

*Tesis de Maestría en Políticas  
Públicas para la Educación*

***BAJO EL PARADIGMA DE LA  
INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA  
EN BUSCA DE LAS  
REPRESENTACIONES SOCIALES  
DE EDUCADORES DE ESCUELAS  
PRIMARIAS SANTAFESINAS.***

*UNL – Ministerio de Educación de la  
Provincia de Santa Fe*

*Alumna: Luciana Arnaudo*

*Directora de la Maestría: Dra. Graciela Frigerio*

*Director de Tesis: Dr. Rubén Elz*

*Mayo de 2016*

Esperanza, 28 de mayo 2016

Sra. Directora

Departamento de Posgrado

Maestría en Políticas Públicas

De mi consideración:

Por la presente deseo comunicarle que avalo la presentación de la Tesis de Maestría de Luciana Arnaudo.

Sin otro particular, la saluda atte.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'R24' or similar, with a horizontal line underneath.

Dr. Rubén Oscar Elz

14.207.598

## *AGRADECIMIENTOS:*

En primer lugar, a mi familia, por el apoyo constante en mis deseos de superarme intelectualmente en lo que me apasiona: la Educación.

A la Directora de la Maestría, la Dra. Graciela Frigerio, que junto con su colaboradora, la Dra. Sara Scaglia y la coordinadora, Lic. Milagros Sosa Sállico, me eligieron para formar parte de este grupo de maestrandos, brindándome todo el apoyo, el aliento y el asesoramiento que necesité para llegar a la meta.

A la Universidad Nacional del Litoral y el Ministerio de Educación, por la interesante iniciativa y el apoyo económico a quienes necesitamos becas y licencias para poder cursar.

A mi Director de Tesis, el Dr. Rubén Elz, quien me dio su tiempo y sus conocimientos, a través de indicaciones para que pudiera diseñar y enriquecer este trabajo.

A los profesores, porque nos ofrecieron sus conocimientos y sus experiencias, al tiempo que compartieron momentos de charlas y camaradería con nuestro grupo.

A mis compañeros, el grupo humano con quienes vivimos un valioso tiempo de estudio y amistad durante dos años.

# ÍNDICE:

<b>ABSTRACT</b> .....	7
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	8
<b>CAPÍTULO I</b>	
¿A qué hace referencia el discurso oficial cuando se habla de inclusión socioeducativa? ¿En qué normas se encuadra?	
<b>MARCO NORMATIVO</b> .....	11
GESTIÓN DE GOBIERNO DE LA PROV. DE SANTA FE EN MATERIA DE POLÍTICA EDUCATIVA – OBJETIVOS, EJES Y ALGUNAS PROPUESTAS.....	12
LA POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL EN EL CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL .....	13
PLANES, PROGRAMAS, PROYECTOS Y OTRAS LÍNEAS DE ACCIÓN .....	16
Proyecto de Integración Interinstitucional .....	17
Programa Jornada ampliada .....	18
Programa Escuela Abierta .....	18
Educación Sexual Integral. De ESI se habla .....	18
ALGUNOS DATOS OFICIALES A TENER EN CUENTA .....	19
<i>Proyectos de Ley Provincial que refieren a inclusión socio educativa</i> .....	20
<i>Proyecto de Ley de Inclusión de los niños, niñas y adolescentes diagnosticados con necesidades educativas específicas, que posean las funciones cognitivas preservadas para el aprendizaje, en la escuela común</i> .....	20

<i>Proyecto de Ley de Educación Provincial</i> .....	21
--	----

## **CAPÍTULO II**

**¿A qué hacen referencia algunos autores cuando hablan de inclusión socioeducativa?**

<b>SIGNIFICADOS SOBRE INCLUSIÓN</b> .....	25
Inclusión. Inclusión socioeducativa .....	25
Justicia Curricular .....	29

## **CAPÍTULO III**

**¿A qué hace referencia el discurso de los educadores de escuelas primarias santafesinas cuando se habla de inclusión socioeducativa? ¿Qué representaciones sociales guían su accionar?**

<b>TRAS SUS EXPERIENCIAS Y EN BUSCA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES</b> .....	31
<b>LAS EXPERIENCIAS</b> .....	31
<b>LAS REPRESENTACIONES SOCIALES</b> .....	33
La teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici .....	35
Metodología de las Representaciones Sociales .....	42
<b>JUSTIFICACIÓN DE LA METODOLOGÍA EMPLEADA</b> .....	45
<b>INFORME DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS</b> .....	48
<b>MATERIAL OBTENIDO DE LOS CUESTIONARIOS</b> .....	57
<b>ANÁLISIS DE LOS DATOS</b> .....	65
Dimensión: la información .....	65

Dimensión: la actitud .....	76
Dimensión: el campo de representación o imagen .....	80
Determinación de los núcleos figurativos (de Abric) .....	85
Análisis gráfico de los significantes (de Friedman) .....	94
RESUMEN EN BASE A LOS RESULTADOS OBTENIDOS .....	102
<b>CONCLUSIONES</b> .....	106
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	109

# ABSTRACT

Se propone indagar en una selección de escuelas públicas primarias comunes, qué representaciones sociales sobre inclusión socioeducativa rescatan los docentes de sus experiencias más sustanciales y de la actividad diaria en sus instituciones, enmarcadas y atravesadas por los lineamientos ministeriales y la legislación vigente.

Como punto de partida, se establece el marco normativo en el que las escuelas tienden sus acciones, para conocer cuál es el discurso oficial acerca de la inclusión socioeducativa.

Esperando que ayuden a dilucidar relaciones posibles entre las intenciones políticas y lo que para los educadores de las escuelas primarias comunes representa la inclusión, se expone la complejidad del concepto con el aporte de especialistas.

Mediante el abordaje metodológicamente cualitativo, se buscan experiencias, imágenes, actitudes e información que conforman las representaciones sociales de los educadores. Para ello, se toma como muestra un número determinado de establecimientos de educación pública común de nivel primario, para conocer algo de lo que pasa en las escuelas con la inclusión, en la voz de los maestros, directores y supervisores.

Analizando las representaciones sociales a través de las dimensiones propuestas por Serge Moscovici, se conocen las que los educadores poseen sobre inclusión socioeducativa, estableciendo semejanzas y diferencias entre los actores indagados y para con el modelo oficial, de acuerdo al paradigma inclusivo.

# INTRODUCCIÓN

*“La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Es esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Es esto lo que la hace ser, lo que le da la posibilidad de ser. Y sin embargo, participamos de una dominancia cultural y de unas instituciones que se dicen educativas, en las que ese encuentro se piensa como predeterminado: son espacios educativos que han decidido quién es el otro, o más aún, quiénes son y tienen que ser quienes se encuentran, qué tiene que ocurrir y qué hay que esperar de ese encuentro, qué hay que conseguir del otro”<sup>1</sup>*

¿Cuáles son las representaciones sociales sobre inclusión socioeducativa con las que se posicionan frente a su labor, los educadores de escuelas primarias públicas santafesinas?

Esta tesis de maestría propone indagar en una selección de escuelas primarias comunes, qué representaciones sociales sobre inclusión socioeducativa rescatan los docentes de sus experiencias más significativas y de su actividad diaria en sus instituciones, enmarcadas y atravesadas por los lineamientos ministeriales y la legislación vigente.

Como los objetivos de la política pública provincial, en un contexto más amplio, responden a acuerdos federales y éstos, a convenciones internacionales en donde se agita el estandarte de la inclusión, será necesario considerar el marco normativo en el que las escuelas tienden sus acciones, como punto de partida del desarrollo de este trabajo.

Con el aporte de algunos autores, se expone la complejidad del concepto, para que ayude a dilucidar relaciones posibles entre las intenciones políticas y lo que para los educadores de las escuelas primarias comunes representa.

