

**Universidad Nacional Del Litoral**

**Facultad de Humanidades y Ciencias**



**Maestría en Políticas Públicas para la Educación**

**Segunda Cohorte**

**Maestranda: Mariel Elisabet Vargas**

**Directora: Mgter. Nora J. C. Grigoleit**

**Título del trabajo**

**La inclusión educativa en la práctica docente en una escuela de la ciudad de Santa Fe a partir del Programa Escuela Abierta: ajustes y tensiones en la construcción de una escuela inclusiva**

**Año**

**2020**

## Agradecimientos

A Fabi el gran amor de mi vida...compañero e incondicional que siempre está presente alentándome a continuar

A Lulú, Nacho, Tomi y Facu quienes me han permitido, a veces “bajo protesta”, compartir el tiempo de mamá con “las cosas de la escuela” como ellos le dicen

A Nora mi directora de Tesis que con su paciencia y generosidad supo guiarme y sostenerme en esta dura travesía

A mis compañeras docentes que comparten conmigo el día a día en esta maravillosa profesión y un amor comprometido por la escuela

A mis compañeras de Maestría, las que están y a aquella que tempranamente se fue...

Al Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe que me permitió a través de una beca poder acceder a esta Maestría

A la Universidad Nacional del Litoral siempre presente a través de Milagros Sosa Sálico.

A Dios... por esta vida llena de oportunidades

## Índice

### **INTRODUCCIÓN**

Motivaciones y preguntas iniciales.....	6
Plan de trabajo .....	24

### **CAPÍTULO I**

Desde el modelo de la integración a la inclusión. El marco normativo .....	26
La integración educativa .....	27
La inclusión educativa .....	28
De integración a inclusión .....	32
Investigaciones sobre la construcción de sentido en relación a las políticas de Inclusión .....	37
La inclusión y el rol de las instituciones intermedias .....	40

### **CAPÍTULO II**

Referentes conceptuales. Marco teórico. Conceptos centrales .....	45
Inclusión .....	46
Práctica docente .....	50
Inclusión y práctica docente .....	53

### **CAPÍTULO III**

Objetivos de la investigación .....	57
Tipo de investigación .....	57
Enfoque y diseño metodológico .....	58
Etapas en la investigación .....	62

### **CAPÍTULO IV**

Revisión bibliográfica sobre el marco jurídico de las políticas de Inclusión Educativa .....	66
--	----

Fundamentación del Programa de Formación Permanente Escuela Abierta como Política Pública de Educación para la Provincia de Santa Fe .....	69
Historia de la institución investigada .....	72
Del Proyecto Institucional a las Jornadas Provinciales .....	78

## **CAPÍTULO V**

Análisis de resultados de la investigación .....	81
Primera fase: primera jornada de Escuela Abierta .....	82
Segunda fase: análisis de los procesos de resignificación a cuatro años de distancia .....	87
Análisis de encuestas a docentes .....	88
Análisis de carpetas de actividades .....	95
Análisis de entrevistas .....	98

## **CAPÍTULO VI**

Recapitulación y reflexiones finales .....	107
<b>Bibliografía</b> .....	117
<b>Anexos</b> .....	124
Entrevista Docente A .....	125
Entrevista Docente B .....	127
Entrevista Docente C .....	129
Entrevista Docente D .....	133
Conclusiones Grupo 1 Primera Jornada EA .....	135
Conclusiones Grupo 2 Primera Jornada EA .....	138
Conclusiones Grupo 3 Primera Jornada EA .....	140
Disposición N° 182/ 2000 Ministerio De Educación Prov. Santa Fe Proyecto Educar en y para la Diversidad .....	144
Proyecto Institucional Educar en y para la Diversidad (1999) .....	148

Análisis evaluativo del Proyecto (2003) .....	165
Reformulación del Proyecto (2012) .....	167
Dispositivo Primera Jornada Institucional EA .....	169
Fundamentos del Programa Escuela Abierta .....	176

# INTRODUCCIÓN

Motivaciones  
y  
preguntas iniciales

## **Desde la educación especial, pasando por la integración, hasta el modelo de la inclusión: una larga trayectoria docente**

Para dar comienzo a este trabajo se intentará dar cuenta de cuáles fueron las preocupaciones y motivaciones que dieron origen a la problemática planteada.

Quien escribe se desempeña como docente de nivel primario desde hace veintinueve años. Ya desde los inicios de mi práctica de residencia, mi inquietud siempre se centró en aquellos niños que presentaban dificultades para aprender. No sólo los que en ese momento se consideraban “especiales”<sup>1</sup> (los que por entonces se escolarizan de manera exclusiva en la escuela especial) sino más bien en aquellos que necesitaban de la implementación de otros recursos o metodologías para que las metas curriculares de aprendizaje lograran alcanzarse. Algunos de esos niños requerían tiempos de espera ante su ritmo de aprendizaje diferente y se debía solicitar acuerdos con los padres y directivos para seguir acompañándolos en su proceso de aprendizaje; a través de esos acuerdos se buscaba muchas veces evitar que el niño repitiera el año. Por ese tiempo<sup>2</sup> el formato escolar, sustentado en el supuesto de la homogeneidad, imperaba en las aulas y guiaba las políticas educativas. Es por ello que, los niños con dificultades de aprendizaje que no se adecuaban a los ritmos de trabajo determinados como ideales para ese momento de su escolaridad, que no responden satisfactoriamente a una metodología única propuesta a través de la planificación de clases o que, no alcanzaban los

---

<sup>1</sup> Entiendo acá por dificultades las que se asociaban a discapacidades intelectuales, motrices, entre otras, relacionado con el paradigma segregacionista y rehabilitador donde lo diferencial se concibe en referencia a la normalidad y no al derecho a la diferencia y menos aún a la diversidad. Ideología instituida desde la pertinencia del saber médico que con el transcurso del tiempo se transformó en un paradigma integrador para que luego en los albores del siglo XXI se transformara en un paradigma inclusivo referenciado desde el paradigma del derecho.

<sup>2</sup> Para referenciar este momento cito un párrafo de Krawczyk, Nora Rut, & Vieira, Vera Lúcia. (2007). HOMOGENEIDAD Y HETEROGENEIDAD: UN ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA DE LA DÉCADA DEL 90 EN ARGENTINA, BRASIL, CHILE Y MÉXICO. Estudios pedagógicos (Valdivia), 33(2), 59-80. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000200004> : “Desde la constitución del sistema educativo, en el siglo XIX, la democratización de la educación formal fue asociada en este país (Argentina) al carácter universalista del Estado, apuntando a la universalización de la enseñanza primaria para atender a los intereses nacionales de homogeneización cultural y a los intereses de los sectores emergentes (constituidos, principalmente, por inmigrantes) en relación a la promoción y a la participación política (Weinberg 1987; Tedesco 1982; Puiggrós 1990).”

objetivos en los tiempos previstos para ello, iniciaban entonces un derrotero de fracasos y serias dificultades para continuar con su escolaridad.

Desde el comienzo de mi carrera docente, allá por el año 1990, tuve la oportunidad de vincularme con una gran cantidad de niños que encontraban dificultades en el cumplimiento de sus trayectorias escolares. Dificultades de distinto tipo que se podían reconocer como asociadas a trastornos de aprendizaje. Debían ser acompañados en esos procesos con actividades adecuadas a su ritmo de trabajo. Otros niños que, por su situación de vulnerabilidad social, necesitaban ser sostenidos e incluidos en el sistema educativo. Durante ese tiempo, he sido testigo y parte de la implementación de nuevos modelos que al proponer otros marcos de interpretación de la inclusión fueron cuestionando la enseñanza tradicional a partir de su llegada. Desde la escuela tradicional, pasando luego por la escuela integradora, hoy se intenta construir una instancia superadora: la escuela inclusiva.<sup>3</sup>

En ese tiempo de mis inicios como docente, acontecieron algunos hechos que constituyeron hitos importantes para los cambios que, como parte de un proceso histórico mundial, se fueron produciendo posteriormente en nuestro país en relación con la inclusión. Es así que en 1989 la Declaración de los Derechos del Niño reconoce el derecho de todos los niños a recibir educación sin discriminación por motivo alguno:

*Art. 23.3:* En atención a las necesidades especiales del niño [...] estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima

---

<sup>3</sup> Secuencia tomada de "De la Integración Educativa a la Educación Inclusiva De la Opción al Derecho" de María José Borsani . Homo Sapiens Ediciones 2018.

calidad posible.” ( Declaración de los derechos del Niño, 1989)

A ello se sumó en 1990 la Declaración Mundial de UNESCO-UNICEF “Educación para Todos y marco de referencia para la acción encaminadas a lograr la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, que en su artículo tercero habla de “universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad”. En ese mismo año se lanza a nivel mundial el movimiento Educación para Todos (EPT) en el Marco de la Conferencia Mundial de Educación Para Todos que fija tres ejes fundamentales de trabajo, basados en problemáticas detectadas a nivel mundial, las cuales son:

- Las oportunidades educativas limitadas, muchas personas tienen poco o ningún acceso a la educación.
- La educación básica concebida en términos restringidos de alfabetización y cálculo, más que como una base más amplia de aprendizajes formativos para la vida y la ciudadanía
- Ciertos grupos marginales, personas con discapacidad, miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres, entre otros, en riesgo de ser totalmente excluidos de la educación. (Borsani 2018:19).

En nuestro país en el año 1993 se promulga la Ley N°24195 Ley Federal de Educación (en adelante LFE) que coloca en categoría de cuestión de Estado la integración educativa y las necesidades educativas especiales, y da inicio a políticas vinculadas con el derecho a la diversidad. Entre ellas se cuentan: la creación del INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo) que interviene cuando el derecho a la educación de algún niño o niña se ve vulnerado; la Ley de Discapacidad N° 24901 que incluye prestaciones universales no solo en el sector salud sino también en el ámbito educativo y laboral y en el año 2005 la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niños Niñas y Adolescentes N° 26061, que apunta a proteger los derechos de todos los niños que se encuentran en el territorio argentino y

garantiza los derechos firmados en los tratados internacionales y los reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional.

Se configura de ese modo el modelo de la integración educativa el cual constituye el primer avance hacia la construcción del paradigma inclusivo. Cabe aclarar que el paradigma de la integración educativa se constituye en un momento en donde la escuela tradicional, aún conservando un eje homogeneizador, da lugar a aquellos alumnos que no responden a los objetivos por ella determinados y los puede *integrar teniendo* en cuenta sus *necesidades educativas especiales*. Este último concepto se introduce y se asume como categoría de referencia por muchas naciones.<sup>4</sup>

Según Guajardo (1998), esta asimilación va a permitir en un primer momento, designar de otra manera los problemas asociados al aprendizaje, incluso a definir una nueva área de especialidad. Más tarde, la expresión terminó por reemplazar de manera eufemística, a la noción de discapacidad:

“Sin que haya sido documentado sistemáticamente, la denominación de necesidades educativas especiales, primeramente, fue asimilado por los especialistas como un término más suave para referirse al área de los problemas de aprendizaje o a un derivado de éstos, esto es, una innovación al área o a una nueva área de especialidad, como ya había ocurrido con alumnos con capacidades o actitudes diferentes o con el autismo. Posteriormente, se asimiló como un eufemismo de la discapacidad, como una manera más noble y menos peyorativa para referirse a los discapacitados, incluso más que la referencia de personas con discapacidad” (Guajardo 1998: 45).

---

<sup>4</sup> El informe Warnock (1978) es un documento que fue elaborado por la Comisión de Educación británica en referencia a las necesidades educativas especiales de los niños. Este informe constituye una perspectiva renovadora hasta el momento. Comienza a considerar un concepto de educación especial ampliado con respecto al concepto tradicional. Descarta la idea de la existencia de dos grupos diferentes educación común y especial partiendo del principio de que cualquier niño puede necesitar ayuda educativa especial en algún momento de su vida escolar. Es por ello que la educación especial se transforma en un concepto que es más amplio y flexible.

Esa ambigüedad que en el concepto se plantea en los primeros tiempos, es considerada por otros autores no sólo como una cuestión de semántica:

“...sino de lo que deviene de estos significados, que se entrelazan en una cadena de significantes que dan lugar a una concepción de Sujeto...Lo que se enuncia hace efecto en el enunciador y en el enunciatario...En esta lógica, el pensar deriva de la escucha y de la mirada. Se trata de nuevo de la preeminencia de la socialidad originaria, de destacar y custodiar la relación, auspiciada ésta por el lenguaje. El lenguaje que toma forma como cadena de significantes que se entrelazan gracias a que dan paso al deseo del Otro. Por ello, en el nombrar algo se pone en juego, ya no se es el mismo después de nombrar y haber sido nombrado. El nombrar va acompañado de un acto, acciones que emergen de lo que se movió... Es así, como al hablar de NEE, en lugar de discapacidad, en términos generales, implica mover de lugar las acciones educativas del área de educación especial al terreno de la educación regular, debido a que se asume que las necesidades educativas son competencia de este sector.”

(Campos 2011: 45-46)

Las necesidades educativas especiales colocan el adjetivo calificador en las necesidades. Ya deja de ser el sujeto el “especial” y son las estrategias educativas las que se convierten en “especiales”. Se comienza a centrar la atención en esas *necesidades educativas especiales* que presenta cada alumno, para posibilitar el aprendizaje. Se corre la mirada del déficit individual de cada uno de los sujetos. Esto constituye una definición pedagógica que hace foco en el currículum y en las dificultades de aprendizaje que puede presentar cualquier alumno. Este concepto permitió legitimar, sustentar y avalar el ingreso de muchos niños a las aulas de la denominada escuela común. De esta manera, la escuela integradora (que en un primer momento constituyó un

punto de llegada) se va transformando en el punto de partida para la construcción de la escuela inclusiva.

Otra cuestión importante a destacar son los siguientes desplazamientos: La LFE N° 24195 del año 2003, estaba centrada en la idea de *equidad*. Se adscribe a un proyecto de retiro del rol principal del Estado en la formulación y financiamiento de las políticas sociales y a valorar al "mercado" como el elemento regulador de las relaciones económicas y sociales, la disponibilidad de información e investigación era innecesaria. Esa época se caracterizó por el deterioro de los logros de la ampliación del acceso a la educación que se habían obtenido desde finales del siglo pasado hasta mediados de la década del sesenta, que se alcanzó con una activa participación del Estado en su configuración, desarrollo y financiamiento.

“Una estructura educativa que pasó por un proceso de desarticulación vertical y de diversificación dispersa en cada nivel, y el pasaje de un sistema centralizado uniformizante a una descentralización anárquica, por el retiro de la acción del gobierno nacional, transferencias impuestas a las provincias, sin recursos financieros adicionales y sin una redefinición clara de los nuevos roles de las diversas instancias de gobierno: el nacional, el provincial y los municipios.”<sup>5</sup>

La descentralización se da sólo en el aspecto financiero, ya que los Programas de Evaluación Nacional fueron el elemento que utilizó el Estado para seguir controlando lo que se enseñaba en las escuelas. El Estado decidió la distribución de recursos y con ellos premió a las escuelas con mejor calidad educativa en función de los resultados de dichas evaluaciones. Esto generó competencia entre las escuelas y profundizó la fragmentación social.

El Estado ya no garantiza la educación a todos los sectores sino sólo a los de alto riesgo y sólo en lo atinente a un mínimo de instrucción básica. Al delegar

---

<sup>5</sup> Paviglianiti, N. (1995) “La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina” disponible en: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/13199/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/13199/Documento_completo.pdf?sequence=1)

su responsabilidad en nuevos actores sociales, éstos serán los que se harán cargo de elevar la calidad educativa, en tanto tuvieran recursos para hacerlo.

En la LFE se hablaba de "garantizar" la gratuidad y obligatoriedad sin embargo, esto no siempre implicó una responsabilidad directa del Estado Nacional. Esta situación se ve claramente en los abundantes ejemplos prácticos que muestran dificultades del ejercicio real de los postulados de gratuidad y obligatoriedad.

En un contexto de globalización, la L.F.E. apareció como un elemento más de homogeneización y control desde la exclusión de los grupos sociales más carenciados.<sup>6</sup>

La Ley de Educación Nacional (2006) en cambio, se fundamenta en la idea de *igualdad*. En la Ley de Educación Nacional (en adelante LEN) se define un Estado que garantiza el derecho social a la educación.

“Enmarcada en la concepción de derecho social, la educación ya no sólo es derecho individual sino un derecho que supone una obligación de la comunidad y el Estado de actuar positivamente para su concreción. De los beneficios de la educación no sólo se apropia el individuo sino la sociedad en su conjunto en la medida en que ciudadanos mejor preparados coadyuvan al desarrollo económico y social del conjunto”. (Nosiglia:2007)

La actual LEN N° 26.206 del año 2006, categoriza a la educación como un bien público y un derecho personal y social. Propone la Educación Inclusiva comprendida como la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos los niños, niñas y adolescentes en una educación sin exclusiones donde todos

---

<sup>6</sup> HERBÓN, Alicia; ROMÁN, Claudio y RUBIO, María Eugenio, (2009) “Transformación del Sistema Educativo en Argentina a partir de la nueva Ley Federal de Educación”, en A.P.D.H. Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. Disponible en: <http://www.apdh-argentina.org.ar/educacion/trabajos/edleyeduc.asp> [En línea] [10 de septiembre 2009]

aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales:

**ARTÍCULO 8** — La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

**ARTÍCULO 11.** Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

- a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales(..)
- e) 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.
- f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.
- n) Brindar 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.<sup>7</sup>

Esta nueva ley, no cuestiona el paradigma de la integración educativa, pero descarta el adjetivo “especiales”; pone su énfasis en el derecho a la educación

---

<sup>7</sup> Ley de Educación Nacional N° 26206, 2006.

de todos y propone brindar a las personas con discapacidades temporales o permanentes una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades y el pleno ejercicio de sus derechos.

Entonces, a partir de la LEN, surgen políticas educativas y sociales que buscaron superar las diferencias, el empobrecimiento y la marginalidad. Sobre todo, en aquellos que, por sus discapacidades y dificultades de aprendizaje, por pertenecer a grupos étnicos o lingüísticos minoritarios, tener VIH, vivir en situación de calle u otras razones se encontraban fuera del sistema educativo.

Desde el año 2007 en adelante, se implementaron más programas y medidas tendientes a plasmar los principios de inclusión e igualdad, como la Ley de Educación Sexual Integral (N° 26.150), el programa de Educación Secundaria Obligatoria, y la Asignación Universal por Hijo (AUH). A ello se suman líneas de acción para superar las desigualdades estructurales y de infraestructura que se habían originado con la descentralización propuesta en los años noventa con la re funcionalización y mantenimiento de edificios escolares.

Se coloca al docente como actor clave en esta política y, por lo tanto, se le destinan políticas integrales relacionadas con la formación inicial y continua. Se diseña un modelo de carrera docente de cuatro años, que permita su desarrollo profesional creando y poniendo en funciones el Instituto Nacional de Formación Docente (Infod). La escuela comienza a asumir un rol fundamental en lo referente a la alfabetización digital, en respuesta a los avances de las nuevas tecnologías. Se crea el portal Educ.ar que ofrece alternativas variadas de formación tanto a docentes como a alumnos. La educación a través de los medios masivos de comunicación toma relevancia a través del canal educativo Encuentro que brinda instancias educativas en todo el país poniendo a disposición una gran variedad de cursos de formación a distancia que proponen diferentes didácticas.

En las escuelas se llama a los docentes a reflexionar sobre sus prácticas a partir de la decisión política de poner en escena la problemática de la inclusión y de convocarlos a repensar los modos y las transformaciones estratégicas que

supone su implementación como eje de las prácticas inclusivas. La inclusión implica una visión de la educación diferente basada en la diversidad y no en la homogeneidad. Desde la perspectiva de la educación inclusiva, las diferencias de cada niño son una oportunidad de enriquecer procesos educativos. La diversidad se considera un valor humano y educativo. La responsabilidad del sistema educativo es avanzar desde modelos educativos homogéneos hacia modelos educativos heterogéneos, que tengan en cuenta la diversidad de las necesidades y capacidades de cada niño de forma que la educación sea pertinente para todos.

En este marco, se van delineando algunas preguntas en relación a mi recorrido por la escuela, a saber: ¿Cuáles son las formas bajo las cuales se construye la categoría *inclusión*? ¿Qué resistencias permanecen frente al desafío que ella plantea? ¿Se produjeron cambios o desplazamientos de sentido en el imaginario docente respecto de esta noción de inclusión? Si hubo cambios ¿qué nuevos ordenamientos imprimieron sobre sus prácticas en el aula?

Estas preguntas surgen en coincidencia con la visibilización de las nuevas políticas nacionales y jurisdiccionales que comienzan a implementarse a partir de la Ley de Educación Nacional, las que comienzan a impactar sobre los planteos homogeneizadores imperantes hasta esos momentos en las metodologías empleadas por los docentes con sus grupos de alumnos.

Un síntoma de ello, es el suscitarse entre los docentes de ese ámbito en el desarrollo mi actividad docente, , el continuo replanteo de que si los alumnos con discapacidades o con diferentes dificultades de aprendizaje progresan más o mejor en ambientes integrados o separados. En diferentes grupos de docentes con los que mantengo contacto puedo escuchar distintas voces al respecto; algunos de ellos consideraban que los ambientes preparados especialmente para aquellos que tienen dificultades, sería la mejor respuesta a las necesidades educativas que ellos presentaban. Sin embargo, la escuela común parecía ser más provechosa y capaz de dar igualdad oportunidades.

Esta última postura fue la que finalmente pareció imponerse. Sin embargo, no dejaba de escucharse entre los docentes, opiniones encontradas respecto a ello. Estas opiniones, que traslucen el paradigma homogeneizador de la escuela tradicional, se continúan atravesando en mi carrera docente.

Hacia fines del año 2010, cuando comienzo a trabajar como vicedirectora en una escuela periférica de la ciudad de Santa Fe, percibo que este debate continúa latente en el ámbito docente hacia el interior de la escuela. La realidad social impacta de manera notable en el barrio de la escuela: las necesidades básicas no satisfechas, la inseguridad, las adicciones, la violencia son flagelos que acechan a un barrio y a los niños que viven en él y asisten a la escuela. Allí no solo la inclusión hace referencia a niños con NEE (Necesidades Educativas Especiales) relacionadas con una discapacidad sino más bien a condiciones sociales de alta vulnerabilidad que no han permitido un desarrollo de lo que el binarismo normal-anormal considera esperable dentro de determinado rango etario. Lejos de desaparecer, esa inquietud por la inclusión, se fue profundizando.

A partir de la Ley de Educación Nacional la política educativa de la provincia Santa Fe, y en consonancia con ésta, pasa a definirse a partir de tres ejes conceptuales: la escuela como institución social, la calidad educativa y la inclusión socioeducativa. El sentido que estos principios buscan imprimirle a este nuevo diseño de la política educativa aparece plasmado claramente en su fundamentación. Podemos leerlo en su publicación oficial, en el Portal de Educación de la Provincia de Santa Fe:

“En el abordaje de estos ejes se prioriza la articulación con las acciones de otros niveles del Estado, con el gabinete social de la provincia y con instituciones, así como también con los miembros del sistema educativo provincial, como por ejemplo las familias, cooperadoras, docentes y asistentes escolares. Todas estas acciones se enmarcan en las siguientes Políticas Públicas enumeradas en la Plataforma Educativa Provincial:

Políticas Públicas que promueven la convivencia y la inclusión.

Políticas Públicas de mejora continua de la infraestructura y el mantenimiento edilicio.

Políticas Públicas de formación docente y desarrollo curricular.

Políticas Públicas de bienestar de docentes y asistentes escolares.

Para la implementación de la política educativa se diseñaron dos mecanismos complementarios: los Programas de Formación Docente y los Programas de Acción Ministerial.

Mediante el desarrollo de la formación continua, el Ministerio buscaba desarrollar nuevos conocimientos y capacidades, además de convocar las ya presentes, para la acción transformadora que caracteriza todo proceso educativo.

En este sentido, a través de los distintos programas diseñados, se propuso reforzar las capacidades existentes y brindar nuevas herramientas pedagógicas que contribuyan a lograr un sistema educativo provincial con una fuerte impronta social e inclusiva y que brinde educación de calidad a los ciudadanos. De este modo, la formación docente, intentaba generar cambios en la práctica educativa y producir nuevas visiones respecto de la escuela.

La puesta en práctica de esas nuevas formas de hacer y de ver, se estructuraron dentro de los programas de acción. A través de ellos, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe convirtió los ejes educativos en acciones concretas que se desarrollaron en el territorio provincial.

Los Ejes de la política educativa provincial son:

Inclusión socioeducativa

La Escuela como Institución Social

Calidad Educativa<sup>8</sup>

Hacia el año 2014 la política pública en educación en la provincia de Santa Fe en respuesta a la Ley de Educación Nacional, y basada en los fundamentos mencionados anteriormente, pone en marcha el Programa de Formación permanente “Escuela Abierta” en el marco del programa de Formación Permanente Nacional “Nuestra Escuela”. Este programa se destina a docentes de toda la provincia, en todos los niveles y de todas las instituciones educativas, tanto de gestión pública como privada, divididas en dos cohortes iniciando la primera en el año 2014. El programa se fundamenta en los tres ejes centrales de la Política Educativa Provincial: Inclusión Socio educativa, Calidad Educativa y La escuela como Institución Social.

“Escuela Abierta es la forma específica que adquiere el Programa Nacional de Formación Permanente, “Nuestra Escuela”, aprobado en agosto de 2013 en el seno de la Asamblea de Ministros de Educación, y que se suma a las propuestas que la Provincia de Santa Fe viene sosteniendo en los últimos años con miras a desarrollar nuevos conocimientos y capacidades para la acción transformadora que caracteriza a todo proceso educativo. Esta iniciativa recoge el anhelo de gran parte del colectivo docente ya que se trata de una formación situada y en contexto, a la que acceden en forma gratuita y en horario de trabajo.<sup>9</sup>

Esta propuesta de formación resulta innovadora, no sólo por los alcances a todo el colectivo docente sino también por su realización situada, en servicio y dentro del horario escolar. Tiene por objetivos compartir y fortalecer los ejes

---

<sup>8</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Políticas Educativas. Ejes e implementación. Disponible en: [www.santafe.gov.ar/educacion](http://www.santafe.gov.ar/educacion) Subportal de Educación

<sup>9</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Política Educativa. Programas de Acción. Escuela Abierta. Disponible : [www.santafe.gov.ar/educacion](http://www.santafe.gov.ar/educacion)

centrales de la política educativa provincial, jerarquizar y fortalecer la autoridad pedagógica de las escuelas y docentes y promover la producción y circulación de conocimientos e innovación pedagógica generada desde la escuela con sus docentes, en tanto sujetos responsables de la mejora de la enseñanza y los aprendizajes. A continuación se transcribe la propuesta, los actores principales, el alcance y las temáticas que propone el programa Escuela Abierta:

#### “Propuesta

Escuela Abierta busca la construcción de un espacio, un tiempo y una propuesta para que los docentes de cada escuela puedan reflexionar en conjunto sobre las problemáticas que los atraviesan, producir instrumentos de evaluación de esas situaciones y proponer formas de abordaje.

#### Actores principales

El programa reconoce como actores estratégicos a los supervisores, docentes, directivos, facilitadores, referentes pedagógicos y equipo de gestión.

#### Alcance

El programa Escuela Abierta está destinado a todos los docentes activos de todas las instituciones educativas de la provincia, a través de tres cohortes anuales sucesivas y comprende, para cada una: instancias institucionales e interinstitucionales presenciales, así como instancias formativas virtuales. En la primera cohorte del Programa Escuela Abierta participan 1.329 instituciones educativas. 291 instituciones de nivel inicial, 588 de nivel primario, 343 de nivel secundario y 107 de nivel superior.

#### Temáticas

Durante el primer año se abordarán las siguientes temáticas:

La educación como derecho: Inclusión socioeducativa, Calidad educativa y Escuela como Institución Social.

Inclusión socioeducativa, Calidad educativa y Escuela como Institución Social: Organizaciones, actores y contextos de la política educativa.

El discurso pedagógico en la escuela. Hacia la Escuela Abierta.

La enseñanza en clave institucional. La construcción de subjetividades solidarias como proyecto colectivo.

La enseñanza y las prácticas docentes. Multiplicidad de formatos en la Escuela Abierta.

Las trayectorias de los alumnos. Diferentes cronologías de aprendizaje.

Ejes programáticos de Escuela Abierta

- Escuela como Institución Social.
- Inclusión Socio-educativa.
- Calidad Educativa.

En el marco de la política educativa del Gobierno de Santa Fe y del Plan Estratégico Provincial Visión 2030, la concepción de Educación es entendida como igualadora en el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo, promotora de la cohesión social e impulsora del desarrollo humano.

Nuestra política educativa provincial concibe estos tres ejes de forma interrelacionada e interdependiente, de modo que

tanto en la teoría como en la práctica se constituyen en aspectos solidarios y coherentes de nuestra forma de entender la tarea y el desafío educativo. En el presente texto se ha procurado el tratamiento de cada aspecto por separado para favorecer su desarrollo, debate y apropiación analítica.”<sup>10</sup>

Mi participación en los debates surgidos desde las jornadas de Escuela Abierta de la Cohorte II del 2015 (de la cual participó la institución en la que me desempeñaba) me permitió observar la tensión generada por esta exigencia de inclusión hacia el interior de la institución educativa. El discurso oficial de Inclusión Socio educativa implicaba la necesidad de asegurar la permanencia del niño en la escuela, el aprendizaje, el egreso y el acompañamiento a las diferentes trayectorias de los alumnos como ideas primordiales de ese eje. Surgen preguntas como: ¿Qué pasa con los objetivos de aprendizaje que nos planteamos en nuestras prácticas si el niño no los alcanza? ¿Cómo le brindamos mejores posibilidades de inclusión si no trabajamos igual para todos? Si se diversifican las propuestas educativas en el aula para cada alumno, ¿se está incluyendo o acentuando las diferencias entre ellos?

En ese marco de problematización generado por Escuela Abierta surgieron momentos de intercambio, discusión, reflexión y un inicio de trabajo de construcción individual e institucional a partir de cada una de las jornadas propuestas.

Mi intención es la de recuperar el sentido de esos cuestionamientos para someterlos a un análisis más sistemático en este trabajo de Maestría.. Cuestionamientos que fueron cobrando fuerza , a partir de algunos desplazamientos de sentido y reflexiones críticas sobre la propia práctica, en diálogo con la propuesta política y teórica de la inclusión, en el marco instalado por el Programa Escuela Abierta a lo largo de los encuentros en las instituciones educativas. Se indaga sobre parte del material decantado en esos

---

<sup>10</sup> Programas de acción. Escuela Abierta en [www.santafe.gov.ar/educacion](http://www.santafe.gov.ar/educacion).

encuentros a través de algunos de sus registros y sobre sus efectos posteriores, a seis años de su puesta en marcha, con el fin de recuperar los modos de apropiación que sobre esta categoría se fueron construyendo entre los docentes en relación a sus prácticas. Nos proponemos realizar una revisión crítica con la que podamos reconocer el camino que se viene delineando desde la escuela tradicional.

“Estamos transitando un momento de transformación profunda, inmersos en el paradigma de la complejidad, donde conviven la escuela tradicional, la escuela integradora y en el mejor de los casos se insinúa la escuela inclusiva, amplia y plural que impone el reto del tercer milenio. Por momentos una toma más fuerza que la otra y se avanza en la construcción. Por momentos se avanza, pero por momentos pareciera que se vuelve atrás o se detiene el andar y quizás esta realidad sea muy compleja de superar por la resistencia y desazón que se genera. Estos *avances y retrocesos* son partes del devenir en esta nueva arquitectura, lo importante es poder reconocer esta situación, poder comprenderla, interpretarla, ubicarla en el contexto y operar en consecuencia” (Borsani 2018:61).

Se impone la permanente revisión del tema como un hecho público, de derecho, es decir, político.

Si bien los ejes estructurantes de Escuela Abierta son tres y están relacionados entre sí, en esta instancia me enfocaré en el eje de Inclusión Socio educativa.

En tal sentido, las preguntas que me surgen son:

- ¿Qué recepción tuvo la categoría *inclusión* propuesta por el programa ministerial entre los docentes de nivel primario de una escuela de la ciudad de Santa Fe ese primer momento de implementación del programa?

- ¿Qué resignificaciones sobre esta noción de inclusión construyeron los docentes en estos seis años?
- ¿Qué percepciones tienen hoy los docentes en relación con la inclusión en sus prácticas educativas?

Despejar estos interrogantes sin duda alguna abrirá otros nuevos. Seguir el recorrido del conjunto de representaciones que se evocan y se asocian a la categoría inclusión en un ámbito escolar específico, tan presente en los discursos sociales actuales a partir de la implementación de programas de formación docente como parte de una política educativa; detectar sus inflexiones, pero fundamentalmente reconocer su impacto en las prácticas docentes, si confronta con ellas o tensa los sentidos homogeneizadores que aún hoy imperan; nos permitirá reconocer qué avances se realizaron en este camino de la inclusión.

“Cada nuevo discurso que ingresa a la escuela no “destrona” el anterior, sino que se yuxtapone, se producen sedimentos de sentido y se apela a ellos en distintas instancias, siempre en el intento de poner cierto orden al desorden que encarna la diversidad.” (Paredes *et al.* 2015).

## **Plan de trabajo**

El capítulo I está dedicado a una revisión bibliográfica respecto a investigaciones en nuestro país relacionadas con la inclusión y las implicancias de ésta en las prácticas docentes y a una indagación aclaratoria sobre las diferencias entre las nociones integración e inclusión.

El capítulo II se titula Referentes conceptuales y tiene como objetivo presentar el marco teórico de la investigación y definir los conceptos centrales

En el capítulo III se enuncian el objetivo general de la investigación y los objetivos específicos. A su vez, se define el diseño metodológico que determina

el enfoque cualitativo de la investigación y las técnicas en la recopilación de la información.

En el capítulo IV se presenta una revisión bibliográfica con el propósito de describir los paradigmas sobre los que se fundamenta la implementación del Programa Escuela Abierta fundado en los tres ejes de la política educativa provincial poniendo mayor énfasis en el eje inclusión socio educativa. Además, se realiza una descripción histórica y social de las prácticas pedagógicas en relación al eje mencionado para contextualizar las respuestas obtenidas en el marco de la presente investigación.

El capítulo V presenta dos partes, a saber: una primera en la que se presenta un análisis de los resultados obtenidos a partir de preguntas realizadas en la primera jornada del Programa Escuela Abierta en relación con los ejes de la política pública Provincial y las prácticas docentes. Luego una segunda parte que indaga sobre ese tópico después de pasados cuatro años del inicio de la implementación del programa, en el que se propone una encuesta y entrevistas semiestructuradas y abiertas a docentes de dicha institución para detectar nuevas implicancias que en relación a la inclusión se han generado en ellos y en sus prácticas descritas por ellos mismos.

En el capítulo VI se realiza una recapitulación de lo abordado a partir de los resultados de la investigación presentando una reflexión sobre los alcances y limitaciones del trabajo de investigación, sobre el recorrido realizado por los docentes y consideraciones sobre el trayecto que la inclusión nos sigue invitando a recorrer.

# CAPÍTULO I

Desde el modelo de la Integración al de la  
Inclusión. El marco normativo.

Los últimos años han sido sin duda alguna un punto de inflexión en relación con el arribo a nuestras escuelas del término inclusión. Se ha investigado y escrito sobre este concepto y se lo ha hecho parte de leyes nacionales, resoluciones del Consejo Federal de Educación<sup>11</sup> y decretos provinciales<sup>12</sup>.

Se suele utilizar los términos *incluir* e *integrar* como sinónimos. Sin embargo, inclusión e integración a lo largo del tiempo han ido asumiendo significados diferentes; aun cuando sus objetivos sean aparentemente los mismos, como lo es la inserción social de personas con discapacidad.

