Inclusiva" (UNESCO-OREALC, 2001) que delinea los factores que hacen a la configuración de instituciones inclusivas, a partir de sus dimensiones: sus culturas, políticas y prácticas.

En lo que respecta al campo, las escuelas primarias de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires constituyen el objeto de estudio de esta investigación. El modo en que se realizó la selección de las seis escuelas que lo integran se apoyó en una serie de decisiones que tuvieron en cuenta el contexto histórico, social y político que fundamenta su elección, buscando plasmar diferentes particularidades en cada una de ellas, que permitieran –aun con lo reducido del terreno propuesto- identificar potenciales comparaciones para alcanzar los objetivos de investigación.

Respecto de la herramienta de recolección empleada para realizar las entrevistas con los agentes escolares, se confeccionó una Guía de Entrevista que operacionaliza las variables y dimensiones que busca indagar el proyecto, de acuerdo con el marco teórico

Se trata de un punteo de aspectos a tener en cuenta para acceder a la cultura institucional y prácticas conducentes a la inclusión que permita llegar a la información, eche luz sobre el problema de investigación y sus objetivos. A

partir de ella se organizaron las categorías de análisis de los datos reunidos, que posibilitaron su estudio; así, durante las entrevistas se buscó:

- Si la institución es vivida como acogedora, para el alumnado y el personal; si es accesible ediliciamente y cuáles son los requisitos de ingreso
- Si se vive la diversidad del alumnado como con ventaja u obstáculo para los procesos de aprendizaje y enseñanza.
- Si se fomentan relaciones sociales de respeto, compañerismo y ayuda mutua entre los alumnos y cómo es el vínculo entre ellos
- Si la modalidad de trabajo más frecuencia en el aula es grupal o individual y en tal caso cuál es el criterio de organización de los grupos y si existen estrategias de fomento de la cooperación
- Si las modalidades de planificación contemplan la diversidad; si las estrategias y materiales previstos se dirigen asegurar aprendizajes significativos para todos/as; y si la evaluación es auténtica y diversificada
- Si se trabaja en la evitación de actitudes de y, en tal caso, con qué estrategias.
- Si consideran que su formación académica le brindó herramientas para abordar la diversidad del alumnado y si realizaron capacitaciones en ese sentido.
- Si en la escuela se desarrollan procesos de integración escolar; cómo es considerado el personal de e apoyo; si trabajan con configuraciones de apoyo y/o trayectorias
- Si se trabaja con redes comunitarias y en colaboración con la familia
- Si la escuela tiene en cuenta las diferentes efemérides y/o celebraciones de acuerdo a la diversidad de los alumnos concurrentes y, en tal caso, de qué manera.

- Si se considera que la institución en general, la dirección y los docentes en particular necesitan algún apoyo adicional a los existentes para mejorar el aprendizaje y la participación del alumnado y cuáles serían esos apoyos.

A partir de esta guía se ordenaron las respuestas en seis categorías que dan cuenta de variables relevantes al propósito de la investigación.

El análisis de las respuestas de cada categoría y el entrelazamiento de las mismas en torno a los objetivos de investigación y la estructura teórica del trabajo, dieron lugar a las conclusiones que se delinearán hacia el final del presente trabajo.

Desarrollo

El modelo de la inclusión en el marco del paradigma de la complejidad

La escuela entendida históricamente como la institución por excelencia encargada de transmitir el caudal de conocimientos válidos para una sociedad determinada, ha sido atravesada en cada época por variables políticas, culturales, sociales, filosóficas, económicas, y de paradigma científico que coexistieron y coexisten con ella.

Es así como cada sociedad en las distintas culturas y épocas buscó a través de la educación de las nuevas generaciones, formar el modelo de individuo que demandaban sus necesidades; concibiendo, además, un cierto prototipo de sujeto que aprende.

De ese modo, aquellos estudiantes que no cumplían con ese perfil por distintas cuestiones y situaciones individuales o sociales; fueron alternativamente estigmatizados, discriminados y excluidos de los Sistemas Educativos.



Por décadas, la escuela sostuvo posturas y acciones sustentadas en el paradigma científico positivista; las que se tradujeron en la homogeneización de la enseñanza y la no consideración de la diversidad como valor; es más, señalando todo aquello que se diferenciara del supuesto modelo de “normalidad”, como atípico y, por ello, pasible de ser excluido.

Ya en este siglo XXI, en un mundo cambiante y globalizado como en el que se vive, es necesario e innegable reconocer y asumir la diversidad de realidades como parte constitutiva de la complejidad científica, social y de la educación misma.