La Lic. Flavia Terigi en “Educación y Políticas Sociales. Sinergias para la inclusión” (2014), expone la necesidad de ampliar el significado de conceptos como el de exclusión, considerando el derecho a la educación como expectativas de acciones

---

<sup>1</sup> LARROSA, Jorge y SKLIAR, Carlos, en “Experiencia y alteridad en educación” Homo Sapiens. 2009

sociales que se concretan o no en la práctica en las escuelas, las que fueron construidas históricamente en otro contexto de intereses.

En busca de esas experiencias, imágenes, actitudes e información que conforman las representaciones, se toma como muestra un número determinado de establecimientos de educación pública común de nivel primario y mediante el abordaje metodológicamente cualitativo, se intenta conocer algo de lo que pasa en las escuelas con la inclusión, en la voz de los maestros, directores y supervisores.

La idea de la voz de los profesores alude al tono, el lenguaje, la calidad, los sentimientos que se transmiten por la forma de hablar o de escribir de un profesor. En un sentido político, la idea de la voz de los profesores se refiere al derecho a hablar y a estar representado. Puede representar tanto la voz individual, única, como la voz colectiva, característica de los profesores frente a otros grupos (Andy Hargreaves, 1996)<sup>2</sup>

A través de las dimensiones propuestas por Serge Moscovici, se busca conocer esas representaciones sociales, y también establecer semejanzas y diferencias entre los docentes indagados y para con el modelo oficial, de acuerdo al paradigma inclusivo.

La elección de analizar la inclusión en este tipo de escuelas y nivel, responde al reconocimiento de su obligatoriedad desde 1884, con una vasta experiencia pedagógica en la historia de la educación en nuestro país.

Por otra parte, como lo manifiesta el pedagogo José Gimeno Sacristán en “La educación obligatoria: su sentido educativo y social” (2005), ingresar y transitar por la escuela es para nosotros una experiencia tan natural y cotidiana que no cobramos conciencia de la razón de su existencia, su contingencia y provisionalidad en el tiempo, y de su significatividad subjetiva, social y cultural.

Es como el aire, de cuya importancia y presencia sólo nos damos cuenta cuando nos falta para respirar. La universalidad de la escolarización, su extensión y el hecho de que en diferentes países exista de forma parecida, hace que su realidad Imaginación y aprendizaje se diluya en la cotidianidad de las cosas que parecen ocurrir por necesidad. (Gimeno Sacristán, 2005)

---

<sup>2</sup> Aparece en “ A vueltas con la voz. Cooperación Educativa-Kikiriki” Revista científica. 42 – 43, 28-34. España. 1996

Además explica que las expectativas sobre la educación, las escuelas y los profesores son complejas y variadas, lo que la convierte en un espacio para las confrontaciones políticas, religiosas, culturas y sociales. Y aduce que la virtualidad más importante que hoy desempeña la educación para todos es la de la *inclusión*.

# CAPÍTULO I

## ¿A qué hace referencia el discurso oficial cuando se habla de inclusión socioeducativa? ¿En qué normas se encuadra?

### MARCO NORMATIVO

El mapa normativo referente al eje inclusión socioeducativa, en el que las escuelas están desarrollando sus proyectos institucionales, permite situarse en el trazado de los puntos estratégicos en donde se delinearon las políticas públicas vigentes en la Provincia de Santa Fe.

La Política Educativa del gobierno provincial en su actual gestión constituye “...el corazón y horizonte, la meta y el camino, la transmisión de la cultura y la innovación; la información y la posibilidad de pensar libremente, la memoria y las tecnologías que enriquecen la acción ”<sup>3</sup>, enuncia sus postulados éticos, sus ejes de gestión y objetivos estratégicos en torno a un macroobjetivo, el de contribuir a la calidad social.

Como lo explica Giandomenico Majone en “Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas”, la política pública está hecha de palabras escritas u orales, cuyos elementos se comprenden a partir de la existencia de juegos del lenguaje compartidos entre quienes tienen alguna relación con ella en un momento determinado.

Dichas palabras que cargadas y recargadas de significado, no siempre responden a las necesidades reales inmediatas y mediatas ni se traducen en hechos, sino que suelen

---

<sup>3</sup> Figura en el Portal web del Gobierno de la Provincia de Santa Fe.  
<http://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/94107>

quedarse en los enunciados como simples palabras de moda; solo un *make up* de superficialidad en prometedoras reformas educativas.

## *GESTIÓN DE GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE SANTA FE EN MATERIA DE POLÍTICA EDUCATIVA – OBJETIVOS, EJES Y ALGUNAS PROPUESTAS*

La política educativa provincial está planteada sobre los postulados éticos que cimientan al proyecto de Gobierno: **diálogo, participación y legalidad**, “...y se traduce en objetivos estratégicos que, parafraseando a Jacques Delors, nos hablan de: **Aprender a Vivir Juntos; Aprender a Hacer; Aprender a Ser y Aprender a Aprender**”<sup>4</sup>

El eje **inclusión socioeducativa** implica que “todos los niños y jóvenes de nuestra provincia puedan acceder, avanzar y concluir cada uno de los niveles del sistema educativo, garantizando de este modo la igualdad de oportunidades y otorgando herramientas para que todos los niños y jóvenes puedan crear y desarrollar un proyecto de vida individual y colectivo”<sup>5</sup>

Desarrolla una política educativa basada en tres pilares: “**calidad, inclusión y convivencia**, entendiendo a la educación como igualadora en el acceso, permanencia y egreso de la cohesión social e impulsora del desarrollo humano y de la vida en democracia” [...] “Con dos ejes como claros horizontes para la educación santafesina: la **inclusión** en el sistema educativo y la **calidad de los aprendizajes** de nuestros estudiantes”<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Extraído de Portal web del Gobierno de la Provincia de Santa Fe.  
<http://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/94107>

<sup>5</sup> Figura en el Subportal Educativo del Gobierno de la Provincia de Santa Fe.  
<http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/102759>

<sup>6</sup> Ídem Ref. 2

# *LA POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL EN EL CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL*

La Argentina es miembro de la UNESCO desde el año 1948.

En documentos recientes acordados en la UNESCO<sup>7</sup>, los países constituyentes, a través de sus representantes, se proponen abordar todas las formas de exclusión y discriminación, disparidades y desigualdades, en las trayectorias escolares. “Removiendo las barreras” a la igualdad de oportunidades, y apoyando a quienes se encuentren en desventaja o marginados. Desarrollando estrategias pedagógicas comprehensivas, participativas, con programas inter, multiculturales y multilingües, y que respondan a las diversas necesidades. Atendiendo a las necesidades de las personas con discapacidad en a todos los niveles del sistema educativo.

En el documento “Calidad de educación, alfabetización, diversidad e inclusión” (UNESCO), se proclama:

...la temática de calidad de educación debe enraizarse en la ampliación del concepto de alfabetización. Es decir, el umbral básico de dominio que todos los ciudadanos deben tener de determinados códigos para poder funcionar en una sociedad del conocimiento. El concepto tradicional de alfabetización como manejo de lectoescritura debe ampliarse e incluir la alfabetización digital y científica.

Para ello notifica que se está trabajando en el acompañamiento de proyectos territorialmente situados sobre una mirada inclusiva de la alfabetización y la calidad de la educación con el reconocimiento de las diferencias.

La Declaración de Lima prioriza equidad, inclusión y calidad educativa para garantizar el derecho a la educación y contribuir a reducir la desigualdad y la pobreza en

---

<sup>7</sup>Preámbulo de la Declaración de Lima, Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015. Se desarrolló en Lima, Perú, el 30 y 31 de octubre de 2014, entre representantes de los Estados Miembros de la UNESCO en la región América Latina y el Caribe. Los representantes de la República Argentina fueron Juliana Burton, Directora Nacional de Cooperación Internacional y Miguel Ángel Hildmann, Ministro Plenipotenciario, Dirección de Organismos Internacionales.