### **La integración educativa**

La Integración Educativa es un movimiento internacional que surge a finales de los años 50 en Dinamarca y se extiende por toda Europa y América del Norte a partir del desarrollo del principio de *normalización*. Este principio surgió de la necesidad de favorecer a las personas con deficiencia mental para darles la posibilidad de que lleven una vida lo más próxima a lo normal como sea posible. Desde América del Norte Wolfensberger definió más didácticamente este principio:

“Normalización es la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos, etc.) para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta (habilidades, competencias, etc.), apariencia (vestido, aseo, etc.), experiencias (adaptación, sentimientos, etc.) estatus y reputación (etiquetas, actitudes, etc.)” Wolfensberger (1972:28).

Ese principio a lo largo del tiempo se amplió y dejó de ser exclusivo para personas con deficiencia mental y pasó a ser para cualquier persona con

---

<sup>11</sup> Resolución 311/16 (que se fundamenta en las Resoluciones CFE N 155/11 y Resolución CFE N 174/12).

<sup>12</sup> Decreto 2703/10.

discapacidad. Además evolucionó, ya que al inicio, era el sujeto el que debía hacer todos los esfuerzos para acercarse a su medio e integrarse, pero luego comienza a haber una necesidad de que sea el medio el que comience a adaptarse a los sujetos.

El sustento ideológico en el Principio de Normalización no busca igualar a la persona con discapacidad a lo normal, sino garantizar el acceso y participación comunitaria, modificando el contexto para lograr su integración. Se defiende el derecho de las personas con discapacidad, a llevar una vida común como el resto de la población, respetando sus condiciones en todos los ámbitos: laboral, social, familiar y escolar.

Aquellos que proponen la integración no persiguen un programa de *normalización* de la persona con discapacidad sino más bien contribuir a la construcción de ambientes menos restrictivos y más potenciadores de su desarrollo.<sup>13</sup>

“Esta idea o principio, llevado al ámbito educativo, trajo como consecuencia la integración escolar; la escuela ordinaria es el contexto escolar más normalizado y, por tanto, al que deben asistir también los niños con discapacidad. La integración escolar se presentó así como una alternativa a la educación especial segregada.”(Iglesias Calvo 2010: 24)

El origen del movimiento integrativo se sitúa en los países anglosajones como un movimiento pedagógico dentro del marco de las escuelas especiales. En América el movimiento inclusivo se remonta a la ley de 1975 de los Estados Unidos (Education for All Handicapped Children ACT), en la cual se consideraba que el alumnado con algún tipo de dificultad tenía derecho de acceso a la educación pública. A partir de esta idea, surgen dos grandes movimientos: educación regular e integradora.

---

<sup>13</sup> Cfr. Borsani, M.J. (2018)

“La escuela integradora constituye un momento de apertura de la escuela tradicional donde ésta, aún conservando el eje homogeneizador, puede dar cabida a aquel alumno que no responde al perfil del alumno esperado, considera que se lo puede “integrar” teniendo en cuenta sus necesidades educativas especiales. (...) El modelo educativo integrador enfatiza las NEE (necesidades educativas especiales) de los sujetos a “integrar” y propone una serie de intervenciones técnicas para “compensarlas” y lograr el objetivo. El desencuentro entre la propuesta educativa del dispositivo escolar tradicional y el alumno se zanja con la implementación de proyectos integradores, la formulación de adecuaciones curriculares y cierta flexibilidad en los tiempos curriculares” (Borsani 2018:33-34).

### **La inclusión educativa**

A partir de que se comienzan a defender los derechos de las personas con discapacidad a la igualdad de oportunidades y el ejercicio pleno de sus derechos, el concepto de integración evoluciona hacia un concepto más amplio como el de inclusión.

La inclusión busca evitar cualquier tipo de exclusión social, laboral y educativa. Cuando se habla de inclusión social, laboral y educativa se valoriza la diversidad humana y se fortalece la aceptación de las diferencias individuales con el objetivo de aprender a convivir y construir oportunidades reales (no necesariamente iguales) para todos ya no basado en el modelo de normalidad.

Por su parte, el movimiento de la escuela inclusiva se centra en cómo aumentar la participación del alumnado con deficiencias en un aula ordinaria, independientemente de las características de cada persona. En un intento por sintetizar sus fundamentos, podríamos decir que la escuela inclusiva reconoce

la diferencia como un valor, de modo que todo el mundo puede formar parte de ella en situación de equidad.

Este reconocimiento de las diferencias individuales nos lleva al reconocimiento de la diversidad. Así, diversidad es reconocimiento de diferencias y valoración de ellas.<sup>14</sup> Los autores más representativos de este movimiento definen la escuela inclusiva como “una escuela que no sólo acepta la diferencia, sino que aprende de ella”, (Ainscow 2001: 44) o también como definen Stainback y Stainback (1999:21-35), “es la que educa a todos los estudiantes en la escuela ordinaria”.

La idea de inclusión emerge definitivamente y adquiere identidad, ligada a la educación, en la Conferencia de 1990 de la UNESCO, celebrada en Tailandia con la Declaración Mundial “Educación para Todos y marco de referencia para la acción encaminada a lograr la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. En ella, fundamentalmente en su artículo tercero manifiesta la declaración de hacer efectiva una educación para todos.

“Art. 3: Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad

La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades. Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje. La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos. Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir

---

<sup>14</sup> Cfr. Borsani M. J. (2018)

las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo." UNESCO 1990

Posteriormente, en 1994 en la Conferencia de Salamanca, al adscribirse a dicha idea, se establecen los inicios de un marco legal, reconocido de forma casi generalizada, que va a servir de base a los principios que guiarán las políticas educativas a favor de la inclusión en la escuela.

La Declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales estipulan (párrafo 3) que:

"Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados".

UNESCO 1994

En la atención educativa de la diversidad, se observa un recorrido realizado por nuestros estudiantes desde la segregación, pasando por la integración hasta llegar a la inclusión educativa.

## **De integración educativa a inclusión educativa**

Se podría ubicar a la integración como un momento de transición entre el paradigma segregacionista basado en un trato distinto y rehabilitatorio que mantiene apartados a aquellos que son *diferentes* y el paradigma inclusivo.

Este cambio en educación, constituye el principio básico de inclusión social desde el sistema educativo ya que implica atender las singularidades de cada alumno, sus necesidades particulares, respetando sus diferencias.

“La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social” (UNESCO, 1996)

El modelo educativo cambia radicalmente desde el momento en que el niño y su discapacidad ya no son el centro sobre el cual se fija la atención, siendo el propio sistema educativo el que tiene que amoldarse y adecuarse a las características personales de cada alumno y darle la respuesta educativa más adecuada.

Se tiende a abandonar el concepto de educación especial, ya que el mismo término lleva implícito su aceptación como algo diferente del hecho educativo general, considerándose que toda educación ha de ser “especial” ya que la educación ha de adaptarse al ritmo individual de cada sujeto.

“Hoy, educación común y especial se complementan y constituyen como garantes de trayectos y recorridos escolares novedosos e innovadores al generar el mejor itinerario posible que le permita a cada estudiante el cumplimiento de la educación obligatoria, en función de las necesidades y posibilidades de cada uno (...) La inclusión así entendida supone un paso hacia adelante respecto del movimiento de la

integración. La finalidad de la inclusión es más amplia que la de la integración. Mientras que la aspiración de esta última es asegurar el derecho de las personas con discapacidad y/o trastornos de aprendizaje a educarse en las escuelas comunes, la inclusión aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas están excluidos o con riesgo de ser marginados” (Borsani 2018: 38-39).

El concepto de inclusión ha venido a insertarse en este nuevo escenario de la diversidad y del derecho. Sienta las bases de una educación plural y sin restricciones, a partir del reconocimiento de las diferencias individuales que son características de todas las personas y en búsqueda de una sociedad justa y que brinde posibilidades a todos.

A las exigencias de calidad, se une la de equidad entendida como la valoración de la individualidad de cada persona y la aplicación de la igualdad teniendo en cuenta las diferencias entre ellas; es decir que la educación pueda llegar a todos en igualdad de oportunidades.

En el siguiente cuadro se establecen algunas de las diferencias entre integración e inclusión, tal como las señalan Arnaiz (2003) y Moriña (2002).

ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
Centrada en el diagnóstico	Centrada en la resolución de problemas de colaboración.
Dirigida a la : Educación especial (alumnos con necesidades educativas especiales)	Dirigida a la : Educación en general (todos los alumnos)

Basada en principios de igualdad y competición	Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad)
La inserción es parcial y condicionada	La inserción es total e incondicional
Exige transformaciones superficiales.	Exige rupturas en los sistemas educativos(transformaciones profundas)
Se centra en el alumno (se ubica al alumno en programas específicos)	Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria).
Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.	No disfraza las limitaciones, porque ellas son reales.

Borsani (2008) desglosa el camino que va desde la noción de integración educativa a la educación inclusiva haciendo un análisis pormenorizado de leyes que a lo largo del siglo XXI han constituido las bases para el marco legislativo actual. En relación a este siglo, realiza un análisis de alcance global a partir de datos históricos a nivel mundial que, desde mediados del siglo pasado, fueron señalando la evolución de los conceptos relacionados con la concepción sobre integración educativa hacia la aparición del concepto de inclusión.

La autora parte de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU) de 1948, donde en su Art 1 declara “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos”, y en su art. 26 establece: “toda persona tiene derecho a la educación”. Prosigue por la Declaración de los Derechos del niño de 1959 haciendo también mención al llamado Informe Warnock<sup>15</sup> en el

---

<sup>15</sup> Esta investigación es realizada en Escocia, Gales e Inglaterra. Fue encargada por el Secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de especialistas que presidió Mary Warnock para evaluar y actualizar la situación educativa de “niños y jóvenes con deficiencias”. El informe establece el principio

que por primera vez se introduce el término Necesidades Educativas Especiales (NEE). El mencionado informe inspiró la ley de educación y planteó la integración de los alumnos con NEE a aulas regulares.

Borsani continúa con su detalle pormenorizado de conferencias y foros mundiales donde se destaca la Declaración de Salamanca:

‘... que puede ser considerada la puerta de ingreso a lo que a posteriori se considera como educación inclusiva, que va más allá de una transformación educativa al ser considerada una construcción filosófica, una actitud, un sistema de valores y creencias, no solo como una acción y como un conjunto de acciones pedagógicas.’ (Borsani 2008: 21).

A ello se suma el diseño del Índice de Inclusión desarrollado por la UNESCO a partir del año 2000 que constituye un conjunto de materiales en apoyo a las escuelas para avanzar en relación con la educación inclusiva.

El Índice es un conjunto de materiales para apoyar a las escuelas en su proceso de desarrollo hacia una escuela inclusiva. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan altos niveles de logro en todos los estudiantes. Este material estimula a realizar un amplio análisis de todos los aspectos que forman parte de la vida de una escuela. El Índice implica una auto -evaluación de las culturas, las políticas y las prácticas de la escuela, utilizando un conjunto de indicadores, cada uno de los cuales se detalla a través de una serie de preguntas. Por medio de esta exploración, se identifican las barreras al aprendizaje y la participación, se determinan las prioridades de desarrollo de

---

de integración en el ámbito escolar.:WARNOCK, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. En Revista de Educación, Número Extraordinario, pp. 45-73

la escuela y se ponen en práctica las planificaciones.(UNESCO 2000:129)

Este Índice invita a que las instituciones escolares a que a través de diferentes dispositivos realicen una investigación-acción donde puedan identificar su situación actual y avanzar hacia una mayor inclusión.

En el marco de estos avances Borsani va a destacar el recorrido realizado en Argentina en relación a la inclusión. En sus palabras: "cuenta con un marco normativo amplio, de rango superior, Constitución Nacional, Leyes y Decretos, en permanente evolución, que asegura la efectivización de una escuela amplia y plural para todos los niños, niñas y adolescentes." (Borsani 2018: 31).

La autora destaca la ley Nacional N° 26.206 como una definición clara respecto de la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social garantizado por el estado. Además de que enfatiza el derecho a la educación de todos con propuestas pedagógicas que permita el desarrollo de sus posibilidades, integración y ejercicio pleno de sus derechos. Afirma que esta nueva Ley "no cuestiona el paradigma general de la Integración educativa, pero sí descarta el adjetivo "especiales" para las necesidades educativas." (Borsani 2018:27)

En nuestro país, se promulga en el año 2008 con rango de Ley Nacional la ley 26.378. En ella se ratifica la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Finalmente, otorga jerarquía constitucional en los términos del artículo 75, inciso 22 de la Constitución Nacional, a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2014 (Ley N 27.044).

Esta ley se relaciona de manera directa con los derechos humanos y con los paradigmas del derecho a la dignidad, igualdad y libertad que, sobre la base de la autonomía personal, da lugar a la disminución de barreras y la no discriminación. Todos los derechos están asentados en la premisa de que

“...la discapacidad es una construcción social, no una deficiencia que crea la misma sociedad que limita o impide que las personas con discapacidad se incluyan, decidan o diseñen con autonomía desarrollen su propio plan de vida en igualdad de oportunidades.” (Borsani 2018: 151)

La realidad nacional en la actualidad nos encuentra, según sus palabras, en un cambio de paradigma que lejos está del “oscurantismo y segregación de épocas pasadas” pero que supone una construcción que “no se da por ósmosis o por decreto, se da a través de información adecuada, reflexión y concientización” (Borsani 2018:153).

### **Investigaciones sobre la construcción de sentido en relación a las políticas de inclusión**

Profundizando en los significados que se han construido en relación al término inclusión, la Maestranda Martina Pietroni en su tesis *“Significado de inclusión, calidad educativa y su relación en el nivel secundario: tensión en una política de la provincia de Santa Fe entre un programa, la voz de los docentes y posibles alternativas conceptuales”* (2016) realiza un análisis del programa Escuela Abierta y su repercusión en el nivel medio. En su investigación comienza describiendo los inicios de la educación nacional donde el objetivo fundamental era formar al ciudadano y al estado argentino. Es por ello que los conceptos inclusión, homogeneización e igualdad se plantean como sinónimos. Para ello, referencia a Dussel (2004) quien señala que los principios educativos modernos plantean que la equivalencia entre igualdad y homogeneización produjo el congelamiento de las diferencias como amenaza o deficiencia. Dejando de ser conceptos móviles para aparecer como inamovibles.

Si nuestra identidad es que seamos todos iguales, y ella se define no sólo por la abstracción legal de nivelarnos y equipararnos a todos los ciudadanos sino también porque

todos nos conduzcamos de la misma manera, hablemos el mismo lenguaje, tengamos los mismos héroes y aprendamos las mismas cosas, entonces quien o quienes persisten en afirmar su diversidad serán percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no han alcanzado nuestro grado de civilización. Creemos que este es el patrón básico con el que se procesó las diferencias en nuestras escuelas (Dussel, 2004: 309 - 310).

En tal sentido Pietroni afirma:

“...la escuela argentina tiene una fuerte impronta de homogeneización, incluir, pero en relación a un patrón hegemónico o dominante, sin tener en cuenta las diferencias y particularidades. El construir un nosotros en relación a ese patrón también hace que los que queden afuera de ese nosotros legitimado socialmente, sean vistos como los desviados, los que están fuera de la norma, los culpables de todos los males, etc.”.(2016:19).

En su trabajo muestra los modos de significar la inclusión y la calidad educativa de un grupo de docentes de nivel secundario, la relación entre ambos conceptos derivados de la propuesta emanada de los integrantes del equipo que elaboró el programa ministerial Escuela Abierta y las respuestas en relación a ello de los docentes a los cuales entrevistó en su trabajo de investigación. Pietroni destaca las resignificaciones que los docentes siempre hacen de las propuestas de la política educativa y cómo otorgan significados distintos y variados a los conceptos de inclusión y calidad educativa. Resalta las dudas que se plantean en el colectivo docente con respecto a los objetivos de la política educativa y a cómo llevarlos a la práctica debido a los desafíos permanentes que las situaciones complejas plantean a ese nivel y además por “la situación por la que está atravesando la escuela secundaria, de

transformación y construcción de una nueva identidad que le brinde más firmeza y certezas para trabajar por la educación de los jóvenes” (Pietroni 2016: 143). Pietroni realiza un interesante análisis de los significados que le otorgan los docentes de ese nivel a la relación entre inclusión y calidad educativa y afirma: “al contrario de estar produciéndose un vaciamiento de sentido de los conceptos, se los está significando de diversas maneras, cargándolos de un sentido muy variado” (Pietroni 2016: 141) determinando que los conceptos de inclusión y calidad educativa analizados ya forman parte del discurso y de la identidad de la escuela secundaria hoy, y que además pueden ser renombrados y resignificados. Frigerio (2000: 1) respecto de los cambios en los modos de concebir y significar sostiene: “(...) no son sólo o exclusivamente las “medidas en sí” (reformas curriculares o estructurales) las que definen o deciden los cambios reales, sino el modo en que colectivamente se elaboran, se producen, se redefinen y terminan siendo apropiadas (y en consecuencia ya nuevamente modificadas)”

Narodowski (2008) aborda la inclusión educativa reconociendo que en los inicios se unió a una promesa inclusiva de igualdad con *enseñar todo a todos*. Esa promesa, parecía desconocer que no todos están en el mismo punto de partida y por ende la oferta no obtiene los mismos resultados con todos. Tampoco tenía en cuenta que, en la búsqueda de igualdad, la escuela de alguna manera ha acallado lo diferente “excluyendo identidades que, en lugar de ser reconocidas en su valor propio, en sus formas particulares de expresión, terminen siendo compulsivamente obligadas a mimetizarse con la finalidad homogeneizante que signó al sistema educativo en sus orígenes” (Narodowski 2008:4). Por ello ante estos “dos malentendidos” como él los denomina, plantea una perspectiva superadora:

“...Incluir significa, además de discriminar entre los diferentes discursos que se entretajan alrededor de ese término, reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando

las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquéllos que más lo necesiten, desde una lógica de la *redistribución*, en un sentido económico y del *reconocimiento*, en un sentido cultural.” (Narodowski 2008: 5)

Aquí aparece el reconocimiento, la distinción del otro en su singularidad, como un aspecto fundamental a tener en cuenta para incluir. El pensarnos que nos construimos “otro” con “los otros”; que nuestra identidad se construye en la relación que establecemos con los demás; que la subjetividad se constituye en la escucha y la respuesta a la palabra del otro.

“... Y ese otro también posee otro secreto: el de nuestra propia identidad. No sabemos lo que somos hurgando en nuestra conciencia, sino que descubrimos lo que somos cuando alguien nos pregunta: “dónde estás tú?” Como el mito bíblico, nos descubrimos desnudos tan pronto como el otro nos interpela.”  
(F. Bárcena, J. Mélich .2000 p.144)

### **La inclusión y el rol de las instituciones intermedias**

Nuestra Argentina actual se ha visto interpelada por varios sectores que claman por el reconocimiento de sus derechos y para que esa inclusión les implique el reconocimiento de *estar ahí*. La institución sobre la cual se realiza esta investigación ubicada en un barrio vulnerable de la ciudad de Santa Fe, no escapa a esta realidad que la ha interpelado a lo largo de su historia.

Bárbara Mántaras en su ensayo “Inclusión educativa. Controversias, paradojas y tensiones de un concepto epocal” (2006) interroga el término inclusión educativa desde una perspectiva social y política, identificando los sentidos de tales discursos. Analiza diferentes políticas sociales que, en relación directa con políticas educativas, han buscado disminuir las brechas de desigualdad social. Todo ello sin desconocer las dificultades para que las leyes se conviertan en políticas sectoriales y prácticas pedagógicas que avalen el

derecho a la inclusión educativa. También resalta lo importante del paradigma asentado en el derecho, pero plantea la importancia de ofrecer espacios reflexivos sobre las prácticas existentes y sobre las dificultades que emergen en la cotidianidad para orientar un cambio sustantivo de las condiciones que las atraviesan. Para ello cita a Terigi (2014):

“Son conocidas las situaciones de exclusión de una parte de la población del sistema educativo, así como la desigualdad de la educación a la que tienen acceso grupos distintos de la población. Por tanto, sin minimizar la importancia del reconocimiento del derecho en la norma, es necesario considerar el derecho a la educación \_más allá de su dimensión normativa\_ como expectativas de actuación social que se concretan (o no lo hacen) en prácticas cotidianas” (p. 221).

De alguna manera ella renueva la invitación de Castoriadis (1975 *La institución imaginaria de la sociedad*) de *pensar lo que se hace y saber lo que se piensa*.

Lucía Garay (2015) expone en su libro *¿Así quien quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina* los resultados de una investigación en torno a las posibilidades y límites en relación al currículo y la inclusión, mostrando la importancia de la escuela como generadora de inclusión social e inclusión educativa, y la relación estrecha que observa entre ambas. Garay habla de los esfuerzos de los países por universalizar la educación a través de diferentes políticas sociales (en nuestro país con la implementación de la Asignación Universal por Hijo a partir del 30 de octubre de 2009) para explicar las causas de una mayor diversidad de alumnos en las instituciones escolares, que desafían a superar el modelo homogeneizador que aún impera hacia el interior de algunas de ellas.

“...de que le sirven a los sujetos y a la sociedad que todos formen parte de la matrícula de las instituciones educativas y se los considere socialmente incluidos cuando, para que esa

inclusión social se transforme en inclusión educativa, es necesario también que los docentes transformen sus prácticas y organización pedagógica donde las diferencias sean las historias particulares y los diferentes trayectos educativos y no así las diferencias sociales que siguen perdurando” (2015: 35)

Los problemas surgidos como consecuencia de la globalización y de los modelos económicos que generan crisis económicas y sociales y que dejan fuera del sistema a los más vulnerables dificultan la inclusión escolar, pero Garay sitúa al sistema educativo como la única posibilidad de ser generador de alternativas y posibilidades para la inclusión en la sociedad.

En su identificación de los actores *responsables* de esta situación ella identifica a tres íntimamente relacionados entre sí: la *sociedad* que a través de diferentes contextos sociales son contextos de vida de estos niños y jóvenes, *las instituciones educativas* y sus crisis frente a un nuevo paradigma y *los sujetos* que trabajan o se educan en esas instituciones. Sin restar importancia a las crisis sociales que enmarcan a las instituciones y sujetos, insta a repensar la función social de la escuela unida a la función pedagógica resaltando el vínculo que se genera entre alumno y docente siendo las relaciones pedagógicas y los sentidos de la educación que estos otorguen, soportes concretos y fundamentales de la inclusión socioeducativa. Son los docentes los que afrontan el desafío de empoderarse para dar sentido pedagógico a su labor (2015:133) priorizando “los espacios institucionales en términos de hábitat vincular con sentido y calidad pedagógica” (2015: 210). Es para destacar la importancia que ella atribuye a posteriori de sus investigaciones a la significación de la inclusión como reconocimiento de la existencia de otro resaltando el valor de los vínculos interpersonales que sostienen todo el proceso educativo y que hacen posible que el aprendizaje del conocimiento se produzca.

Las instituciones son fundamentales como mediadoras en los procesos de inclusión, los logros en materia de inclusión no solo dependen del Estado o las políticas que estos generen sino también de las comunidades y de los proyectos educativos que se forjan en cada una de ellas.

“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005)

Hoy esperamos de la escuela que sea capaz de lograr la adaptación de la oferta educativa a la diversidad del alumnado. A diferencia del esfuerzo que se le requería a éste cuando el discurso educativo centraba su atención en la

integración, exigiendo su adaptación y asimilación a la oferta que se le brindaba. En este sentido, hoy se pretende pasar de una escuela integradora con espacios para la diversidad, fruto de múltiples clasificaciones fundamentadas en la diferencia, a una escuela inclusiva como espacio de diversidad, basada en lo común.

Por ello es importante el análisis de los discursos pedagógicos que fundamentan las prácticas en las instituciones educativas para comprender cómo se produce en el aula esa inclusión de la que se habla.

# CAPÍTULO 2

Referentes conceptuales

Marco teórico

Conceptos centrales

Los conceptos *inclusión* y *práctica docente* se presentan como conceptos centrales en esta investigación. Es por ello que a continuación, se realiza un desarrollo de los mismos a partir de diferentes autores. Se busca establecer una vinculación entre ellos y se especifica cómo se comprende cada uno en este trabajo.

### **Inclusión**

El concepto inclusión es susceptible de ser abordado desde diferentes dimensiones.

La palabra inclusión se presenta con una carga valorativa positiva enfrentada a la palabra exclusión que posee una carga valorativa negativa. Esa carga valorativa negativa que lleva en sí la palabra exclusión, está relacionada generalmente con la enorme crisis social que se observa en diferentes países del mundo. En esos países, la exclusión social es cada vez mayor producto de modelos económicos que generan, no solo pobreza y falta de acceso a bienes básicos, sino también a escasa o nula participación social. La combinación de ambos elementos: pobreza y falta de acceso a bienes básicos anula los niveles de dignidad e igualdad a los que todos tienen derecho. De acuerdo con Gentile (2009) “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”. En este sentido en el Documento de presentación de la Conferencia Internacional de Educación *La educación Inclusiva: el camino hacia el futuro* de UNESCO (2008) habla de la inclusión, no como una cuestión esencialmente pedagógica o educativa sino más bien como una “cuestión de respeto a los derechos humanos”. Además, considera indisociable la forma de concebir el tipo de sociedad que se desea, con el bienestar de la sociedad a la que se aspira compartir. De esa manera se vinculan indisolublemente justicia social, inclusión social y educación inclusiva.

“La inclusión se caracteriza por una experiencia social ampliamente compartida y la participación activa de una sociedad, por la igualdad generalizada de las posibilidades y las oportunidades de la vida que se ofrecen a los individuos en

el plano individual, y por el logro de un nivel de bienestar elemental para todos los ciudadanos”. Amartya Sen, Premio Nobel en Economía 1998. *Development as Freedom*, Oxford University Press, 2001.

En ese proceso de construcción de una sociedad inclusiva, la educación es uno de los componentes o como algunos la consideran la “piedra angular”:

“La educación debe ser concebida como un elemento facilitador del desarrollo de todo ser humano, independientemente de los obstáculos físicos o de cualquier otra índole que afecten al individuo. Por consiguiente, cualquier discapacidad (física, social y/o emocional) no puede considerarse un factor de descalificación. En consecuencia, la inclusión requiere la adopción de una perspectiva amplia de la Educación para Todos que abarque la totalidad de las necesidades de los educandos, incluyendo a aquellos vulnerables a la exclusión y marginalización”. UNESCO (2003 y 2006)

La educación se presenta como un dispositivo social institucional decisivo, aunque no exclusivo, para superar las condiciones de desigualdad. Condiciones determinadas, no sólo por antecedentes sociales y culturales, sino también por diferencias derivadas de necesidades educativas diferentes debido a discapacidades.

La escuela como institución que apunta a la constitución de lo social debe resignificarse:

“La inclusión social pasa necesariamente, aunque no sólo, por una mayor inclusión en la educación, es decir por el desarrollo de escuelas o contextos educativos que acogen a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o características individuales, y den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje. Una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su

funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación". (Blanco Guijarro R. 2008: 5).

La UNESCO en sus Orientaciones para la Inclusión (2006) considera que la inclusión educativa:

"...puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje". (p.14)

La inclusión entonces es entendida como un avance respecto a la integración; debido a que el foco de atención no está puesto en que aquellos diferentes se adapten a la escolarización propuesta, sino que los sistemas educativos se

transformen y sean capaces de atender a la diversidad desarrollando estrategias de enseñanza personalizadas donde haya una dinámica de trabajo para todos. Es importante recordar que fueron dándose diferentes etapas previas a la que hoy denominamos educación inclusiva: en un primer momento se rechazaba de plano la inclusión de los niños con dificultades en un sistema educativo (exclusión). En la siguiente etapa se realiza una aceptación de la realidad, pero se los mantiene segregados en escuelas especiales. La etapa posterior es una etapa de comprensión, donde aparecen posibilidades de incorporación de los niños de escuelas especiales a la escuela común con adaptaciones especiales (integración). Finalmente, la última etapa es la de la educación inclusiva.

Al referirnos a la educación inclusiva, es necesario hacer una distinción en los términos para una mejor comprensión del alcance de su significado. Así, tenemos que educación significa la construcción del conocimiento individual a partir de la incorporación e internalización de las pautas culturales, que incluye el compartir conocimientos, y se constituye en la base necesaria para el aprendizaje. Del mismo modo, si se analiza el término inclusión desde la perspectiva educativa, es hacer efectivo para todos, el derecho a la educación, contemplando la igualdad de oportunidades, la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto físico y social. (Parra 2010: 81).

La lógica de la diversidad, donde el elemento clave es la diversificación de propuestas educativas y la personalización de experiencias de aprendizaje, habla de una educación de calidad y para todos. Ello transparenta las características de la educación inclusiva: abandonando el modelo homogeneizador para abrir paso a una visión diferente respecto a las diferencias, flexibilizando el currículo y la oferta educativa.

La ampliación del marco normativo, una mayor capacitación docente, el reclamo de los padres junto con las organizaciones de la sociedad civil y el

cambio de mirada social sobre la discapacidad, consiguieron logros. Esos logros son los que lentamente tienden a construir una escuela para todos.

Hoy, todas las instituciones educativas tienen que ser inclusivas. Es un derecho de los alumnos recibir una enseñanza de calidad y es una responsabilidad del sistema estar a la altura y alojar a todos.

### **Práctica docente**

La práctica docente trasciende el ámbito pedagógico, es decir que refiere a desempeños de diversa índole y no se restringe a las operaciones del docente en el salón de clases. Se trata de una categoría compleja que ha sido abordada desde diferentes enfoques y perspectivas.

Las prácticas pedagógicas, llamadas también prácticas docentes, incluyen variedad de saberes: la planificación, la didáctica, los métodos, la actividad diaria, las creencias, los conocimientos, la reflexión frente a las prácticas educativas más convenientes para el aprendizaje de sus alumnos. Es el trabajo que el docente realiza cotidianamente en determinadas condiciones sociales históricas e institucionales.

La práctica pedagógica se ve enmarcada por varias dimensiones: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valorativa lo cual hace que la labor del docente sea un hecho complejo y de múltiples facetas (Fierro, Fortoul y Rosas 2008) La práctica docente:

“es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso- maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.” (Fierro 1999: 20-21).

Díaz (1990) entiende que la práctica docente está conformada por una multiplicidad de elementos que se combinan en diferente periodicidad los que involucran: “procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las

posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela...el maestro comunica, enseña, produce, reproduce significados...”

Algunos autores como García Cabrero, Loredo y Carranza (2008) realizan también una distinción entre lo que ellos denominan la práctica docente y la práctica educativa. La práctica docente sería la desarrollada en las aulas entre docentes y alumnos. La práctica educativa en cambio, es la que se lleva a cabo en el contexto institucional, como las lógicas de gestión y organización institucional que repercuten indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero esa distinción entre práctica educativa y docente se plantea sólo de manera conceptual ya que ambos son procesos que se influyen mutuamente.

Autores como Colomina Onrubia y Rochera (2001) señalan la necesidad de contemplar además el pensamiento que el docente tiene respecto al alumno con el cual va a trabajar, sus concepciones de aprendizaje, sus expectativas respecto a su tarea pedagógica, las estrategias que implementará, los recursos materiales, su lugar dentro de la institución, lo que piensa que la institución espera de él, etc.

En relación con esto, podemos ubicar a Zuluaga (1987) quien sostiene que la práctica pedagógica es una noción de doble naturaleza. Por un lado, una noción metodológica sobre aquello que acontece en el aula; y por otro, una noción discursiva constituida por un triángulo escuela-docente-saber pedagógico. De esta manera, la práctica pedagógica, da cuenta tanto de las prácticas como de los discursos que circulan en las aulas con el objetivo de discernir las formas de enunciación y legitimación de los saberes enseñados en las instituciones.

Estas consideraciones sobre las prácticas pedagógicas dan cuenta de la complejidad que implica su comprensión. En ella intervienen diferentes elementos que hacen del actuar docente un proceso continuo que contribuye a la configuración social, política, histórica y discursiva del docente en su aspecto profesional y personal.

En un conjunto de investigaciones alrededor de la vida cotidiana en la escuela Rockwell (1985), ha planteado que la práctica docente no se limita a la

interacción maestro-alumno o a las actividades del aula relacionadas con la enseñanza o el aprendizaje del alumnado, sino que abarca todas las actividades que los/as maestros/as realizan dentro del espacio y del tiempo escolar, asevera que los límites de la práctica docente no están precisos, su definición no es única y sus márgenes se amplían o restringen de acuerdo a las diversas posturas de los autores.

Las prácticas docentes según Beltrán (2006), cumplen su función social en un espacio definido como la institución 'escuela'; así, sintetiza de una manera multicontextualizada la política educativa, el currículum y el estilo propio del ser docente, sus normas y valores. Esta práctica hace referencia a varios aspectos de una realidad espacio-temporal, social, económica, política y cultural.

Cerdá, (2001) afirma que por ser "práctica" es una "acción" que se ejecuta dentro del espacio llamado escuela, en un tiempo específico que tiene su propia historicidad.

"La práctica docente abarca desde la situación inmediata en que actúa el maestro frente a un grupo hasta la totalidad social". (Rockwell, 1986; 78) es decir que la ubicamos como parte de los fines sociales determinados políticamente y representa una parte de la realidad social y cultural cotidiana. Así, la práctica docente es praxis de la política educativa en este sentido: sintetiza la política educativa, el currículum y la identidad del docente.

Otro autor como Aguilar asevera que este trabajo docente es producto de la relación sujeto-institución (Aguilar, 1985), donde ambas instancias interfieren con el otro y se construye así una práctica específica. En esta intervienen tanto los elementos materiales como los ideológicos de la institución, a ellos se suman todos los elementos subjetivos que son parte inherente del sujeto: la constitución misma de su ser y su historia, su formación y manera de interpretar el conocimiento, tanto pedagógico como el contenido mismo, objeto de enseñanza. En esta práctica intervienen también las relaciones que se van gestando entre todos los agentes educativos (docentes, directivos, padres de familia y alumnos) y el medio (condiciones socioeconómicas, políticas y culturales) en el que se encuentra la escuela y que van delimitando necesidades e intereses específicos de la misma.

En esta investigación se pretende reconocer y analizar las condiciones, mediaciones, actividades, estrategias, recursos que son utilizados por el docente mediante su ejercicio práctico y teórico desarrollado en la cotidianidad de sus clases. Desde esta perspectiva la reflexión sobre las prácticas docentes no puede perder su noción de totalidad pese al reconocimiento de la gran variedad de elementos que la componen.

### **Inclusión y práctica docente**

Según las Orientaciones para la Inclusión de la UNESCO, la inclusión:

“...puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje”.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Orientaciones para la Inclusión, op. cit., p. 14.

Para realizar la inclusión de la diversidad, se requiere el desarrollo de prácticas docentes que den respuesta a la diversidad de los sujetos en el contexto específico del aula de clase, para así, poder generar espacios inclusivos en cualquier ambiente, la OEI (2009) señala:

“La educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado. Una escuela inclusiva sería aquella que: Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones. Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas. Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en la cultural. Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes”. (p. 5).<sup>17</sup>

La práctica se centra en el docente, la manera en la que trabaja, cómo se expresa, comporta y relaciona con su entorno, se refiere a la caracterización de sus hábitos, acciones y estilos utilizados en un contexto educativo. El desempeño de un docente tiene un compromiso complejo que requiere un mayor esfuerzo, permitiéndole crear las condiciones óptimas para la formación y transformación de los estudiantes con diversas condiciones, de tal manera que cada actor involucrado en este proceso logre alcanzar las metas propuestas.