El apropiarse de este enunciado conlleva a cambios profundos en el sistema educativo, en todos sus niveles y modalidades de intervención; desde las políticas generales que lo enmarcan, hasta las prácticas mismas en el aula, pasando por la micropolítica institucional.

En este sentido, el modelo de inclusión se desarrolla desde la perspectiva holística y multicausal del paradigma científico de la complejidad.

“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” (Gentile, 2009: 35). La inclusión no remite a la igualdad homogeneizante, sino que pretende equidad a partir de la valoración de las diferencias. Ya deja de ser el sujeto el que debe adaptarse a una supuesta normalidad, para pasar a ser la sociedad la encargada de brindar el contexto más adecuado para su desarrollo.

Se trata de un modelo abarcativo y plural, que no se centra exclusivamente en determinados colectivos de sujetos, ni en ámbitos específicos como la escolaridad, sino que apunta a todas las personas vulnerables de ser excluidas.



Según Verdugo Alonso (2013):

La inclusión es una actitud ante la vida, relacionada con un sistema de valores y creencias, que se materializa en un conjunto de acciones. Asume que la diversidad, la convivencia y el aprendizaje en los grupos es la mejor forma de beneficiar a todos y cada uno de los participantes. (Instituto de Estudios de Ocio - Cátedra ONCE, 2013: 3).

Del mismo modo:

La inclusión educativa es un concepto mucho más amplio, ya que no se trata solo de lograr el acceso a la escuela común de determinados grupos de alumnos, tradicionalmente excluidos, sino también de transformar el sistema educativo en su conjunto para atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños y niñas, asegurar la igualdad de oportunidades en el aprendizaje, y su plena participación (...). (Blanco, Duk y Pérez, 2012: 22).

El desafío de la construcción de una educación y una escuela inclusiva

Tanto desde la normativa internacional como desde la nacional, queda claro que la inclusión y la calidad educativa, no solo son un derecho sino un imperativo de la época.

En este sentido, las transformaciones educativas de todo el mundo tienen en su agenda, como uno de sus objetivos fundamentales, la atención a la diversidad de los alumnos que componen la matrícula de las instituciones escolares; más allá de las diferencias que, sin duda, son intrínsecas a la condición humana.

A nivel internacional, hoy esto se ve reflejado en la Declaración emanada del Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Incheon, República de Corea, en



mayo de 2015 y organizado por UNESCO³, junto a UNICEF⁴, el Banco Mundial, el UNFPA⁵, el PNUD⁶, la ONU Mujeres y el ACNUR⁷.

Sus más de 1.600 participantes de 160 países, entre los cuales se contaban 120 ministros, jefes y miembros de delegaciones, jefes de organismos y funcionarios de organizaciones multilaterales y bilaterales, así como representantes de la sociedad civil, la profesión docente, los jóvenes y el sector privado, aprobaron la "Declaración de Incheon para la Educación 2030", en la que se presenta una nueva visión de la educación para los próximos años.

La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. (UNESCO, 2015: 7)

A nivel Nacional, la Ley Nacional de Educación (Ley 26206, 2006), refiere entre otros temas a la instauración de políticas y prácticas inclusivas que alcancen a la totalidad del alumnado, incluso a las personas con discapacidad dentro de las escuelas comunes mediante la implementación de apoyos, configurados de distintos modos, en todos los niveles y modalidades del sistema, posibilitando así una trayectoria educativa integral para cada alumno.

³UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y La Cultura

⁴UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

⁵UNFPA: Fondo de Población de las Naciones Unidas

⁶PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

⁷ACNUR: Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados

La educación en y para la diversidad (Rendo y Vega, 1999) se propone entonces, potenciar el aspecto transformador, en el sentido de hacer efectiva la igualdad de oportunidades, esto significa dar a cada alumno lo que necesita y no a todos los mismo.

Cabe aquí hacer hincapié en que el término diversidad, debe evitar interpretaciones reduccionistas ya que alude a la multiplicidad cultural, lingüística, de acceso al conocimiento, social, de género, en lo que hace a factores intra e interpersonales, de necesidades educativas, etc.

Tony Booth y Mel Ainscow (2000) definen la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Para estos autores, la inclusión implica que las instituciones educativas deben realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos sus estudiantes.