América Latina y el Caribe. En dicho manifiesto se establecen acciones que da cuenta de las prioridades de equidad, calidad e inclusión a través del aprendizaje inclusivo y equitativo a lo largo de la vida para todos, de las habilidades y competencias para la vida y el trabajo, de una educación para el desarrollo sostenible, y de los formadores como líderes educativos.

La Ley de Educación Nacional N° 26206, pretende garantizar la inclusión educativa mediante políticas universales de asignación de recursos a los más desfavorecidos, de inclusión a niños y jóvenes con discapacidades o en riesgo social, con propuestas pedagógicas que les permitan el acceso, la permanencia y la finalización de los estudios en edad obligatoria.

En su Capítulo I “Principios, derechos y garantías”, el artículo 4° expresa la responsabilidad del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

En el Capítulo II “Fines y objetivos de la política educativa nacional”, el artículo 11° establece que los fines y objetivos de la política educativa nacional son entre otros, asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales; garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos priorizando los sectores sociales más desfavorecidos; 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.

En los ejes de la política educativa provincial, la inclusión se comprende como la posibilidad del acceso a la educación de todos los alumnos y también, de tener y desarrollar proyectos de vida y compartidos. El alumno como construcción subjetiva en encuentros con el otro.

Los lineamientos de la política educativa provincial citados en el primer apartado, dan cuenta de los puntos de acuerdos que pacta en el Consejo Federal de Educación<sup>8</sup>. Se aclara que se citan los que comprenden el Nivel Primario:

- Las resoluciones del CFE que aprueban medidas de inclusión educativa son las N° 79 y 84/09, y 174/12 sobre la obligatoriedad de la Escuela desde los 4 años y hasta los 18.
- La Resolución N° 89/09 que acompaña la medida del Poder Ejecutivo Nacional que establece la Asignación Universal por hijo.
- La Resolución N° 103/10 y 154/11 que elaboran y aprueban propuestas inclusivas para mejorar trayectorias escolares de los alumnos de todos los niveles y modalidades.
- La Resolución N° 123/10 que aprueba políticas de inclusión en lenguajes digitales.
- Resolución CFE N° 79/09: aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria.
- Resolución CFE N° 66/08: aprueba el desarrollo del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios – “FinEs”
- Resolución CFE N° 45/08: aprueba el documento “Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral – Ley Nacional N° 26150”
- Resolución CFE N° 89/09: acompaña la medida del Gobierno Nacional de implementar la Asignación Universal por hijo, como medida de justicia social.
- Resolución CFE N° N°37/07, N° 97/10, N° 136/11 y N° 141/11, aprueban los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios.
- Resolución CFE N° 123/10: refiere a políticas de inclusión digital educativa.
- Resolución CFE 154/11: refiere al Reglamento de Funcionamiento aprobado por Resolución CFE N° 1/07, el documento “Pautas federales para el mejoramiento de la regulación de las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades”
- Resolución CFE N° 165/11: establece el calendario escolar de 190 días de clase.
- Resolución CFE N° 174/12: aprueba el documento: “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”. Pautas para el

---

<sup>8</sup> La Provincia de Santa Fe participa del Congreso Federal de Educación desde su creación el año, 1972, formando parte de la Región Centro.

mejoramiento de las trayectorias escolares “reales” de niños, niñas adolescentes y jóvenes, en el nivel inicial y primario.

- Resolución CFE N° 201/13: aprueba el Programa Nacional de Formación Permanente.
- Resolución CFE N° 206 /13: establece una agenda de jornadas de trabajo institucional en el marco del programa citado anteriormente.
- Resolución CEF N° 217/14 (y Anexo): aprueba el documento “Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar”
- Resolución CFE N° 253/15: reafirma el compromiso de las autoridades educativas y fortalece los programas para la implementación de las Leyes Nacionales N° 26150 y 26485.
- Resolución CFE N° 256/15 (y Anexo): diseña e implementa el “Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas Lineamientos Curriculares para la Prevención de las Adicciones”
- Resolución CFE N° 257/15: Establece el reconocimiento de la capacitación docente a través de los programas Nuestra Escuela.

## *PLANES, PROGRAMAS, PROYECTOS Y OTRAS LÍNEAS DE ACCIÓN<sup>9</sup>*

Se enmarcan en el Plan Estratégico Provincial visión 2030, específicamente en el eje calidad social.

Son programas y planes que promueven la construcción de la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de niños, niñas, jóvenes y adultos.

Se describen a continuación aquellos que contribuyen a lograr inclusión socioeducativa en escuelas de Nivel Primario.

---

<sup>9</sup> Fuentes del Portal Educativo y publicaciones del Ministerio de la Provincia de Santa Fe.

## Proyecto de Integración Interinstitucional

El Proyecto de Integración Interinstitucional, que responde a los objetivos expresados en la Ley Nacional de Educación N° 26.206, prioriza asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.

Busca garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos privilegiando a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

Pretende asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo y 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.

Aquellas escuelas que participan de Proyectos de Integración Interinstitucional, deben labrar y firmar un acta acuerdo con el equipo de profesionales y los padres.

El Decreto Provincial N°2307/10 establece pautas de organización y articulación para la aplicación de dicho proyecto.

## Programa Jornada ampliada

Desde el 2013, la provincia de Santa Fe incorporó la Jornada Ampliada en 230 escuelas del nivel primario de toda la provincia, lo que significa que unos 15 mil chicos de la comunidad educativa santafesina permanecen dos horas más en cada jornada escolar.

La experiencia se inició con 4to y 5to grado, con el objetivo de extenderlo progresivamente a más cursos y a más establecimientos educativos del nivel primario, en los que se ofrecen espacios curriculares como idioma extranjero, lenguajes artísticos y pedagogía emprendedora.

En 2015 la Jornada Ampliada se desarrollará en 232 escuelas primarias, distribuidas en 135 localidades de toda la provincia.

## Programa Escuela Abierta

Este programa es una iniciativa que pretende la oportunidad de una formación situada y en contexto, de acceso gratuito, en horario laboral y que se propone transformar las prácticas educativas a partir de la revalorización del saber docente y del abordaje de las problemáticas que día a día atraviesan las escuelas.

Recupera los ejes fundamentales de la política educativa santafesina: Escuela como institución social, Inclusión socioeducativa y Calidad educativa; planteándolos como transversales a la formación.

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

Se propone el abordaje de temáticas como “Estado y Educación. Contexto, organizaciones y actores de la política educativa”; “El discurso pedagógico en la escuela”; “La enseñanza en clave institucional”; “La enseñanza y las prácticas docentes” y “El lugar del aprendizaje y las trayectorias de los alumnos”.

Se apoya normativamente en la Resolución del CFE N° 201/13 y en la Resolución 2751/13 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

## Educación sexual integral. De ESI se habla

Desde el año 2008, el Gobierno de Santa Fe implementa en las escuelas de la provincia contenidos curriculares de Educación Sexual Integral.

En el marco de la Ley Nacional N° 12150, que establece la enseñanza de Educación Sexual Integral como eje transversal a los contenidos curriculares, los equipos de especialistas del Ministerio de Educación cada año suman a maestros, profesores y asistentes escolares a aplicar los lineamientos en su tarea cotidiana en las escuelas.