La práctica docente inclusiva se entiende como un acto que adquiere sentido, es factible y se construye mediante una realidad concreta con condiciones específicas que demandan los actores que forman parte de una sociedad, todos estos propósitos que se pretenden mostrar se efectúan dependiendo del contexto en el que se encuentren inmersos los actores, según la OEI (2009):

“La buena práctica inclusiva debe entenderse como una actuación “situada”, que adquiere sentido y es viable a partir de

---

<sup>17</sup> 2009 OIE Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Madrid, España.

una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que la hacen única e irrepetible. No hay buenas prácticas ideales, sino que dependen del contexto en el que se desarrollan” (p. 5).

La relación entre práctica e inclusión se hace efectiva cuando las actividades del aula reflejan la cultura y las políticas inclusivas de la escuela: donde se promueva la participación de todos y se orqueste un aprendizaje cooperativo generando procedimientos y estrategias que puedan dirigirse hacia una educación para todos, adaptándose la enseñanza a los alumnos, y no éstos a la enseñanza.

En este trabajo se considerarán estos elementos como posibilitadores para que la inclusión se haga efectiva:

- La valoración de la diversidad como elemento que enriquece el desarrollo personal, institucional y social.
- Un currículo flexible y amplio que permita responder a las diferentes realidades sociales y culturales.
- Pedagogía y enfoques metodológicos centrados en el alumno que faciliten la flexibilización y diversificación curricular que no pierdan de vista las necesidades y competencias individuales.
- Criterios de evaluación y promoción flexibles con procedimientos que se adapten a diversos estilos, capacidades y posibilidades de expresión de los alumnos.
- Proyectos que contemplen la diversidad en un clima de trabajo institucional afectivo y emocional que permita la participación plena de todos los alumnos.

# CAPÍTULO III

## Objetivos de la investigación

## **Objetivo general**

Recuperar y analizar cambios en los procesos de resignificación de la noción de inclusión entre los docentes de una escuela de nivel primario de la ciudad de Santa Fe, y sus repercusiones en las prácticas pedagógicas.

## **Objetivos específicos**

Reconocer algunos desplazamientos auto percibidos por los docentes en sus prácticas pedagógicas en relación a la política educativa provincial que sostiene a la inclusión como uno de sus ejes.

Indagar a través del examen de los registros del trabajo pedagógico docente cómo se evidencia la forma de practicar la inclusión educativa.

Descubrir tensiones aún presentes en la práctica docente en relación con la construcción del paradigma de la escuela inclusiva.

## **Tipo de investigación**

Este trabajo de investigación se propone explorar de qué modo los docentes conciben la inclusión educativa en relación directa con sus prácticas, entendiendo aquí a la práctica docente:

“...como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta considerar la realidad objetiva vivida por el docente. Consideramos a la **práctica pedagógica** como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una

determinada relación maestro- conocimiento-alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender.”(Achilli 1986: 6-7).

Esta investigación pretende focalizarse en la cuestión planteada en nuestro marco teórico, a saber, si la idea sobre inclusión educativa que se formaron los docentes de la escuela investigada sigue centrando el problema en el niño o en el sistema de relaciones bajo el cual el niño como estudiante se encuentra al formar parte de la clase, revisando el modelo de discapacidad con el que se considera la diversidad del aula teniendo en cuenta las propuestas pedagógicas que los docentes desarrollan en sus clases.

Para ello esta investigación recurrirá a una encuesta, al análisis de la palabra del docente sobre sus prácticas y a la observación de sus carpetas de actividades.

### **Enfoque y diseño metodológico**

En esta investigación se adopta un enfoque metodológico de tipo cualitativo. Tal como lo especifica Galeano (2004): “lo propio de los diseños cualitativos es combinar estrategias y modalidades de investigación de acuerdo al objeto de estudio, a la naturaleza y sentido de las preguntas y a las condiciones en que se desarrolla la misma” (p. 30). En función de ello, buscamos que nuestras decisiones metodológicas y las herramientas de análisis se ajusten tanto al objeto como a las preguntas que nos hemos formulado.

También de acuerdo con la naturaleza de este enfoque, un investigador interactúa y se identifica con las personas que observa para poder comprender cómo ven las cosas, con el fin de buscar la información necesaria para dar respuesta a sus interrogantes formulados. Dentro de esa línea, en esta investigación se buscó un acercamiento a los docentes en tanto actores protagonistas de las prácticas institucionales a transformar, ya que para que la inclusión educativa sea posible es necesario que las prácticas y organización pedagógica propia de la actividad docente se transforme (Garay 2015). Este acercamiento se produjo a través de distintas instancias: análisis documental

de su participación en las Jornadas, encuestas, exámen de algunos de los registros de su práctica posteriores a aquel momento inicial de problematización, y finalmente una entrevista a cuatro de esos mismos docentes que accedieron a brindar sus registros y programas de actividades para ser analizados, para que podamos completar con su aporte testimonial el análisis de ese proceso de resignificación.

- 1) En relación a la encuesta, en tanto herramienta de búsqueda de información de manera sistemática y ordenada por medio de un cuestionario, se intentó llegar a un número amplio de docentes con el fin de lograr una muestra general sobre lo que entendían por la noción de inclusión. Se realizó la encuesta a un grupo de veinte docentes de la institución pertenecientes a ambos turnos y a diferentes grados. A través de la misma, se buscó obtener información general del colectivo docente, acerca de la relación entre inclusión, diversidad y práctica docente en dos momentos del desarrollo de su práctica: el momento en el que inicia la preparación de su clase y el momento en el que realiza la valoración de los aprendizajes de sus estudiantes. También se buscó indagar si el docente considera que esa práctica guarda alguna relación con su participación en el Programa Escuela Abierta.
- 2) Respecto de la instancia de análisis de los registros de programación de la actividad en clase, se realizó la selección de los mismos considerando lo siguiente: que provengan de diferentes turnos, áreas y grados; que en la sección de pertenencia haya o no haya niños/as incluidos en el Proyecto de Integración con escuelas especiales<sup>18</sup>. Dado que a través de estos registros se pueden visualizar aquellos componentes del currículo que se concretan en el aula a través de la programación: objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación, se buscará inferir, cuál es la forma que asumen las prácticas de

---

<sup>18</sup> En el capítulo IV (pág. 49) se explica los alcances del Proyecto de Integración que se lleva a cabo con las escuelas especiales.

inclusión que se desprenden de ellos, en relación a cada componente del currículo.

Este análisis tendrá como parámetro de referencia para contrastar los datos obtenidos, el cuadro comparativo entre escuela especial y común, en el que se explicitan las características que en el capítulo anterior se mencionan como elementos de una educación inclusiva, y que resultan afines a la perspectiva política educativa de la provincia. En dicho cuadro cada una de las características que se citan como parte de la escuela inclusiva se hallan explicitadas en la fundamentación del programa respecto a la Inclusión socio educativa.

A continuación, se retoma el cuadro mencionado, resaltando paralelamente algunos aspectos que en los fundamentos del programa se exponen.

ESCUELA INCLUSIVA	ESCUELA ABIERTA
<p>Centrada en la resolución de problemas de colaboración.</p> <p>Dirigida a la educación en general (todos los alumnos)</p> <p>Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad)</p> <p>La inserción es total e incondicional</p> <p>Exige rupturas en los sistemas (transformaciones profundas)</p> <p>Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria).</p>	<p>“La inclusión socio educativa hace imprescindible la construcción de la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia el aprendizaje y egreso de los niños, niñas, jóvenes y adultos a través de las distintas instancias educativas...(…) se sostiene en los valores de solidaridad y emancipación...”</p> <p>“...para que haya inclusión educativa debe haber un curriculum que contemple los intereses de todos, incluyendo los menos favorecidos...”</p> <p>“...el modelo de escuela que se propone exige revisar las condiciones de aprendizaje, la organización</p>

No disfraza las limitaciones, porque ellas son reales.

institucional, las pedagogías y el currículum desde la perspectiva de aquellos para quienes la escuela no fue originalmente concebida...”

“...la escuela debe promover un modelo didáctico flexible y plural que permita atender las diferencias de origen, de manera que el acceso a lo público se ajuste a los intereses, ritmos y motivaciones de todos los alumnos más allá de los puntos de partida.”

“Es importante modificar aspectos del funcionamiento de nuestro sistema educativo, eliminar prácticas escolares segregativas y propiciar la búsqueda de estrategias, metodologías y espacios incluyentes posibilitando que el derecho de Educación para todos sea una realidad”

“...la concepción de escuela inclusiva, en y para la diferencia (...) supone crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículum común y atendiendo a las diferentes formas de apropiación de los sujetos”

- 3) Las entrevistas se plantearon como diálogos informales guiados por cinco preguntas, las mismas se realizaron *a posteriori* del análisis del registro de carpeta. Se buscó interactuar para conocer la visión del docente acerca de la inclusión y cómo ésta se proyecta sobre su propia práctica, para conocer las estrategias que emplea en la atención de la diversidad e inclusión mediante ellas. La docente dio su opinión y se recopiló e interpretó su visión.. De este cotejo, se espera obtener el modelo de discapacidad sobre el cual se asientan estas operaciones de la práctica; si el modelo de discapacidad de los docentes sigue centrado en el modelo médico, donde el déficit ocupa un lugar destacado o en el modelo social que centra la mirada en el entorno como condicionante o habilitante. El reconocimiento de la aparición de este último estaría dando pautas de un camino transitado en torno a las implicancias del paradigma de la inclusión educativa y del recorrido hacia la construcción de una escuela inclusiva. Por otro lado, también se indaga acerca de los aportes que el Programa Escuela Abierta haya realizado en torno a esas posibles modificaciones.

## **Etapas en la investigación**

### **Etapas I**

Análisis de las respuestas obtenidas en la primera jornada de Escuela Abierta frente a la pregunta: ¿Cómo vinculan e interpelan los tres ejes de la política educativa provincial las prácticas docentes de esta institución educativa?

### **Etapas II**

Durante esta etapa se aplicaron tres instrumentos con los cuales se busca recabar información de manera general y luego particular, a saber:

## 1. ENCUESTA

En relación a la preparación de la clase:

1. ¿Qué aspectos tiene en cuenta al preparar y prepararse para una clase?
2. Según su criterio y teniendo en cuenta al docente, al alumno y a los contenidos curriculares ¿Cuál considera ud. que es el punto de partida para atender la diversidad?
3. ¿Considera ud. que su planificación puede sufrir modificaciones?  
¿Cuáles y en qué momento pueden producirse?

En relación a las prácticas del aula:

1. ¿Cómo reconoce los aprendizajes de sus estudiantes?
2. Cuando un alumno no alcanza los objetivos previstos en su planificación ¿Cuáles son los supuestos que se replantea o revisa?
3. ¿De qué manera tiene en cuenta la diversidad de los estudiantes en la valoración de sus desempeños?

En relación a la construcción de su recorrido profesional:

1. ¿Reconoce cambios en su práctica pedagógica a partir del nuevo paradigma de inclusión educativa? ¿Cuáles?
2. ¿Considera que el Programa Escuela Abierta basado en los tres ejes de la política educativa provincial uno de los cuales es la Inclusión Socio-educativa influyó en esos cambios? ¿En cuáles?

---

## 2. ANÁLISIS DEL REGISTRO DE CARPETAS

### Guía de observación de carpetas

**Grado**                      **Turno**                      **Áreas**

- De los objetivos y contenidos

	SI	NO
* Se adaptan a conocimientos y experiencias previas.		
*Se explicitan junto a habilidades a lograr.		
*Varían según las individualidades de los alumnos		

- De las actividades

.	SI	NO
*Forman parte de una secuencia		
*Contemplan grados de dificultad		
*Promueven aprendizajes cooperativos		
*Se explicitan adecuaciones para aquellos alumnos que lo necesitan		

- De los recursos

	SI	NO
*Apelan a la utilización de diferentes sentidos (visual, auditivos)		
*Explotan oportunidades de utilización de diferentes herramientas para generar aprendizajes.		
*Se adecuan diferentes materiales para alumnos que lo necesitan		

- De la evaluación

	SI	NO
*Pueden expresar sus conocimientos de diferentes formas		
*Propone actividades con diferentes grados de dificultad		
*Se utilizan diferentes estrategias de evaluación		

- **Alumno/s en su sección en Proyecto de Integración SI NO**

### 3. ENTREVISTA A DOCENTES

- ¿Qué significado específico le atribuis a la atención a la diversidad en relación a tu práctica docente?
- Considerando las herramientas pedagógicas de tu práctica docente ¿con cuáles de ellas abordó la atención a la diversidad?
- ¿Qué considerarás un problema de aprendizaje? ¿De dónde surge?
- ¿Considerarás que tu práctica se ha visto modificada ante este nuevo paradigma de inclusión? Si hubo modificaciones ¿De qué manera

influyeron en los objetivos y metas de aprendizaje que te proponés?  
¿Los potenciaron o no?

- Pasados estos cuatro años de desarrollo del Programa EA y teniendo presentes los objetivos\* que perseguía ¿considerás que se concretaron aportes que te permitieron modificar tus prácticas? ¿Cuáles fueron? ¿Qué cuestiones originaron esas modificaciones?

\*Objetivos: a) Compartir y fortalecer los ejes centrales de la política educativa provincial; b) Jerarquizar y fortalecer la autoridad pedagógica de las escuelas y docentes y c) Promover la producción y circulación de conocimientos e innovación pedagógica generada desde la escuela con sus docentes, en tanto sujetos responsables de la mejora de la enseñanza y los aprendizajes

# CAPÍTULO IV

Revisión bibliográfica sobre el  
Marco jurídico de las políticas de Inclusión  
educativa

El Ministerio de Educación de la Nación a través de la Ley Nacional N° 26.206 del año 2006 considera a la inclusión educativa como la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos, niños y niñas, sin exclusiones de ningún tipo. Para ello, plantea como necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de los servicios comunes y universales. En definitiva, la educación inclusiva apunta a que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales. Esta ley coloca el énfasis sobre la educación como derecho para todos, brindándoles una propuesta educativa que potencie al máximo sus posibilidades y el pleno ejercicio de sus derechos. En ella también se destaca la ausencia del calificativo de "especiales" a las necesidades educativas de los diferentes alumnos. La Resolución del Ministerio de Educación N° 1716/07 aprueba el "Régimen para la Integración Escolar Interinstitucional de Niños, Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad en el Sistema Educativo" lo que debe adaptarse y jerarquizarse acorde a la regulación de los niveles y modalidades que quedan alcanzados por la obligatoriedad educativa.

En el año 2008 se ratifica por parte de nuestro país a través de la ley N° 26.378 los derechos promulgados en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del año 2007. En la misma se asegura fortalecer los derechos de las personas con discapacidad y brindar como política de estado la accesibilidad total a una inclusión educativa. Esto genera el marco ideal para que las instituciones educativas comiencen proyectos que generen escuelas inclusivas.

En el año 2011 en su Resolución 144/11 el Consejo Federal de Educación plantea la articulación de la modalidad especial con diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de modo de asegurar la inclusión en todas las instituciones educativas. Propone la reorganización de la educación especial para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad en los diferentes niveles del Sistema Educativo poniendo

mayor énfasis en que todas las instituciones educativas coloquen el derecho de todos los niños y niñas de acceder a los conocimientos como desafío fundamental generando diferentes estrategias de enseñanza dejando que las escuelas especiales se constituyan en espacios para aquellos niños que por su complejidad de problemática pudieran necesitarlas.

A estas medidas se unen innumerables resoluciones del Consejo Federal de Educación, Leyes y Decretos que aseguran una escuela plural para todos.

La Provincia crea, con jerarquía normativa propia, las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar (conf. Artículo 45º de la Ley N° 26206) estableciendo mediante el Decreto Provincial N° 2703 de diciembre de 2010 "Pautas de organización y articulación del proyecto de integración interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad". Este decreto provincial implicó un antes y un después en la inclusión de los estudiantes. El régimen que se aprueba, da precisiones sobre la naturaleza de la integración escolar, especificando los roles de sus actores educativos y familiares y el funcionamiento de ese proyecto de integración respecto de las condiciones personales, institucionales de egreso y evaluación de la misma determina que en los casos en que se considere necesario, se podrán cumplimentar para los estudiantes recorridos educativos que favorezcan el desarrollo de su mayor potencial, incluyendo en éstos trayectorias artísticas y académicas de manera que no se pierda el acceso a la información y el logro de herramientas para una mayor autonomía y logro de ciudadanía. Incorpora además un espacio de asesoramiento y capacitación situada con carácter interinstitucional mediante los Consejos de Integración Escolar formados por representantes de todas las escuelas involucradas en Proyectos Pedagógicos de Inclusión. Con posterioridad se aprueba la Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 311/2016 de "Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con

discapacidad” y los anexos II, III y IV que forman parte de la misma (fundada en la ley Nro. 27044 del año 2014 que otorga jerarquía constitucional a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y en Resoluciones afines del CFE previas a éstas). En ella se resuelve propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad y de alguna manera enmarcar el hacer en relación a ello en todos los niveles educativos inicial, primario y secundario. Establece en el Anexo II los ejes prioritarios para la elaboración de un Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI) y lo constituye como un elemento dinámico con información que permite diseñar las configuraciones de apoyo necesarias para que un estudiante con discapacidad pueda transitar su trayectoria educativa en igualdad de condiciones. Tiene datos del estudiante, la familia, los contenidos que se trabajan, las áreas y los apoyos necesarios. Ese trabajo se establece entre ambas instituciones (común y especial) en términos de corresponsabilidad donde el estudiante pertenece a ambas instituciones.

### **Fundamentación del Programa de Formación Permanente Escuela Abierta como Política Pública de Educación para la Provincia de Santa Fe**

Hacia el año 2014 la política pública en educación en la provincia de Santa Fe en respuesta a la nueva ley de Educación Nacional pone en marcha a nivel educativo el Programa de Formación permanente “Escuela Abierta” dentro del programa de Formación Permanente Nacional “Nuestra Escuela”. Este programa se destina a todos los niveles de todas las instituciones educativas divididas en dos cohortes iniciando en el año 2014 con la primera cohorte y continuando en el 2015 con la segunda cohorte involucrando a todos los docentes y actores institucionales y educativos de la provincia, ya en sus fundamentos se postula: “Escuela Abierta es una iniciativa que recoge el anhelo de gran parte del colectivo docente ya que se trata de una formación

situada y en contexto, a la que los docentes acceden en forma gratuita y en horario de trabajo.”<sup>19</sup>

Teniendo en cuenta el marco legal, el programa surge en el marco de la Resolución 201/13 del Consejo Federal de Educación y se apoya en la Resolución 2751/13 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. La Resolución 201/13 establece que las autoridades provinciales producirán gradualmente las acciones y regulaciones que posibiliten asegurar el cumplimiento del programa. El nombre y las características del programa quedan plasmadas en las resoluciones 201/13, 206/13 y 219/14 del Consejo Federal y en las resoluciones provinciales 2751/13 y 1467/14 del Ministerio de Educación de Santa Fe que ratifican su ejecución. Las Resoluciones que se mencionan se sustentan en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 antes mencionada y en el Programa Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente. Con la Resolución 2751/13 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe se aprueba la implementación del programa a partir del 1° de noviembre de 2013, en el marco de las acciones relativas al Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) en el ámbito de la Provincia de Santa Fe. En sus fundamentos el programa sostiene:

Escuela Abierta tiene por objetivos: a) Compartir y fortalecer los ejes centrales de la política educativa provincial; b) Jerarquizar y fortalecer la autoridad pedagógica de las escuelas y docentes y c) Promover la producción y circulación de conocimientos e innovación pedagógica generada desde la escuela con sus docentes, en tanto sujetos responsables de la mejora de la enseñanza y los aprendizajes. Escuela Abierta llega a las escuelas para recuperar los ejes fundamentales de la política educativa santafesina: calidad educativa, inclusión socio-educativa y escuela como institución social, planteados como transversales a la formación. (p.1).

---

<sup>19</sup> Programa Escuela Abierta. Fundamentos del Programa.

El programa trabaja los tres ejes que forman parte de la política educativa santafesina: Inclusión Socio educativa, Calidad Educativa y La escuela como Institución Social; desde la concepción de Educación *entendida como igualadora en el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo, promotora de la cohesión social e impulsora del desarrollo humano.*

En el fundamento del eje de inclusión socio educativa, se pone énfasis en buscar superar las interpretaciones históricas donde la inclusión iba de la mano del acceso a la educación para todos; lo cual no garantizaría la igualdad de aprendizaje ni la inclusión en sí; y propone ampliar la mirada apelando al concepto de justicia curricular introducido por Connell (2006).

Este concepto se fundamenta en tres principios que generan un modelo educativo de justicia curricular los cuales son:

1. *Los intereses de los menos favorecidos* un currículo donde se materialicen las perspectivas de los menos favorecidos basado en la diversidad no excluyendo el acceso de todos al currículo tradicional y creando un currículo contra hegemónico que propicie variedad de proyectos.
2. *Participación y escolarización común* que retoma la idea de “curriculum inclusivo” (Blackburn 1984) fundado en prácticas de aprendizaje cooperativo donde todos se benefician del aprendizaje de los demás y se valoran las experiencias de todos independientemente de su origen.
3. *La producción histórica de la igualdad* teniendo en cuenta que la desigualdad es una construcción que tiene un carácter histórico dentro de las estructuras sociales se hace necesario la construcción de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo.

A través de esta idea de inclusión se supone la aceptación de las diferencias y la construcción de un currículo común que atienda a las diferentes formas de apropiación del mismo.

## **Historia de la Institución investigada**

La institución sobre la que se realiza la presente investigación es una escuela de Educación Primaria diurna (Primero, Segundo ciclo y Séptimo grado) que forma parte de un complejo educativo formado por una escuela de nivel inicial, otra de nivel secundario y técnica y otra de nivel primario nocturno para adolescentes y adultos. Estas escuelas fueron creadas hace más de 50 años (comenzando por la escuela técnica y nocturna), se desarrollaron de manera paralela con el surgimiento del barrio y en respuesta a las necesidades de un sector cada vez más populoso. El origen del barrio se sitúa en el año 1953 cuando un grupo de familias, la mayoría dedicada a la pesca, en la zona de Boca del Tigre en el extremo norte del Puente carretero Santa Fe-Santo Tomé a orillas del Río Salado, reciben la orden de desalojar la zona por un proyecto gubernamental de urbanizar ese lugar. Estos habitantes son desplazados al extremo norte de la ciudad en predios municipales donde se levantaron 125 ranchos. Estas familias lejos de su propio ambiente, en primitivas viviendas, lejos de lugares de trabajo y del centro urbano tuvieron que afrontar la carencia de movilidad, de seguridad y hasta de agua de la que se proveían por una bomba que solo poseía en su domicilio un capataz de obra y una vecina. A ese sitio llegó una entidad dedicada a la promoción humana y cristiana de las comunidades sumergidas. A partir de la intervención de esta entidad llegan al barrio las primeras seis canillas públicas de agua. Seguidamente llega un puesto sanitario, un plan de viviendas de material y entre 1961 y 1962 llega la luz eléctrica al barrio iluminando la avenida principal. En el año 1962 también se sumaron cuatro aulas que dieron inicio a la escuela pública. En dicho año se inaugura la Escuela Técnica con sus primeros cursos: Carpintería, Corte y Confección y Tejido y la Escuela Primaria Nocturna para adolescentes y adultos establecimientos que se complementan con la habilitada escuela primaria provincial. En el año 1966 arriban nuevas familias de inundados de otras zonas de la ciudad que se afincaron en el barrio. En el año 1967 se inaugura el jardín de infantes que se suma al Complejo Educativo. En el año 1971 se inaugura un nuevo edificio para la Escuela Pública con catorce aulas

equipadas que desarrollaba su actividad en dos turnos. Dos años después de inaugurada la escuela provincial el ámbito resultó chico, la población escolar crecía incesantemente y se desbordó la capacidad edilicia, por lo cual se inauguró en 1973 la Escuela Primaria.<sup>20</sup>

Actualmente la totalidad del Complejo Educativo posee una matrícula aproximada de dos mil alumnos

Está insertada en un barrio periférico del denominado cordón oeste de la ciudad de Santa Fe capital de la provincia del mismo nombre. La mayor parte del alumnado proviene de ese barrio o de barrios lindantes. Es una zona donde se encuentra un frigorífico, el mercado frutihortícola de la ciudad y la cárcel como sus puntos más destacados, y una gran variedad en comercios familiares. Las familias de los alumnos son mayormente numerosas y, muchas veces, conviven en la misma casa hasta tres generaciones. Gran parte de las viviendas son de material, sin embargo, algunas son precarias (chapa, plástico o cartón).

Los pobladores del barrio se desempeñan como jornaleros y changarines, algunas mujeres en servicio doméstico sin obra social ni aportes previsionales. Muchos cuentan con la asignación universal por hijo. Un sector minoritario trabaja como empleado municipal, de comercio, de la construcción, policía, guardia cárcel entre otros y cuentan con cobertura social.

La mayor parte de la población escolar concurre al Centro de Salud del barrio como así también a los Hospitales. En términos generales el barrio ofrece algunos espacios de recreación para sus habitantes tanto niños como adolescentes y adultos (Club, Vecinal, Polideportivo).

La escuela primaria particular diurna funciona hoy en dos turnos con un total de 1175 alumnos distribuidos de primero a séptimo grado en 50 secciones (1er. Grado con 9 secciones, 2do., 3ero., 4to., 5to., y 6to. Grados con siete secciones cada uno, y 7mo. Grado con seis secciones). La particularidad que

---

<sup>20</sup> Información extraída de la publicación de Obra de Barrios material perteneciente a la Biblioteca Pública Misereor ubicada en el Complejo Educativo.

presenta la institución, es que tiene una historia y un mandato fundacional relacionado estrechamente con la inclusión. Cuando comienzo a trabajar en ella, observo que en el turno tarde hay una sección de primero a sexto grado denominada coloquialmente por toda la comunidad educativa “Grado Proyecto”. Esos grados presentan la característica de tener grupos reducidos de alumnos en cada uno de ellos formado por niños y niñas que presentan alguna “dificultad de aprendizaje”.

Esos grados son una sección enmarcada dentro de un Proyecto denominado “Educar En y Para la Diversidad”. El proyecto había iniciado a partir del año 1999 y fue autorizado a partir de ese año por Disposición Ministerial Nro. 182 del 4 de abril del año 2000.

En el Anexo de la disposición se presentaban como objetivos generales:

- “Elaborar e implementar una propuesta pedagógica para alumnos con aprendizaje lento.
- Modificar la situación problemática insatisfactoria inicial para acercarnos a la situación deseada
- Incrementar el nivel de retención escolar de la población en riesgo pedagógico.
- Construir y sostener una propuesta pedagógica institucional comprometida con la retención escolar”<sup>21</sup>

Además, se suma la justificación del mismo:

“Es una propuesta elaborada para abordar y modificar problemas de la dimensión pedagógica curricular: *un mediano porcentaje de alumnos con aprendizaje lento no logra los contenidos de cada ciclo en el tiempo previsto. La policausalidad y multiplicidad de variables que se entrecruzan*

---

<sup>21</sup> Ver Anexo Disposición No. 182/200. Proyecto pedagógico institucional “EDUCAR EN Y PARA LA DIVERSIDAD”.

en esta problemática revelan la complejidad de la misma. Convergen factores propios de la dinámica institucional del proceso educativo y aspectos exógenos relacionados a las variables sociopolíticas, económicas y culturales. En el marco de un nuevo modelo de gestión participativo, flexible y democrático se realizó la revisión del ideario e identidad institucional, el recorte de las problemáticas, identificación de fortalezas y debilidades, retoque de contenidos, enunciación de imagen objetivo y diseño y puesta en marcha de compromisos de acción mediante estrategias de resolución.”

A esto se suma que la autorización del proyecto en su apartado segundo dispone:

“Limitar al 8 de marzo de 1999, las funciones de Apoyo de los docentes que se desempeñan en los cargos de Maestro de Grado, asignándoles desde esa fecha las funciones de *Maestro de Grado para niños con dificultades de aprendizaje*”

En los archivos institucionales puede observarse que se propone una serie de acciones con actores institucionales y sectores de la comunidad educativa como los docentes, padres, alumnos e instituciones de salud, Acción social, minoridad, etc.

Entre las acciones previstas con los docentes que participaban de ese Proyecto se generaron espacios periódicos de reflexión en torno a la propia práctica que posibilite un enriquecimiento y definición de su rol que favorezca la investigación docente en el aula, capacitación específica sobre “Teorías del aprendizaje, Estrategias metodológicas, Planificación, Evaluación, Conducción del Proceso de Enseñanza con grupos Heterogéneos”

Se dejan en claro los criterios a tener en cuenta para que un alumno sea incorporado al Proyecto:

- “Atención dispersa. Dificultades para mantener la atención y concentración en la realización de tareas en grupo clase numerosos.
- Repitencias reiteradas. Repitencias de un mismo grado más de una vez o de distintos grados y que a pesar de ellos no logran los contenidos, expectativas previstas para cada año.
- Desfasaje en el logro de los contenidos correspondientes al año que está cursando. Evidencia contenidos de años anteriores existiendo una brecha significativa con los del año en curso.
- Dificultad en la concreción de las actividades en forma independiente, sin la presencia docente. No logran realizar actividades propuestas, si no cuentan con la explicación y apoyo del docente, siempre que se presente en las tareas y en forma permanente.
- Dificultades de Aprendizaje. Alumnos que sin tener repitencias reiteradas ni desfasaje en los contenidos logrados evidencian serias dificultades para aprender. Manifiestan cierta imposibilidad para aprender en un año lectivo, durante todo el transcurso del mismo sin que evidenciara modificación alguna al término.

No irían al Proyecto:

Alumnos con: - Problemas de conducta, pero sin dificultades en el aprendizaje. – Ritmo lento en la realización de actividades, pero logra hacerlas de manera adecuada. – Problemas familiares pero que no interfieren con su aprendizaje.”

En los archivos institucionales aparece un primer informe, donde se detalla la cantidad de alumnos incorporados por cada sección en el primer año de

desarrollo de este proyecto y porcentajes de retención y promoción. Además, se encuentra una evaluación cualitativa del trabajo docente y propuestas surgidas a partir de la consulta a cada uno de los actores implicados en el mismo. A continuación, aparece, a cinco años de iniciado el Proyecto (año 2003) una evaluación cuantitativa de matrícula, promociones, permanencia entre otras, de los implicados en el proyecto. (Ver Anexo)

A partir de la conformación del equipo directivo del cual formo parte se propone, luego del primer año de trabajo conjunto (desarrollado durante 2011) la disolución de esas secciones de “Grado Proyecto”. Este trabajo se realiza a partir del año 2012 con aprobación del Ministerio de Educación. Así, de manera progresiva, se fue incorporando a los alumnos de esa sección a los otros grados y se fueron conformando las secciones con todos los niños sin distinción alguna entre ellos. Esa decisión surge de una evaluación realizada del Proyecto desarrollado hasta ese momento. (Ver Anexo).

Se acompañó esa decisión con jornadas de capacitación para los docentes acerca de la diversidad e inclusión y con encuentros entre docentes con el fin de compartir experiencias y proyectos áulicos:

“Queremos que a través de esta nueva mirada y reformulación del Proyecto *Educar en y para la Diversidad* se promueva el respeto por la diferencia, la inclusión social y la atención a la diversidad, valorando las potencialidades y no el déficit de cada uno de los niños”<sup>22</sup>

A posteriori de esa apreciación se puede observar de qué modo se realizó la incorporación paulatina de los niños que formaban parte de dichos grados. Se observan propuestas pedagógicas acordadas con los docentes, vicedirectora a cargo y psicopedagoga de la Institución. Además, hay un registro del proceso de aprendizaje e intervenciones y sugerencias realizadas por la

---

<sup>22</sup> Ver Anexo Proyecto de Inclusión Educativa: Educar en y para la diversidad

psicopedagoga. En los fundamentos de las modificaciones se puede leer lo siguiente:

“Aceptar lo diverso supone complejidad, que se expresa en la necesidad de lograr la flexibilidad curricular, el cambio de estructuras educativas y de cultura institucional, transformar el individualismo en acción compartida, pensar en la diversidad no como en una técnica pedagógica o metodológica, sino como en una opción social, cultural, ética y política.

La naturalización de las dificultades de aprendizajes de los niños pobres o marginados culturalmente, actúa como predictora de fracasos. Es nuestro desafío redescubrir en lo cotidiano nuevos significados y así, desde nuestro lugar de trabajo, ser capaces de elaborar nuevas propuestas y seguir creciendo.”

De esa manera para cuando inicia el Programa Escuela Abierta ya los *grados proyecto* habían desaparecido de la institución como tal.

### **Del Proyecto Institucional a las Jornadas Provinciales**

La primera recolección de datos para esta investigación se realiza en base a las respuestas trabajadas por grupos de docentes de la escuela. Esas manifestaciones se dan en relación a las preguntas propuestas en la primera jornada de implementación del Programa en el año 2015. En esa primera jornada la temática era: “Calidad educativa, inclusión socio educativa y la escuela como institución social. La educación como derecho, organización, actores y contexto de la política educativa.” Entre los propósitos se mencionaba:

- Interpelar las prácticas cotidianas escolares a partir de los fundamentos de la política pública provincial

- Comprender la potencialidad de la formación permanente como una instancia de producción de saberes y transformación de las prácticas educativas.
- Reflexionar desde una mirada territorializada la implicancia de los actores de cada institución educativa en su contexto.
- Presentar el Programa Escuela Abierta y los ejes centrales del mismo: calidad educativa, inclusión socio educativa y la escuela como institución social.
- Recuperar las experiencias institucionales en las que puedan visualizarse prácticas educativas en diálogo con los tres ejes del Programa Escuela Abierta.

La jornada se dividía en tres momentos: Apertura, Desarrollo y Cierre. En la Apertura se presentaba el marco normativo y legal del Programa. Durante el Desarrollo se trabajaba sobre: A) Experiencias de Formación: recuperando la historia personal y la experiencia de formación profesional de los docentes, B) La Formación permanente como derecho: que invitaba a pensar los aspectos del programa de formación que situaba a ese trayecto como derecho y reflexionar sobre la posición del colectivo docente como actores protagónicos del proceso iniciado. C) Ejes de la política educativa provincial: que luego de la lectura de los Fundamentos del Programa proponía que se reflexionara sobre la vinculación e interpelación que esos tres ejes realizaban a los docentes de la institución en relación con sus prácticas educativas. D) Sentido Ético-Político: donde la consigna era expresar el posicionamiento institucional centrado en el rol ético político de los docentes en tanto actores del estado y garantes de la educación como derecho.

Las respuestas analizadas pertenecen al archivo institucional que da cuenta de la participación de los docentes de esta institución en el Programa.

Para posibilitar la participación de todos los docentes, al ser esta una comunidad numerosa, el equipo directivo propuso a los docentes participantes agruparse de modo que haya representantes de todos los ciclos y áreas

especiales en tres grupos de trabajo de quince o dieciséis docentes cada uno. Antes de finalizar cada jornada en plenario se realizaba una socialización de las respuestas obtenidas, se registraba de manera general lo más relevante de cada momento lo cual era lo que se volcaba en el Registro de la jornada a través de un Link proporcionado por el Ministerio de Educación.

A lo que se puede acceder a través de esta investigación es a las respuestas generadas por cada uno de los grupos poniendo énfasis en el punto C y la vinculación que los docentes realizaron de los ejes con sus prácticas.

# CAPÍTULO V

## Análisis de los resultados de la investigación

A lo largo del proceso complejo de implementación de una política educativa se elabora un discurso y se realizan planteos que producen efectos. Esos efectos no pueden dimensionarse previamente como así tampoco se puede arriesgar si se producirán las transformaciones esperadas en las prácticas de los actores que en esta política son convocados a ser parte: los docentes. Ellos desde su impronta personal, profesional e institucional son parte de un sistema complejo y lleno de dinamismo que se manifiesta en el devenir de cada jornada, un diario encuentro que se modifica permanentemente en virtud del accionar propio de cada uno de sus actores.