La comprensión de la diversidad como una condición natural, compleja y múltiple (Muntaner, 2010:5) expresada en el amplio abanico de formas de ser alumno, en la riqueza de cada estilo de aprendizaje y en la responsabilidad de la escuela de atender el derecho a la diferencia modificándose a sí misma; es una de las causales para que el modelo inclusivo haya puesto también en cuestión el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), para comenzar a pensar en términos de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

La educación inclusiva generó con este concepto un cambio sustancial ya que, mientras que el de NEE surgió como parte del movimiento normalizador-integrador, como una alternativa a las denominaciones universales que se venían utilizando para designar a las personas con discapacidades, déficits o

dificultades para el acceso al currículum. Al hablar de barreras, se pone el acento en el contexto que acoge o no la diferencia desde los apoyos necesarios para acceder al aprendizaje y la participación.

Con el concepto de barrera se resalta, incluso de manera muy visual, que es el contexto social, con sus políticas, sus actitudes, sus prácticas concretas el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades del aprendizaje y la participación de determinados alumnos. (Echeíta Sarrionandia, 2006:112)

En este contexto, una escuela inclusiva que auténticamente atienda a la diversidad debe manifestarse en sus lineamientos políticos; en los documentos que produce; en su clima y cultura escolar; en los contenidos y propuestas de dinámicas institucionales en general y en las escenas áulicas en particular.

De hecho, cada escuela sigue lineamientos políticos específicos y tiene una cultura propia, a partir de la cual se desarrollará el currículo y las prácticas. Las características institucionales particulares, los valores, modelos de aprendizaje, modelos de profesor, normas y el modo en el que se desarrollan las relaciones interpersonales, estipularán el estilo y los contenidos y propuestas del Proyecto Escuela que construya.

Las anteriores consideraciones se ven claramente reflejadas en los presupuestos de un documento que ha venido siendo utilizado con éxito en un sinnúmero de países para evaluar la presencia o no de indicadores de inclusión y que, por ello, han sido tomados en cuenta, también, en la presente investigación; se hace referencia a la "Guía para la evaluación y mejora de la



educación inclusiva” (2000), traducido al castellano por UNESCO-OREALC (2001)⁸.

El mismo, organiza el análisis de la inclusividad de las instituciones en torno a tres dimensiones que hacen directamente a la postura.

(...) La inclusión y la exclusión se exploran a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de los centros: las que se relacionan con su cultura, con su política y con su práctica. Las dimensiones seleccionadas pretenden dirigir la reflexión hacia los cambios que se deberían plantear en los centros educativos (...). (...) Los indicadores representan una formalización de “aspiraciones” con las que se compara la situación existente en el centro, para conocer la situación del centro, por una parte, y para poder llegar a establecer determinadas prioridades de mejora a futuro (...). (UNESCO-OREALC, 2001)

Inclusión, gestión y aula

Más allá de lo político-curricular e incluso de los lineamientos teóricos de los Proyectos Escuela, resulta imprescindible hacer mayor hincapié en el nudo del problema y objetivos de esta investigación, puntualizando algunas de las características y de los principios más representativos de la gestión de la educación y la escuela inclusiva que determinan su cultura y el carácter y modalidad de las prácticas que en ella se desarrollan

- Lineamientos educativos basados en que todos pueden aprender. Se trata de promover respuestas educativas diversificadas, razonablemente

⁸Se trata del “Index for Inclusion”, cuya versión original fue escrita en el año 2000 por Mel Ainscow y Tony Booth, y luego traducida al español por catedráticos de la Oficina regional para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO



ajustadas a las necesidades de cada estudiante

- Educación multicultural: Se reconoce el valor de la diversidad cultural y se enfatiza la interacción como clave, trabajando para que cada persona se sienta acogida y perteneciente a la comunidad.
- La teoría de las Inteligencias Múltiples propuesta por Howard Gardner (1993), ofrece una orientación para identificar las capacidades y potencialidades del alumnado
- El aprendizaje y la enseñanza pensados desde el constructivismo y el socio-constructivismo constituyen perspectivas pedagógico-didácticas que garantizan que los estudiantes tengan acceso a aprendizajes significativos y situados
- La evaluación auténtica del alumno valorando los procesos
- Aceptación de agrupaciones multiedad y flexibles ya que la heterogeneidad en los agrupamientos enriquece los aprendizajes
- Enfoque transdisciplinario del currículum; uso de tecnologías en el aula; aprendizaje mediado por compañeros y propuestas de colaboración como situaciones que activan componentes cognitivos y motivacionales (Arnaiz Sánchez, 2006)
- Enseñanza de la responsabilidad, la solidaridad y la convivencia afectiva y respetuosa; así como el establecimiento de redes entre todos los (González González, 2008)
- Desnaturalización los formatos rígidos de tránsito escolar que suelen generar exclusión de los alumnos por no adaptarse a prescripciones de tiempo y modalidad
- Tanto la operativización de trayectorias como la planificación de estrategias para que los estudiantes superen barreras y accedan al aprendizaje, requiere poner en marcha distintas configuraciones prácticas de apoyo (Terigi, 2008). Las ayudas pueden y deben