La información sobre Educación Sexual Integral permite la reflexión conjunta entre docentes y profesionales acerca de cómo abordar en el aula el derecho al acceso a esta

información. La sexualidad, la diversidad de familias, la identidad de género, el conocimiento y respeto del cuerpo, la igualdad de oportunidades entre varones y mujeres, la discriminación, y la importancia de los afectos en las relaciones son los contenidos principales que se trabajan en clase y que se extienden como acciones de prevención a las familias y a la comunidad de los estudiantes.

Sus objetivos generales son:

- Abordar el conocimiento de la Ley 26150 y del Programa de implementación de la ESI.
- Consolidar el abordaje transversal y específico que los contenidos curriculares de ESI requieren, fortaleciendo la concepción integral en el marco del nuevo diseño curricular.
- Fortalecer articulaciones intra e interinstitucionales con el propósito de potenciar esfuerzos, recursos y de profundizar también las diversas líneas de abordaje.
- Acordar criterios para orientar el abordaje entre los distintos actores (docentes, directivos, equipos de supervisión y familias)

## *ALGUNOS DATOS OFICIALES A TENER EN CUENTA*

El sistema educativo está integrado por cuatro niveles (inicial, primario, secundario, y superior) y cuenta con ocho modalidades: educación técnico profesional, educación artística, educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, la educación rural y la educación intercultural bilingüe.

En la provincia de Santa Fe funcionan 1791 escuelas primarias, 253 escuelas de educación especial. 377.303 alumnos de Educación Primaria y 3598 de Educación Especial. 5725 alumnos en Proyecto de Integración.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Puede encontrarse en:

<http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218243/1134508/file/ANUARIO%20014%20-%20web.pdf>

## *Proyectos de Ley Provincial que refieren a inclusión socioeducativa*

Resulta interesante conocer qué se está gestando en materia legislativa a nivel provincial, en referencia al tema.

### **Proyecto de Ley de Inclusión de los niños, niñas y adolescentes diagnosticados con necesidades educativas específicas, que posean las funciones cognitivas preservadas para el aprendizaje, en la Escuela común:<sup>11</sup>**

Para garantizar efectivamente los derechos constitucionales a la integración, la información y la equiparación de oportunidades.

Considera necesidades educativas específicas, entre otros, aquellos niños, niñas y adolescentes que cuenten con diagnóstico de TGO (Trastorno generalizado del desarrollo), TOA (Trastorno por déficit atencional), TOAH (Trastorno por déficit atencional con hiperactividad), TEA(Trastorno del espectro autista)

Serán destinatarios los niños, niñas y adolescentes que, según el criterio de los profesionales que los evalúen, posean necesidades educativas específicas ya sea por haber sido diagnosticados con las mencionadas afecciones, o por presentar otra en el orden madurativo o funcional, cuya prescripción por parte de los profesionales tratantes sea el cursado común en escuela común, estando contraindicado para ellos su incorporación a la llamada educación especial.

Todos los establecimientos educativos, están obligados a incorporar a su proyecto educativo institucional la integración de estos alumnos, con un mínimo y un máximo de su matrícula establecido por el Ministerio de Educación, y a ejecutar tales procesos de integración de conformidad a las normas de la presente ley y su reglamentación. Los establecimientos educativos mencionados en el artículo precedente están obligados a ampliar su matrícula, en los casos que ello sea necesario.

---

<sup>11</sup>Proyecto de Ley Provincial La inclusión de niños, niñas y adolescentes diagnosticados con necesidades educativas especiales que posean las funciones cognitivas reservadas para el aprendizaje, en la escuela común (Expte. N° 24677 Cámara de Senadores de la Provincia de Santa Fe)

El Ministerio de Educación promoverá cursos de capacitación en la temática de las necesidades educativas específicas, de las diversas afecciones de orden psicológico conductual que puedan afectar la funcionalidad de los niños y en particular, los Trastornos Generalizados del Desarrollo Infantil, reconocida con puntaje específico en el escalafón docente.

Las instituciones educativas y los docentes que logren un desarrollo favorable del proceso de integración escolar de los niños, niñas y adolescentes objeto de la presente ley, recibirán los incentivos que establezca la reglamentación.

Los establecimientos de formación docente, en cualquier modalidad, y las instituciones educativas, de gestión pública o privada, deberán incorporar a su currículo la problemática de la integración de alumnos con necesidades educativas específicas a la educación común, y de su derecho a la igualdad en la diversidad, a la tolerancia y a las acciones positivas.

El Poder Ejecutivo pondría en marcha políticas de promoción y protección integral de los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas específicas.

Estas políticas serán tendientes a la prevención, capacitación, educación e inserción social y laboral, procurando el desarrollo de un hábitat libre de barreras culturales, lingüísticas, comunicacionales, sociales, educacionales, y de cualquier otro tipo.

## **Proyecto de Ley de Educación de la Provincia de Santa Fe: <sup>12</sup>**

La Provincia de Santa Fe cuenta con una Ley de Educación Provincial del año 1949, la N° 3554.

El Proyecto de Educación Provincial que actualmente se encuentra en la Legislatura, tiene como uno de sus objetivos esenciales la inclusión, y la vincula con la calidad educativa, cuestión que explicita en uno de sus apartados.

En la fundamentación expresa:

---

<sup>12</sup> Por iniciativa del Diputado Provincial Darío Boscarol (UCR) ingresó a la Legislatura en abril de 2016.

Es cierto que los niveles de inclusión en los últimos años han aumentado, pero ha sido en general una inclusión sin calidad. Esto significa lisa y llanamente una educación que no logra brindar a sus alumnos los contenidos y competencias básicas para un desarrollo acorde a las exigencias de un mundo cambiante altamente tecnificado e hiper comunicado. (...) es imperioso instalar el debate basado en un **enfoque más amplio del derecho a la educación**, una mirada más compleja basada en la **inclusión con calidad**, que imponga no sólo la adopción de estrategias diferentes sino, fundamentalmente, abordajes más integrales.

Una concepción con estas características subraya el derecho a una **educación inclusiva** y, por consiguiente, fundada en el carácter **público, gratuito y laico**; y estructurado en base a los principios de **obligatoriedad y no discriminación**.

Transitar el camino hacia una educación integral, inclusiva y de calidad requiere del establecimiento de ciertos ejes de política educativa que se plasmen en metas concretas a corto, mediano y largo plazo. En este sentido, la legislación provincial debe contemplar estas metas y dar cuenta también de las necesidades particulares que presenta su territorio. Uno de los ejes de política educativa tiene que ver con universalizar la educación inicial. Numerosos estudios demuestran que se trata de un factor clave de inclusión. Empezar más temprano previene el fracaso escolar y genera mayores capacidades para el aprendizaje futuro. Aquí comienza el derecho a la educación. Cuanto más temprano se actúa en educación, más efecto de justicia en el largo plazo se logra.

En el Título I “El derecho a la educación”, Capítulo 1 “Principios generales”, el Art. 6° enuncia:

El Estado Provincial brinda políticas públicas para garantizar el desarrollo y fortalecimiento de la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida, erradicar el analfabetismo, favorecer la inclusión educativa y cultural en todos los sectores, priorizando la población en situación de vulnerabilidad educativa y promover la capacidad de definir un proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

En el Capítulo II “Fines y objetivos”, el Art. 10 proclama en su inciso h:

Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y estrategias pedagógicas y asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad m: “Garantizar una formación docente de calidad y continua, con capacitación y perfeccionamiento permanente para lograr la jerarquización de la profesión y especialización en los diferentes niveles y modalidades, en el marco de una educación inclusiva que atienda la diversidad.