Las transformaciones educativas pueden reconocerse cuando al nivel de los discursos se instalan ciertas premisas como nuevos conceptos, que van dejando sus huellas en el repertorio de operaciones que realiza el docente en sus nuevos posicionamientos.

### **Primera fase: primer jornada de Escuela Abierta**

Decidimos comenzar nuestro análisis situándonos en la primera jornada de la implementación del Programa. En esta instancia nuestro objetivo fue analizar las respuestas obtenidas frente a la pregunta sobre la vinculación que los docentes realizan del eje inclusión educativa con sus prácticas docentes. Se intentó develar en este primer momento qué modelo de inclusión se vislumbra a través de ellas.

El tema de la primera jornada de Escuela Abierta fue: “Calidad educativa, inclusión socio educativa, la escuela como institución social. La educación como derecho, organizaciones, actores y contextos de la política educativa provincial”.

El primer propósito de la misma se explicita claramente: Interpelar las prácticas cotidianas escolares a partir de los fundamentos de la política educativa provincial (ver Anexo Primera Jornada Programa Escuela Abierta)

La jornada se proponía además: comprender la potencialidad de la formación permanente como una instancia de producción de saberes y transformación de

las prácticas educativas, reflexionar desde una mirada territorializada la implicancia de los actores de cada institución educativa en su contexto, presentar el Programa EA y los ejes del mismo: calidad educativa, inclusión socio educativa y la escuela como institución social y recuperar las experiencias institucionales en las que pueda visualizarse prácticas educativas en diálogo con los tres ejes del Programa EA.

En el momento de la jornada en el que se reflexiona sobre los ejes de la política educativa provincial se sugiere primeramente la lectura de dos fragmentos de los fundamentos del programa (ver Anexo) luego de lo cual se propone la reflexión a través de la siguiente pregunta:

¿Cómo vinculan e interpelan los tres ejes de la política educativa provincial, las prácticas docentes en esta institución educativa?

Las respuestas de los distintos grupo son las que se analizan a continuación:

Grupo 1: “la escuela está sola frente a situaciones que la desbordan”. Esta expresión sin duda alguna pone de manifiesto sentimientos frente a una realidad que plantea un reto a la actividad educativa; luego continúan: “vamos tomando decisiones sobre la marcha según lo que consideramos, la escuela no es proactiva.”. Aquí si bien en un primer acercamiento destacan la inseguridad frente a los desafíos actuales retoman expresiones de los textos previos propuestos por el programa para la reflexión que involucran un reconocimiento de la importancia de sus acciones como actores principales para el logro de los objetivos que esta política se plantea. De esa manera resaltan: “en cuanto a la inclusión tenemos antecedentes hace varios años de haber recibido y trabajado con niños con necesidades educativas especiales” haciendo referencia al Proyecto “Educar en y para la diversidad”.

Este grupo además postula que” fuimos formados para transmitir conocimientos, y así mismo fuimos educados...consideramos que enseñamos contenidos, pero también transmitimos valores, hábitos y costumbres...”. Se evidencia una apropiación del material de lectura propuesto para la jornada

“como conclusión tomamos las palabras del material que nos enviaron considerándolas como transmisoras y opción válida de un modelo a seguir: “hoy debemos tener la mirada puesta en la transformación del problema de la inclusión que trae la preocupación por asegurar, desde las políticas educativas, que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas, y romper así con la inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógicos- didácticos”.

Grupo 2: resaltan el Ideario educativo institucional como fundamento en la formación integral de todos los estudiantes (Ideario Educativo para la Escuela Católica de Santa Fe de la Vera Cruz. Anónimo 2009) basado en el desarrollo integral de la persona. Observan las problemáticas sociales como permanentes modos de interpelación que se manifiestan en las escuelas. Destacan la labor: “se establecen lazos, se crean vínculos e interacción permanente con las familias, y con diferentes instituciones de la comunidad como dispensarios, hospitales, parroquia, comedor, polideportivos, vecinal, municipalidad...”, aunque también señalan que “La intención de interactuar con otros organismos se ve obstaculizada por la lentitud de respuestas e intervenciones, saturación de recursos y alta demanda entre otros.” Declaran que: “es necesario continuar repensando y construyendo, a través del debate y la crítica el concepto de inclusión”. De alguna manera puede leerse cierta “resistencia” a su incorporación, pero con el reconocimiento de la necesidad de hacerlo para responder a los desafíos que sus estudiantes les presentan. Ello se puede vislumbrar en la afirmación que realizan a continuación: “Consideramos que para “hablar de calidad educativa” es necesario “rescatar” el concepto de “exigencia educativa” en relación a los objetivos, metas y logros planteados y evaluados adecuadamente” estas expresiones reflejan de alguna manera un posicionamiento todavía asentado en los objetivos y metas, en las capacidades y por lo tanto en las dificultades para el logro de los mismos y no en las barreras que impiden a cada niño el desarrollo máximo de sus capacidades.

Aseguran “para promover aprendizajes significativos se revisan unidades didácticas, se realizan adecuaciones curriculares y diferentes estrategias metodológicas”.

Grupo 3: considera que “ desde nuestra institución educativa se atiende a la diversidad ya que trabajamos con alumnos con realidades y capacidades diferentes” aquí resaltan la realidad social que atraviesa la escuela como aquello que permanentemente interpela el ámbito educativo al cual no consideran como exclusivo responsable en la educación de los niños ya que inmediatamente agregan: “para hablar de calidad educativa debemos tener en cuenta que la misma depende de otros agentes educadores que deben trabajar de manera conjunta” pues si ello no ocurre se pone en riesgo la calidad educativa: “el déficit en uno o varios de ellos, dificulta el cumplimiento de un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo”. Aunque no aclaran a quienes consideran esos otros agentes educativos, se puede inferir que se refieren a las familias y otras instituciones de la comunidad porque seguidamente manifiestan sentirse interpelados por la realidad social, del sistema de salud, de seguridad, la situación social y familiar del barrio. Nuevamente se ubica en un lugar central el “cumplimiento” de metas generales de un proceso.

Los docentes perciben, como una sentida necesidad atender efectivamente a todos los niños, eso se puede ver a través de las respuestas de cada uno de los grupos, pero reclaman la urgente necesidad de capacitación específica en atención a la diversidad “...reconociendo la necesidad de una formación , que brinde herramientas concretas para el abordaje de las problemáticas” percepción que fundamentan aseverando que, “actualmente se escucha más sobre discapacidad, inclusión, etc...pero los docentes no tienen las herramientas para trabajar con estos niños...lo hacen de manera forzada”. Se observa en ellos la expresión “estos niños” que de alguna manera manifiesta un posicionamiento asentado en resaltar las diferencias.

Analizan la importancia de “romper el esquema tradicional de enseñanza”; el discurso de estos docentes se debe contextualizar en la época en que fueron

formados ellos mismos y el modelo pedagógico imperante en esos momentos: un modelo tradicional y excluyente para aquellos estudiantes que presentaban algún tipo de limitaciones. Se acepta la inclusión educativa y se percibe como una realidad, como una política social y educativa a la que los docentes adhieren con la perspectiva de ayudar a sus alumnos a prepararse para la vida. Los docentes reconocen el derecho natural y constitucional que les asiste a los niños con N.E.E. de asistir a la escuela regular sin ningún tipo de discriminación.

En los tres grupos se puede percibir que la noción de inclusión está presente en sus prácticas. Se observa como los nuevos paradigmas se entrelazan en la práctica pedagógica y como ésta plantea la necesidad de ir adaptándose y contextualizándose a partir de las demandas que le exigen. Aún habita en los docentes una mirada centrada en el déficit y cierta idea de que la inclusión y la diversificación curricular hacen correr el riesgo de disminuir la calidad educativa; están situados en un proceso homogeneizador de la enseñanza y el aprendizaje es decir que todos deben aprobar el mismo contenido y acceder al contenido de la misma manera, más allá de sus particularidades, tiempos y capacidades. Además, se resalta el ámbito social como generador de diferencias, diferencias basadas en desigualdades sociales que en algunos casos parecerían encadenar a los niños a un destino escolar de fracaso. Todavía parece estar en la generalidad de los docentes la mirada centrada en el niño-problema sin embargo en los tres grupos se observa una incipiente idea de repensar las prácticas y revisar los marcos referenciales a partir de los cuales se hace la lectura de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Un aspecto fundamental a resaltar es la evolución teórico y conceptual acerca de la inclusión educativa que esta política educativa plantea teniendo en cuenta dimensiones como la cultura, las políticas y las prácticas educativas siendo determinante flexibilizar la organización del aula y diversificar las estrategias pedagógicas como elementos básicos para una educación de calidad e

inclusiva brindando respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje que se observa en las aulas.

### **Segunda fase: análisis de los procesos de resignificación a cuatro años de distancia**

Cuatro años después de iniciado el Programa y pensando en la posibilidad de recuperar procesos de resignificación de la noción de inclusión a partir de lo iniciado en la propuesta de la primera jornada del programa Escuela Abierta es que se realiza un trabajo exploratorio con los mismos docentes involucrados en aquella jornada de inicio. Cabe aclarar que todos los docentes de la institución participaron de las jornadas propuestas por el programa a lo largo de esos cuatro años, teniendo una participación activa en cada una de ellas.

Es así que se propone una encuesta al grupo docente en general participante durante todos esos años del Programa, buscando reconocer resignificaciones del concepto de inclusión a partir de la experiencia vivida y tensiones aún presentes respecto a él.

Posteriormente, se realiza una observación de carpetas de actividades de trece de esos docentes, elegidos aleatoriamente, para indagar cómo desde la cotidianeidad de sus prácticas, a través de operaciones específicas en el trabajo del aula, se puede evidenciar los modos bajo los que se fue concretando la exigencia de la inclusión educativa.

Luego, de ese conjunto de trece, se selecciona un grupo menor de sólo cuatro docentes para realizar una entrevista personal; El análisis de las mismas se asocia a la observación de las carpetas de actividades correspondientes. Como criterio de selección se toma en cuenta la pertenencia a distintos grados, niveles y áreas de trabajo, algunos de ellos en aulas con alumnos con escolaridad compartida con la escuela de modalidad especial y otros no. En esta última propuesta se buscará además, reconocer los desplazamientos autopercebidos en sus prácticas en relación a la política educativa provincial

plasmada a través del programa escuela Abierta del cual participaron en los años previos.

Para responder a las preguntas de investigación, se diseñó un trabajo cualitativo, de tipo exploratorio y se optó por una encuesta a nivel general, un protocolo de análisis de carpetas de actividades docentes basado en criterios a partir de los objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación y una entrevista semi-estructurada en base a una guía de preguntas, (ver Capítulo III).

### **Análisis de encuestas a docentes**

La encuesta se plantea a nivel colectivo para obtener, al igual que con las respuestas en la primera jornada de EA, una mirada general de las opiniones e ideas de los docentes acerca de diferentes aspectos de su práctica en relación con la inclusión y la diversidad y qué modelo de discapacidad impera en su actividad.

Se realiza un cuestionario simple con preguntas abiertas con el máximo de libertad para que los encuestados puedan responder con sus propias palabras sobre los aspectos propuestos.

En este caso el cuestionario gira en torno a tres ejes: la preparación de la clase, las prácticas del aula y la construcción de su recorrido profesional. A través de ellos se pretende determinar de manera global los supuestos de los que parten al elaborar su clase, la “lectura” que realiza durante el desarrollo de la misma y una mirada sobre su recorrido profesional de estos últimos años poniendo el énfasis en determinar qué recorrido han realizado en relación con la inclusión en sus prácticas y que presupuestos subyacen a partir de la lectura de sus respuestas.

Al preguntarles sobre los aspectos que tiene en cuenta al preparar y prepararse para una clase, las respuestas giran mayormente en torno a “conocer el alumno y el grupo de alumnos”. Aparece luego lo propio de cada docente

“conocer en profundidad el contenido a desarrollar” “revisar y seleccionar los objetivos”. También manifiestan tener en cuenta “el contexto social” “los conocimientos previos del grupo, el tiempo, los espacios, los recursos” “sus trayectorias”. Se puede observar una mirada menos centralizada en los contenidos y más en los entornos.

En relación al punto de partida para atender la diversidad del aula aparece, para la gran mayoría de los docentes, el alumno y/o grupo de alumnos “el punto de partida para atender a la diversidad es conocer las características particulares de cada niño”, “atender la trayectoria de cada alumno”, “conocer las situaciones particulares”, “conocer sus ritmos de aprendizaje”.

En segundo lugar, son los conocimientos previos de los alumnos “sus saberes previos” en igual medida que el conocimiento del docente acerca de los contenidos a desarrollar. La actitud del docente frente a las diferencias es un aspecto que resaltan “creer que todos pueden aprender, progresar, obtener resultados en la medida de su potencial tanto a nivel cognitivo como personal y social” “un docente dispuesto para adecuar las actividades y metodología del aula”.

La motivación y los recursos aparecen en tercer lugar “buscar estrategias adecuadas que permitan despertar el interés, que favorezcan el desarrollo de destrezas y/o capacidades”. Los intereses de los alumnos y el contexto familiar “conocer su bagaje cultural” también se consideran aspectos a tener en cuenta.

Tres docentes consideran que el punto de partida es “la planificación de la clase” “la planificación que responda al Proyecto Educativo Institucional” y “la adaptación tanto de contenidos como de los espacios y dinámicas”.

En relación a las posibilidades de introducir modificaciones en su práctica la respuesta es afirmativa en todos los casos y reconocen que pueden realizar esas modificaciones en cualquiera de los momentos durante el desarrollo de las mismas “la planificación puede sufrir modificaciones todo el tiempo porque debe ser flexible y dinámica” “la planificación no es un camino fijo e inamovible

sino que le podemos dar distintas idas y vueltas” ‘ a veces un tema necesita ser ampliado, explicado con más ejemplos, volver a otros conceptos. Otras veces el grupo puede responder de manera distinta, no como esperábamos y necesita de otros recursos, otras maneras de desarrollar el tema, otras explicaciones” otro docente agrega: “sufre modificaciones, éstas pueden ser en la estrategia, las actividades, la motivación y pueden ocurrir a lo largo de toda la clase.”

Respecto al eje prácticas del aula, cuando se les pregunta sobre el modo de reconocer los aprendizajes responden en su mayoría que la observación del trabajo áulico y la relación que establecen con los alumnos durante el aprendizaje son los modos en que pueden observarse “para reconocer el aprendizaje de los estudiantes evaluó su trabajo en clase, en su carpeta, en su participación oral, en su trabajo grupal e individual, teniendo en cuenta sus ritmos de aprendizaje” “reconozco los aprendizajes de los alumnos a través de sus saberes previos y en la aplicación de los saberes adquiridos, no sólo en las actividades áulicas sino en su cotidianidad” “cuando los aprendizajes se trasladan a otras situaciones nuevas haciendo que lo aprendido sea reforzado o revalidado”. También “detectando de qué forma realizan inferencias”. Es para destacar que cuatro docentes consideran que sólo “la evaluación procesual” es el modo de reconocimiento de los aprendizajes de sus alumnos.

En referencia a los supuestos que se replantea o revisa cuando no alcanza los objetivos propuestos en la clase, la mayoría considera que las estrategias empleadas es el primer elemento a revisar, luego aparecen los recursos “primero se reflexiona sobre el modo de enseñar, lo planificado, lo pensado, se piensa en el alumno y sus circunstancias emocionales, psicológicas y sociales” Asimismo también aseveran que es necesaria la revisión de los objetivos de modo que sean los adecuados al alumno. Finalmente nombran la motivación y el trabajo individualizado como cuestiones que son factibles de revisión “cuando un alumno no alcanza los objetivos propuestos en la planificación reviso precisamente dichos objetivos con el fin de replantearlos o adecuarlos mejor ¿se trata de mis objetivos personales o son objetivos adecuados a las

características e intereses de mis alumnos? reviso también las estrategias de enseñanza ¿realmente son las adecuadas a las características del grupo? revalúo incluso mi manera de explicar”

Con respecto al modo de valorar los desempeños de sus alumnos, afirman que la valoración de los logros en relación a las trayectorias individuales es el modo más acertado para tener en cuenta la diversidad “respetando la trayectoria de cada uno” “se valoran los procesos individuales que realizan” “cada alumno tiene su propio potencial, tiempo y manera en el proceso de aprendizaje, por lo tanto el desempeño de los alumnos no va a ser homogéneo, por lo que cada uno debe ser valorado de manera individual” Otro docente asevera: “teniendo en cuenta que cada niño es único y que su ritmo de aprendizaje también” “evalúo sus desempeños en forma particular, teniendo en cuenta sus logros y dificultades”.

En este primer análisis puede observarse que se ha repensado el concepto de inclusión y se lo ha intentado vincular con prácticas educativas concretas. Además, se ha puesto la mirada no tanto en las capacidades de los estudiantes sino más bien en el entorno respondiendo al modelo social de discapacidad que supone no poner la mirada en el déficit sino centrar la mirada en el entorno como facilitador u obstaculizador de la inclusión.

Se presentan las siguientes tablas a modo de detalle de los datos más relevantes obtenidos en la encuesta.

**Tabla 1:** Preparación de la clase

Aspectos a tener en cuenta al preparar y prepararse para la clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>● El alumno y/o grupo de alumnos.</li> <li>● Conocimientos previos de los alumnos.</li> <li>● Conocimiento del docente de los contenidos.</li> <li>● Recursos y motivación.</li> <li>● Contenidos.</li> <li>● Intereses de los alumnos.</li> <li>● Contexto social y familiar.</li> </ul>
---	--

Punto de partida para atender la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>● El alumno.</li> <li>● La actitud del docente.</li> <li>● El reconocimiento de las diferencias.</li> <li>● La planificación.</li> </ul>
Posibilidad de modificaciones de la práctica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Puede sufrir modificaciones</li> <li>● Las modificaciones pueden producirse en cualquier momento de su desarrollo.</li> </ul>

**Tabla 2** Prácticas del aula

Reconocimiento del aprendizaje a través de	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Observación del trabajo áulico</li> <li>● El alumno establece relaciones entre los aprendizajes, realiza inferencias.</li> <li>● Evaluación.</li> </ul>
Supuestos que revisa o replantea ante dificultades de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Estrategias docentes.</li> <li>● Recursos empleados.</li> <li>● Los objetivos adecuados al alumno.</li> <li>● Motivación.</li> <li>● Trabajo individualizado del docente.</li> </ul>
Manera en realizar la valoración de los desempeños en la diversidad de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A través de la valoración individual.</li> <li>● Respetando su trayectoria educativa.</li> <li>● Realizando adaptaciones curriculares.</li> </ul>

Respecto a la construcción del recorrido profesional se les solicita que manifiesten si han percibido cambios en su práctica pedagógica a partir de la inclusión. Todos respondieron de manera afirmativa.

A continuación, se vuelcan estos resultados a gráficos de torta y gráficos de barras, con el fin de permitir una visualización más clara de la información obtenida.

El gráfico 1 representa lo expuesto por los docentes en referencia a cuáles han sido los cambios que ha observado en la construcción de su recorrido profesional.

**Gráfico 1**

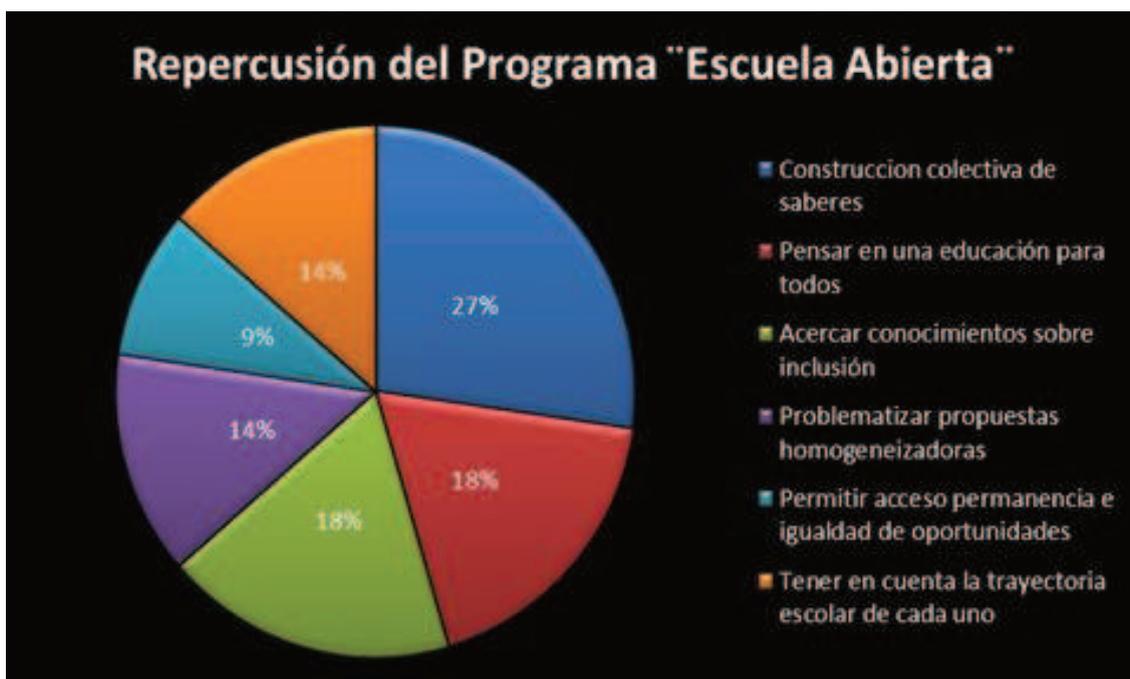


Con respecto a los desplazamientos autopercebidos en relación al Programa Escuela Abierta solamente dos docentes manifestaron que los cambios no dependieron del Programa. De ambos, uno de ellos considera que los cambios dependen de su propia formación personal y el otro docente manifiesta que al programa según su apreciación “ le faltó considerar la realidad áulica de la práctica docente”.

Todas las respuestas de los demás docentes fueron que el Programa Escuela Abierta basado en los tres ejes de la política educativa provincial, uno de los

cuales es la Inclusión Socio Educativa, produjo en cambios en sus prácticas y las respuestas acerca de cuáles fueron los ámbitos donde esos cambios se vieron plasmados pueden apreciarse en el gráfico 2.

**Gráfico 2**



A partir de los hallazgos obtenidos con la encuesta se puede aseverar, en comparación con lo afirmado por ellos en EA cuatro años atrás, que los docentes se manifiestan con más seguridad frente a los desafíos, que se continúan considerando actores principales de la política educativa y del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Alegan que las individualidades y el contexto familiar y social del niño son aspectos a tener en cuenta al preparar su clase. Las dificultades en el aprendizaje no aparecen asociadas a la figura del niño. En cuanto al modo de reconocerlas y dónde situarlas, la respuesta se dirige hacia el replanteo de sus estrategias, recursos, motivación. Además, se proponen repensar los objetivos que se trazaron revisando si responden al alumno si las mismas permanecen. Al hablar de la valoración de los desempeños de la diversidad de su estudiantado, manifiestan hacerlo de manera individual y no vuelven a plantear en ninguno de los aspectos

anteriores que el "déficit de aprendizaje en uno o varios alumnos dificulta el cumplimiento de un proceso de enseñanza significativo" expresión manifestada en el primer encuentro de EA. Se pueden observar respuestas diferentes, pero no declaran a la inclusión como un concepto que "es necesario continuar repensando y construyendo a partir del debate y la crítica" más bien pareciera ser una premisa instalada lo cual puede dar indicios de una construcción colectiva respecto a la inclusión a nivel institucional.

### **Análisis de carpetas de actividades**

Si bien el uso investigativo de la carpeta de actividades docente tiene algunos límites metodológicos, ya que no permite conocer todo el proceso de enseñanza, su estudio nos permitió identificar el tipo de actividades que el docente ofrece a sus estudiantes, los recursos que emplea y si se pueden identificar elementos que permitan reconocer la inclusión en ellas. Este análisis se realizará teniendo en cuenta las características brindadas en el capítulo II como elementos de una educación inclusiva y además el cuadro comparativo entre Escuela Integradora e Inclusiva que forma parte del capítulo I.

El trabajo se realizó sobre una muestra no probabilística de tipo intencional de 13 carpetas. Los criterios de muestreo fueron tres: docentes de diferentes turnos, ciclos y áreas de trabajo. La muestra quedó conformada de la siguiente manera: 7 docentes son del turno tarde y el resto del turno mañana, 4 pertenecen a docentes que desarrollan su actividad en primer ciclo, 5 en segundo ciclo y 3 en séptimo grado.

Para el análisis de las trece carpetas se construyó un protocolo de registro a partir de los criterios anteriormente mencionados. Las trece carpetas docentes que se utilizaron presentan características comunes a saber: identifican grado, turno, sección o secciones donde se desarrollan las actividades y áreas específicas si las hubiera. Además, se encuentra un compendio de contenidos a trabajar según las áreas y posteriormente el desarrollo de las clases

precedido por Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos donde puede observarse una selección de los contenidos a trabajar interdisciplinariamente, estrategias, procedimientos y competencias que se proponen lograr a lo largo del desarrollo de los mismos precedidos por una fundamentación de la selección realizada.

Respecto de los objetivos y contenidos propuestos parten de un diagnóstico inicial construido a partir de actividades varias en las primeras semanas de clase el cual es elaborado y plasmado en un informe. Los docentes tienen ese informe inicial y a partir de él proponen un plan de trabajo teniendo en cuenta las individualidades y las particularidades del grupo. Algunos no explicitan las habilidades que pretenden lograr en sus alumnos. Se observa que si bien se manifiestan las individualidades que se detectan, una tercera parte de los docentes no explicitan adecuaciones que consideren esas individualidades, aunque efectivamente las nombran. (Ver gráfico 3).

Respecto a las actividades se observa que, no siempre se hacen explícitas las adecuaciones que se realizan. Si bien en informes parciales aparecen declaraciones sobre ajustes de actividades respecto a individualidades, éstos no se pueden ver plasmados en el desarrollo de las clases en las carpetas de cuatro de los docentes. En las otras carpetas se observa la utilización de un apartado llamado "Observaciones" en donde se aclara la selección de actividades que se realiza para un alumno o grupo de alumnos, la eliminación o modificaciones de otras, la incorporación de algunas actividades específicas. Es para destacar cómo se promueven aprendizajes cooperativos y como estos forman parte de una secuencia. (Ver gráfico 4). En algunos casos se realiza un apartado para las adecuaciones cuando responden a un trabajo conjunto con docentes de escuela especial con algún alumno que se encuentra incluido en un Proyecto de Integración (véase explicación de cuáles son los alumnos que se encuentran en el Proyecto de Integración en el capítulo IV)

En las carpetas observadas y en relación a los recursos utilizados, mayormente se adecúan esos materiales, pero se observa que alrededor de un 30% a un

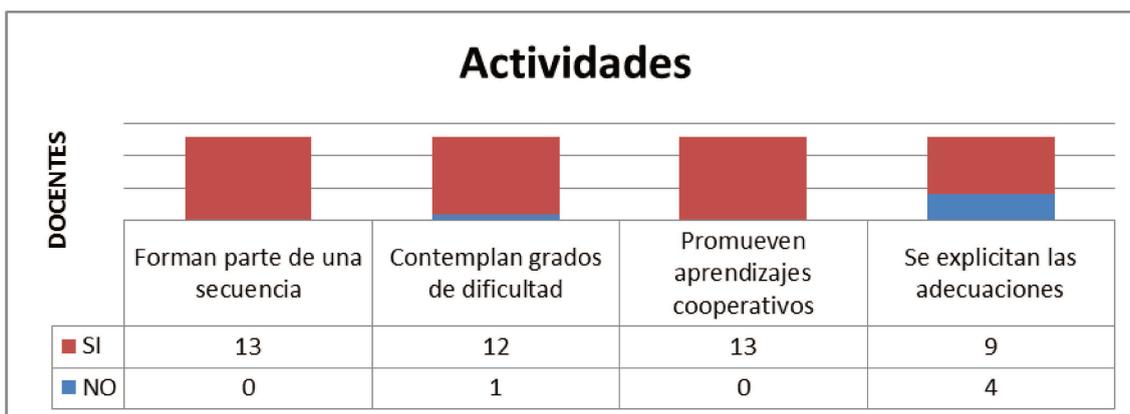
38% que no son recursos que apelan a diferentes sentidos o que se sirvan de herramientas diversificadas para promover el aprendizaje (Ver gráfico 5).

Respecto a la evaluación de aprendizajes, éstos proponen diferentes grados de dificultad, aunque las estrategias no son variadas en todos los casos. Además, en menor medida desarrollan propuestas que permitan a los estudiantes expresar los conocimientos de diferentes formas (Ver gráfico 6).

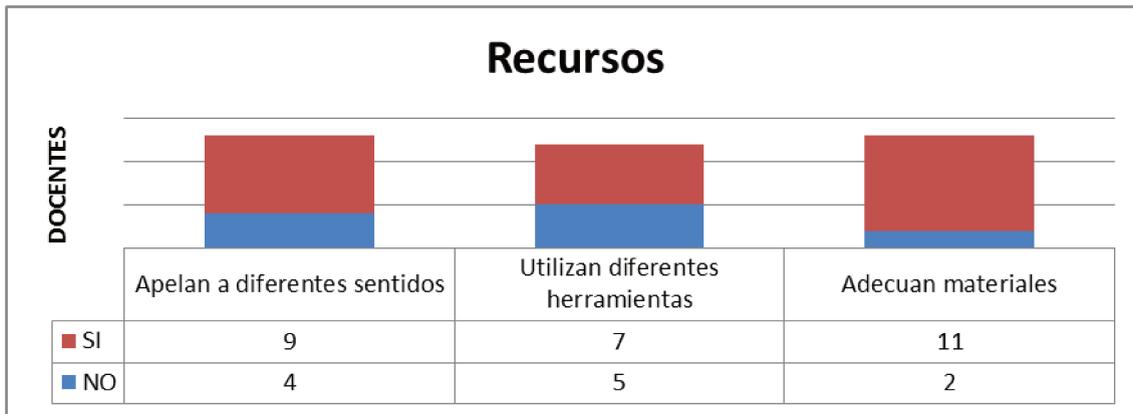
**Gráfico 3**



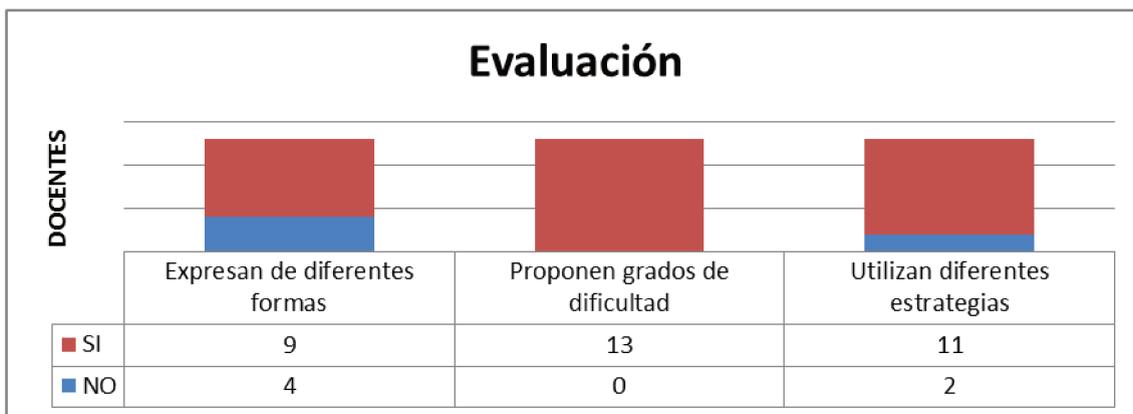
**Gráfico 4**



**Gráfico 5**



**Gráfico 6**



### Análisis de entrevistas

De los trece participantes, a cuatro de ellos se les administró una entrevista. Para un mejor relevamiento se les solicitó la autorización para grabar en audio cada entrevista. Posteriormente las entrevistas grabadas fueron transcritas.

En su análisis se tiene en cuenta qué lugar ocupa hoy la atención a la diversidad en su práctica, si la inclusión a esa diversidad sigue generando tensiones como aparece en el primer debate de EA (y cuáles serían) y; finalmente, si después de cuatro años de implementado el programa encuentran resignificaciones que pudieron darse en la noción de inclusión a partir de su desarrollo.

La docente A entrevistada afirma que considerar la diversidad en su práctica es “partir desde el inicio con los chicos viendo que en sí el grupo es totalmente diverso, entonces cada planificación, cada pensar, cada preparar la clase es en atención a cada uno de ellos, porque cada uno es diferente” pero a continuación agrega: “si bien la planificación es una, cuando se lleva adelante el desarrollo se atiende a cada uno de los alumnos”. Al analizar su carpeta se puede corroborar eso, ya que no se encuentran apartados y/o señalamientos relacionados con modificaciones respecto a la clase planificada. Sin embargo, en los informes del proceso de aprendizaje de los alumnos se aclara qué aspectos se tuvieron en cuenta para valorar los avances de cada uno de ellos considerando sus individualidades.

La docente B sobre el mismo cuestionamiento responde: “tiene que ver con cada alumno en particular más allá de los chicos que a veces integramos específicamente con la escuela especial; hoy nos encontramos con aulas en donde tenemos una gran diversidad de alumnos y donde vemos que a cada uno hay que hacer una atención particular, se ven grupos más heterogéneos todavía y esta diversidad se ve ampliada en cada uno de los alumnos que conforman el grado.” En su carpeta de actividades se pueden ver de manera permanente apartados indicando modificaciones de recursos o actividades según algunos alumnos o grupos de alumnos, variedad de estrategias para una misma actividad y un apartado para las adecuaciones de dos niños integrados con la escuela especial.

La docente C responde: “el tema de la diversidad y la inclusión existe y existió siempre, que hayamos puesto mayor acento, ayuda a que cada uno pueda desarrollar sus potencialidades y fomentar la autoestima sobre todos los actores de la institución.” Es evidente que ella nota una modificación de conductas respecto a ello, que ese poner “mayor acento” haya implicado modificaciones en conductas previas. En su carpeta aparecen variedad de

propuestas y diferentes formatos para evaluar aprendizajes, además de propuestas alternativas para sus alumnos.

A diferencia de los otros la docente D manifiesta: “es atender los niños que tienen dificultades y darles una posibilidad de que puedan aprender.” Aquí puede observarse de alguna manera una mirada sesgada, aún centrada en la dificultad del niño. En su carpeta de actividades no se observa señalamientos respecto a actividades programadas, ni la existencia de modificaciones o adecuaciones en el transcurso de su realización.

La docente A al referirse a las herramientas pedagógicas que utiliza en favor de la diversidad e inclusión describe: “desde el objetivo, a buscar las estrategias, armar las actividades, a pensar en una evaluación, todo va atendiendo a la diversidad” y eso puede observarse en su carpeta debido a las variaciones de actividades que propone a sus estudiantes, y a las adaptaciones a diferentes conocimientos y experiencias previas de los que parte. La docente B resalta tener en cuenta: “primero cuando se hace el diagnóstico de grupo, respecto de los objetivos que se quieren desarrollar con ese grupo y con cada uno de sus alumnos y después las modificaciones específicas en más que nada de los contenidos procedimentales en la forma de abordar el contenido conceptual con cada uno de ellos y sobre todo el modificar los contenidos procedimentales con que se va a trabajar, poder desarrollar con cada uno de ellos diferentes formas de abordar el contenido conceptual.” La docente D “hay muchas herramientas pedagógicas que se pueden implementar, pero bueno, más que nada desde el juego, desde distintas actividades proponiéndole para que sea más enriquecedor y pueda aprender.”