configurarse de distintas maneras, esto es: como asesoramiento a las escuelas; como orientación a las gestiones institucionales, los docentes o los equipos técnicos; como incorporaciones puntuales de especialistas o profesionales de la educación especial; como acciones de formación y capacitación; como trabajo familiar; como ayudas directas al alumno; como provisión de tecnologías de apoyo; etc.

Tal como queda de manifiesto la responsabilidad de la gestión es enorme a la hora de generar una cultura que lleve hacia la inclusión; de hecho, el papel que adopta el equipo directivo de una institución es clave para eliminar, o por lo menos minimizar, las barreras que generan. (González González, 2008)

La educación y la escuela inclusiva constituyen, junto con la conceptualización de la diversidad a nivel de las instituciones educativas, un campo teórico enormemente rico para la indagación bibliográfica y, a la vez, un verdadero desafío a la hora de confrontar esos discursos académicos y sociopolíticos con la realidad de las culturas y las prácticas que se desarrollan al interior de las escuelas.

Conclusiones

Antes de exponer las conclusiones, se considera oportuno explicitar brevemente las categorías de análisis desde las cuales se abordó la interpretación de los hallazgos.

La primera categoría registra no sólo la presencia de la diversidad, sino además la percepción de la misma por parte de los agentes escolares, en cuanto a considerarla como ventaja u obstáculo para el aprendizaje. También, apunta a la vivencia de la institución como acogedora o no para sus actores; y a la presencia o ausencia de relaciones sociales de respeto, compañerismo, ayuda mutua y práctica de valores.



La segunda, refiere al Proyecto Escuela, tanto en los contenidos del documento, como en sus procesos de construcción y el conocimiento que los docentes tienen del mismo.

La tercera remite a indicadores de gestión directivo/áulica: estilo de planeamiento, estrategias de enseñanza de uso más frecuentemente, modalidad de evaluación y aprovechamiento de los recursos.

La cuarta apunta a detectar estrategias específicas de cooperación entre docentes y directivos, docentes entre sí y la promoción de espacios de capacitación, y acciones de apoyo mutuo entre profesionales.

La quinta busca identificar la presencia de grupos vulnerables de ser excluidos y de profesionales dedicados a apoyar a estos grupos en particular. Esta categoría registra también la percepción que se tiene de los procesos de integración/inclusión; la construcción de configuraciones de apoyo y trayectorias.

La última categoría puntualiza sobre aspectos de accesibilidad física por una parte y, por otra, la salida a la comunidad en cuanto a vínculos interinstitucionales y con familias

Como primera cuestión, señalar que se pudo acceder a los Proyectos Escuela de las seis instituciones seleccionadas, lo que permitió un buen grado de interiorización de las líneas hacia la inclusión planteadas en esos documentos y, a la vez, se pudieron ir confrontando estos lineamientos con el discurso de directivos y docentes a través de entrevistas en profundidad.

En cuanto al análisis bibliográfico, contribuyó a ampliar conocimientos respecto de la consideración de la educación inclusiva y a internalizar la diversidad como una riqueza y condición para fomentar el máximo desarrollo posible de todos



los alumnos y como componente que beneficia a toda la comunidad. La inclusión educativa se plantea para garantizar el derecho a una educación de calidad, mediante el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la culminación, de todos los niños, adolescentes, jóvenes y adultos del sistema educativo, en todos sus niveles y modalidades.

Se considera que la educación y la escuela inclusivas, son el semillero de una sociedad inclusiva (Kugelmass, 2003, en Murillo, 2010)

Respecto de los datos recogidos en el campo, se han podido elaborar algunas conclusiones respecto de los principales hallazgos que emergen de las entrevistas y del análisis de los documentos institucionales de las escuelas que han sido parte de la muestra.

En primer lugar, se ha constatado una importante distancia entre el discurso de lo políticamente correcto expresado a través de los dichos de los directivos y los docentes, como en las líneas diseñadas en el PE y la práctica áulica.