En el Título II “Sistema Educativo Provincial”, Capítulo II “Educación Inicial”, en su artículo 20, inciso f propone “Generar condiciones de aprendizaje que respeten las diversidades socioculturales de la población escolar, para favorecer la inclusión de todos los niños”

Enuncia el Capítulo X “Educación permanente de jóvenes y adultos”, el artículo 61, inciso g: “Fomentar el ejercicio del análisis crítico en la valoración de la realidad histórica y social y de las actitudes personales y comunitarias de solidaridad e inclusión”

En el Título V “Gobierno y administración de la Educación”, Capítulo II “Consejo Provincial de Educación”, Art. 101, inc. c., propone “Procurar la coordinación de las acciones a implementar en la provincia a los efectos de fortalecer en términos de inclusión, equidad, calidad y pertinencia el servicio educativo brindado en todos sus niveles y modalidades”

Propone en el Título VIII “Promoción de la igualdad y la calidad educativa”, Art. 137:

El Estado Provincial, a través del organismo competente, diseñará y desarrollará políticas de inclusión y promoción de la igualdad y equidad educativa, destinadas a modificar situaciones de desigualdad, exclusión y discriminación, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Y en el artículo 140:

El Estado Provincial, a través del organismo competente, implementará proyectos de prevención y detección temprana de niños y adolescentes con discapacidades temporales o permanentes, para asegurar su ingreso y permanencia en el sistema educativo. Promoverá además, el desarrollo de programas de atención a la diversidad para asegurar la inclusión sin discriminación alguna, otorgando cargos de maestros orientadores y de profesionales de los equipos interdisciplinarios.

Como Majone lo expresa, la política pública está hecha de palabras y eso los políticos lo saben muy bien. Es necesario debatirlas crítica y sistemáticamente.

Hay discusión en toda organización, privada o pública, en todo sistema político, incluso en la dictadura. Y se ha llamado a la democracia como un sistema basado en la discusión, el debate y la mutua persuasión.

“Someter a las políticas públicas a discusión pre y post decisional, es reforzar y sostener su carácter político, público y legitimador” (DUSSAUGE LAGUNA y SUÁREZ. 1998)

Entonces discutir las políticas es discutir palabras. Palabras que no son simples. Las palabras simples no existen, no hay conceptos neutros. Tener en cuenta que

...convocar al discurso político a una noción, implica asumir que conlleva efectos sociales y subjetivos. Es esta capacidad de las nociones de producir estilos de lazos sociales (o des-enlaces) lo que plantea el imperativo de revisar sistemáticamente las palabras, resignificarlas y reposicionarlas, según lo que dan a ver o lo que enmascaran (Frigerio, 2014)

# CAPÍTULO II

## ¿A qué hacen referencia algunos autores cuando hablan de inclusión socioeducativa?

### SIGNIFICADOS SOBRE INCLUSIÓN

#### Inclusión. Inclusión socioeducativa

Según la RAE, *inclusión* deriva del latín *inclusio*, *-ōnis*. Acción y efecto de incluir. Conexión o amistad de alguien con otra persona.

**Incluir:** del latín *includere*. Poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites. Dicho de una cosa: Contener a otra, o llevarla implícita.

**Excluir:** Proviene del latín *excludere*. Quitar a alguien o algo del lugar que ocupaba. Descartar, rechazar o negar la posibilidad de algo.

Asociados a la raíz indoeuropea *kleu* (gancho o clavija)

Entonces, etimológicamente, incluir sería algo así como “engancha” una cosa a otra, o “enclavar” algo a una cosa.

Cuando se habla de inclusión pareciera necesario nombrar a su antagónico concepto, la exclusión. Inclusión que visualiza a la exclusión. “El virus más potente del planeta” como la llama el Lic. Axel Rivas.

La noción de inclusión se ofrece y trabaja como un concepto de pantalla. La actualidad está pletórica de esas nociones, las que se quieren presentar y se hacen pasar por neutras. Solo la mirada contemporánea podría advertir lo que queda en la sombra, los usos políticos que conllevan (Frigerio, 2014)

La escuela también ha excluido, con una suerte de complicidad inconsciente, a individuos y grupos vulnerables no sólo por los condicionamientos socioeconómicos de los alumnos sino, también, por factores culturales, raciales, étnicos, por género, en general muy asociados a dichos condicionamientos. La influencia de los factores sociales de diferenciación actúa siempre en el medio estudiantil, aunque no en la forma de un determinismo mecánico (Kaplan, 2006)

Educación inclusiva, abierta, para todos, universal, obligatoria, gratuita, común.

La Dra. Gabriela Dicker en uno de los capítulos de “Educar: posiciones acerca de lo común”<sup>13</sup>, explica que en su consolidación como masiva, la escuela es ideada al servicio de la transformación del orden social.

El Lic. Axel Rivas, agrega:

Lo que no se sabe o se dice muy poco es que en realidad la Argentina no tuvo un sistema educativo sino dos. Dos planetas: la escuela primaria y el colegio secundario. [...] Un abismo los separaba. [...] Sus objetivos eran opuestos. La primaria era universal, tenía que llegar a todos para conquistarlos territorios con la cultura común, la pertenencia a la nación. [...] En cambio la secundaria se hizo para seleccionar, para buscar a los ‘elegidos’, para crear las clases dirigentes”<sup>14</sup>

Estos dos sistemas en un país, eran parte del sistema de dominación: el poder en manos de unos pocos y muchos con un saber básico que los condicionaba a seguir en donde estaban.

La obligatoriedad, el currículum unificado, la homogeneidad en los formatos escolares, el control estatal centralizado, la expansión territorial de la escuela, la formación de los maestros, debían contribuir a formar sujetos libres pero gobernables para la consolidación de los estados nacionales modernos. De este modo, lo común, lo igualitario era “lo mismo”.

La Lic. Flavia Terigi en “Educar: posiciones acerca de lo común” expone que las políticas que desarrollaron el sistema educativo en la historia, sostuvieron tres sentidos de la inclusión educativa, que interrogan al concepto de lo común:

---

<sup>13</sup> FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela. “Educar: posiciones acerca de lo común”. Editorial Del estante. 2008.

<sup>14</sup> En RIVAS, Axel. “Revivir las aulas”. Editorial Debate. (2014)

*Todos en la escuela:* el acceso material a ella. Significó durante décadas expandirlas territorialmente para dar cobertura a toda la población infantil.

Actualmente, ampliando las edades de la obligatoriedad, se persigue este mismo objetivo: el de todos en la escuela y que todos puedan asistir.

*Todos aprendiendo lo mismo:* este segundo significado transluce el problema de la desigualdad social. Por ende que todos estén en la escuela no quiere decir que estén aprendiendo lo mismo. Las compensaciones materiales no son suficientes. Hay que hacer cosas distintas para que todos aprendan lo mismo. Propuestas diversificadas para lograr que los alumnos adquieran los mismos aprendizajes.

*Todos aprendiendo lo común:* si lo mismo no es lo común, aprender lo mismo no es inclusión.

Pensar las posibilidades que tiene la escuela a fin de convertirse en un espacio de inclusión para todos y todas nos sitúa ante numerosos desafíos, expresa la profesora Carina Kaplan (2006). Y continúa, si bien la cuestión de la democratización de la escuela es una responsabilidad que no le cabe sólo a las instituciones, se sabe que en numerosas ocasiones los actores institucionales ponen en juego diversas estrategias que dan cuenta de qué hacer con las situaciones que les toca vivir cotidianamente en las aulas.

Por otra parte, ella advierte que en todos los espacios sociales, en todas las instituciones y relaciones sociales, hay elementos de conservación y otros de cambio. Ambas fuerzas están siempre presentes. La cuestión es balancear esas fuerzas a favor de la transformación de aquellos mecanismos que perpetúan, sin saberlo, las instituciones y sus actores. Entonces, resulta importante dar cuenta de la articulación existente entre procesos de exclusión, de distinción y de segregación al interior de las escuelas: visibilizar qué sujetos son objeto de estos procesos, prácticas y actitudes, haciendo conscientes las consecuencias sobre la constitución de su subjetividad.