Ante la pregunta sobre lo que considera un problema de aprendizaje la docente A manifiesta que “el problema de aprendizaje puede surgir desde el mismo docente cuando no logra organizarse o trabajar de manera adecuada con el grupo” a continuación afirma “como también puede ser que el chico arrastre algo que no logró adquirir y bueno, pero a la vez vuelve al docente para buscar las estrategias adecuadas para que chico pueda adquirir lo que no hizo en otro

tiempo” es interesante destacar cómo la docente cuando identifica alguna dificultad, no lo atribuye a cuestiones relacionadas con las capacidades del niño, sino más bien cuestiona la labor del propio docente cuestión que surge en la actualidad. La docente B en ese sentido expresa que la dificultad reside en: “la forma en la que se le presenta el contenido y le cuesta poder comprenderlo, por eso mismo que se modifican lo procedimental en la forma de abordar el concepto”. La docente C sentencia: “Los problemas de aprendizaje tienen diferentes miradas, porque si uno se planta y ve y (vuelvo, a la homogeneización y ver a “quiero llegar con todos iguales a un determinado lugar”) entonces los problemas de aprendizaje son muchos. Cuando atiendo la diversidad, ya el problema de aprendizaje se minimiza. Porque como yo busco a lo que puedo llegar con cada uno, ya el problema de aprendizaje es mínimo.”

La docente D en la misma línea asevera: “Por ahí, el problema...está en el docente, muchas veces en aceptar estos niños, en abrirse y bueno, si ya lo vemos como un problema creo que se nos va a hacer más difícil... el niño para mí, cada uno tiene su característica y por eso justamente tenemos que atender a estos niños con distinta patología si se quiere decir. Pero yo creo que si el docente está abierto va a ser un desafío. Pero no lo veo como un problema yo a eso.”

Cuando durante la entrevista la pregunta que se realiza interpela acerca de posibles modificaciones que este paradigma de inclusión, planteado de manera directa en las jornadas de Escuela Abierta, provocó; las respuestas fueron de manera unánime afirmativas en ese sentido. Sea como parte de un proceso que venía ocurriendo en algunos casos o como un punto de inflexión para acentuar ese camino recorrido todos percibieron modificaciones en su práctica.

Las modificaciones que la docente A ve en su práctica en relación a la inclusión las sitúa con cierto grado de historicidad: “antes estaba más centrado en el docente el tema de lo que es la planificación y el preparar las cosas, bueno, desde *yo docente*, dónde me paro dónde apunto, qué es lo que quiero, ahora es desde el alumno junto con el docente planificar y ver hacia dónde vamos”.

También asevera acerca de las modificaciones que a lo largo del tiempo se dieron en su práctica: “potenciaron y más bien modificaron, modificaron porque el alumno de ahora tampoco es el de antes y el enfoque de la enseñanza ya no está centrado en el docente que sabe todo sino, es una construcción de aprendizaje, el docente y el alumno, el docente y el entorno, porque también tiene mucho que ver el entorno.” La docente B al respecto expresa: “desde mi formación docente estuvo puesto esto de la inclusión; tuve la oportunidad de hacer mis prácticas docentes en la escuela S. F., donde se trabajaba con alumnos integrados con la escuela especial y después al entrar acá, también siempre tuve la posibilidad de trabajar con alumnos con necesidades específicas y a lo largo de estos doce años de carrera que llevo de docente todas estas experiencias me han permitido ir modificando esas formas de presentar los contenidos, el poder conocer diferentes problemáticas de aprendizaje, y me han ayudado a mejorar a veces o a buscar la forma en que cada alumno pueda ir adquiriendo ese contenido, en buscar junto con ellos también, pienso que en cuanto a potencial sí, ha ido creciendo, y que sigo aprendiendo de cada uno de ellos”. La docente C comenta: “Yo tengo otra mirada un poco más abierta, entonces, lo que para mí no lo es, (un problema de aprendizaje) para otros, que quieren llegar con todos al mismo lugar, es un gran problema de aprendizaje...(para mí) ya no es un problema, sino, un desafío... Modificada... no (se refiere a su práctica). O sea, hace bastante que yo vengo trabajando de manera similar a lo que yo trabajaba en el Proyecto que yo tenía en la escuela antes (hace referencia a los grados que formaban parte del Proyecto de Atención a la Diversidad), trabajé en varios grados y se trabajaba de esta manera. Si bien, estaban excluidos en un mismo grupo; todos los chicos que tenían diferentes maneras de aprender, era un grupito dentro de toda la escuela o de todos los grados un grupo... Las estrategias para mí no han cambiado demasiado, lo que si ahora yo me siento mucho más acompañada porque a todos nos pasa lo mismo. La manera de pararse de la mayoría está cambiando y los materiales a los que tenemos abordajes o los problemas que por ahí compartimos en las reuniones o lo que sea, es común. Entonces, antes era un grupito de maestros y nada más, el resto trabajaba de

manera diferente, ahora para mí lo que tiene de provechoso es esto: que nos enriquecemos entre todos porque a todos nos pasa lo mismo.... Más allá de que no estamos todos de acuerdo o de que por ahí se plantean situaciones en algunas personas de la negación, esto nos está pasando y tenemos que abordarlo. No nos queda otra. Entonces sí, es como que algunos obligados y otros no, pero tenemos que desarrollar ese potencial que por ahí teníamos guardado y que estábamos acostumbrados a otra manera de trabajo.”

En estas últimas expresiones se puede conocer que existen algunas tensiones respecto a la inclusión que ella observa “en algunas personas”.

Respecto a lo que anteriormente observaba dice: “antes era un grupito de maestros, nada más” haciendo referencia a aquellos que trabajaban con la inclusión y diversidad en las aulas dejando entrever que la situación se revirtió, porque actualmente “por ahí se plantea en algunas personas la negación” “algunos obligados y otros no, pero tenemos que desarrollar ese potencial que por ahí teníamos guardado.”

La docente D al referirse a los cambios que provocó el paradigma de inclusión en sus prácticas afirma: “Si, modificadas sí, porque no es como se planificaba antes a todos por igual. Sino que justamente hay que atender a esta diversidad y hacer distintas planificaciones de acuerdo a las posibilidades que el alumno pueda lograr y que pueda aprender. Y si, fueron modificadas porque las vamos pensando más para el niño y no como antes que el docente la pensaba (como) de algo homogéneo... Porque no todos aprendemos de la misma forma ni en el mismo tiempo y (hay que) darle la posibilidad de que lo pueda lograr.”

Cuando la pregunta gira en torno a los aportes o lo que permitió el programa EA la docente A habla de un aprendizaje colectivo: “cuando nos juntamos con otros docentes intercambiamos, reflexionamos y debatimos algunas cuestiones, eso también es como que a uno le va abriendo un poquito la cabeza y va viendo otras miradas y otra manera de trabajar, eso nos ayuda muchísimo en todo lo que es para después la planificación y ver cómo se trabaja.” La docente B afirma: “Creo que sí se fueron concretando los

objetivos (de EA), fueron haciéndonos ver también las diferentes necesidades de los alumnos, el poder compartir con los compañeros otras experiencias más allá de las que uno podía tener en el aula, hacía que podamos abrir nuestra mirada a todo ese tipo de nuevas problemáticas que se nos presentaban, el trabajo en equipo sí y el poder compartir las experiencias, el poder compartir las formas de trabajo con los compañeros, también esto de poder hacer un plan para cada alumno y para la necesidad de cada uno de ellos, pienso que hemos podido ir mejorando eso y bueno, sobre todo también considero que se ha ido mejorando el tema de la forma de evaluar, más allá precisamente, al cambiar la forma de trabajar con cada uno de ellos, la forma de evaluar y el poder ir evaluando a cada uno en sus procesos y dejar un poco de lado ese concepto anterior de una evaluación homogénea y poder hacer una evaluación más individual de cada uno y poder ir evaluando su progreso personal, su proceso, su tiempo.” La docente C rescata aportes de EA: “Si, en cuanto se han modificado de manera general pudimos por ahí enriquecernos entre la experiencia de uno, de otro. Esos espacios que nos dio “Escuela Abierta” nos ayudó a ver la mirada de todos, el problema de todos. Y si bien, digamos, se trabajó en la parte teórica, todo lo que nos mandaban, yo lo que rescato de todos los encuentros fue eso, la posibilidad de compartir con otros lo que nos está pasando y esta realidad que cada vez se hace más transversal y que nos compromete a todos. Ese es el tema, entonces si bien no me modificó demasiado mi práctica porque yo hace bastante que vengo trabajando de esta manera, si es como que “lo legalizó” de alguna forma.”

La docente D considera también que los aportes de EA estuvieron centrados en la posibilidad de espacios de intercambio y momentos de encuentro que este programa brindó: “Teniendo en cuenta lo que propone escuela abierta, sí. Porque es enriquecedor para el docente (...) después uno lo va implementando en su práctica y va agregando más cosas donde se pueda para que el chico pueda aprender.”

Lo desarrollado y analizado en este apartado permite reflexionar sobre el recorrido que la inclusión ha realizado en este grupo de docentes al conceptualizar y poner en práctica esta categoría. Esto es parte de un proceso reflexivo y de práctica que se está generando al interior de la institución educativa debido a las transformaciones que se vinieron atravesando en los últimos años. De esta manera, se podría revisar las preguntas planteadas al inicio del trabajo, que se relacionaban directamente con las concepciones y resignificaciones del concepto de inclusión a partir de la puesta en marcha del Programa Escuela Abierta, con las percepciones que tienen hoy respecto al mismo, si se evidencian tensiones aún presentes.

Al inicio del Programa habían aparecido expresiones en el grupo docentes en el sentido de “inclusión es un concepto que es necesario continuar repensando a través del debate y la crítica” y ello se ve de alguna manera se hizo efectivo a través de la propuesta que el programa hizo en su momento y que, a partir del análisis de las expresiones que ellos tienen hoy, permitió que cada uno de sus actores tuviera el espacio para comentar, acordar y trabajar colectivamente al respecto intercambiando opiniones y realizando acuerdos.

Otra expresión al inicio del Programa fue “tener la mirada puesta en la transformación del problema de la inclusión” una cuestión que se expresa hoy de manera diferente pensando en las posibilidades que este programa permitió: “abrir la mirada a todo ese tipo de nuevas problemáticas...cambiar la forma de evaluar...cambiar la forma de trabajar...” en respuesta al planteo propuesto en esa primera jornada: “romper con la inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógicos- didácticos, romper el esquema tradicional de enseñanza”.

Es interesante resaltar que de manera unánime los docentes sintieron esos espacios de EA como momentos de enriquecimiento y debate entre todos los actores institucionales: “esos espacios que nos dio EA nos ayudó a ver la mirada de todos, el problema de todos. Y si bien se trabajó en la parte teórica todo lo que nos mandaban, yo lo que rescato de esos ... de todos los encuentros fue eso, la posibilidad de compartir con otros lo que nos está

pasando y esta realidad que cada vez se hace más transversal y nos  
compromete a todos.”

# CAPÍTULO VI

Recapitulación y reflexiones finales

El recorrido realizado por esta investigación tenía como objetivo general la recuperación de los procesos de resignificación que los docentes de esta escuela realizaron sobre la noción de inclusión y la relación con sus prácticas pedagógicas, tomando como eje temporal de inicio la aparición del programa Escuela Abierta en la institución.

Sin lugar a dudas, el recorrido ha sido un devenir de preguntas y respuestas en un camino de transformación que no concluye aquí, si no que “se hace camino al andar” en el desafío permanente de la inclusión en la diversidad. Por ello, a lo largo de este trabajo se analizó el marco político y también institucional que se fue desarrollando a través de los años para llegar a ese momento en particular.

Como primera cuestión se pudo determinar que la escuela inclusiva que se promueve es la que da respuesta a las necesidades educativas de los alumnos considerando la diversidad como un valor educativo, respetando los tiempos y modos de aprender de cada uno; buscando que todos los estudiantes de una comunidad educativa aprendan juntos independientemente de sus condiciones. Pero esas condiciones no solo hacen referencia a las condiciones personales, sino también a las sociales y culturales.

Las políticas educativas que apuntan a la inclusión deben actuar sobre una multiplicidad de fenómenos cuyo rasgo fundamental es la complejidad. Ellas se sustentan en la ineludible responsabilidad del estado en la educación de todos. Eso refleja la estrecha relación que se da también entre inclusión social y educativa siendo esta última la que ayuda a dar respuesta a las diferentes necesidades de aprendizaje contribuyendo a equiparar la igualdad de oportunidades para todos y sus posibilidades de inserción en la sociedad independientemente de sus diferencias. La política de Estado en materia de educación básica es prioritaria y fundamental. Esa política de estado se delineó a lo largo de varios años a partir de la Ley Nacional de Educación (2006) y sus sólidos fundamentos arraigados en sostener una educación inclusiva, a través de leyes y decretos que a partir de ella y en permanente evolución se fueron

dando a partir de los años siguientes donde se asegura la efectivización de una escuela amplia y plural para todos: niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Pese a ello, la inclusión escolar y la permanencia del niño dentro del sistema educativo parece una utopía en un mundo caracterizado por la globalización que masifica y excluye. Es indudable que la pobreza y otros factores, señalados por este grupo docente durante la presente investigación, contribuyen a la exclusión y afectan gravemente a la educación.

Es en este ámbito donde, un Programa como Escuela Abierta, irrumpió en las escuelas, interpelando con su discurso de manera directa las nociones de inclusión dispares que en cada una de las instituciones escolares se hacían presentes. La lucha que se da en el campo del discurso no es solamente una disputa teórica, discursiva, o una negociación por cómo nombrar con palabras determinados conceptos o categorías, no son solamente acuerdos o desacuerdos lingüísticos, son definiciones, toma de posición, lucha de sentidos. Los sentidos que pueden tener las palabras y los conceptos asociados a ellas, ocupan campos que no son solamente campos teóricos o del discurso, sino que también son campos de práctica política. Y esas palabras se hicieron presentes en las instituciones escolares a través de EA.

En las escuelas se entrecruzan esas palabras: en los discursos y en las prácticas, en disposiciones legales, mandatos y dinámicas propias de cada institución; que dan lugar, o no, a la inclusión educativa desde sus tensiones, contradicciones y realizaciones.

Según Andújar y Rosoli (2014):

“El desarrollo de escuelas inclusivas implica necesariamente la transformación de la cultura del centro hacia un conjunto de creencias, actitudes y valores compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa, centrado en la valoración de las potencialidades y capacidades de cada uno. Este proceso es complejo y continuo, ya que en un mismo centro

educativo pueden coexistir diversas culturas. Es preciso entonces un proceso conjunto de reflexión crítica sobre los valores y creencias que subyacen en la escuela, así como un reconocimiento de la diversidad como una oportunidad de mejora del centro educativo. Un centro que asume una cultura inclusiva posibilita la participación activa y el aprendizaje colaborativo de los diversos actores, a partir de la premisa de que todos los alumnos pueden tener experiencias de éxito en sus aprendizajes, que todos los niños tienen los mismos derechos y que deben brindarse todas las oportunidades para que ningún quede marginado o excluido del proceso educativo.” (Andújar y Rosoli, 2014, p. 49)

Podemos considerar que, en nuestro país, al momento en que el Programa Escuela Abierta llega a las instituciones, hay un marco normativo amplio situado en el paradigma del derecho, pero paradójicamente este marco de regulación pareciera no ser una moneda corriente en el día a día de las prácticas pedagógicas. Por lo que el apropiado funcionamiento del sistema educativo dentro de estos nuevos paradigmas no depende única y exclusivamente de la calidad o eficiencia estatal sino también de la forma en que la sociedad, desde sus estratos dirigentes y sus grupos constitutivos hasta cada uno de sus individuos, se comporte y comprometa en relación al interés colectivo y al Estado.

Teniendo en cuenta entonces que los grandes temas de la educación incumben no sólo a la sociedad en general y a las instituciones educativas en particular sino también a sus grupos directivos, a los docentes, a los padres de familia y los alumnos, es importante destacar el trabajo realizado en esta escuela a lo largo de los años con respecto al tema de la aceptación de las diferencias respondiendo en diferentes momentos institucionales con un proyecto colectivo que fue adecuándose a los cambios que cada paradigma implicó a lo largo de su historia. La transformación cultural se fue produciendo a través de los años, no sólo con la modificación del “Proyecto Educar en y para

la diversidad” (surgido en el año 1999 y modificado a partir del año 2012) que implicó una transformación sustancial en respuesta al nuevo paradigma de diversidad e inclusión; si no a través de un proceso de reflexión conjunta puesto en marcha por los encuentros propuestos por el Programa EA según lo manifestado por los mismos docentes.

En los objetivos específicos de este trabajo se buscaba reconocer desplazamientos autopercebidos por los docentes en sus prácticas pedagógicas, así como también indagar respecto a cómo desde la cotidianeidad de las mismas se puede evidenciar la forma de concebir la inclusión educativa. Poner el enfoque en las transformaciones de la práctica docente en relación a los modos de entender la inclusión más allá de los marcos legales y las políticas institucionales.

Ésta es una actividad que los docentes han reconocido en su trayectoria profesional, con dificultades, aciertos y desaciertos, sintiendo que lo propuesto en relación a la inclusión desde el programa de alguna manera “legalizaba”, según sus propias expresiones, un trabajo que algunos venían realizando. Además, el programa permitió desde los espacios institucionales de reflexión colectiva que generó, que toda la institución se percatara sobre los cambios que algunos de ellos identificaban dentro de su práctica hasta ese momento y se hiciera de la inclusión y educar en la diversidad “un trabajo de todos” según sus propias expresiones.

Esto de alguna manera responde a la propuesta que el programa trazaba en sus fundamentos:

Escuela Abierta busca la construcción de un espacio, un tiempo y una propuesta para que los docentes de cada escuela puedan reflexionar en conjunto sobre las problemáticas que los atraviesan, producir instrumentos de evaluación de esas situaciones y proponer formas de abordaje. (Fundamentos del Programa EA)

Sin embargo, así como en la primera jornada de trabajo del programa Escuela Abierta aparecen afirmaciones sobre para trabajar con “estos niños” también en una de estas últimas entrevistas realizadas a algunos docentes aparece el “atender a estos niños con distintas patologías” aunque se une a la expresión “yo creo que si el docente está abierto va a ser un desafío (...) no lo veo como un problema yo a eso.”

Es importante considerar que toda institución que inicia un recorrido en inclusión educativa, en este caso promovido por un programa ministerial con bases claras acerca de las implicancias que esta elección supone, ha de realizar un trabajo profundo de reflexión grupal y aprendizaje colectivo que le permita, a cada uno de sus miembros revisar sus concepciones más profundas. Esta recapacitación fue sustentada desde un programa oficial, que es una práctica de reflexión y construcción que se relaciona con la formación, la capacitación, el apropiarse del saber propio de cada docente y del gestado desde la propia institución. No es la construcción única de saberes individuales docentes, es la construcción de un saber compartido que construye a su vez, un proyecto basado en el consenso, con respeto al desacuerdo que puede existir en un grupo.

Lo particular de esta institución es el recorrido previo realizado, fundado en otro paradigma lo cual puede implicar que la mirada institucional de aquellos tiempos hacia “lo diferente” estuvo siempre presente, aunque circunscripto a “antes era un grupito de maestros y nada más” según palabras de algunos de los docentes cuando se refieren a ello en las entrevistas.

Sin embargo, esta situación no lo hace un desafío institucional con menos complejidad, así como tampoco, implicaría una menor “resistencia” del grupo docente en general a aceptar los cambios propuestos. Esto sin dudas abriría otra puerta a una investigación al respecto.

En las respuestas durante la primera jornada no se observa una negativa respecto a la posibilidad de incluir a todos, la preocupación giraba en torno a la preparación del docente para responder a cada una de las necesidades, el

acompañamiento ante la toma de decisiones y la consideración de cómo responder a la diversidad en la homogeneidad de propuestas pedagógicas imperantes en sus prácticas docentes.

Los docentes entrevistados con posterioridad al desarrollo del programa ven la inclusión como una realidad presente de manera permanente en su institución, ellos mismos resaltan los cambios en sus prácticas frente a la aceptación de la diversidad en el aula “hoy nos encontramos con aulas donde tenemos una gran diversidad de alumnos y donde vemos con que a cada uno hay que hacer una atención particular” “cuando atiendo la diversidad ya el problema de aprendizaje se minimiza. Porque como yo busco a lo que puedo llegar con cada uno, el problema de aprendizaje es mínimo.” “No es como se planificaba antes a todos por igual. Si no que, justamente, hay que atender a esta diversidad y hacer distintas planificaciones de acuerdo a las posibilidades que el alumno pueda lograr y pueda aprender”, “viendo que, en sí, el grupo es totalmente diverso, entonces cada planificación, cada pensar, cada preparar la clase es en atención a cada uno de ellos, porque cada uno es diferente” “modificando esas formas de presentar los contenidos...me han ayudado a mejorar a veces o a buscar la forma en que cada alumno pueda adquirir ese contenido”.

Los medios de acceso al currículo, las adaptaciones de contenido y las estrategias de enseñanza implementadas en cada una de las aulas, permitió dar respuesta a las particularidades de los estudiantes, es decir a sus capacidades, fortalezas y tiempos de aprendizaje, en un marco y dinámica de trabajo para todos posibilitando la inclusión educativa de cada uno de ellos y esos fueron los cambios propuestos en esa transformación del proyecto institucional y en la propuesta de inclusión de EA.

De acuerdo a Andújar y Rosoli (2014):

“Hay un cambio en el modo de ver la situación de aprendizaje: el análisis de este ya no se centra en la dificultad que el estudiante experimenta para acceder al currículo, sino que se

focaliza en analizar cuáles son las barreras a las que el estudiante se enfrenta (Booth y Aniscow, 2002). Es allí donde comienza el proceso de revisión de cómo trabajan directivos, docentes y equipos de apoyo de la escuela. La dinámica que exista entre estos actores favorecerá o entorpecerá las experiencias de aprendizaje.” (2014: 49)

Esa mirada sobre la dinámica institucional hace que el trabajo conjunto del equipo docente pueda dar respuesta a muchos desafíos sobre todo si se quiere hacer desde una mirada inclusiva donde cada uno de ellos no es de un solo docente o grupos de docentes sino de la comunidad educativa toda.

Al decir de uno de los entrevistados: “La manera de pararse de la mayoría está cambiando y los materiales a los que tenemos abordajes o los problemas que por ahí compartimos en las reuniones o lo que sea, es común. Entonces, antes era un grupito de maestros y nada más, el resto trabajaba de manera diferente, ahora para mí lo que tiene de provechoso es esto: que nos enriquecemos entre todos porque a todos nos pasa lo mismo...”

Pero de ninguna manera lo plantea como un trabajo acabado y resalta algunas resistencias: “Más allá de que no estamos todos de acuerdo o de que por ahí se plantean situaciones en algunas personas de la negación, esto nos está pasando y tenemos que abordarlo. No nos queda otra. Entonces sí, es como que algunos obligados y otros no, pero tenemos que desarrollar ese potencial que por ahí teníamos guardado y que estábamos acostumbrados a otra manera de trabajo.” Habla también de un trabajo conjunto que desarrolla el potencial de cada uno y acompaña a otros en la aceptación de esa nueva mirada de la realidad.

Para ir concluyendo cualquier programa de formación docente no involucra sólo a los asesores más capacitados, a los pedagogos más notables que aseguren la concreción de los objetivos planteados y la adhesión a sus fundamentos; ya que nada de ello asegura la factibilidad del mismo. En cambio, la construcción de saberes compartidos, la práctica de una reflexión y construcción que se

relaciona con la formación, la capacitación y el apropiarse del saber propio de cada docente y como institución colabora en la construcción de un proyecto institucional que responda y adhiera a esos fundamentos. Ese trabajo hacia el interior de las instituciones involucra a todos los miembros de la comunidad educativa, de ese modo se llegará a la construcción de una escuela plural inmersa en un proyecto superador como lo es la escuela inclusiva.

“La escuela inclusiva supone articular dos derechos educativos fundamentales: el derecho a la diferencia y el derecho a la igualdad. El derecho a la diferencia es el derecho a ser tratado según la especificidad y el derecho a la igualdad, el derecho a participar en lo colectivo.” (Meirieu La Nación 2013).

Esta propuesta expresada a través de un programa de formación docente que profundizó los debates y reflexiones en torno a la inclusión nos invita a continuar insistentemente con una lucha que no es por la inclusión sino por la realización efectiva del derecho a la educación. Se impone que esa educación realice los ajustes necesarios e indispensables, abriendo al tratamiento permanente del tema que, como hecho público y de derecho, es político.

Estamos recorriendo ese camino.

**“Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expolían la cueva de Alí Babá.**

**Pero quizás desencadenen la alegría de hacer y la traduzcan en actos.**

**Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable”.**

**Eduardo Galeano**



# Bibliografía

- Achilli, E.** *“La práctica docente: Una interpretación desde los saberes del maestro.”* Cuadernos de Formación Docente. Buenos Aires.
- Aguilera, L. E.** (2003). “Análisis del Discurso de Docentes de la Escuela Normal Superior “Prof. Moisés Saenz Garza”: *Ideología y Poder.* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Citado en: [www.revistaglosa.com.mx](http://www.revistaglosa.com.mx) / Año 4. Número 7. Julio - diciembre de 2016 / ISSN: 2448-766X.
- Andújar, C. y Rosoli A.** (2014) *“Enseñar y aprender en la diversidad”:* El desarrollo de los Centros y Aulas Inclusivas. En *Avances y desafíos de la educación inclusiva e Iberoamérica* (pp. 47-60). Madrid. España.
- Bárcena, J. Mélich J.** (2000) *“La educación como acontecimiento ético”.* Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Blanco Guijarro, R.** (2008). *“Marco conceptual sobre educación inclusiva. 48 Conferencia Internacional de Educación. “La educación inclusiva: El camino hacia el futuro”* Ginebra: UNESCO. Disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ice/confinted\\_48\\_Inf\\_2\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ice/confinted_48_Inf_2_Spanish.pdf).
- Bernstein y Diaz** (1985) *“Hacia una teoría del discurso pedagógico”* Revista Colombiana de Educación. Nro. 15.
- Borsani, Maria Jose.** (2018) *“De la Integración Educativa a la Educación Inclusiva. De la opción al derecho.”* Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- Campos, M.L.** (2011). *Voces y sujetos en la educación especial, la apuesta por la inclusión educativa.* Praxis investigativa ReDIE, 3(5), 44-61
- Cerda, Michel, Alma D.** (2001): *“Nosotros los maestros: concepciones de los maestros sobre su quehacer.”* México: UPN.
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J.** (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del

conocimiento en el aula. En: Desarrollo psicológico y educación / Jesús Palacios González (comp.), Álvaro Marchesi Ullastres (comp.), César Coll Salvador (comp.), Vol. 2, 1990 (Psicología de la educación escolar), ISBN 84-206-8685-9, págs. 437-460.

**García-Cabrero, Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G.** (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*.

**Díaz Barriga, A. y Otros.** (1989). *“El Discurso Pedagógico: análisis, debate y perspectivas.”* Editorial Dilemas.

**Díaz M.** (1990) *“De la Práctica Pedagógica al texto pedagógico”* Pedagogía y saberes. Nro. 1.

**Dussel, I.** (2004) *“Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva posestructuralista.”* En Cuadernos de Pesquisa. v. 34, n. 122, p. 305 a 335. São Paulo. (Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742004000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742004000200003&script=sci_arttext))

**Fierro, Fortuol y Rosas.** (2008). *“Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación – acción”* México. Paidós.

**Foucault, M.** (1991a). *“La arqueología del saber.”* Traducido por Aurelio Garzón del Camino. Ed. 15. Buenos Aires, Argentina. Editor Siglo XXI.

**Garay, Lucía.** (2015) *Así, ¿Quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina”* Córdoba, Comunic Arte.

**García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G.** (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. En: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

- 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*(N°49).
- Guajardo, E.** (2009). *La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe.* En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*,3(1). (Versión electrónica)
- Iglesias Rodríguez, A., & Calvo Álvarez, M. I.** (2011). Análisis de la cultura escolar en un Centro Preferente de Integración. *Innovaciones Educativas*, 12(17), 23-31.  
<https://doi.org/10.22458/ie.v12i17.560>
- Malinowski, B.** (1973) "*Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación.*" En *los Argonautas del Pacífico Occidental.* Barcelona. Península. (p.5).
- Mantaras, M. B.** (2016) Tesis de Maestría en Políticas Públicas para la Educación. *Inclusión educativa. Controversias, paradojas y tensiones de un concepto epocal.* "
- MEC. Ministerio de Educación de Córdoba** (2011). "*Algunos discursos vigentes en las prácticas docentes de derivación para la atención de situaciones problemáticas.*" Periodo 2009- 2010. Investigación VII.  
[http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ASPE\\_-](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ASPE_-)
- Narodowski, M.** (2008). '*La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans.*' En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*.Vol. 6. N° 2. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. España. (Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160203>).
- Nosiglia, M. C.** (2007) "*El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas.*"

Publicación 124 N° 11 pp. 113-138 Facultad de Ciencias Humanas UNLP.

**Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OIE.** (2009) *“Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas.”*

**Paredes S., Giachero F., Sueiro M.,** (Abril 2015) *‘La diversidad en las escuelas; discursos que interpelan las prácticas’* Educación, Formación e Investigación. Vol. I. N° 1. ISSN 2422-5975.

**Parra, Carlos.** (2010). *“Educación inclusiva; Un modelo de educación para todos”* Revista ISEES (8). P. 73-84.  
<https://www.isees.org/file.aspx?id=7090>.

**Pietroni, M.** (2016). Tesis de Maestría en Políticas Publicas para la Educación. *“Significado de inclusión, calidad educativa y su relación en el nivel secundario: tensión en una política de la provincia de Santa Fe entre un programa, la voz de los docentes y posibles alternativas conceptuales”*.

**Terigi, Flavia.** (2014) *“La inclusión como problema de las políticas educativas”* en Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) – Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO): Buenos Aires.

**UNESCO,** (2003) Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativa, París. (2006) Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el acceso a la Educación para Todos, París.

**Wolfensberger, W.** (1972) *“Normalización: los principios de normalización en los servicios humanos”* Toronto: National Institute of mental retardation.

**Zuluaga, Olga L.** (1987) *“Pedagogía e Historia”*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

## Documentos oficiales

- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006, diciembre). Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Programa de Formación Permanente “Escuela Abierta”. Fundamentación. Marzo de 2014.
- Fundamentos del Programa Escuela Abierta

<file:///C:/Users/Usuario/Documents/Maestria%20fin/Fundamentos%20del%20Programa%20Escuela%20Abierta.pdf>

- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe Decreto 2703. Proyecto de Integración Interinstitucional.

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/143831/706874/file/Decreto%202703%20-%20Proyecto%20de%20Integracion.pdf>

- Consejo Federal de Educación. Resolución 155/ 11

[https://archivos.formosa.gob.ar/media/uploads/documentos/documento\\_1498167262.pdf](https://archivos.formosa.gob.ar/media/uploads/documentos/documento_1498167262.pdf)

- Consejo Federal de Educación. Resolución 311/16

[http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_311-16.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf)

- Consejo Federal de Educación. Resolución 311/16 Anexo 1

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo-i-res-311-cfe-58add7b4b3340.pdf>

- Consejo Federal de Educación. Resolución 311/16 Anexo 2

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo-ii-res-311-cfe-58add83aa4885.pdf>

- Consejo Federal de Educación Resolución 311/16 Anexo 3

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo-iii-res-311-cfe-58add8afca529.pdf>

- Consejo Federal de Educación Resolución 311/16 Anexo 4

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo-iv-res-311-cfe-58add8f857c9b\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo-iv-res-311-cfe-58add8f857c9b_0.pdf)

# ANEXO

## ENTREVISTAS

### Entrevista Docente A

- ¿Te puedes presentar?

- Soy docente de 7mo grado, trabajo en las áreas de matemáticas y ciencias naturales, trabajo en dos grupos, un grupo de 23 alumnos y el otro de 24 alumnos.

- ¿Qué significado específico le atribuis a la atención a la diversidad en relación a tu práctica docente?

- Como significado es trabajar a partir desde el inicio con los chicos viendo que en sí el grupo es totalmente diverso, entonces cada planificación, cada pensar, cada preparar la clase es en atención a cada uno de ellos, porque cada uno es diferente, entonces si bien la planificación es una, cuando se lleva adelante el desarrollo se atiende a cada uno de los alumnos.

- ¿Considerando las herramientas pedagógicas de tu práctica, con cuáles de ellas abor das la atención a la diversidad?

- En sí, es con todas, desde que piensas en el objetivo porque ya vas planificando teniendo en vista el grupo, entonces desde el objetivo, a buscar las estrategias, armar las actividades, a pensar en una evaluación, todo va atendiendo a la diversidad.

- ¿Qué consideras un problema de aprendizaje y de dónde surge?

- El problema de aprendizaje puede surgir desde el mismo docente cuando no logra organizarse o trabajar de manera adecuada con el grupo, como también puede ser que el chico arrastre algo que no logró adquirir y bueno, pero a la vez vuelve al docente para buscar las estrategias adecuadas para que chico pueda adquirir lo que no hizo en otro tiempo.

- ¿Consideras que tu práctica se ha visto modificada ante este nuevo paradigma de la inclusión?

- Sí

- ¿Y si hubo modificaciones, de qué manera influyeron en tus objetivos y metas que te propones? ¿las modificaron, las potenciaron qué hicieron?

- Y, en cuanto a que antes estaba más centrado en el docente el tema de lo que es la planificación y el preparar las cosas, bueno, desde yo docente, dónde me paro dónde apunto, qué es lo que quiero, ahora es desde el alumno junto con el docente planificar y ver hacia dónde vamos.

- ¿Entonces qué piensas que potenciaron los objetivos, metas, o no?

- Potenciaron y más bien modificaron, modificaron porque el alumno de ahora tampoco es el de antes y el enfoque de la enseñanza ya no está centrado en el docente que sabe todo sino, es una construcción de aprendizaje, el docente y el alumno, el docente y el entorno, porque también tiene mucho que ver el entorno.

- ¿Pasados estos cuatro años de desarrollo de escuela abierta y teniendo presentes los objetivos de escuela abierta, consideras que se concretaron aportes que te permitieron modificar tus prácticas a partir de esas jornadas? ¿Cuáles fueron y qué cuestiones originaron esas modificaciones?

- En cuanto a los aportes, sí, cuando nos juntamos con otros docentes intercambiamos, reflexionamos y debatimos algunas cuestiones, eso también es como que a uno le va abriendo un poquito la cabeza y va viendo otras miradas y otra manera de trabajar, eso nos ayuda muchísimo en todo lo que es para después la planificación y ver cómo se trabaja.

- ¿Y qué cuestiones originaron esas modificaciones, ¿cuáles fueron esas modificaciones?

- Y, el ver que por ahí no se cumplían los objetivos que uno había planteado, entonces, es como un click que se hizo también, porque como te decía antes, estaba centrado mucho en cómo el docente preparaba la clase y a lo que el

docente apuntaba, el objetivo iba más por el docente y esto hace un cambio que va el objetivo en una construcción con el niño.

- Muchas gracias.

### **Entrevista Docente B**

- Hola, te pido que te presentes.

- Yo soy docente de sexto grado, por la mañana tengo tres sextos en los que me desempeño como docente de matemáticas y de formación religiosa, y por la tarde tengo dos grados en los cuales trabajo matemáticas, ciencias naturales, formación religiosa y educación para el amor; también sexto grado, actualmente estoy trabajando en el turno de la mañana con un alumno integrado que viene desde principio de año y un alumno que se suma en integración con la escuela especial, a partir de la segunda mitad del año.

- ¿Qué significado específico le atribuis a la atención a la diversidad en relación a tu práctica docente?

- Para mí, la atención a la diversidad tiene que ver con cada alumno en particular más allá de los chicos que a veces integramos específicamente con la escuela especial, hoy nos encontramos con aulas en donde tenemos una gran diversidad de alumnos y donde vemos que a cada uno hay que hacer una atención particular, se ven grupos más heterogéneos todavía y esta diversidad se ve ampliada en cada uno de los alumnos que conforman el grado.