De hecho todos los directivos y docentes manifestaron compartir el imperativo de la no exclusión de ningún estudiante como idea global; pero al avanzar en los cuestionamientos sobre estrategias concretas tanto de gestión directiva como áulica, pudo verse que prima una concepción más homogeneizadora de las dinámicas pedagógico-didácticas que incluye una percepción de la diversidad como algo exógeno, problemático y de difícil abordaje que justifica la naturalización de dispositivos reales y simbólicos de exclusión.

En el mismo sentido, se detectó limitada conceptualización de la diversidad; se la ubica en "los otros", sobre todo en aquellos considerados "diferentes" por extranjería, cultura, religión, condición socio-económica, acceso al empleo o a la vivienda, modos de socializar e interactuar; estilos, ritmos y modos de acceso al aprendizaje o capacidad intelectual; pertenencia a grupos familiares no



hegemónicos; en fin... otros no queridos, no aceptados y quizás, apenas tolerados.

También se confunde diversidad con discapacidad, problema de conducta o aprendizaje, o enfermedad; en todos los casos se detectaron representaciones sociales negativas y modelos mentales discriminatorios y estigmatizantes.

Por otra parte, fue notable la desvalorización de la elaboración colaborativa del Proyecto Escuela observándose, desde la ausencia del mismo hasta una suerte de rompecabezas integrado por proyectos áulicos o de ciclo que los docentes aportan en forma individual y, por ende, fragmentada.

Durante la indagación quedó de manifiesto una gran debilidad en la gestión directiva hacia la construcción de cultura inclusiva; traducida en acciones que van desde el desinterés por la temática hasta la naturalización de la exclusión, pasando por la no implementación de acciones hacia docentes, alumnos y familias.

También se observaron acciones aisladas hacia la inclusión, relacionadas con la autogestión áulica de algunos que, por su carácter de emprendimiento solitario, no generan impacto en la cultura institucional.

Otro hallazgo fue la falta de conocimiento que muestran los docentes de la relevancia de las configuraciones de apoyo a la hora de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, y también de optimizar las estrategias de enseñanza.

Finalmente, puede señalarse que las instituciones se perciben como enclaves dificultosamente acogedores, tanto desde las barreras físicas y espaciales que las condicionan, como desde las actitudes que en ellas se naturalizan.



En función de lo expuesto, vale insistir en una cuestión que resulta nodal: concebimos la inclusión como un compromiso ideológico y también de acción. En este sentido, el acceso a las conclusiones que acaban de enumerarse confirma la importancia y necesidad de trabajar sobre estas cuestiones en el campo educativo.

La diversidad aparece frecuentemente asociada a un problema a resolver, un obstáculo a superar, por lo que es imprescindible consolidar la visión de la diversidad como como riqueza, como fortaleza que permita, desde la escuela, construir sociedades plurales y democráticas partiendo del respeto a lo singular.

Para cerrar presentamos una breve reflexión que el Dr. Carlos Skliar compartiera en una conferencia desarrollada en el salón auditorio de la Universidad Católica de la ciudad de Paraná, Entre Ríos en mayo de 2005.

¿Qué supone estar juntos en las instituciones educativas? Quiero quitarme, por un momento, palabras como diversidad, inclusión, respeto, diferencia... Parece ser lo que nos duele, lo que nos molesta, lo que preocupa, sea en la educación inicial o sea en la educación de adultos... pero lo que debe cuestionarnos es ¿Cómo hacemos y qué significa estar juntos en las instituciones educativas? (...) y parece que apenas si podemos estar juntos...

¡La ficción de estar juntos ya la conocemos! Se ha universalizado el acceso a la enseñanza, a nivel mundial, de tal modo, que la pregunta ya no se trata tanto cómo hago para entrar a alguien; cómo hago para dejar pasar a alguien, a pesar de que sabemos que todavía es un problema. El verdadero dilema consiste en preguntarnos todo el tiempo ¿qué hacemos una vez que estamos juntos?



Referentes Bibliográficos

Ainscow, M. y Booth T. (2001) Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Chile: UNESCO-OREALC.

Arnaiz Sánchez, P. (2003). Educación inclusiva: Una escuela para todos. Málaga: Ediciones Aljibe.