Revisar los relatos sobre la inclusión y la exclusión es urgente hoy, señala Inés Dussel (2004), si bien la cuestión del acceso a la escolaridad está garantizado para una buena parte de la población, la cuestión de la exclusión parece haberse desplazado al interior

de la escuela. La exclusión sigue manipulando en la clasificación de la población escolar en ciertas palabras y su uso, como por ejemplo: indisciplinados, “chicos problema”, desertores, violentos, desmotivados, etc.

El adentro y el afuera de la inclusión y la exclusión es una construcción que realiza el que está “adentro” (el incluido). Y el que establece el criterio de demarcación se sitúa siempre, él, del lado llamado “bueno” o “positivo” de la partición y al *otro*, del lado “negativo” (al que hay que ayudar o corregir) (CERLETTI. 2010)

Según el nuevo paradigma inclusivo, desarrollado por Stainback en 1992, la educación tiene como uno de sus propósitos fundamentales posibilitar el desarrollo de relaciones interpersonales para que cada persona pueda desplegar al máximo sus posibilidades de aprendizaje. Y para ello deben darse cuatro características<sup>15</sup>:

- Disponibilidad: refiere a la existencia de recursos humanos y materiales para estar disponible y hospedar.
- Accesibilidad: todo esfera educativa debe ser accesible tanto física, comunicacional, y económicamente para todos, sin ningún tipo de distinción para ser y estar accesible.
- Aceptabilidad: que los conocimientos brindados en las escuelas deben ser significativos para la vida de las personas, por lo tanto para su proyecto de vida autónoma y de calidad, para aceptar y aceptarse.
- Adaptabilidad: tener flexibilidad para adaptarse a las realidades variables y los distintos contextos sociales del cual provienen las personas, sin otro fin que aprender juntos.

---

<sup>15</sup> Extraídas de la Presentación Direcciones Provinciales INICIAL – PRIMARIA y ESPECIAL, Concurso de Supervisores (2015)

Siguiendo a este autor, inclusión supone desarrollar escuelas que atiendan a todos los alumnos, cualquiera sean sus características, desventajas y dificultades, sin dejar a nadie afuera, tanto en lo educativo como en lo físico y social.

## Justicia curricular

En el concepto de *justicia curricular* de Robert Connell, la inclusión educativa demanda una revisión del currículum que contemple los intereses y perspectivas de todos, capaz de promover una comprensión de la cultura y para producir más igualdad en el conjunto de las relaciones sociales.

Terigi argumenta con firmeza sobre la necesidad de asumir políticamente la producción de los saberes pedagógicos que den respuesta al mandato de justicia curricular, para que el sistema escolar supere institucionalmente la homogeneidad y albergue la diversidad.

El investigador Carlos Skliar aduce que la etiqueta “diversidad” suena “mucho mejor” que la etiqueta impura de la homogeneidad, “mucho mejor” que la etiqueta monstruosa de la discapacidad, “mucho mejor” que la etiqueta amenazante de la extranjería, “mucho mejor” que la etiqueta políticamente incorrecta de la pobreza, de la desigualdad, de la miseria, etc.<sup>16</sup>

Continúa con una cita de John Coetzee:

Lo cierto es que, si tuviéramos tiempo para hablar, todos nos declararíamos excepciones. Porque todos somos casos especiales. Todos merecemos el beneficio de la duda. Pero a veces no hay tiempo de escuchar con tanta atención, para tantas excepciones, para tanta compasión. No hay tiempo, así que nos dejamos guiar por la norma. Y es una lástima enorme, la más grande de todas.

Y señala que está claro que la disolución entre lo común y lo especial no se da por la sumisión de lo especial a lo común.

En otra publicación, Skliar (2000) alega:

El discurso de la inclusión/integración está impregnado, detrás de su mensaje de igualdad y justicia, de estereotipos idénticos a los desarrollados en las escuelas especiales y a los cuales asocia, con mucha frecuencia, la eficacia, la eficiencia y la calidad en la educación. [...] En esta misma dirección: ¿qué esconden las

---

<sup>16</sup> En “Educar: posiciones acerca de lo común”,

nuevas políticas de inclusión/integración de los deficientes a las escuelas comunes?<sup>17</sup>

Impera poner en discusión los argumentos que sostienen las propuestas por un lado, y por el otro, la política de significados y las representaciones que produce y reproduce esta propuesta.

Es así como algunas palabras suenan y se ven bellas, justas, oportunas, coherentes, posibles... hasta que se llevan a la práctica.

Unos juegos con el lenguaje para reflexionar sobre la complejidad de los significados:

*Incluir por incluir.*

*Incluir por abarcar.*

*Incluir por poner a todos adentro.*

*Incluir a todos y a cada uno.*

*Inclusión como ilusión.*

*Inclusión como promesa.*

*Inclusión como bálsamo.*

*Inclusión como garantía.*

*Incluir sin excluir*

*No es “lo mismo”*

*Común*

*Los “sin voz”*

*Universal*

*Social*

*Igualdad de las inteligencias*

*Obligatoriedad?*

*Nosotros somos los otros.*

Este bagaje de significados que ilumina, aclara y esclarece el concepto de inclusión socioeducativa; también apunta, advierte y contrasta lo que sucede en la realidad de las instituciones educativas.

Por eso es preciso indagar acerca de las representaciones sociales que sobre el tema poseen los educadores, basadas en sus experiencias más significativas, sus opiniones, sus creencias, sus actitudes, su sentido común, la información que evidencian y sus imágenes. Porque ellas operan en la recepción de esta política pública y el paradigma que la sustenta, como también en la puesta en práctica en las escuelas.

---

<sup>17</sup> En “Discursos y prácticas sobre las deficiencias y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente” Santillana. 2000.

## CAPÍTULO III

¿A qué hace referencia el discurso de los educadores cuando se habla de inclusión socioeducativa? ¿Qué representaciones sociales guían su accionar en las escuelas primarias?

### TRAS SUS EXPERIENCIAS, EN BUSCA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

#### *LAS EXPERIENCIAS*

Se pensó en la búsqueda de experiencias desde la alteridad, como expresa Larrosa:

...porque la experiencia es siempre una relación en la que algo otro nos pasa, en la que algo otro nos altera. Y también de la experiencia como alteridad, porque la irrupción de la alteridad es siempre lo que hace que la experiencia sea experiencia, es decir, que nos lleve más allá de lo que ya sabemos, de lo que ya queremos, de lo que ya hacemos o de lo que ya decimos<sup>18</sup>

Señala la distinción entre experiencia y experimento, despojando a la primera de sus connotaciones empíricas y experimentales.

Indica despojarla de todo dogmatismo y pretensión de autoridad. Pensarla desde la pasión y no desde la acción, porque el sujeto de la experiencia es pasional, abierto, receptivo y expuesto.

---

<sup>18</sup> Conferencia de Jorge Larrosa “La experiencia y sus lenguajes”. Universidad de Barcelona. Serie Encuentros y Seminarios.

Advierte que experiencia no es un concepto sino una palabra, porque "...los conceptos determinan lo real y las palabras abren lo real"<sup>19</sup>

Larrosa y Skliar<sup>20</sup> invitan a considerar la educación desde la experiencia y la alteridad como un pensar-nos en ese contexto tan contradictorio como es el educativo. No como algo programado, predeterminado, sino con la responsabilidad de la apertura al otro para que acontezca una experiencia nueva de ser y de saber.