- ¿Considerando las herramientas pedagógicas de tu práctica docente, con cuáles de ellas abor das la atención a la diversidad?

- Bien, primero cuando se hace el diagnóstico de grupo, respecto de los objetivos que se quieren desarrollar con ese grupo y con cada uno de sus alumnos y después las modificaciones específicas en más que nada de los contenidos procedimentales en la forma de abordar el contenido conceptual con cada uno de ellos y sobre todo el modificar los contenidos procedimentales

con que se va a trabajar, poder desarrollar con cada uno de ellos diferentes formas de abordar el contenido conceptual.

- ¿Qué consideras un problema de aprendizaje, de dónde surge?

- Como problema de aprendizaje se puede observar cuando un alumno no logra comprender mínimamente el concepto, ahí puede una observar mejor un problema de aprendizaje o la forma en la que se le presenta el contenido y le cuesta poder comprenderlo, por eso mismo que se modifican lo procedimental en la forma de abordar el concepto, en un diagnóstico de cada niño surge este problema de ver cómo puede uno no comprender el concepto que se le presenta.

- Bien ¿consideras que tu práctica se ha visto modificada ante este nuevo paradigma de inclusión y si hubo esas modificaciones, de qué manera influyeron los objetivos y metas de aprendizaje que te propones, los potenciaron o no, o cómo?

- Considero que toda mi práctica en sí desde mi formación docente estuvo puesto esto de la inclusión tuve la oportunidad de hacer mis prácticas docentes en la escuela Sara Faisal, donde se trabajaba con alumnos integrados con la escuela especial y después al entrar acá también siempre tuve la posibilidad de trabajar con alumnos con necesidades específicas y a lo largo de estos doce años de carrera que llevo de docente todas estas experiencias me han permitido ir modificando esas formas de presentar los contenidos, el poder conocer diferentes problemáticas de aprendizaje, y me han ayudado a mejorar a veces o a buscar la forma en que cada alumno pueda ir adquiriendo ese contenido, en buscar junto con ellos también, pienso que en cuanto a potencial sí, ha ido creciendo, y que sigo aprendiendo de cada uno de ellos y sí modifica por ahí todo lo que uno aprende en el profesorado que por ahí es básico y que estando en el aula hace que uno vaya buscando nuevas maneras, nuevas formas.

- ¿Pasados estos cuatro años del desarrollo del programa escuela abierta y teniendo presente los objetivos que perseguías, consideras que se completarán aportes que te permitirán modificar tus prácticas, cuáles fueron?, y qué cuestiones originaron esas modificaciones, que pudiste haber visto?

- Creo que sí se fueron concretando los objetivos, fueron haciéndonos ver también las diferentes necesidades de los alumnos, el poder compartir con los compañeros otras experiencias más allá de las que uno podía tener en el aula, hacía que podamos abrir nuestra mirada a todo ese tipo de nuevas problemáticas que se nos presentaban, el trabajo en equipo sí y el poder compartir las experiencias, el poder compartir las formas de trabajo con los compañeros, también esto de poder hacer un plan para cada alumno y para la necesidad de cada uno de ellos, pienso que hemos podido ir mejorando eso y bueno, sobre todo también considero que se ha ido mejorando el tema de la forma de evaluar, más allá precisamente, al cambiar la forma de trabajar con cada uno de ellos, la forma de evaluar y el poder ir evaluando a cada uno en sus procesos y dejar un poco de lado ese concepto anterior de una evaluación homogénea y poder hacer una evaluación más individual de cada uno y poder ir evaluando su progreso personal, su proceso, su tiempo, creo que, en la forma de evaluar es donde más se ha logrado avanzar para poder atender a la diversidad que se nos presenta.

- Bueno, muchas gracias. –

### **Entrevista docente C**

- Buenos días ¿podes presentarte?

- Bueno, soy G. Trabajo hace 18 años en esta institución. Actualmente estoy trabajando en los dos turnos. Trabajo séptimo grado en las áreas de Matemática, Ciencias Naturales y Formación Religiosa en el turno mañana y en el turno tarde (este año) cuarto grado en Lengua, Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana y Formación Religiosa.

- ¿Qué significado le atribuí a la atención a la diversidad en relación a tu práctica docente?

- En relación a mi práctica docente, es fundamental la atención a la diversidad. Más allá de que los chicos se observen en un diagnóstico con problemas o no de aprendizaje. El tema de la diversidad e inclusión existe y existió siempre, que hayamos puesto mayor acento, ayuda a que cada uno pueda desarrollar sus potencialidades y fomentar la autoestima sobre todos los actores de la institución.

- Considerando las herramientas pedagógicas de tu práctica docente ¿con cuáles de ellas abor das la atención a la diversidad?

- Las herramientas para mí, lo básico, es manejar las ansiedades más allá de las herramientas metodológicas, del material bibliográfico, material concreto o lo que necesite cada chico. Me parece fundamental que el maestro aprenda a manejar sus ansiedades. El hecho de querer homogeneizar estuvo siempre desde la formación nuestra, desde las raíces, entonces por ahí manejar las ansiedades es un tema que para mí debe ser fundamental en el docente. Tiene que ser una de sus herramientas básicas.

- ¿Qué consideras que es un problema de aprendizaje y de dónde te parece que surge?

- Los problemas de aprendizaje tienen diferentes miradas, porque si uno se planta y ve y (vuelvo, a la homogeneización y ver a “quiero llegar con todos iguales a un determinado lugar”) entonces los problemas de aprendizaje son muchos. Cuando atiendo la diversidad, ya el problema de aprendizaje se minimiza. Porque como yo busco a lo que puedo llegar con cada uno, ya el problema de aprendizaje es mínimo. Yo tengo otra mirada un poco más abierta, entonces, lo que para mí no lo es, (un problema de aprendizaje) para otros, que quieren llegar con todos al mismo lugar, es un gran problema de aprendizaje. Cuando uno mira la diversidad y puede ver con que material cuenta y hasta donde con ese objetivo anual que pretendo llegar hasta qué lugar. Entonces

ahí el problema de aprendizaje ya no pasa a ser un problema de aprendizaje, sino que es como un desafío; la mirada por ahí es de ese lado “ya no un problema, sino, un desafío”. Y los grandes desafíos con los que me estoy topando es el acompañamiento de la familia, que por ahí en otros años no se presentaban, este año se me ha presentado bastante; es esto, es de falta de apoyo, entonces por ahí uno, no es que se siente solo, porque en realidad está solo dentro de la escuela. Pero si es que siente como que las cuatro horas no son suficientes y el chico necesita reforzar cosas. Hemos pasado toda nuestra escolaridad así, haciendo tareas, repasando, estudiando. Y si bien ahora tienen mucho acceso a la tecnología, contenidos y a los saberes de otra manera, necesita reforzar estrategias como para poder manejar toda esa información que le llueve de todos lados y es el problema puntual que yo encontré este año. El no poder hacer fuera algo que refuerce lo que estoy trabajando dentro. El tema de mis intereses por ahí no iba acorde a los intereses de lo que la familia buscaba para el chico, no teníamos objetivos comunes. Yo veía como que los valores eran diferentes. Lo que era valioso para mí, para la familia no lo era. Quizás lo que era valioso para ellos, para mí no y en esa falta de acuerdo es el obstáculo que yo encontré más que el problema de aprendizaje.

- ¿Consideras que tu práctica se vio modificada ante estos nuevos paradigmas de la inclusión? Y si hubo esas modificaciones, ¿de qué manera influyeron los objetivos y metas de aprendizaje que te propones, los potenciaron o no?

- Modificada, no. O sea, hace bastante que yo vengo trabajando de manera similar a lo que yo trabajaba en el Proyecto (hace referencia a los grados que formaban parte del Proyecto de Atención a la Diversidad) yo tenía en la escuela antes, trabajé en varios grados y se trabajaba de esta manera. Si bien, estaban excluidos en un mismo grupo; todos los chicos que tenían diferentes maneras de aprender, era un grupito dentro de toda la escuela o de todos los grados un grupo. Ahora estos chicos, (son como que) están distribuidos en todos los grados. Las estrategias para mí no han cambiado demasiado, lo que si ahora yo me siento mucho más acompañada porque a todos nos pasa lo mismo. La manera de pararse de la mayoría está cambiando y los materiales a los que

tenemos abordajes o los problemas que por ahí compartimos en las reuniones o lo que sea, es común. Entonces, antes era un grupito de maestros y nada más, el resto trabajaba de manera diferente, ahora para mí lo que tiene de provechoso es esto (de) que nos enriquecemos entre todos porque a todos nos pasa lo mismo.

- Y entonces, ¿te parece que influyeron en los objetivos, en las metas y potenciaron ese trabajo?

- Si, sí, sí. Más allá de que no estamos todos de acuerdo o de que por ahí se plantean situaciones en algunas personas de la negación, esto nos está pasando y tenemos que abordarlo. No nos queda otra. Entonces sí, es como que algunos obligados y otros no, pero tenemos que desarrollar ese potencial que por ahí teníamos guardado y que estábamos acostumbrados a otra manera de trabajo.

- Pasados estos cuatro años del desarrollo del Programa “Escuela Abierta”, teniendo en cuenta los objetivos que este perseguía. ¿Consideras que se concretaron aportes que te permitieron modificar las prácticas o si existieron, cuáles fueron y qué cuestiones originaron esas modificaciones?

- Si, en cuanto se han modificado de manera general pudimos por ahí enriquecernos entre la experiencia de uno, de otro. Esos espacios que nos dio “Escuela Abierta” nos ayudó a ver la mirada de todos, el problema de todos. Y si bien, digamos, se trabajó en la parte teórica, todo lo que nos mandaban, yo lo que rescato de todos los encuentros fue eso, la posibilidad de compartir con otros lo que nos está pasando y esta realidad que cada vez se hace más transversal y que nos compromete a todos. Ese es el tema, entonces si bien no me modificó demasiado mi práctica porque yo hace bastante que vengo trabajando de esta manera, si es como que “lo legalizó” de alguna forma.

- Bueno, muchísimas gracias.

## **Entrevista Docente D**

- ¿Buenos días, te quieres presentar?
- Si, que tal. Buenos Días. Mi nombre es D. Soy docente del nivel primario y este año estuve trabajando en tercer grado.
- ¿Qué significado le atribuí a la atención a la diversidad en relación a tu práctica docente?
- Bueno, el significado (por ahí específico no sé si lo hay), pero que le encontraría es atender los niños que tienen dificultades y darles una posibilidad de que puedan aprender.
- Considerando las herramientas pedagógicas de tu práctica docente ¿Con cuáles de ellas abor das la atención a la diversidad?
- Bueno, por ahí hay muchas herramientas pedagógicas que se pueden implementar, pero bueno, más que nada desde el juego, desde distintas actividades proponiéndole para que sea más enriquecedor y pueda aprender.
- ¿Qué consideras que es un problema de aprendizaje y de dónde te parece que surge?
- Por ahí, el problema si bien está en el docente, muchas veces en aceptar estos niños, en abrirse y bueno, si ya lo vemos como un problema creo que se nos va a hacer más difícil.
- Entonces ¿Dónde te parece que surge esto del problema de aprendizaje del niño, del docente, de dónde?
- No, el niño para mí, cada uno tiene su característica y por eso justamente tenemos que atender a estos niños con distinta patología si se quiere decir. Pero yo creo que si el docente está abierto va a ser un desafío. Pero no lo veo como un problema yo a eso.

- ¿Consideras que tu práctica se vio modificada ante estos nuevos paradigmas de la inclusión? Y si hubo esas modificaciones ¿de qué manera influyeron los objetivos y metas de aprendizaje que te propones, si los potenciaron o no?

- Si, modificadas si porque no es como se planificaba antes a todos por igual. Sino que justamente hay que atender a esta diversidad y hacer distintas planificaciones de acuerdo a las posibilidades que el alumno pueda lograr y que pueda aprender. Y si, fueron modificadas porque las vamos pensando más para el niño y no como antes el docente la pensaba de algo homogéneo.

- Y entonces ¿te parece que influyeron en los objetivos, en las metas y potenciaron ese trabajo?

- Si, yo creo que sí. Porque no todos aprendemos de la misma forma ni en el mismo tiempo y darle la posibilidad de que lo pueda lograr.

- Pasados estos cuatro años del desarrollo del programa Escuela Abierta, teniendo en cuenta los objetivos que este perseguía. ¿Consideras que se concretaron aportes que te permitieron modificar las prácticas? Si existieron ¿cuáles fueron y qué cuestiones originaron esas modificaciones?

- Teniendo en cuenta lo que propone escuela abierta, sí. Porque es enriquecedor para el docente, esto de que por ahí uno recibe el grupo y bueno. Podemos escuchar como estuvo trabajando con ese alumno, compartir la experiencia, escuchar sugerencia y bueno, después uno lo va implementando en su práctica y va agregando más cosas donde se pueda para que el chico pueda aprender.

- Muchas Gracias.

Escuela Ceferino Namuncurá

A) RONDA DE PRESENTACIÓN

LAS CANCIONES QUE SURGIERON:

"DAR ES DAR", "VENGO A OFRECER MI CORAZÓN", TRATA SOBRE LA ENTREGA DEL DOCENTE.

"COLOR ESPERANZA", QUE TRATA SOBRE LA CAPACIDAD QUE DEBEMOS TENER LOS DOCENTES PARA NO BAJAR LOS BRAZOS.

"YO CREO"; HABLA DE LA AUTESTIMA DE LA SUPERACIÓN Y EL COMPROMISO CON EL OTRO

LIBROS:

"EL HOMBRE QUE CALCULABA", MUESTRA QUE SE PUEDE ENSEÑAR A RESOLVER SITUACIONES EN FORMA NO SISTEMÁTICA A TRAVÉS DE LA MATEMÁTICA, SIN SER PROFESIONAL DE ESA MATERIA

PELÍCULAS:

"TAARE ZAMEEN PAR"; UN NIÑO CON DISLEXIA QUE ES AYUDADO POR UN DOCENTE DE PLÁSTICA QUE ATIENDE SUS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

"DETRÁS DE LA PIZARRA"; TRATA DE UNA DOCENTE QUE ENFRENTA SITUACIONES ADVERSAS Y POR TODOS LOS MEDIOS REVIERTE LA SITUACIÓN SIN RECURSOS MATERIALES.

"LOS CORISTAS"; TRATA DE UN INTERNADO DONDE ES MUY RIGUROSO EL SISTEMA DE EDUCACIÓN Y UN PROFESOR DE MÚSICA FORMA UN CORO Y ATRAPA LA ATENCIÓN DE LOS ALUMNOS

"MUNDO ALAS"; MÚSICOS, CANTANTES, BAILARINES Y PINTORES, TODOS ELLOS GRANDES ARTISTAS CON DISTINTAS DISCAPACIDADES QUE EXPRESAN Y COMUNICAN SU MIRADA DEL MUNDO: AQUELLO QUE LES PREOCUPA, QUE LOS ANIMA, QUE LOS INSPIRA, EN UN SHOW QUE COMBINA MÚSICA, DANZA Y PINTURA. UN SHOW DONDE SE DESTACAN EL ROCK, EL FOLCLORE Y EL TANGO JUNTO A GRANDES ÉXITOS DE LEÓN GIECO.

"LA ISLA" : ES UNA COMUNIDAD QUE VIVÍA EN UNA ISLA Y QUE A PESAR DE LAS LIMITACIONES, GRACIAS LOGRAN REALIZAR SU SUEÑO GRACIAS A LA CREATIVIDAD Y LA PERSEVERANCIA.

B) LA FORMACIÓN PERMANENTE COMO DERECHO

CONSIDERAMOS QUE LOS DERECHOS QUE VISLUMBRAN EN ESTE TRAYECTO DE FORMACIÓN SON LA GRATUIDAD, LA UNIVERSALIDAD Y LA IGUALDAD ENTENDIENDO A LA MISMA NO EN TÉRMINO DE HOMOGENEIDAD SINO ATENDIENDO A LA POSIBILIDAD DE OPORTNIDADES TENIENDO EN CUENTA LA COMPLEJIDAD QUE SURGE DE LA DIVERSIDAD DE SUS ACTORES. OTRO ASPECTO ES LA LIBERTAD EN EL SENTIDO DE PODER EXPRESAR LO QUE SE PIENSA.

c)

#### ESCUELA COMO INSTITUCIÓN SOCIAL, LA INCLUSIÓN Y LA CALIDAD EDUCATIVA.

CONSIDERAMOS QUE LA ESCUELA EN MUCHOS CASOS ESTÁ SOLA Y FRENTE A SITUACIONES QE NOS DESBORDAN VAMOS TOMANDO DECISIONES SOBRE LA MARCHA SEGÚN LO MEJOR QUE CONSIDERAMOS. LA ESCUELA NO ES PROACTIVA.

EN CUANTO A LA INCLUSIÓN TENEMOS ANTECEDENTES HACE VARIOS AÑOS DE HABER RECIBIDO Y TRABAJADO CON NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES; COMO TAMBIÉN ASI CONTAMOS CON LA ESCUELA PRIMARIA PARA ADULTOS HACE MÁS DE CINCUENTA AÑOS, LA QUE CONSIDERAMOS COMO UNA INSTITCIÓN QUE POR SÍ MISMA ES INCLUSIÓN.

AFIRMAMOS QE FIMOS FORMADOS PARA TRANSMITIR CONOCIMIENTOS, Y ASI MISMO FIMOS EDUCADOS. ASIMISMO CONSIDERAMOS QUE ENSEÑAMOS CONTENIDOS PERO TAMBIEN TRANSMITIMOS VALORES, HABITOS, COSTUMBRES QUE NO ESTAN SISTEMATIZADOS O FORMALIZADOS COMO CONTENIDO.

COMO CONCLUSIÓN TOMAMOS LAS PALABRAS DEL MATERIAL QUE NOS ENVIARON CONSIDERANDOLAS COMO TRANSMISORAS Y OPCIÓN VÁLIDA DE UN MODELO A SEGUIR: "HOY DEBEMOS TENER PUESTA LA MIRADA EN LA TRANSFORMACIÓN DEL PROBLEMA DE LA INCLUSIÓN, QUE TRAE CONSIGO UNA PREOCUPACIÓN POR ASEGURAR, DESDE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS, QUE LOS SUJETOS REALICEN TRAYECTORIAS ESCOLARES CONTÍNUAS Y COMPLETAS, Y ROMPER ASÍ, CON LA INFLEXIBILIDAD DE NUESTROS DESARROLLOS PEDAGÓGICOS-DIDÁCTICOS."

d)

CREEMOS QUE EN NUESTRO COMPLEJO LOS DOCENTES NOS POSICIONAMOS COMO ACTORES Y LA MAYORÍA NOS INVOLUCRAMOS EN NUESTRO ROL ESCUCHANDO, RESPETANDO OPINIONES, GOZANDO DE LIBERTAD EN NUESTRO TRABAJO, RECIBIENDO APOYO DEL EQUIPO DIRECTIVO. PERO, POR OTRO LADO SOMOS CONSCIENTES QUE NOS AFERRAMOS A NESTRA ZONA DE CONFORT YA QE TRABAJAMOS SEGUROS, LO QUE NOS HACE REACIOS A LAS PROPUESTAS DE CAMBIOS QUE RECIBIMOS. ESTA EN NOSOTROS TRATAR DE ABRIRNOS Y COMENZAR A

---

PENSAR QUE DEBEMOS SER CAPACES DE AFRONTAR AQUELLOS CAMBIOS QUE REDUNDEN EN BENEFICIO PARA NUESTROS ALUMNOS.

CONCLUSIÓN

COMPARTIR

FORTALECER

INCLUIR

REFLEXIONAR

ESCUCHAR

OPINAR

TRANSMITIR

RESPETAR

EJECUTAR

COOPERAR

1- Presentación, de cada uno de nosotros, sobre la experiencia profesional

Grupo 2

*- Profesorado en enseñanza primaria (un terciario con orientación pedagógica)*

*- Profesorado nivel primario*

*- Profesorado en EGB 1, 2 Y polimodal.*

*- Licenciatura en trabajo social.*

*- Psicopedagogía.*

- Se exige excelencia en contenidos al momento de rendir pero no se prepara a los docentes para la diversidad (social, psicológica... etc.)

- En los profesorados no te enseñan sobre la realidad escolar y situaciones de violencia que pueden acontecer, etc.

- Actualmente se escucha más sobre la discapacidad, inclusión, etc... pero los docentes no tienen las herramientas para trabajar con estos niños.. lo hacen de manera forzada.

- La capacitación pedagógica para los docentes especiales (habilitantes) no es suficiente para el trabajo concreto en el aula...sirve para la jerarquización.

- El trabajo docente debe ser considerado con riesgo psicológico y físico (se refiere a la relación con alumnos problemáticos, en situación de riesgo social... niños con problemas de salud- prestar especial atención a los certificados de aptitud física y alta médica, -)

2- La formación docente como derecho

a- Los aspectos de la caracterización de este programa que consideramos, aportan a pensar este trayecto de formación como derecho, son:

- la gratuidad, universalidad, permanencia, creación de espacios de construcción y participación colectiva, acompañamiento del estado a las instituciones educativas, formación en los espacios particulares de trabajo (escuela) atendiendo al contexto propio de cada docente.

b- A partir del concepto actual de genealogía nos consideramos un equipo de construcción colectiva, que frente a una realidad conflictiva (como es el enseñar en la escuela de hoy, con todos los conflictos y falencias planteados en la actividad anterior) tomamos una posición crítica y constructiva; reconociendo la necesidad de una formación, que brinde herramientas concretas para el abordaje de las problemáticas.

### **C- Ejes de la política educativa provincial**

- A nivel institucional y arquidiócesana se cuenta con un ideario que fundamenta y orienta nuestra labor educativa en el barrio (formación humano-cristiana basada en valores y formación pedagógica )

Nuestra escuela como institución social está siendo interpelada por las problemáticas sociales; inseguridad, pobreza, violencia, condiciones de salud y alimenticias deficientes, abusos y adicciones.. entre otros

Se establecen lazos; se crean vínculos e interacción permanente con las familias, principalmente, y con diferentes instituciones de la comunidad , como dispensarios, hospitales, parroquia, comedor, polideportivos, vecinal, municipalidad. La intención de interactuar con otros organismos se ve obstaculizada por la lentitud de respuestas e intervenciones, saturación de recursos y alta demanda, entre otros.

Es necesario continuar repensando y construyendo, a través del debate y la crítica el concepto de inclusión.

Consideramos que para **"hablar de calidad educativa"**, es necesario rescatar el concepto de **"exigencia educativa"**, en relación a los objetivos, metas y logros, planteados y evaluados adecuadamente.

Institucionalmente, para promover aprendizajes significativos, se revisan anualmente las unidades didácticas, se realizan adecuaciones curriculares y diferentes estrategias metodológicas.

### **D- El sentido ético-político**

-Estamos de acuerdo que los docentes somos agentes de cambio e inclusión en el ámbito político de educar, pero, no existen herramientas necesarias para llevar cabo esta tarea ni políticas educativas que ayuden a la inclusión y al cambio; que se puedan concretar y mantener en el tiempo, logrando así una inclusión real.

MOMENTO 2: DESARROLLO

- A- EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN:** Situarse en relación con nuestra propia formación.  
Elegimos para representar el Trayecto de formación, el título de la canción "HONRAR LA VIDA" de Eladia Blázquez.

Fragmento que nos resultó significativo:

"Merecer la vida es erguirse vertical más allá del mal, de las caídas. Es igual que darle a la verdad y a nuestra propia libertad la bienvenida.

Eso de durar y transcurrir no nos da derecho a presumir porque no es lo mismo que vivir honrar la vida."

- B- LA FORMACIÓN PERMANENTE COMO DERECHO:**

- a)- ¿Qué aspectos de la caracterización de este Programa de Formación consideran que aportan a pensar el trayecto de formación como derecho?

Los aspectos del Programa de Formación que nos permiten pensar el trayecto de formación como derecho son:

- Que sea en horario escolar
- Que sea gratuito
- Que sea de manera permanente
- Que sea un programa nacional, y que su implementación sea considerada a nivel provincial
- Que se implemente por igual en las escuelas públicas y de gestión privada
- Que permite dar a conocer las realidades de cada escuela, para que las políticas educativas tiendan a dar respuestas a las dificultades que se nos presenten.

- b)- Reflexión sobre el proceso de formación que hoy se inicia:

Ante las complejas realidades áulicas, heterogéneas, que se nos presentan, vemos la necesidad de capacitarnos, de formarnos permanentemente en forma gratuita, para poder contar con las herramientas que nos permitan enfrentar las dificultades que se nos presentan con los alumnos y con las familias.

- C- EJES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL:**

**Fundamentos del Programa de Escuela Abierta**

¿Cómo vinculan e interpelan los tres ejes de la Política Educativa provincial, las prácticas docentes de esta institución educativa?

- Consideramos que desde nuestra institución educativa se atiende a la diversidad, ya que trabajamos con alumnos con realidades y capacidades diferentes. Sin embargo, para hablar de calidad educativa debemos tener en cuenta que la misma depende de

## ESCUELA ABIERTA 02/07/2015

otros agentes educadores, que deben trabajar de manera conjunta, y que muchas veces, el déficit en uno o en varios de ellos, dificulta el cumplimiento de un proceso de enseñanza- aprendizaje significativo. La realidad social, que muchas veces atraviesa las paredes de la escuela, el sistema de salud, de seguridad, la situación social y familiar del barrio, de la comunidad, interpelan nuestra realidad.

### ➤ SENTIDO ÉTICO POLÍTICO

Concluimos que es el Estado mismo el que marca las diferencias entre las escuelas públicas de gestión pública y las escuelas públicas de gestión privada. Desde el momento mismo en que no redistribuye igualitariamente el presupuesto educativo en ambas escuelas, para poder mejorar las condiciones de las estructuras edilicias, el acceso a las TIC, los derechos de los profesionales docentes, entre otros. El acto educativo es un acto político, en tanto, distribución equitativa de los saberes, conocimientos, técnicas, etc, socialmente válidos para cambiar la realidad social. Para poder formar ciudadanos críticos, capaces de pensar, de tener su propia mirada, para construir un país donde la educación sea el principio del cambio.

- Diálogo
- Reflexión
- Inclusión
- Espacios
- Formación
- Encuentro
- Vínculos
- Construcción
- Compromiso
- Equidad

## ESCUELA ABIERTA 02/07/2015

otros agentes educadores, que deben trabajar de manera conjunta, y que muchas veces, el déficit en uno o en varios de ellos, dificulta el cumplimiento de un proceso de enseñanza- aprendizaje significativo. La realidad social, que muchas veces atraviesa las paredes de la escuela, el sistema de salud, de seguridad, la situación social y familiar del barrio, de la comunidad, interpelan nuestra realidad.

### ➤ SENTIDO ÉTICO POLÍTICO

Concluimos que es el Estado mismo el que marca las diferencias entre las escuelas públicas de gestión pública y las escuelas públicas de gestión privada. Desde el momento mismo en que no redistribuye igualitariamente el presupuesto educativo en ambas escuelas, para poder mejorar las condiciones de las estructuras edilicias, el acceso a las TIC, los derechos de los profesionales docentes, entre otros. El acto educativo es un acto político, en tanto, distribución equitativa de los saberes, conocimientos, técnicas, etc, socialmente válidos para cambiar la realidad social. Para poder formar ciudadanos críticos, capaces de pensar, de tener su propia mirada, para construir un país donde la educación sea el principio del cambio.

- Diálogo
- Reflexión
- Inclusión
- Espacios
- Formación
- Encuentro
- Vínculos
- Construcción
- Compromiso
- Equidad





Provincia de Santa Fe

Ministerio de Educación  
Servicio Provincial de Enseñanza Privada  
Pte. Illia 1153 - 2° Piso - Tel/Fax 0342-4500-410  
E-Mail: romano@santafe.rffdc.edu.ar

DISPOSICIÓN: 0182  
SANTA FE, 04 ABR. 2000

VISTO:

El Expte. N° 00401-0094264-6 del Registro del Ministerio de Educación mediante el cual la Escuela Particular Incorporada N° 1225 "Ceferino Namuncurá" de Santa Fe solicita la autorización del Proyecto Pedagógico: "Educar en y para la Diversidad"; y,

CONSIDERANDO:

Que la institución presenta el Proyecto "Educar en y para la diversidad", el que responde a las necesidades de la población en riesgo pedagógico y apunta a la retención escolar;

Que uno de los problemas que afectan a la institución es el elevado porcentaje de alumnos que no logran los contenidos de cada ciclo en el tiempo previsto;

Que las múltiples causas que provocan esta situación revelan lo complejo de los aspectos que intervienen en la misma;

Que teniendo en cuenta los pilares de equidad y calidad en los cuales se sustenta la transformación educativa han propiciado espacios de autonomía institucional;

Que la posibilidad de activar y consolidar capacidades profesionales en los equipos docentes y directivos, promueven y generan la oportunidad de diseñar e implementar proyectos institucionales que respondan a necesidades particulares de la Comunidad Educativa;

Que se solicita la transformación de seis cargos de Maestras de Apoyo en Maestras de Grado para alumnos de aprendizaje lento;

Que atendiendo al pedido de transformación, se dan de baja las funciones en cargos de Maestra de Apoyo de diverso personal:

Por ello;

EL DIRECTOR DEL SERVICIO PROVINCIAL DE ENSEÑANZA PRIVADA

DISPONE:

1º) Aprobar y autorizar la aplicación del Proyecto Pedagógico: "Educar en y para la Diversidad" que aplica la Escuela Particular Incorporada N° 1225 "Ceferino Namuncurá" de la ciudad de Santa Fe, que como Anexo forma parte de la presente.-

2º) Limitar al 08 de marzo de 1999, las funciones de Apoyo de los docentes que se desempeñan en los cargos de Maestro de Grado, asignándoles desde esa fecha las funciones de "Maestro de Grado para niños con dificultades de aprendizaje".-

3º) Comunicar y archivar.-

FDO.: ALEJANDRO A. WOLF - CLAUDIA ROMANO DE SALE

Es copia fiel.

BIH/1225/WORKS2



Provincia de Santa Fe  
Ministerio de Educación  
Servicio Provincial de Enseñanza Privada  
Pta. Illia 1153 - 2° Piso - Tel/Fax 0342-4500-410  
E-Mail: romano@santafe.rffdc.edu.ar

## A N E X O

DE LA DISPOSICIÓN N° 0182

ESCUELA PARTICULAR INCORPORADA N° 1225 "CEFERINO NAMUNCURÁ"

### PROYECTO PEDAGÓGICO:

*"EDUCAR EN Y PARA LA DIVERSIDAD"*

#### JUSTIFICACIÓN:

Es una propuesta elaborada para abordar y modificar problemas de la dimensión pedagógica curricular "un mediano porcentaje de alumnos con aprendizaje lento no logra los contenidos de cada ciclo en el tiempo previsto".

La policausalidad y multiplicidad de variables que se entrecruzan en esta problemática revelan la complejidad de la misma. Convergen factores propios de la dinámica institucional, del proceso educativo y aspectos exógenos relacionados a las variables socio - políticas económicas y culturales. En el marco de un nuevo modelo de gestión participativo, flexible y democrático, se realizó la revisión del ideario e identidad institucional, el recorte de las problemáticas, identificación de fortalezas y debilidades, retoque de contenidos, enunciación de imagen objetivo y diseño y puesta en marcha de compromisos de acción mediante estrategias de resolución.

#### CONTEXTO INSTITUCIONAL:

La escuela está inserta en un barrio periférico (Barrio Yapeyú - Avda. 12 de Octubre 9400) del NO de la ciudad.

No existen en el barrio instituciones intermedias.

Las familias de los alumnos son en su mayoría, numerosas.

Se desempeñan como jornaleros, changarines, servicio doméstico. Una minoría se desempeña como empleado municipal, de comercio o policial.

#### EXPERIENCIAS PREVIAS:

Tienen una historia y tienen que ver con el mandato fundacional que ha estado signado por el requerimiento de respuestas a las necesidades de un sector sociocultural marginado. En la intención de ser una escuela inclusiva se han tenido en cuenta las experiencias previas para dar respuesta a la diversidad, educando en el respeto por la misma.

#### OBJETIVOS GENERALES:

- Elaborar e implementar una propuesta pedagógica para alumnos con aprendizaje lento



## Provincia de Santa Fe

Ministerio de Educación  
Servicio Provincial de Enseñanza Privada  
Pta. Illia 1153 - 2º Piso - Tel/Fax 0342-4500-410  
E-Mail: romano@santafe.rffdc.edu.ar

- Modificar la situación problemática insatisfactoria inicial para acercarnos a la situación deseada.

- Incrementar el nivel de retención escolar de la población en riesgo pedagógico.  
- Construir y sostener una propuesta pedagógica institucional comprometida con la retención escolar.

### **ESTRUCTURA:**

- 1.- Título: "Educar en y para la diversidad".
- 2.- Tipo: Institucional
- 3.- Nivel: E.G.B.
- 4.- Temática: Recuperación de alumnos en riesgo pedagógico y retención escolar.
- 5.- Beneficiarios: Alumnos con aprendizaje lento de 1º a 6º Año de E.G.B.
- 6.- Duración: permanente.
- 7.- Responsables: Directivo a cargo-Coordinadora pedagógica (Psicopedagoga)
- 8.- Recursos humanos: Personal Directivo, docentes de grado y de especialidades, psicopedagoga, trabajadora social y profesionales que participan circunstancialmente según las demandas (salud, educación, judiciales, Acción Social, Minoridad y Familia,...).
- 9.- Recursos materiales: material didáctico diverso para la implementación del proyecto. Textos. Fichas. Infraestructura escolar.

### **CONTENIDOS MÍNIMOS:**

Los contenidos se estructuran de manera acorde a las necesidades y dificultades de los alumnos en base a los diseños jurisdiccionales en vigencia para cada año.

Se realizan adecuaciones curriculares en lo que respecta a la priorización y secuencias de contenidos, elaboración de propuestas didácticas diferentes para los subgrupos existentes en el grupo clase total.

### **EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN:**

La evaluación se efectúa mediante un seguimiento permanente de las diferentes estrategias de acción, a nivel grupal y personal de los distintos participantes de la institución: alumnos, docentes, padres, en base a indicadores preestablecidos que apuntan a la valoración de la propuesta pedagógica en el marco de la heterogeneidad.

Los alumnos promocionarán una vez alcanzados los contenidos mínimos, habiendo logrado mejorar la calidad de sus aprendizajes en tiempos y espacios determinados.

-----



PROYECTO  
"EDUCAR EN Y PARA LA DIVERSIDAD"

ESCUELA PRIMARIA PARTICULAR INCORPORADA

NRO. 1225

CEFERINO NAMUNCURÁ

Santa Fe, 1999

SERVICIO INTERDISCIPLINARIO  
DE LA ESC. PART. INCORP. N° 1225  
"CEFERINO NAMUNCURÁ"



*"Educar en y para la diversidad"*

"... La naturalización de las dificultades de aprendizajes de los niños pobres o marginados culturalmente, actúa como predictora de fracasos. Es nuestro desafío redescubrir en lo cotidiano nuevos significados y así, desde nuestro lugar de trabajo, ser capaces de elaborar nuevas propuestas y seguir creciendo ..."

## 1. FUNDAMENTACIÓN :

### 1.1 Justificación :

El presente proyecto es una alternativa, una propuesta elaborada para abordar e intentar modificar uno de los problemas de la dimensión pedagógico - curricular , definido en el PEI de nuestra institución : " un mediano porcentaje de alumnos no logra los contenidos de cada ciclo en el tiempo previsto " .

La policausalidad y multiplicidad de variables que se entrecruzan en esta problemática revelan la complejidad de la misma, ya que en ella convergen factores propios de la dinámica institucional y del proceso educativo, y aspectos exógenos relacionados a las variables socio - políticas - económicas y culturales.