Arnaiz Sánchez, P. (2004). La Educación Inclusiva: Dilemas y Desafíos. Revista Educación, Desarrollo y Diversidad. Vol. 7 (2) 25-40. España: Universidad de Murcia

Arnaiz Sánchez, P. (2006). Atención a la Diversidad. Programación curricular. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia

Bardiza Ruiz, T. (1997): Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. Revista Iberoamericana de Educación, Número 15. Ediciones de la OEI. Recuperado de <http://rieoei.org/oeivirt/rie15.htm>

Bixio, C. (2003). Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza - aprendizaje. Argentina: Homo Sapiens.

Blanco, R., Duk, C. y Pérez, M. (2012). Servicios de apoyo a la inclusión educativa. Principios y orientaciones. Chile: Fundación Hinehi y Fonadis

Carletti, G. M. (2014) Hacia una escuela inclusiva: un aporte desde las estrategias de la gestión Buenos Aires: Revista RUEDES, Año 3- Nº 5- p. 27-44

Consejo de la Unión Europea (CUE). (2010). Conferencia Internacional "La educación Inclusiva: Vía para favorecer la cohesión social" Madrid: Ministerio de Educación



Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos (2010) Inclusión Educativa: El desafío de enseñar y aprender en y para la diversidad. Cita de: Skliar, C. (2009). Argentina: Dirección de Educación Inicial - Dirección de Educación de Gestión Privada.

Del Valle de Rendo, A. y Vega, V. (1998). Una escuela en y para la diversidad. Buenos Aires: Aique.

Delors, J. (1994). La educación encierra un tesoro. Los cuatro pilares de la educación. Cap. IV. Madrid: Santillana.

Di Pietro, S.; Tófaló, A.; Medela, P y Pitton, E. La oferta de educación primaria y la trayectoria de los estudiantes en la Ciudad de Buenos Aires: logros de la última década y persistencia de desigualdades. Revista semestral de datos y estudios sociodemográficos urbanos publicada por la Dirección General de Estadística y Censos, de la Ciudad de Buenos Aires. Año 11, Número 19, Abril 2014.

Diker, G., Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires, Paidós.

Dussel, I. (2008). Desigualdad social y desigualdad educativa. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Recuperado de: <http://www.redligare.org/spip.php?article29>.

Dussel, I. (2008). Desigualdad social y desigualdad educativa. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Disponible en: <http://www.redligare.org/spip.php?article29>

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



Gentile, 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). *Revista Iberoamericana de Educación* (Nº49): 19-57.

Giné, C. (2011). Inclusión y sistema educativo. Ponencia presentada en el III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo. España: Universidad de Salamanca – INICO.

González González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. Madrid: REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, Nº 2, pp. 82-99.

Grosso, L. César, S. Limeres, N. y Tomé, J.M. (2018) El desafío de la Diversidad. Buenos Aires: Bonum

Köppel, A. y Tomé, J. M. (2008). La diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma.

Köppel, A. y Tomé, J. M. (2009). El trabajo en el aula desde una perspectiva inclusiva. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma.

Ley de Educación Nacional Nº26.206, República Argentina. Sanción: 14/12/2006. Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. Entrevista realizada por Judith Cervós. España: *Revista Cuadernos de Pedagogía* Nº 373



Meirieu, P. (2013). La escuela ya no se ve como una institución capaz de reencarnar el bien común. Entrevista realizada por Luciana Vázquez para la versión digital del Diario "La Nación". Buenos Aires: Disponible en www.lanacion.com.ar:Enfoques

Muntaner, J. (2010) De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) 25 Años de Integración Escolar en E España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Murillo J., Krichesky G., Castro A. y Hernández R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, RINACE, 4(1), pp. 169-186.

Nicastro, S. y Greco M.B. (2013) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Buenos Aires. Homo Sapiens.

Puigdellivol, I. (2009). Educación inclusiva ¿Necesidades Educativas Especiales? España: Publicación de la Escuela Vasca de Denostia.

Redondo, P. (2006). Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires: Paidós.

Resolución 2661-E/2017. Ministerio de Educación y Deportes. Ciudad de Buenos Aires. Sanción: 16/06/2017. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNorma/165408/20170623>

Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes en el mundo de hoy. Buenos Aires: Fundación Santillana.



UNESCO. (2010). Seminario sobre el derecho a la Educación. Paris:Naciones Unidas-Panteón Sorbona

UNESCO. (2015a). Declaración de Incheon. Educación 2030. Disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>

Verdugo Alonso, M. A. (2013) Manifiesto por un Ocio Inclusivo. Instituto de Estudios de Ocio, Cátedra ONCE, Bilbao: Universidad de Deusto.