Formulan una serie de principios de la experiencia, que se dan consecutivamente:

- ✓ Principio de exterioridad: no hay experiencia sin que no haya aparecido alguien o algo externo, un acontecimiento.
- ✓ Principio de pasaje o de pasión: porque significa eso que "me pasa"
- ✓ Principio de alteridad: porque eso que me pasa tiene que ser otra cosa que yo, algo otro.
- ✓ Principio de alienación: porque eso que me pasa no es de mi propiedad, es ajeno a mí.
- ✓ Principio de subjetividad: porque la experiencia es del sujeto, particular, singular, propia.
- ✓ Principio de flexibilidad: supone un movimiento de exteriorización hacia eso que pasa, y de internalización hacia lo que soy, lo que pienso, lo que quiero.
- ✓ Principio de transformación: la experiencia me forma y me transforma.

Las experiencias significativas se relacionan con el saber personal que define John Dewey (2004), porque son un constructo a partir de la reflexión y la concientización de su valor.

---

<sup>19</sup> Ídem 17

<sup>20</sup> LARROSA, Jorge y SKLIAR, Carlos. "Experiencia y alteridad en educación" Homo Sapiens. 2009

Están presentes en la información, que es una de las dimensiones constitutivas de las representaciones sociales.

## *LAS REPRESENTACIONES SOCIALES*

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici. 1979)

Este conocimiento entrelaza nuestras experiencias con las informaciones, conceptos y modelos de pensamiento recibidos y transmitidos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.

Si las representaciones sociales son elaboraciones de un objeto social por una comunidad, es una cuestión clave para comprender los modos en que los educadores entienden, comunican y ponen en práctica la realidad de la inclusión socioeducativa en los ámbitos en los que desempeñan sus acciones.

Según Moscovici (1979), toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes. Encarada en forma pasiva, se capta como el reflejo de la conciencia individual o colectiva, de un objeto, un haz de ideas, exteriores a ella.

Uno de los que han estudiado la teoría de Moscovici es Robert Farr (1983) y elabora una definición sumaria sobre las representaciones sociales, como sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios, que representan teorías o ramas del conocimiento, con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Además, como sistema de valores, ideas y prácticas con las funciones de establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su entorno y dominarlo, y de posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad, brindándoles un código para la interacción y otro para nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.

Un doble carácter como contenido y como proceso le confiere la investigadora María A. Banchs (1986), y las define como una forma de reconstrucción mental de la realidad generada en el intercambio de informaciones entre sujetos. Integra conceptos cognitivos distintos como la actitud, la opinión, la imagen, el estereotipo, la creencia, etc., en una trama compleja.

Y agrega que son una forma de conocimiento de sentido común que caracteriza a las sociedades modernas hostilizadas todo el tiempo por los medios de comunicación.

Para Michael Foucault (1984), las representaciones son un conjunto de ideas que intervienen en el proceso de subjetivación como objeto de un trabajo de reflexión y de elección.

Denise Jodelet (1984, 2008), hace alusión a una forma de pensamiento social, una forma de conocimiento particular socialmente elaborado, que constituye el saber de sentido común de un grupo o sociedad y que opera como guía orientadora del pensamiento.

...imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede e incluso dar un sentido a lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver”<sup>21</sup>

Determina en cuanto a su génesis y sus funciones, tres esferas de pertenencia de las representaciones sociales: la de la subjetividad, la de la intersubjetividad y la de la trans-subjetividad.

La noción de subjetividad nos lleva a considerar los procesos que operan a nivel individual, de naturaleza emocional y cognitiva, pudiendo depender de una experiencia en el mundo de vida. Remiten a estados de sujetamiento o de resistencia. Pueden ser de elaboración activa o pasiva en el marco de las rutinas de vida, o bajo presión de tradiciones o de la influencia social.

Las representaciones, que son siempre de alguien, tienen una función expresiva. Su estudio permite acceder a los significados que los sujetos individuales o colectivos atribuyen a un objeto localizado en su entorno social y material, y examinar cómo tales

---

<sup>21</sup> JODELETE, Denise. “La representación social: fenómenos, concepto y teoría” en S. Moscovici, *Psicología social II: Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*. Paidós. Barcelona (1985)

significados están articulados a su sensibilidad, sus intereses, sus deseos y sus emociones, así como también al funcionamiento cognitivo (Jodelet, 2008)

La noción de intersubjetividad hace referencia especialmente a las elaboraciones negociadas y producidas en común a través de la comunicación verbal directa. Intervienen como medios de comprensión y como instrumentos de interpretación y de construcción de significados compartidos sobre un objeto de interés común o de acuerdo negociado.

La trans-subjetividad intercala las otras dos esferas, remite a todo lo que es común para los miembros de un mismo colectivo. Constituye una especie de medioambiente. Puede depender también del juego de coacciones o de presiones y crear resistencia, adhesión o sumisión.

## La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici

Basándose en un estudio realizado por el Dr. en Psicología Social Martín Mora<sup>22</sup>, Universidad de Guadalajara, México, se abordan los antecedentes teóricos que constituyen el modelo de las representaciones sociales del Serge Moscovici (1979), Robert Farr (1983, 1988) y Claudine Herzlich (1975):

- La Etnopsicología de Wilhelm Wundt:

Se consideran los inicios de la Psicología a partir de la instauración de esta disciplina como ciencia experimental, dejando de ser materia de especulación dentro de la filosofía, por el año 1879 con la fundación del Instituto de Psicología en Leipzig.

Este pensador establecía una diferencia entre Psicología fisiológica y experimental, y Psicología social o etnopsicología.

Indagó sobre la evolución de la mente en el hombre, consciente de la importancia del lenguaje, en relación con el pensamiento y sus producciones, como base indispensable

---

<sup>22</sup> La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social. Nro. 2. México. 2002.

para la vida social. Fue influenciado por las observaciones de otros pensadores acerca de los pueblos, la noción de cultura y la idea de lo inconsciente en la colectividad, para desembocar en la dirección del habla y del lenguaje humano.

Parte del análisis de la acción humana mediante las interpretaciones antropológicas de la época, aduciendo la existencia de un primitivo movimiento de impulso que implica expresiones afectivas espontáneas y generan respuestas en otros individuos. Por lo que, aclara Kurt Danziger (1980), existe una respuesta mimética innata a las expresiones de otros, haciendo posible la transferencia de los estados mentales del individuo.

Este mecanismo de comunicación de gestos, según Wundt, provee las bases imprescindibles de la vida social, originando productos culturales: el lenguaje, los mitos y las costumbres, que enmarcan la referencia entro de la que operan las opciones individuales y la voluntad.

- El Interaccionismo simbólico de George Herber Mead:

Siguiendo con la teorización del espacio disciplinar de la Psicología social de Wundt, surge un movimiento filosófico en E.E.U.U., con fuertes implicaciones en la pedagogía, la comunicación y la propia Psicología: el pragmatismo (suele confundirse equivocadamente con el utilitarismo), que se define como una filosofía de la acción, según William James, John Dewey y George Mead. Este último comienza a integrar ideas de otros colegas, sobre la colectividad, sobre el signo, para dialogar en torno a un nuevo concepto dentro de la Psicología social: la intersubjetividad.

Mead plantea la conveniencia de un espacio de realidad en las mediaciones, un espacio interactivo no biológico sino social, percibido como significaciones, ya que su materia es el símbolo. Coloca a la intersubjetividad dentro de lo que denomina conversación interior.

Estas reflexiones de Mead en sus cátedras, son designadas por Blummer como interaccionismo simbólico.

- El concepto de Representación colectiva de Émile Durkheim:

Al igual que Wundt, Durkheim diferencia representaciones individuales y colectivas, explicando que lo colectivo no puede reducirse a lo individual. La

consciencia colectiva trasciende a los individuos como una fuerza coactiva, visualizada en los mitos, la religión, las creencias y otras producciones culturales colectivas.

Diferencia también sociología y psicología, siendo a la primera la que le compete analizar las representaciones colectivas y a la segunda, las representaciones individuales.