La transformación educativa sustentada en los pilares de equidad y calidad, y la progresiva descentralización del sistema , han propiciado espacios crecientes de autonomía institucional, lo que unido a la posibilidad de activar y consolidar capacidades profesionales en los equipos docentes y directivos, promueven y generan la oportunidad de diseñar e implementar proyectos institucionales que respondan a necesidades particulares de la comunidad educativa.

Esto enmarcado en un nuevo modelo de gestión : participativo, flexible, y democrático, que reconoce al PEI como elemento clave que da coherencia y direccionalidad al quehacer educativo institucional.

En el recorrido de este camino, como escuela revisamos nuestro ideario e identidad, recortamos problemáticas, identificamos fortalezas y debilidades, enunciamos nuestra visión o imagen objetivo ( en las distintas dimensiones ) y nos propusimos diversos compromisos de acción.

En la dimensión pedagógico - curricular se planteó como objetivo :

\* Elaborar e implementar una propuesta pedagógica para los alumnos con aprendizaje lento.

Es precisamente este proyecto, en tanto conjunto de actividades y procedimientos orientados por un objetivo común, el que pretende modificar la situación problemática insatisfactoria inicial para acercarnos a la situación deseada, lo que se espera alcanzar ( crecimiento en calidad de la enseñanza y mejoramiento de los aprendizajes ) mediante distintos compromisos de acción en tanto estrategias de resolución.

### **1.2 Contexto de la Institución :**

La escuela está situada en la Avenida 12 de Octubre 9400 del barrio Yapeyú de la ciudad de Santa Fe.

La escuela está inserta en un barrio periférico del noroeste de la ciudad, la población que concurre a ella proviene en su mayoría de este barrio, a lo que se agregan alumnos de barrios lindantes.

En el barrio, no existen instituciones intermedias ( recreativas, vecinal, otras ).

Las familias de los alumnos son en su mayoría numerosas. Sus integrantes se desempeñan como jornaleros, changarines y algunas mujeres en servicio doméstico sin obra social y aportes jubilatorios. Una minoría trabaja como empleados municipales, de comercio o de la policía y cuenta con la cobertura social - previsional correspondiente.

### **1.3 Experiencias Previas :**

Esta propuesta institucional de dar una respuesta a la diversidad, de atender a la diversidad del educando en el respeto por la misma, tiene una historia.

En la intención de ser una escuela inclusiva, se han desarrollado experiencias previas en la búsqueda de soluciones al problema planteado. Esto tiene que ver con la identidad misma de la institución, por cuanto en sus orígenes su contrato fundacional ha estado signado por el requerimiento de dar respuesta a la necesidades de un sector " sociocultural marginado ".

Así, se han realizado adecuaciones curriculares en lo que respecta a la priorización y secuencia de contenidos, elaboración de propuestas didácticas diferentes para los subgrupos existentes en el grupo clase total, y la implementación del proyecto " Una nueva alternativa para el aprendizaje " , a cargo de docentes de apoyo.

## **II. PROBLEMA :**

### **II. 1 - Formulación del problema :**

" Un mediano porcentaje de alumnos no logra los contenidos de cada ciclo en el tiempo previsto ".

## II.2 - Causas Internas y Externas :

Específicamente y puntualizando las principales causas internas que lo explican, destacamos, entre otras, las siguientes :

- \* falta de articulación entre ciclos y niveles.
- \* falta de unificación de criterios en las estrategias metodológicas.
- \* distintos criterios de evaluación.
- \* falta de continuidad en el seguimiento personal - escolar del alumno.
- \* falta de criterios unificados para el abordaje y/o resolución de los casos problemas.
- \* falta de capacitación para la atención de niños con dificultades en el aprendizaje.
- \* escaso personal especializado como apoyo y orientador de la tarea educativa.
- \* escasa promoción de aprendizajes significativos en los alumnos por parte de los docentes.
- \* excesivos contenidos por año y por ciclo.

Algunas de las causas vinculadas a factores externos a la institución :

- \* escaso compromiso de las familias en el seguimiento de los hijos.
- \* reiteradas inasistencias de algunos alumnos.
- \* ingreso a la institución de alumnos con dificultades biológicas, psicológicas y sensoriales.

## II.3- Consecuencias :

En lo que respecta a algunas de las consecuencias preponderancias señalamos :

- \* repitencias
- \* alumnos derivados a la escuela nocturna para adolescentes, adultos u otras.
- \* escaso porcentaje de alumnos termina la escolaridad en el tiempo previsto.
- \* se generan problemas de conducta y adaptación en los alumnos.

Se produce finalmente :

- \* dificultad para ingresar a estudios de nivel siguiente y/o integrarse eficazmente en la sociedad.

Esta situación puede visualizarse en el gráfico Nro. 1 del anexo.

#### II.4 - Fortalezas y Debilidades :

Elaborar una propuesta que de respuesta a esta situación exige necesariamente considerar las principales fortalezas y debilidades de la institución relacionadas con el mismo.

En este sentido, son prioritarias las siguientes :

##### Fortalezas :

- La tarea de programación y coordinación de la enseñanza se realiza en equipo.
- Se utilizan métodos de enseñanza acorde con los intereses de los alumnos y con la especificidad del área.
- Se cuenta en la escuela con los servicios de orientación psicopedagógica y profesional.
- Hay en la escuela, docentes de apoyo dedicados a actividades de refuerzo con los alumnos que tienen necesidades especiales.
- Hay un nivel alto de satisfacción de los padres respecto de la escuela.
- Los docentes están muy identificadas con la escuela y con sus principios pedagógicos - curriculares.
- Hay una notable dotación bibliográfica y los alumnos tienen posibilidades de utilización.
- El personal docente y no docente se encuentra en un alto nivel de motivación, hay un buen clima de trabajo.
- El equipo de docentes es estable ( no hay cambios frecuentes ) y tienen mayoritariamente dedicación exclusiva en la escuela.
- Buena formación pedagógica en los docentes.
- La actitud de los padres ante los docentes es de estima.
- La escuela tiene presencia e influencia en el contexto social.

##### Debilidades :

- Un elevado porcentaje de alumnos carece de un clima adecuado de estudio en su casa.
- Los alumnos presentan un moderado nivel de competencias cognitivas y procedimentales al término de cada ciclo y de cada nivel.
- Incorporación de alumnos con " severas dificultades " en grupos de clases comunes.
- Escaso porcentaje de alumnos que termina la escolaridad en el tiempo previsto.
- Ingreso al primer año de EGB de alumnos con dificultades biológicas, psicológicas, sensoriales.

- Los alumnos, medianamente logran éxitos en sus estudios o trabajos posteriores.
- Falta de evaluación sistemática de las causas que inciden negativamente en la retención escolar.
- Escasos programas de perfeccionamiento docente en la institución.
- Escasas actividades complementarias y extra - escolares destinadas a completar la formación de los alumnos.
- Las instalaciones con que cuenta la escuela son medianamente suficientes y adecuadas a las necesidades.
- Medianamente se integra a los padres en el proceso educativo de sus hijos con actividades realizadas por docentes.
- Los padres motivan medianamente a sus hijos en lo que respecta a una autoimagen gratificante.
- Escaso diálogo y comunicación entre padres e hijos.
- Moderada actitud positiva de los padres ante los aprendizajes escolares de sus hijos.
- Moderado acuerdo entre padres y docentes para planificar estrategias de apoyo para los alumnos.
- El aprendizaje de los alumnos se ve medianamente ( en forma moderada ) facilitado por el ambiente cultural del entorno de la escuela.

### **III - OBJETIVOS :**

Coherentemente con lo planteado en la dimensión pedagógico - curricular es que nos proponemos :

- incrementar el nivel de retención escolar de la población en riesgo pedagógico.
- construir y sostener una propuesta pedagógica - institucional comprometida con la retención escolar.

### **IV - LÍNEAS DE ACCIÓN :**

El avance progresivo hacia el logro de estos objetivos requiere del diseño e implementación de líneas de acción orientadas a :

- La propuesta curricular institucional.
- Distintos actores institucionales y sectores de la comunidad educativa : docentes, alumnos, padres, otros.
- La organización institucional, definición de espacios, tiempos y modalidad de agrupamiento de los alumnos.

#### IV.1 - Acciones previstas :

Para la puesta en marcha del proyecto se han previsto las siguientes acciones :

IV.1.a) **En relación a la propuesta curricular** : se generarán espacios de reflexión, revisión y definición de las concepciones de enseñanza - aprendizaje y evaluación sustentada, a fin de incorporar los aportes de las teorías constructivistas en la elaboración de las propuestas didácticas.

Se promoverán aprendizajes significativos en los alumnos, partiendo de las estructuras y saberes previos con que cuenta a fin de brindar la ayuda pedagógica pertinente.

El docente se constituye en el coordinador pedagógico que facilita, brinda andamiajes y guía el proceso educativo planificando una organización áulica que contemple la heterogeneidad.

Se parte de una concepción de currículum abierto en el que se recupera la creatividad y profesionalidad docente en tanto hacedor de propuestas metodológicas sistemáticas y rigurosas que posibilitan la puesta en juego de distintos procesos cognitivos por parte del alumno a fin de generar la construcción de distintos tipos de saberes.

En esta propuesta, todos los componentes curriculares se articulan entre sí, en función de qué, cómo y para qué enseñar y aprender.

Evidentemente, se da en las planificaciones a nivel aula, tercer nivel de especificación curricular en el que se plasmarán las concepciones mencionadas anteriormente, y esto siempre en coherencia con el proyecto curricular institucional.

#### IV.1.b) En relación a los distintos actores de la institución y sectores de la comunidad educativa.

**Docentes** : Se generarán espacios periódicos de :

- Reflexión en torno a la propia práctica, como instancia que posibilite un enriquecimiento y redefinición de su rol, y a su vez, constituya una instancia que favorezca la investigación del quehacer docente en el aula.
- Capacitación y reflexión en temáticas específicas ( por ej. Teorías del Aprendizaje, Estrategias Metodológicas, Planificación, Evaluación, Conducción del Proceso de Enseñanza con Grupos Heterogéneos ),
- Intercambios de experiencias educativas.

- Elaboración de propuestas pedagógicas según las particularidades del grupo de clase.
- Evaluación de la propia práctica.

**Padres :** se promoverán instancias que propicien :

- Un mejor acompañamiento y mayor compromiso de los padres en la educación de sus hijos.
- Cambios en la mirada de las familias frente al problema de bajo rendimiento escolar.
- Prácticas de contención y apoyo familiar que sustituyan progresivamente conductas de "castigo" y subestimación de las posibilidades de los niños.
- El reconocimiento de un espacio abierto para la reflexión y el diálogo en relación a temas y necesidades para lo que encuentran escasas propuestas en otros ámbitos.

**Alumnos :**

Se implementarán distintas estrategias que posibiliten :

- Brindar seguridad al niño con respecto a lo que sucederá con él y su aprendizaje.
- Disminuir, contener y encauzar situaciones angustiantes.
- Propiciar y consolidar aprendizajes significativos y autónomos en el grupo y en cada alumno.

**Otros :**

- Coordinar con distintas instituciones para la resolución de situaciones problemas que requieren una atención específica : Instituciones de Salud, Educación, Judiciales, Acción Social, Minoridad y Familia.

#### **IV.1.c) En relación a la organización institucional.**

Redefinición y flexibilización de los espacios, tiempos y modalidad de agrupamiento de los alumnos, en función de las características de aprendizaje del grupo y de los objetivos a lograr.

En cuanto a la modalidad de agrupamiento, se conformarán grupos que no superen la cantidad de dieciocho alumnos, coordinados por un docente. La disminución del número de integrantes en estos grupos, es una variable que tiende a propiciar una atención más personalizada.

Más allá que los destinatarios del proyecto sean alumnos con dificultades en el aprendizaje ; un rasgo preponderante es la heterogeneidad de los mismos en función de las problemáticas particulares.

La permanencia en estos grupos no es definitiva, sino que la misma tiende a ser de carácter transitorio en función de los logros y progresos de los alumnos.

En la organización social del aula, se considerarán estructuras que contemplen diferentes formas de agrupamiento : grupos grandes, pequeños grupos ( fijos y móviles ) y trabajo individual.

En cuanto al espacio se propone repensarlo en función de la concepción de aula como encuentro para el aprendizaje, el que excede los límites físicos del salón y puede, en consecuencia, constituirse en distintos sectores de la institución o de la comunidad en la que está inserta la escuela.

Se ofrecerán distintos escenarios para el aprendizaje, un aula flexible con equipamiento y distribución del espacio funcional, que promueva la participación de los alumnos y la gestión de los mismos.

La distribución del tiempo se definirá en función del proceso de aprendizaje de los alumnos y de los contenidos a desarrollar, evitando la tradicional estructura mosaico.

#### **V1 - EVALUACIÓN :**

Se efectuará un seguimiento permanente de las diferentes estrategias de acción ; a nivel grupal y personal en los distintos sectores de la institución : alumnos, docentes, padres.

Para la evaluación, se tendrá en cuenta los siguientes indicadores de avance :

**Docentes** : Modificación de las prácticas pedagógicas, a partir de una toma de conciencia de la necesidad de incorporar los aportes de diversas teorías curriculares.

Elaboración de propuestas pedagógicas y de organización áulica que contemplen la heterogeneidad.

Evidenciar autonomía y creatividad en las propuestas elaboradas a partir de un determinado marco teórico, fundamento.

**Padres** : Participación y compromiso de los padres con el proceso educativo que se genere a partir del proyecto.

Revaloración de las posibilidades de sus hijos.

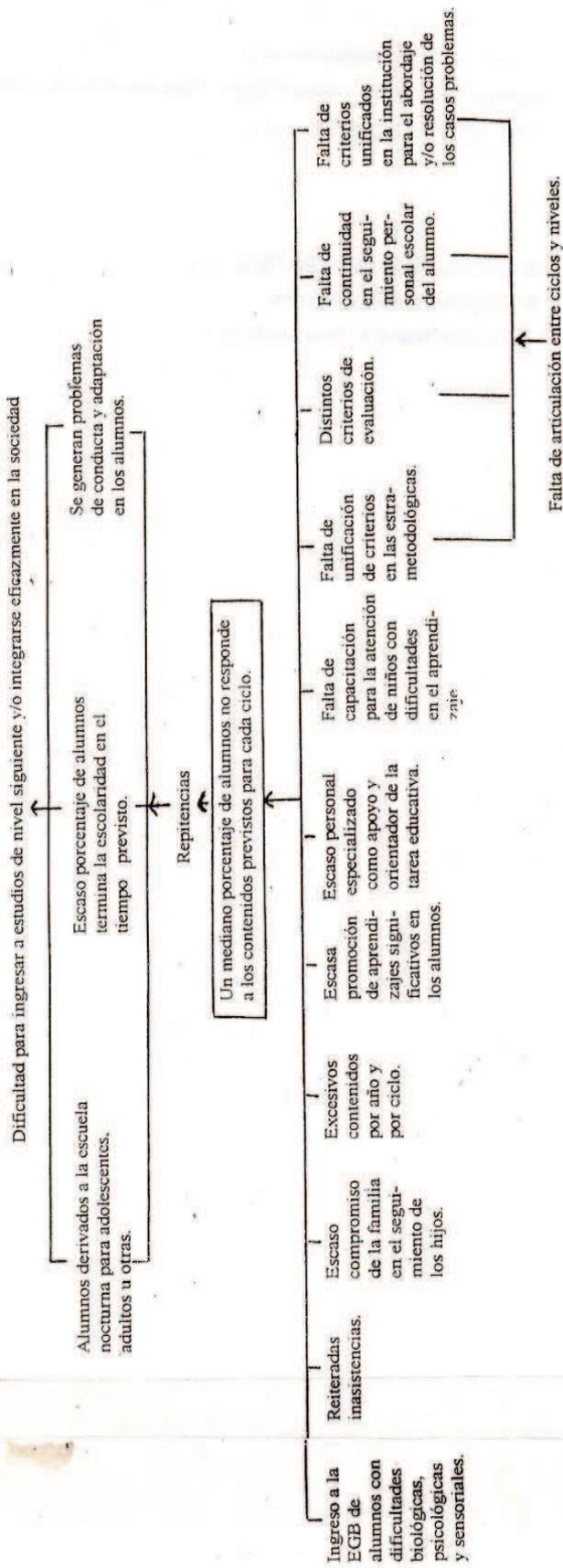
**Alumnos** : Mejoramiento en la calidad de sus aprendizajes, con participación y compromiso en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**VII- RESPONSABLES A CARGO DEL PROYECTO:**

Directivo a cargo : Matilde W.de Romero

Coordinadora Pedagógica : Psicop. Claudia Picco

GRÁFICO NRO. 1



CRITERIOS A TENER EN CUENTA PARA UN ALUMNO SEA INTEGRADO EN EL PROYECTO "EDUCAR EN Y PARA LA DIVERSIDAD".

**- ATENCIÓN DISPERSA.**

Dificultades para mantener la atención y concentración en la realización de tareas en grupos clases numerosos.

**- REPITENCIAS REITERADAS.**

Repitencias de un mismo grado más de una vez o de distintos grados y que a pesar de ello no logran los contenidos, expectativas previstas para cada año.

**- DESFASAJE EN EL LOGRO DE LOS CONTENIDOS CORRESPONDIENTE AL AÑO QUE ESTA CURSANDO.**

Evidencia contenidos de años anteriores existiendo una brecha significativa con los del año en curso .

**-DIFICULTAD EN LA CONCRECIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN FORMA INDEPENDIENTE , SIN LA PRESENCIA DOCENTE .**

No logran realizar las actividades propuestas, si no cuentan con la explicación y apoyo del docente, siempre que se presente en la mayor parte de las tareas y en forma permanente.

**- DIFICULTADES DE APRENDIZAJE**

Alumnos que sin tener repitencias reiteradas ni desfasaje en los contenidos logrados evidencia serias dificultades para aprender. Manifiesta cierta imposibilidad para aprender en un año lectivo, durante todo el transcurso del mismo sin que evidenciara modificación alguna al término.

**NO IRÍAN AL PROYECTO**

Alumnos con: - problemas de conducta pero sin dificultades en el aprendizaje.

- ritmo lento en la realización de las actividades pero logra hacerlas de manera adecuada .

- problemas familiares pero que no interfieren en su aprendizaje.

### **INSTANCIAS PARA INGRESAR AL PROYECTO**

- Encuentro de la docente con la vicedirectora (a cargo del ciclo de su turno) y personal del servicio interdisciplinario a fin de considerar la situación del alumno, teniendo como referente los criterios para el ingreso al proyecto.
- Intervención del servicio interdisciplinario, cuando el caso lo requiera, para profundizar aspectos y datos aportados por la docente.
- Reunión de vicedirectora y personal del servicio interdisciplinario con vicedirectora a cargo del proyecto para informar la situación del alumno y determinar su ingreso.
- Notificación a los padres y firma de acta compromiso para el ingreso al proyecto.
- Notificación a la docente a cargo del grupo del proyecto.

**NOTA:** Los docentes plantearán los posibles ingresantes al proyecto en el transcurso del mes de octubre.

### **CRITERIOS PARA EGRESAR DEL PROYECTO**

- ❖ Evidencia atención sostenida en la realización de las actividades.
- ❖ Manifiesta autonomía en el trabajo áulico.
- ❖ Logra mínimamente las expectativas previstas para el año en curso.

### **INSTANCIAS PARA EGRESAR DEL PROYECTO**

- Reunión del docente a cargo del grupo con vicedirectora y servicio interdisciplinario a fin de evaluar la situación del alumno, teniendo en cuenta los criterios para egresar del proyecto.
- Determinación del grupo al que se integrará el alumno.
- Reunión con el docente del grado común a fin de informarlo de la situación del alumno y puntualizar pautas de trabajo.
- Notificación a los padres de los alumnos.
- Seguimiento del alumno mediante reuniones con el docente, con frecuencia quincenal en una primera etapa y mensual en una segunda etapa.

**PROYECTO "EDUCAR EN Y PARA LA DIVERSIDAD"**

**NOMBRE Y APELLIDO DEL ALUMNO:**.....

**ESCOLARIDAD:** .....

**AÑO:**.....

**DOCENTE:**.....

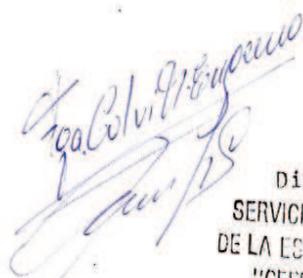
SE LE HA INICIADO TRATAMIENTO SI ..... NO ..... FECHA:.....  
ESPECIALIDAD:.....  
LO INICIÓ SI ..... NO..... FECHA: .....  
CONTINÚA SI ..... NO..... FECHA: .....  
CON QUÉ FRECUENCIA: SEMANAL..... QUINCENAL..... MENSUAL .....  
OTRAS:.....  
DATOS DEL/O LOS PROFESIONAL/ES.....  
INSTITUCIÓN EN LA QUE SE ATIENDE.....  
TEL.....

SE LE HA INICIADO TRATAMIENTO SI ..... NO ..... FECHA:.....  
ESPECIALIDAD:.....  
LO INICIÓ SI ..... NO..... FECHA: .....  
CONTINÚA SI ..... NO..... FECHA: .....  
CON QUÉ FRECUENCIA: SEMANAL..... QUINCENAL..... MENSUAL .....  
OTRAS:.....  
DATOS DEL/O LOS PROFESIONAL/ES.....  
INSTITUCIÓN EN LA QUE SE ATIENDE.....  
TEL.....

SE LE HA INICIADO TRATAMIENTO SI ..... NO ..... FECHA:.....  
ESPECIALIDAD:.....  
LO INICIÓ SI ..... NO..... FECHA: .....  
CONTINÚA SI ..... NO..... FECHA: .....  
CON QUÉ FRECUENCIA: SEMANAL..... QUINCENAL..... MENSUAL .....  
OTRAS:.....  
DATOS DEL/O LOS PROFESIONAL/ES.....  
INSTITUCIÓN EN LA QUE SE ATIENDE.....  
TEL.....

ANÁLISIS EVALUATIVO DEL PROYECTO "EDUCAR EN Y PARA LA DIVERSIDAD"

  
VERÓNICA BODE  
ASISTENTE SOCIAL  
MAT. 0074 - L. 1 - F. 8



Diciembre de 2003.  
SERVICIO INTERDISCIPLINARIO  
DE LA ESC. FART. INCORP. N° 1226  
"CEFERINO NAMUNCURA"



CECILIA B. P. P.  
PROF. DE PSICOPEAGOGÍA  
PSICOPEAGOGA  
MAT. N° 381

## INFORME

El proyecto "*Educación en y para la diversidad*" comienza a implementarse en E.G.B. 1 y 2 a partir de marzo de 1999 con una sección de cada año de primero a sexto inclusive.

Este proyecto surge como una posible respuesta a las necesidades de la población en riesgo pedagógico en tanto que los objetivos orientadores del mismo son:

\* Incrementar el nivel de retención escolar de la población en riesgo pedagógico.

\* Construir y sostener una propuesta pedagógica e institucional comprometida con la retención escolar.

La población escolar destinataria ha sido inicialmente de 88 alumnos distribuidos de la siguiente manera:

1º año: 11 alumnos, 2º año: 17 alumnos, 3º año: 17 alumnos, 4º año: 14 alumnos, 5º año: 13 alumnos y 6º año: 16 alumnos.

En el transcurso del año 1999 se han llevado a cabo reuniones con los docentes, directivos, psicopedagoga y trabajadora social tendientes a generar un espacio de reflexión - formación en relación a la propia práctica, problemáticas emergentes y aspectos didáctico - metodológico.

Simultáneamente se han realizado reuniones con padres, familias de los alumnos con la finalidad de promover un real compromiso y participación en relación a la educación de sus hijos, fortalecer su función paterna y generar un ámbito de diálogo e intercambio de ideas y saberes.

Del total de los alumnos (88) un 93% (82) han logrado las expectativas previstas para el año y fueron promovidos al siguiente.

De estos alumnos un 88% (72) continuaron en el proyecto, el 7,3 % (6 alumnos) se integraron en grados comunes y el 4,8 % de los alumnos promovidos han egresado a otras escuelas por motivos familiares.

De los alumnos promovidos en el proyecto, el 13,8 % han necesitado concurrir al período de apoyo de diciembre, en tanto que el resto no lo ha requerido.

El 6,8% (6 alumnos) no han logrado las expectativas y contenidos previstos por lo tanto que han necesitado repetir o en uno de los casos ser derivado a escuela de educación especial.

En el presente año lectivo la población ha sido inicialmente de 87 alumnos: 10 alumnos en 1º año, 15 en 2º año, 16 en 4º año, 15 en 5º año y 16 en 6º año.

En agosto se integran 3 alumnos en el grupo de primer año por lo que el total asciende a 90 alumnos.

Las reuniones realizadas con docentes de grado y especiales han sido de carácter evaluativa, de intercambio de experiencias a fin de elaborar propuestas y posibles líneas de acción para el próximo año, en función de las demandas recabadas.

Al respecto surgen como aspectos a considerar:

- Mayor frecuencia en los encuentros docentes.

- Posibilidad de implementar talleres integrados de áreas especiales y otras áreas curriculares según la problemática a abordar y las características de los grupos.

En lo que respecta al trabajo con las familias se han realizado intervenciones más individualizadas. Se prevé intensificar los espacios de encuentro entre los padres -familias para fortalecer los vínculos y su rol familiar.

En general el desempeño de los alumnos es bueno, logrando los aprendizajes previstos y promovidos por los docentes mediante variadas y pertinentes estrategias metodológicas.

**PROYECTO PEDAGÓGICO:**

***“Educar en y para la diversidad”***

**ESCUELA PRIMARIA PARTICULAR INCORPORADA N° 1225  
“CEFERINO NAMUNCURÁ”**

Aceptar lo diverso supone complejidad, que se expresa en la necesidad de lograr la flexibilidad curricular, el cambio de estructuras educativas y de cultura institucional, transformar el individualismo en acción compartida, pensar en la diversidad no como en una técnica pedagógica o metodológica, sino como en una opción social, cultural, ética y política.

La naturalización de las dificultades de aprendizajes de los niños pobres o marginados culturalmente, actúa como predictora de fracasos. Es nuestro desafío redescubrir en lo cotidiano nuevos significados y así, desde nuestro lugar de trabajo, ser capaces de elaborar nuevas propuestas y seguir creciendo.

## **5. EVALUACIÓN:**

Haciendo una revisión y evaluación del proyecto "EDUCAR EN Y PARA LA DIVERSIDAD" observamos que el agrupamiento en otra sección de "niños con dificultad de aprendizaje" derivaba en problemas conductuales importantes, suspensión, abandono de tratamientos médicos, falta de acompañamiento de las familias.

Se pusieron en práctica diversas estrategias para solucionar los problemas anteriormente mencionados, entre ellas, el movimiento de algunos alumnos del grado de proyecto a las otras secciones.

Los resultados obtenidos fueron muy positivos. Los niños lograron superarse día a día con ayuda de alumnos tutores, con el estímulo continuo de maestros y directivos, que valoraban diariamente los logros alcanzados.

A partir de este año 2012, con aprobación del Ministerio de Educación, los niños de 6° grado "del proyecto" están incluidos en las otras secciones.

Los maestros respetan los diferentes ritmos de aprendizajes proponiendo diversas actividades y contenidos acordes a las capacidades de los niños.

La evaluación realizada hasta el momento es muy satisfactoria: los problemas de conductas se redujeron significativamente, los niños manifiestan mayor esfuerzo personal, el intercambio y las relaciones personales son muy enriquecedoras.

Desde el año pasado se están realizando diferentes jornadas de capacitación para lograr una sensibilización y cambio de actitud en los docentes para atender a la diversidad.

Se han concretado en la escuela diferentes jornadas con la participación de profesionales tales como Fernando Rossi que trató el tema neurolingüística, la especialista de Atención a la Diversidad Alicia Ligabue y encuentros entre docentes con el fin de compartir experiencias y proyectos aúlicos.

Queremos que a través de esta nueva mirada y reformulación del proyecto "EDUCAR EN Y PARA LA DIVERSIDAD" se promueva el respeto por la diferencia, la inclusión social y la atención a la diversidad, valorando las potencialidades y no el déficit de cada uno de los niños.



## Primera Jornada Institucional Programa Escuela Abierta Cohorte II Año 2015

### Temática:

"Calidad educativa, inclusión socio-educativa, la escuela como institución social. La Educación como Derecho, organizaciones, actores y contextos de la política educativa".

### Propósitos:

- Interpelar las prácticas cotidianas escolares a partir de los fundamentos de la política educativa provincial.
- Comprender la potencialidad de la formación permanente como una instancia de producción de saberes y transformación de las prácticas educativas.
- Reflexionar desde una mirada territorializada la implicancia de los actores de cada institución educativa en su contexto.
- Presentar el Programa Escuela Abierta y los ejes centrales del mismo: calidad educativa, inclusión socio-educativa y la escuela como institución social.
- Recuperar las experiencias institucionales en las que puedan visualizarse prácticas educativas en diálogo con los tres ejes del Programa Escuela Abierta.

### Momentos de la jornada:

- Apertura de la jornada.
- Desarrollo.
- Cierre.

### Recursos sugeridos:

#### Para el momento de apertura

- Material de presentación del Programa (Formato Power Point). ✓
- Documento "Fundamentos del Programa Escuela Abierta". ✓
- Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- Resolución de Consejo Federal de Educación 201/13. *206/14 y 219/14 obligatoriedad.*
- Resoluciones 2751/13 y 1467/14 del Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Informe del Programa Escuela Abierta cohorte 1 año 2014:  
Programa de Formación para docentes Escuela Abierta (pp. 4- 7).

#### Para el momento de Desarrollo:

- Informe del Programa Escuela Abierta: Categoría de Análisis "Sentido Ético Político" (p. 35).



- Video de la conferencia de Emilio Tenti "Por la cuestión del capital cultural apropiado. Calidad Educativa".

#### **Bibliografía ampliatoria sugerida**

Apple, M. (2012) *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Santa Rosa, La Pampa. Editorial Miño Dávila.

Apple, M. y Beane, J. (1997). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.

Apple, M. y colab. (2011) *¿Qué significa calidad educativa?* Cuadernos de discusión. Buenos Aires: Editorial Universitaria.

Cullen, C. (1997). *Criticas de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Cullen, C. (2013) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Gentili, P. (2012) *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. 1ª Reimp. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Skljar y Larrosa Compiladores. (2014) *Experiencia y alteridad en educación*. Editorial: Homo Sapiens Ediciones.

Ranciere, J. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: El Zorzal.

### **Momento 1: Apertura**

**Modalidad sugerida:** Plenario.

**Tiempo sugerido:** 45 minutos.

- Presentación del Programa Escuela Abierta: la propuesta de Formación Permanente.
- Presentación de marcos normativos Nacionales y Provinciales.
- Presentación de los ejes teórico políticos del Programa Escuela Abierta: Escuela como Institución Social, Calidad Educativa e Inclusión Socio educativa.
- Presentación de la Agenda anual y temáticas de las Jornadas Institucionales.

### **Momento 2: Desarrollo**

**Modalidad Sugerida:** trabajo en grupos.

**Tiempo sugerido:** 30 minutos.

- A. **Experiencias de formación:** Situar a los docentes en relación con su propia formación:  
*Entendemos como trayecto de formación, no sólo el tránsito por el sistema educativo formal, sino también toda experiencia que nos constituye, nos atraviesa y nos funda en los docentes que somos hoy.*

"A lo largo de la historia escolar y como producto de aprendizajes sucesivos, se van conformando esquemas a partir de los cuales se van a organizar y significar las experiencias posteriores. Según Quiroga (1985), somos el punto de llegada de una trayectoria de aprendizajes en la que hemos ido construyendo un modelo interno o matriz de encuentro con lo real. Las condiciones en las que se desarrollaron los aprendizajes *dejan huellas* con las cuales aprendemos a organizar y significar nuestras experiencias, emociones y pensamientos; conformamos hábitos. Estos modelos internos o "matrices de aprendizaje" (personal y socialmente determinados) incluyen también un *sistema de representaciones acerca de quiénes somos aprendiendo, qué lugar y qué tarea nos cabe en esa relación.*" Alliaud, A. *La Biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. Universidad de Buenos Aires.

(...) "podríamos decir que la experiencia es *eso que me pasa*. No eso que pasa, sino *eso que me pasa*". (Skljar, C. y Larrosa, J. (2014) *Experiencia y alteridad en educación*. Ed. Homo Sapiens).

"Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar también esos espacios y esos tiempos (...) que llamamos espacios y tiempos

educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones (...).

Porque la experiencia tiene que ver, también, con el no-saber, con el límite de lo que ya sabemos, con el límite de nuestro saber, con la finitud de lo que sabemos. Y con el no-poder-decir, con el límite de lo que ya sabemos decir, de lo que ya podemos decir, con el límite de nuestro lenguaje, con la finitud de lo que decimos. Y con el no-poder-pensar, con el límite de lo que ya sabemos pensar, de lo que ya podemos pensar, con el límite de nuestras ideas, con la finitud de nuestro pensamiento. Y con el no-poder, con el no-saber-qué-hacer, con nuestra impotencia, con el límite de lo que podemos, con la finitud de nuestros poderes." (Skliar, C. y Larrosa, J. (2014) *Experiencia y alteridad en educación*. Ed. Homo Sapiens).

**Consigna:**

A partir de la lectura de los fragmentos sugeridos, los invitamos a una ronda de presentación grupal, donde se refiera a la experiencia de FORMACIÓN PROFESIONAL.

Para ello, sugerimos tomar el trayecto de formación representado en el título de un libro, película o canción.

**B) LA FORMACIÓN PERMANENTE COMO DERECHO**

**Modalidad Sugerida:** trabajo en grupos.

**Tiempo sugerido:** 45 minutos.

Sugerimos la lectura de los siguientes fragmentos de: Ley de Educación Nacional N° 26.206.

La Ley de Educación Nacional N° 26206/06, en su art 74 garantiza "el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación".

Sugerimos la lectura de los siguientes fragmentos de: Resolución de Consejo Federal de Educación 201/13.

"El Programa valora (...) la integralidad del sistema formador y la necesidad de fortalecer la formación inicial, instancia clave de la formación profesional y, por ello, de establecer significativas relaciones con ésta. Sin embargo, la formación de docentes se desarrolla a lo largo de toda la vida profesional, reconociendo momentos en su trayectoria que requieren de estrategias específicas para brindar saberes actualizados y desarrollar entornos formativos que promuevan el compromiso y la responsabilidad social con la mejora, la expansión y la calidad de la educación.

En consonancia, el reconocimiento de los docentes y de las instituciones educativas como sujetos y ámbitos en donde se construye saber pedagógico para producir procesos de mejoramiento de la enseñanza y de los aprendizajes constituye el posicionamiento vertebrador del Programa". (Resolución de Consejo Federal de Educación N° 201/13. Anexo).

Sugerimos la lectura de los siguientes fragmentos del Informe del trabajo del Programa Escuela Abierta Cohorte 2014

**PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA DOCENTES ESCUELA ABIERTA**

Escuela Abierta es un Programa de Formación para docentes que se suma a las propuestas que el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe viene desarrollando con miras a profundizar capacidades para la acción transformadora que caracteriza a todo proceso educativo. A fines del año 2013, a partir de la sanción de la Resolución 201/13 del Consejo Federal de Educación, se crea el Programa Nacional de Formación Permanente que en la provincia de Santa Fe asume la denominación de Programa Escuela Abierta, nombre y características que quedan plasmadas en las resoluciones 201/13, 206/13 y 219/14 del Consejo Federal y en las resoluciones provinciales 2751/13 y 1467/14 del Ministerio de Educación de Santa Fe que ratifican su ejecución. Las Resoluciones mencionadas se sustentan en la Ley de Educación Nacional N°26.206, que sostiene la educación como derecho y por lo tanto al conocimiento como un bien público que debe ser producido, distribuido y apropiado dentro de las instituciones educativas como parte de un proceso de construcción colectivo, colaborativo y solidario, consecuencia del esfuerzo de todos.

Por medio de este informe se propone realizar una síntesis parcial, recuperar y hacer memoria del proceso de trabajo construido, ya que se valora y comprende la genealogía del mismo desde las siguientes concepciones: "La genealogía es una forma de mirar y de escribir la historia que difiere de la historia tradicional porque se

asume como historia con perspectiva, crítica, interesada. La genealogía parte de un problema o concepto presente y trata de hacer un mapa, no de los antepasados sino de las luchas y los conflictos que configuraron el problema tal como lo conocemos hoy. La idea es revisar cómo se gestaron las condiciones que conforman el presente. La genealogía se asume como perspectiva y no quiere engañar a nadie sobre su neutralidad. (...) La genealogía no implica que todas las perspectivas den lo mismo, o que no haya criterios para jerarquizarlas, o para decidir cual nos parece más "justa" o "verdadera"; sólo nos recuerda que esta jerarquización o decisión es un acto propio (político, diría Foucault), porque implica tomar posición frente a una realidad conflictiva y dinámica". (Dussel y Caruso, 1999, pp. 27-28).

En este sentido y haciendo referencia al proceso construido en el marco del Programa Escuela Abierta, se debe destacar que una de sus principales características es la formación docente entendida como derecho; derecho a enseñar y derecho a aprender, en un contexto donde se entiende a la formación como universal, permanente, gratuita, situada y en ejercicio, reivindicando de este modo el anhelo de gran parte de los docentes. El Programa Escuela Abierta intenta recuperar el saber construido en las escuelas; sus historias, sus contextos, sus proyectos para ponerlos en diálogo con los ejes que articulan esta formación: inclusión socioeducativa, calidad educativa y la escuela como institución social. El Programa se propone partir de lo que tienen y son las instituciones educativas, hacia nuevos horizontes de posibilidad, en los escenarios complejos actuales recuperando espacios de confianza, formas de encuentro, construcción de vínculos y lazos donde el acto de educar sea posible.

#### 2. a. Caracterización provincial.

La implementación del Programa Nacional de Formación Permanente en la Provincia de Santa Fe supone una apropiación y fortalecimiento de esta propuesta federal de política educativa que apuesta por la formación docente situada, en horario laboral, con carácter universal y fuertemente apoyada en el análisis, reflexión y acción colectiva sobre las problemáticas que atraviesan las instituciones educativas. En este sentido el Ministerio de Educación de Santa Fe dispuso los alcances provinciales del Programa en las Resoluciones N° 2751/13 y N°1467/14 y estableció los ejes transversales sobre los que se apoya el programa: calidad educativa; inclusión socio educativa y escuela como institución social.

#### 2. b. Conformación Territorial.

Entendiendo que lo universal abre camino a las particularidades, el Programa Escuela Abierta establece un proceso de trabajo que recupera y otorga un lugar protagónico a la emergencia de las particularidades institucionales y regionales, puesto que en esas identidades particulares se da lugar a la interculturalidad, la trama de la multiplicidad que supone la creación de condiciones de enunciación para cada sujeto y la posibilidad de repensar, revisar la idea de igualdad como homogeneidad, para ir construyendo una forma de igualdad compleja, dinámica y plural. En este sentido, entre las definiciones político educativas centrales tomadas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, se encuentra la decisión de extender el Programa Escuela Abierta a todo el territorio santafesino, desde las grandes ciudades hasta las localidades más pequeñas, reivindicando la presencia en las instituciones educativas de cada rincón de la provincia. El Programa Escuela Abierta se propone la construcción de un espacio y un tiempo, para que los equipos directivos y docentes de cada escuela puedan reflexionar sobre las problemáticas que los atraviesan, producir instrumentos de evaluación de esas situaciones y proponer formas de abordaje. La invitación es a construir con otros, formas de pensar y de abordar problemas.

#### 2. c. Propuesta de trabajo

La implementación provincial de este programa de formación asume desde el primer momento el desafío de construir una propuesta de trabajo para los diferentes trayectos de formación. Esta construcción implica no sólo la responsabilidad central del Estado en la conducción del Programa, sino también una forma de acompañar a las instituciones educativas en el proceso formativo. De esta manera se brindan los marcos pedagógicos para el desarrollo de las jornadas de trabajo, que se enriquecen con el aporte de todos los docentes de cada institución, generando así un aprendizaje colaborativo, donde se pone en juego el saber que cada docente pone a disposición del resto. Desde el Programa Escuela Abierta se desarrolló una estrategia participativa como modalidad característica del trabajo. En este sentido se realizaron encuentros de diseño participativo de las jornadas institucionales e interinstitucionales, creando espacios de construcción colectiva en los que intervinieron distintos actores del sistema educativo santafesino, tales como los Directores Provinciales y Supervisores de los diferentes niveles y modalidades educativas, Delegados Regionales, Coordinadores pedagógicos y Directores de Institutos Formación Docente. Esta estrategia de construcción de los diseños de las jornadas permitió la integración de diversos enfoques y preocupaciones que conviven cotidianamente entre los diferentes actores de la educación en Santa Fe.

El Programa apuesta a la transformación de la escuela, desde los formatos actuales para poder proyectarla hacia un lugar de producción cultural y espacio de encuentro solidario y comunitario. Una escuela que permita a los estudiantes interrogarse e interrogar, propiciar espacios para que puedan poner en juego el abanico de intereses y saberes que ellos mismos portan. Reconocer la heterogeneidad; atender a las distintas necesidades e historias de vida, inclusive la propia del docente, ponen en juego las propias percepciones, representaciones, la biografía profesional. Una escuela que diversifique nuevas maneras de democratizar el acceso de todos, desde una intensa búsqueda y apertura a valores sociales, donde el otro es mirado y escuchado. Una Escuela

Abierta sería aquella que puede interpelarse para reconstruirse, entendiendo que las problemáticas sociales actuales atraviesan e impactan en lo escolar. Mirarse, comprender que el sólo acto de encontrarse y trabajar junto a otros actores sociales, otras instituciones, otros organismos estatales, hace que sea posible transitar una construcción colectiva solidaria. Recrear lazos, que sostenidos en el tiempo posibiliten el acceso, la hospitalidad y permanencia, aprendizaje y egreso de los estudiantes. Esta dimensión constructiva de la trama de relaciones, aporta dinamismo y confianza en las transformaciones. Preguntar sin conocer la respuesta, habilitar y habilitarnos el encuentro con la multiplicidad, con lo no pensado, con lo no anticipado, es decir con el otro y con el enigma que el otro porta.

Programa de Formación para docentes Escuela Abierta. Informe de Trabajo. Cohorte I. Año 2014

A partir de las siguientes lecturas, los invitamos a reflexionar:

- ¿Qué aspectos de la caracterización de este Programa de Formación consideran que aportan a pensar el trayecto de formación como derecho?
- Les sugerimos retomar este fragmento (en particular) y reflexionar sobre el proceso de formación que hoy se inicia, que considera y posiciona al colectivo docente como actores protagónicos.

*"La genealogía es una forma de mirar y de escribir la historia que difiere de la historia tradicional porque se asume como historia con perspectiva, crítica, interesada. La genealogía parte de un problema o concepto presente y trata de hacer un mapa, no de los antepasados sino de las luchas y los conflictos que configuraron el problema tal como lo conocemos hoy. La idea es revisar cómo se gestaron las condiciones que conforman el presente. La genealogía se asume como perspectiva y no quiere engañar a nadie sobre su neutralidad. (...) La genealogía no implica que todas las perspectivas den lo mismo, o que no haya criterios para jerarquizarlas, o para decidir cual nos parece más "justa" o "verdadera"; sólo nos recuerda que esta jerarquización o decisión es un acto propio (político, diría Foucault), porque implica tomar posición frente a una realidad conflictiva y dinámica". (Dussel y Caruso, 1999, pp. 27-28).*

### C) EJES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL

**Modalidad Sugerida:** trabajo en grupos

**Tiempo sugerido:** 45 minutos

Sugerimos la lectura de los siguientes fragmentos del Documento: "Fundamentos del Programa Escuela Abierta".

El programa Escuela Abierta propone pensar la escuela como institución social, es decir, como una entidad inserta en el entramado de instituciones sociales que componen un territorio y una comunidad. Esto implica, no solamente aceptar que la escuela está siendo interpelada por problemáticas sociales que impactan en su cotidianeidad, sino también entender que se constituye como un núcleo fundamental para la construcción de redes que aborden los diversos problemas sociales de forma colectiva. Pensar la Escuela como institución social implica requiere abrir lazos al entorno para construir una certeza: la escuela no está sola.(...)

La inclusión socio-educativa hace imprescindible la construcción de la igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia, aprendizaje y egreso de los niños, niñas, jóvenes y adultos, a través de las distintas instancias educativas que posibilitan una inclusión social profunda. Esta Inclusión socio-educativa se sostiene en los valores de solidaridad y emancipación: solidaridad para dar lugar y atender las situaciones de aquellos sujetos con derechos vulnerados; emancipación como perspectiva de trabajo cuyo horizonte es la construcción de sujetos autónomos y responsables.(...)

El Programa Escuela Abierta comprende la calidad educativa no como la apropiación individual de una colección de conocimientos enciclopédicos, sino como la construcción colectiva de saberes socialmente relevantes, como la forma específica en que las generaciones adultas nos hacemos cargo de la transmisión, en tanto acto de pasaje, a las nuevas generaciones para instituir las como sujetos del conocer, no solo acercándolas a un conjunto de saberes, sino también a una forma respetuosa, participativa y democrática de habitar y construir el mundo. Asimismo, entiende a la calidad educativa como un concepto que se hace cargo de democratizar la distribución de saberes y los procesos de formación para construir igualdad social. Por ello, en la medida en que hablamos de una educación de calidad vinculada a la construcción de calidad social – y por ello mismo para todos – hacemos referencia también a una calidad educativa indisolublemente ligada a la inclusión socioeducativa de todos los santafesinos.

Fundamentos del Programa Escuela Abierta

Luego del fragmento leído, les sugerimos reflexionar:

¿Cómo vinculan e interpelan los tres ejes de la Política Educativa provincial, las prácticas docentes de esta institución educativa?

#### D) SENTIDO ÉTICO POLÍTICO

**Modalidad Sugerida:** trabajo en grupos.

**Tiempo sugerido:** 45 minutos.

**Categoría de Análisis:** "Sentido Ético Político" (instituciones, actores, contextos).

Pensar el sentido ético político de la educación, supone realizar una reflexión colectiva acerca de los diferentes actores que involucra el Estado; sobre el posicionamiento específico de los docentes respecto a su implicancia como actores protagónicos; sobre la relación de la escuela como parte del Estado con el carácter público de la educación como instancia de construcción de subjetividades y de ciudadanía. El carácter de bien público que la educación tiene como derecho dialoga con el concepto de Estado posicionando a los docentes como actores del sistema educativo y como garantes del derecho a la educación; del derecho a enseñar y aprender.

En términos de la Ley de Educación Nacional N°26.206 "la educación y el conocimiento son un bien público"; entendido lo público como el espacio de y para todos. Desde la concepción de la educación como derecho y el conocimiento como bien público se redefine el lugar de la escuela como el escenario donde los saberes se hacen públicos a partir de los procesos de producción, circulación, distribución y apropiación del conjunto de "informaciones, normas, valores, métodos, técnicas, usos, costumbres, roles, etc." (Cullen, 1997, p.161) que constituyen lo público.

Entonces, se sostiene la escuela como espacio público de saber, los docentes "somos justamente los mediadores entre la cultura objetivada y los sujetos" (Fanfani, 2013) a partir de las prácticas de enseñanza. Prácticas que, al ser constitutivas de los procesos de producción, se transforman indudablemente en un acto político. "Educar es un acto político porque es un acto de distribución de conocimiento" (Frigerio, 2005); construir conocimientos es una práctica política en tanto lo político como lo público, como acto de llevarlo adelante entre sujetos, supone visibilizar la dimensión ética de las mismas. Lo ético aparece presente permanentemente desde el respeto al otro, desde el respeto a la palabra del otro, a la escucha del otro. "Se trata de saber si el mismo acto de recibir la palabra del maestro -la palabra del otro- es un testimonio de igualdad o de desigualdad. Es una cuestión política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene por supuesto una desigualdad que "reducir" o una igualdad que "verificar" (Ranciere, 2007, pp. 9-10).

En torno a la recuperación del sentido de la responsabilidad que tienen los docentes, actores del estado, respecto de la educación como derecho, emerge que la relación entre sociedad, Estado y gobierno se construye a partir de un complejo entramado que incluye a los docentes como actores del Estado con determinadas responsabilidades; entendiéndolo como actor estatal a aquel que es capaz de "habitar el estado", es decir, de generar pensamiento estatal y promover para sí mismo, una responsabilidad que se aleja de la mera obediencia o voluntarismo individualista. Es también desplegar un "deseo de lo común", juntos en nuestras diferencias, distintos reunidos en espacios comunes. Se trata entonces de generar como docentes, una responsabilidad compartida.

En este sentido, la subjetividad responsable historiza, es decir, construye una lectura a partir de sus condiciones epocales. (...) Una subjetividad política responsable historiza cuando lee las condiciones sobre las que trabaja. Si no se atiende a esas condiciones, si no se historizan, se pierde de vista el material subjetivo con el que se debe trabajar (Cantarelli, 2005). Asumir la responsabilidad como actores del estado supone historizar los problemas, articular diferencias sin negarlas, renunciar a la no implicancia y a la crítica "desde afuera". En palabras de Apple, los educadores democráticos tratan no sólo de disminuir la severidad de las desigualdades sociales en la escuela, sino de cambiar las condiciones que las crean. Respecto a la recuperación del sentido de lo colectivo que supone la tarea docente, las prácticas de enseñanza, lo común puede pensarse como espacio: el espacio de la igualdad, allí donde ésta se verifica y se actualiza, se despliega en acciones concretas que le hacen lugar en escenas materiales con otros. Igualdad diferenciadora, subjetivante. Lo común puede pensarse como acción: participar de un mundo común, de un actuar en común donde no se trate de configurar el mismo mundo sino de salir de las fronteras identitarias para multiplicar mundos de "trabajo" en común. Por lo tanto, lo común es movimiento, problematización continua, diversificación reunida (Greco, 2012). Crear, sostener lo comunitario es un gesto político que supone pensar lo común como un singular-plural donde el "nosotros" no se opone a un "ellos"; donde lo común no es volvernos idénticos, homogéneos. Tiene que ver con crear un espacio de articulación distinto, de reunión de singularidades y diferencias; un espacio en común donde lo singular se despliegue gracias a lo que se comparte y que sostiene esa posibilidad, incluyendo el litigio que suscita la reunión de diferencias. Lo que convoca es el proyecto formativo, el educar, nuestras prácticas de enseñanza; enseñar formas de estar con otros que no se transmiten sólo con palabras sino con actos.

En términos de M. Apple, las comunidades de quienes aprenden en las escuelas democráticas están marcadas por otorgar importancia a la cooperación y la colaboración. "La escuela es la institución social donde se enseñan saberes (conocimientos, valores, normas, técnicas, etc.) legitimados públicamente. La escuela es el espacio de vigencia de lo público, como criterio de lo que se enseña, de lo que se debe enseñar" (Cullen, 1997,

p. 256). La escuela es el lugar público de los saberes y los conocimientos, donde su enseñanza se hace práctica social, y donde el aprendizaje es tiempo de producción de sentidos en la apropiación de esos saberes y conocimientos enseñados. Por lo tanto, "la publicidad de los saberes tiene que ver con la legitimación social, hace que la función de la escuela pase por la intencionalidad de generar las condiciones para un proyecto común. (...) porque lo público no es solamente el espacio de todos abierto siempre a lo nuevo, sino también el espacio para todos y, por lo mismo, abierto siempre al otro en cuanto otro" (Cullen, 1997, p.165). Entonces, la escuela, en el marco de una sociedad democrática, está destinada a ofrecer acceso a un amplio conjunto de ideas, y a un examen crítico de ellas. En una sociedad democrática, ningún individuo o grupo de interés puede reclamar la propiedad en exclusiva de un conocimiento y significado posible. Del mismo modo, un currículum democrático incluye no sólo lo que los adultos piensan que es importante, sino también las preguntas y preocupaciones que los jóvenes tienen sobre sí mismos y su mundo. Un currículum democrático invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de "fabricantes de significado" (Apple, 1997).  
Programa de Formación para docentes Escuela Abierta. Informe de Trabajo. Cohorte I. Año 2014

Consigna:

Expresar a modo de "manifiesto", el posicionamiento institucional centrado en el rol ético político de los docentes en tanto actores del estado, garantes de la Educación como Derecho.

### **Momento 3: Cierre**

**Modalidad Sugerida:** en plenario.

**Tiempo sugerido:** 30 minutos.

Consigna:

¿Qué desafíos conlleva esta Formación que están iniciando?

Indicar las 10 palabras más representativas surgidas en el marco del plenario que demuestren los desafíos que implican esta Formación que se está iniciando.

2013



## Fundamentos del Programa Escuela Abierta Programa de Formación Permanente en la Provincia de Santa Fe

Escuela Abierta es un programa de formación permanente que se suma a las propuestas que la Provincia de Santa Fe viene sosteniendo en los últimos años con miras a desarrollar nuevos conocimientos y capacidades para la acción transformadora que caracteriza a todo proceso educativo.

Escuela Abierta es una iniciativa que recoge el anhelo de gran parte del colectivo docente ya que se trata de una formación situada y en contexto, a la que los docentes acceden en forma gratuita y en horario de trabajo.

Escuela Abierta tiene por objetivos: a) Compartir y fortalecer los ejes centrales de la política educativa provincial; b) Jerarquizar y fortalecer la autoridad pedagógica de las escuelas y docentes y c) Promover la producción y circulación de conocimientos e innovación pedagógica generada desde la escuela con sus docentes, en tanto sujetos responsables de la mejora de la enseñanza y los aprendizajes.

Escuela Abierta llega a las escuelas para recuperar los ejes fundamentales de la política educativa santafesina: calidad educativa, inclusión socio-educativa y escuela como institución social, planteados como transversales a la formación.

### Normativas:

Resolución 201/2013 del Consejo Federal de Educación.

Resolución 2751/2013 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.



### **Propuesta:**

Escuela Abierta busca la construcción de un espacio, un tiempo y una propuesta para que los docentes de cada escuela puedan reflexionar en conjunto sobre las problemáticas que los atraviesan, producir instrumentos de evaluación de esas situaciones y proponer formas de abordaje.

### **Actores principales:**

El programa reconoce como actores estratégicos a los supervisores, docentes, directivos, facilitadores, referentes pedagógicos y equipo de gestión.

### **Alcance:**

El programa Escuela Abierta está destinado a todos los docentes activos de todas las instituciones educativas de la provincia, a través de tres cohortes anuales sucesivas y comprende, para cada una, instancias institucionales e interinstitucionales presenciales, así como instancias formativas virtuales. En la primera cohorte del Programa Escuela Abierta participan 1.329 instituciones educativas. 291 instituciones de nivel inicial, 588 de nivel primario, 343 de nivel secundario y 107 de nivel superior.

### **Temáticas:**

Durante el primer año se abordarán las siguientes temáticas:

- La educación como derecho: Inclusión socioeducativa, Calidad educativa y Escuela como Institución Social.
- Inclusión socioeducativa, Calidad educativa y Escuela como Institución Social: Organizaciones, actores y contextos de la política

educativa.

- El discurso pedagógico en la escuela. Hacia la Escuela Abierta.
- La enseñanza en clave institucional. La construcción de subjetividades solidarias como proyecto colectivo.
- La enseñanza y las prácticas docentes. Multiplicidad de formatos en la Escuela Abierta.
- Las trayectorias de los alumnos. Diferentes cronologías de aprendizaje.

#### **Ejes programáticos de Escuela Abierta**

- Escuela como Institución Social.
- Inclusión Socio-educativa.
- Calidad Educativa.

En el marco de la política educativa del Gobierno de la Provincia de Santa Fe y del Plan Estratégico Provincial Visión 2030, la concepción de Educación es entendida como igualadora en el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo, promotora de la cohesión social e impulsora del desarrollo humano.

Nuestra política educativa provincial concibe estos tres ejes de forma interrelacionada e interdependiente, de modo que tanto en la teoría como en la práctica se constituyen en aspectos solidarios y coherentes de nuestra forma de entender la tarea y el desafío educativo. En el presente texto se ha procurado el tratamiento de cada aspecto por separado para favorecer su desarrollo, debate y apropiación analítica.

### La Escuela como Institución Social

El programa Escuela Abierta propone pensar la escuela como institución social, es decir, como una entidad inserta en el entramado de instituciones sociales que componen un territorio y una comunidad. Esto implica, no solamente aceptar que la escuela está siendo interpelada por problemáticas sociales que impactan en su cotidianeidad, sino también entender que se constituye como un núcleo fundamental para la construcción de redes que aborden los diversos problemas sociales de forma colectiva. Pensar la Escuela como institución social requiere abrir lazos al entorno para construir una certeza: la escuela no está sola.

Pensar la Escuela como Institución Social requiere además reflexionar acerca de la compleja interrelación que se desarrolla entre los conceptos escuela, institución y sociedad; y entre estos y el contexto socio-histórico, político y cultural en el que se encuentra inmersa y los sujetos que la componen.

Partiendo de lo expresado en nuestro documento *Orientaciones Curriculares para la Educación Secundaria* y teniendo en cuenta que "para el proyecto político provincial, educar implica asignar un sentido diferente de ser y estar en el mundo, de trabajar hacia un horizonte en permanente movimiento, en apertura a lo otro que adviene siempre como extraño a lo igual y a ayudar a construir modos diferentes de comprensión, de pensamiento y de aprendizaje, es que concibe a la escuela como un escenario posible para la asignación de nuevos sentidos a la vida, de nuevos modos de aprender, pensar, hacer, ser y estar con otros; como espacio habitable; como lugar de protección garante de la integración y conexión con el mundo cultural externo a ella y como un espacio que contribuye a la construcción de subjetividades necesarias para la incorporación a una ciudadanía responsable"<sup>1</sup>.

Desde esta perspectiva, la escuela en tanto institución -ley, norma, modo o manera de vincularnos entre sujetos- debe pensarse como una organización

<sup>1</sup> Educación Secundaria. Ciclo orientado. Orientaciones curriculares. Diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el ciclo orientado de la educación secundaria. Diciembre 2013. <http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/191117/931874/file/C.Orientado-Dic.2013.pdf>

de la sociedad dentro de una estructura de gobierno con capacidad de transmitir saberes y producir cambios sociales.

Pensamos en una escuela que revise su historia, que sea crítica y consciente del origen común de las instituciones de la modernidad basadas en el encierro y el disciplinamiento, pero que, con los pies en el presente, sea protagonista de procesos de apertura hacia el entorno y promotora de igualdad en la sociedad del futuro. Cuando hablamos de esto hacemos hincapié en la construcción de subjetividades a partir de la acción política de educar en valores: participación, solidaridad, democracia, diálogo y respeto.

La escuela como institución recrea y reproduce en los actores sociales ciertos valores y bienes culturales seleccionados en un proceso de lucha de intereses entre distintos grupos y sectores sociales, luchas que se expresan y concretan en su propuesta curricular, ya que se trata de una institución cuya función es asegurar el acceso a saberes socialmente legitimados. La escuela como institución recrea y reproduce, pero también transforma y habilita. En efecto, la escuela es uno de esos espacios que deja marcas y huellas en los sujetos en tanto se dedica a enseñar; se dedica en palabras de Estanislao Antelo, "al reparto de signos entre las nuevas generaciones" (Antelo, 2009).

Teniendo en cuenta que concebimos a la escuela como un territorio interconectado en diferentes ramas nodales que no se paraliza ni se diluye ante la complejidad, sino que la entiende y aporta desde su lugar a la idea un desarrollo local sostenible, se plantea volver a la idea de "reconectar" los distintos ámbitos de vida y de participación de los/as ciudadano/as para que comience a forjarse en las conciencias de los mismos/as la idea de un todo común, de un proyecto colectivo donde la igualdad conviva en la diferencia y en la libertad.

### Inclusión socio-educativa

La inclusión socio-educativa hace imprescindible la construcción de la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de los niños, niñas, jóvenes y adultos, a través de las distintas instancias educativas que posibiliten una inclusión social profunda. Esta inclusión socio-educativa se sostiene en los valores de solidaridad y emancipación: solidaridad para dar lugar y atender las situaciones de aquellos sujetos con derechos vulnerados; emancipación como perspectiva de trabajo cuyo horizonte es la construcción de sujetos autónomos y responsables.

En el marco de la política educativa provincial hablar de inclusión socio-educativa implica superar algunas interpretaciones instaladas que han estructurado el sistema educativo. Históricamente inclusión educativa significó poner el acento en el acceso material a la escuela -es decir "todos en la escuela"-, expansión de la cobertura a toda la población infantil y obligatoriedad con la correspondiente ampliación de cantidad de años de escolaridad -es decir igualdad de oportunidades de acceso como forma de asegurar la inclusión-. En la actualidad, debemos contemplar que "todos en la escuela" no es garantía de igualdad ya que no todos aprenden lo mismo, porque enseñar lo mismo a todos no es garantía de que todos aprendan lo mismo, ni de que se generen trayectorias escolares completas. De este modo, la inclusión educativa se ha expresado y se expresa en políticas compensatorias. Dado que no es suficiente con que estén todos en la escuela, ni con enseñar a todos lo mismo como si fuese sinónimo de igualdad o inclusión, la justicia distributiva es para nosotros una forma incompleta de entender las cuestiones educativas.

Cuando hablamos de inclusión socio-educativa en el terreno educativo, apelamos al concepto de justicia curricular<sup>2</sup> (Connell, 2006), porque para que haya inclusión educativa debe haber un currículum que contemple los intereses de todos, incluyendo los de los menos favorecidos. La justicia curricular no sólo se materializa en documentos curriculares como prescripciones, sino también en acciones de acompañamiento a las trayectorias de los alumnos, de formación para los docentes en ejercicio y de vinculaciones interinstitucionales entre organizaciones del estado y de la

<sup>2</sup> Connell, Robert. Escuelas y justicia social (3ra reimpresión ed.). Madrid: Morata. 2006.

sociedad civil -que en nuestra provincia se plasman en programas como "Vuelvo a estudiar", "Lazos", "Continuidad de los aprendizajes" y "Sabores y saberes", entre otros-.

En este sentido, la política educativa no se constituye en un conjunto cerrado y aislado de medidas técnicas, sino que se ubica en continuidad de los principios de justicia elegidos por una sociedad. Así, garantizar el derecho integral a la educación es un gran desafío ya que significa garantizar el ingreso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso para todos los santafesinos.

En este sentido, el modelo de escuela que se propone exige revisar las condiciones de aprendizaje, la organización institucional, las pedagogías y el currículum desde las perspectivas de todos los sectores sociales y, en particular, desde la perspectiva de aquellos para quienes la escuela no fue originalmente concebida. Exige también fortalecer la educación pública como un espacio para todos, donde sea posible el encuentro en la diferencia, la reconstrucción de los lazos sociales y la recuperación de inscripciones culturales comunes, que unan y amparen a individuos diferentes. Lejos de perseguir un universalismo homogeneizador, la recuperación de lo común se complementa con la necesidad de reconocer la diferencia cultural.

Entendemos que la escuela debe promover un modelo didáctico flexible y plural, que permita atender las diferencias de origen, de manera que el acceso a lo público se ajuste a los intereses, ritmos y motivaciones de todos los alumnos, más allá de los puntos de partida. Es importante modificar aspectos del funcionamiento de nuestro sistema educativo, eliminar las prácticas escolares segregativas y propiciar la búsqueda de estrategias, metodologías y espacios incluyentes posibilitando que el derecho de Educación para todos sea una realidad.

Para que la escuela se vuelva incluyente se tienen que identificar las barreras de aprendizaje, y en este sentido, somos los actores del sistema educativo – docentes, directivos, supervisores y funcionarios de gestión – quienes, desde el Estado, debemos asumir medidas positivas que las remuevan. La escuela inclusiva está sustentada en una pedagogía que se opone a la selección jerárquica y propone la voluntad explícita de que los

alumnos se desarrollen en un contexto escolar respetuoso de la diferencia cultural.

La idea de inclusión se diferencia a su vez de la de integración, ya que ésta última supone conceptualmente la preexistencia de una separación o segregación donde una parte de la población escolar se encuentra fuera del sistema educacional regular y debe ser integrada en este. En dicho proceso, el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él. En oposición a esta idea, la concepción de escuela inclusiva, en y para la diferencia, forma parte de un proceso más amplio y complejo, que supone crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículum común y atendiendo a las diferentes formas de apropiación de los sujetos.

El proyecto institucional o escolar, la propuesta curricular, el proyecto de aula y el plan de atención individual deben aportar a una verdadera inclusión educativa. De este modo constituyen un marco de reglas y criterios, habilitan el tratamiento de los desacuerdos entre los participantes -incluidos los alumnos- y conforman los encuadres para la tarea cotidiana de enseñar. Entendido de este modo, el currículum es una herramienta dinámica y flexible que atiende al desarrollo de cada niño, niña, joven y adulto, tomando en cuenta la realidad social y cultural del entorno.

En una sociedad cambiante y atravesada por aristas muy complejas, la escuela no escapa a esta realidad, todo lo contrario, aunque muchas veces intenta resistir a los conflictos, estos igualmente irrumpen en las aulas y afectan a todos los actores de la educación. Hoy el reto es desarrollar una pedagogía que posibilite incluir a todos los niños y jóvenes dándoles un lugar de protagonismo, logrando constituir nuevos espacios para albergar y favorecer la construcción de subjetividades en un trabajo que permita al educador dar lugar a los tiempos de cada sujeto que aprende.

Correremos de la idea de que para lograr aprendizajes equivalentes hay que apelar a enseñanzas similares es hoy un gran desafío que nos lleva a tener que trabajar con el concepto de cronologías de aprendizaje y a plantearnos que la idea de aprendizaje monocrónico -aquel que sigue un ritmo igual para todos- debe ser interpelado para que podamos dar un salto desde las

trayectorias escolares incumplidas hacia trayectorias escolares continuas y completas<sup>3</sup>.

Para poder desterrar el mandato homogeneizador de la escuela es necesario revisar la propuesta formativa y el aporte que brinda. El sistema educativo en su organización enmarca lo que se llama trayectorias escolares teóricas que son itinerarios que siguen una progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas y son: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. Pero si analizamos las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios que determinan escolarizaciones de modos heterogéneos, variables y contingentes.

Hoy debemos tener puesta la mirada en la transformación del problema de la inclusión, que trae consigo una preocupación por asegurar, desde las políticas educativas, que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas, y romper así, con la inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógicos-didácticos.

<sup>3</sup> Terigi, Flavia. Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares en la escuela secundaria. Conferencia pronunciada en la Jornada "Entramando redes. Jornada de socialización de experiencias de inclusión socioeducativa del plan "Vuelvo a estudiar". Rosario. Año 2013.

### Calidad Educativa

El programa Escuela Abierta comprende la calidad educativa no como la apropiación individual de una colección de conocimientos enciclopédicos, sino como la construcción colectiva de saberes socialmente relevantes, como la forma específica en que las generaciones adultas nos hacemos cargo de la transmisión, en tanto acto de pasaje, a las nuevas generaciones para instituir las como sujetos del conocer, no solo acercándolas a un conjunto de saberes, sino también a una forma respetuosa, participativa y democrática de habitar y construir el mundo. Asimismo, entiende a la calidad educativa como un concepto que se hace cargo de democratizar la distribución de saberes y los procesos de formación para construir igualdad social. Por ello, en la medida en que hablamos de una educación de calidad vinculada a la construcción de calidad social -y por eso mismo para todos- hacemos referencia también a una calidad educativa indisolublemente ligada a la inclusión socioeducativa de todos los santafesinos.

Hablar de calidad educativa es poner en juego un concepto polisémico, muchas veces connotado negativamente por el uso ligado a la evaluación en términos de eficiencia y a los sistemas de medición implementados en la década de los 90. De todos modos, como los conceptos no son palabras aisladas sino enunciados enmarcados en una red de significados, nos interesa señalar que para la política educativa provincial una educación de calidad es «aquella que permite a todos aprender lo que necesitan para el momento y la circunstancia en la que viven»<sup>4</sup> (Rojas Mix, 2008).

Una educación de calidad está íntimamente ligada a la inclusión porque de lo que se trata es de ofrecer a los estudiantes posibilidades de aprender, de constituirse en sujetos de su educación y de emanciparse como resultado de su paso por la escuela.

Trascendiendo las necesarias condiciones materiales -edilicias, de equipamiento, de recursos tecnológicos- una educación de calidad es aquella que sostiene la igualdad de las inteligencias ya que el punto de partida de

<sup>4</sup> Rojas Mix, Miguel. El compromiso social de las universidades de América Latina y el Caribe. Conferencia realizada en la Facultad de Derecho de la UNR. Año 2008.

cualquier aprendizaje no será nunca lo que se ignora sino lo que se sabe<sup>5</sup>.

Partiendo del concepto de calidad educativa es necesario generar también condiciones y recursos en las instituciones, tendientes a priorizar en la educación aspectos cognitivos, reflexivos y de valor, que promuevan el pleno desarrollo de nuestros niños, niñas, jóvenes y adultos. Para poder lograrlo, concebimos la educación como tarea compartida, que implica interacciones y diálogo continuo entre diferentes actores, contextos y organizaciones.

La calidad educativa también está asociada directamente a la formación docente, con una visión integral, permanente, que revalorice y le dé lugar al saber de cada uno de los actores del sistema educativo. Es imprescindible dar visibilidad a lo que se viene haciendo bien, producir saber pedagógico acerca de dichas experiencias y compartirlo entre los actores del sistema para que pueda ser apropiado y adaptado a cada realidad.

Con todo y pese a las exigencias de las que es objeto, es preciso sostener la vigencia de la institución escolar, aún sosteniendo que se requiere otra forma de organizar el espacio, el tiempo, las actividades y las relaciones sociales en el aula y en la escuela. Es necesario transformar la vida del aula y de la escuela, de modo que puedan vivenciarse prácticas sociales e intercambios académicos que promuevan la solidaridad, la colaboración, la experiencia compartida -experiencias entendidas como "aquello que forma y transforma"-, así como también, otro tipo de relaciones entre el conocimiento y la cultura, para estimular la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creatividad.

Esta forma de pensar la escuela nos invita a revisar las prácticas pedagógicas y sociales que tienen lugar en el aula en particular y en todo el ámbito escolar en general.

<sup>5</sup> Ranciere, Jacques. El maestro ignorante. Buenos Aires. El zorzal. 2007. Sobre la idea de "igualdad de las inteligencias" se puede ver también: Ranciere, Jacques. El desacuerdo. Política y filosofía. Buenos Aires. Nueva Visión. 2010.

### Bibliografía

Antelo, Estanislao y Alliaud Andrea. (2009). Los Gajes Del Oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique.

Connell, Robert. (2006). Escuelas y Justicia Social (3ra reimpresión ed.). Madrid: Morata.

Diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el ciclo orientado de la educación secundaria. Diciembre 2013.

Ranciere, Jacques (2007) El Maestro Ignorante. Buenos Aires. El Zorzal.

Rojas Mix, Miguel (2008). El Compromiso Social de las Universidades de América Latina y el Caribe. Conferencia realizada en la Facultad de Derecho de la UNR. Rosario. Año 2008.

Terigi, Flavia (2013). Las Cronologías de Aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares en la escuela secundaria. Conferencia pronunciada en la Jornada "Entramando redes. Jornada de socialización de experiencias de inclusión socioeducativa del plan "Vuelvo a estudiar". Rosario. Año 2013.