Con su teoría de las representaciones sociales, Moscovici integra las adaptaciones de diversas disciplinas en una Psicología social.

Según Moscovici emergen determinadas por las condiciones en las que son pensadas y constituidas, surgiendo en momentos de crisis y conflictos. Infiere tres condiciones de emergencia:

- La dispersión de la información (insuficiente o superabundante, desorganizada, imprecisa, parcial, desnivelada en calidad y cantidad, precaria.
- La focalización del sujeto individual, diversa y casi siempre excluyente, en torno a intereses particulares del sujeto.
- La presión a la inferencia del objeto socialmente definido. Las exigencias sobre el individuo o grupo que las circunstancias y las relaciones sociales imponen, provocan una actuación, una estimación o una comunicación.

Estos “universos de opinión” como lo llama Moscovici, pueden analizarse en sus tres dimensiones:

- a) La información: conduce a la riqueza de datos o explicaciones que se forman los individuos sobre la realidad en sus relaciones cotidianas.

Se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social (Moscovici, 1979)

Jodelet (1989) propone cuatro fuentes globales de procedencia de información:

- Las informaciones procedentes de la experiencia propia.
- Las informaciones procedentes de lo que piensan las personas, expresado en términos de roles.
- Las informaciones obtenidas de la comunicación social y de la observación.
- Las informaciones provenientes de conocimientos adquiridos en medios formales como los estudios, las lecturas, los medios masivos de comunicación, la web.

b) La actitud: es el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación. La más frecuente de las tres dimensiones.

Es la orientación global positiva o negativa de una representación (Banchs, 1984)

Para Moscovici (1979), es “una organización psíquica que posee una orientación negativa o positiva en relación con un objeto, orientación que se revela tanto por un comportamiento global como por una serie de reacciones cuya significación es común”

Representa una especie de elemento motivacional afectivo.

Es aquello que orienta el comportamiento y se relaciona con las reacciones emocionales de diversa intensidad y dirección e indica la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación.

Y continúa aclarando que el concepto de actitud y el de conductas son próximos. La actitud no es una reunión de opiniones o de respuestas particulares y heterónomas, sino una disposición ordenada de la totalidad de esas opiniones y de esas respuestas. Su función es reguladora: posee un efecto selectivo sobre el conjunto de las manifestaciones de un sujeto. La conducta no es su posibilidad inmediata o necesaria. La creación de una actitud traduce la creación de una relación con un objeto socialmente pertinente.

Un estudio llevado a cabo por Elena María Díaz Pareja<sup>23</sup> sobre la importancia de las actitudes en el proceso de atención a la diversidad, comienza definiéndolas a través de diversos autores desde la Psicología Social, que resultan pertinentes para esta tesis:

- Las actitudes como una predisposición favorable o desfavorable hacia un objeto, persona o situación. Por lo tanto, son juicios de evaluación, articulados mentalmente en la memoria, que provocan reacciones afectivas ante los objetos o predisponen a actuar de determinada forma. (Bolívar, 1996)
- Como un conjunto de respuestas mediatizadas por la experiencia previa. Una disposición interna de carácter aprendido y duradera, que sostiene las respuestas favorables o desfavorables del individuo hacia un objeto o una clase de objetos del mundo social. Es el producto y el resumen de todas las experiencias del individuo, directas o socialmente mediatizadas, con dicho objeto o clases de objetos. (Cantero y otros, 1998)
- Algo aprendido, no innato y con una fuerte carga afectiva, estable aunque puede reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable ante un objeto. (Morales, 1988)
- Conjunto de creencias y opiniones que mediatizan la actuación del sujeto. Un conjunto organizado de convicciones o creencia que predispone favorable o desfavorablemente a actuar respecto a un objeto social. (Rodríguez, 1989)
- Una predisposición aprendida, dirigida hacia un objeto, persona o situación, y que incluye dimensiones cognitivas, afectivas o evaluativas y, eventualmente, disposiciones propiamente conductuales. (Buendía, 1994)

Todas estas definiciones concuerdan en que las actitudes refieren a algo concreto, hacia un objeto, una persona o situación en particular; no son innatas, sino que el individuo aprende lo que es favorable o desfavorable para él y que lo lleva a actuar de determinada manera.

---

<sup>23</sup> “El factor actitudinal en la atención a la diversidad”. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2) Universidad de Jaén, España (2002)

Están compuestas por sentimientos o afectos, creencias y conocimiento, conductas o acciones.

La relación entre las emociones y la actitud ha sido abordada por Silvia Gutiérrez Vidrio en su tesis de investigación “Emociones y representaciones sociales. Reflexiones teórico-metodológicas”

“La emoción es uno de los aspectos centrales y omnipresentes de la experiencia humana. Las emociones tienen muchas facetas, implican el sentimiento y la experiencia, la fisiología y el comportamiento y también las cogniciones y conceptualizaciones” (Ortony, Andrew y otros. 1996)

Las emociones tienen una función organizativa en la evaluación del mundo que rodea a los individuos y les permite construir sentimiento de pertenencia a un grupo. Se consideran intencionales por cuanto son “sobre algo”, tienen un objeto que frecuentemente es un objeto social. No son meras reacciones o sensaciones.

El lugar del aspecto emocional en las Representaciones sociales, primeramente estaba dentro de lo actitudinal. Más adelante, mediante las intervenciones de Levy-Bruhl (2001), encuentran elementos de las emociones dentro de las creencias, porque éstas tienen siempre una tonalidad afectiva y una carga emocional.

- c) El campo de representación: remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones referidas a determinado aspecto del objeto de representación.

Expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada.

Deben considerarse para su estructuración los factores ideológicos.

Jodelet (1984), indica que el campo de representación designa al saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social. Por lo tanto, se hace alusión a una forma de pensamiento social.

Se organiza en torno al esquema figurativo o núcleo figurativo. Es el elemento estable de la representación. Debe analizarse en función de la totalidad del discurso.

Según esta investigadora, dentro del campo de representación se encuentran las creencias.

Moscovici pudo establecer la dinámica de una representación social, al diferenciar dos procesos básicos que explican cómo el aspecto social transforma un conocimiento en representación colectiva: la objetivación, que traslada la ciencia al dominio del ser y el anclaje, que la delimita en el hacer. La objetivación expone el modo en que los elementos de la ciencia se articulan en una realidad social y el anclaje, el modo en que se modelan y expresan las relaciones sociales.

La representación se inserta dentro de algún sistema previo de pensamiento, latente o manifiesto, lo que puede impedir o facilitar la incorporación de nuevos conocimientos por resistirse a los esquemas previos. A este doble fenómeno lo llama polifasia cognitiva.

Otro investigador en el campo de la teoría de las representaciones sociales, Jean Claude Abric (2001), explica que responden a cuatro funciones esenciales:

- Funciones de saber, que permiten entender y explicar la realidad.
- Funciones identitarias, que definen la identidad y salvaguardan la especificidad de los grupos.
- Funciones de orientación, que conducen los comportamientos y las prácticas.
- Funciones justificadoras, que permiten argumentar a posteriori las posiciones y comportamientos.

El modelo de investigación promovido por Moscovici (1979) y Jodelet (2000), da cuenta de los procesos por los cuales los actores construyen sus realidades, recuperando

la complejidad de los hechos, vivencias y expectativas, mediante los cuales dichos actores van conformando conocimientos compartidos.

## Metodología de las Representaciones Sociales

Según Moscovici (1979; 2001), las representaciones sociales pueden ser estudiadas mediante la articulación de elementos afectivos, mentales, sociales, a través de la integración de la cognición, el lenguaje, la comunicación, la consideración de las relaciones sociales que afectan a las representaciones, así como la realidad material, social e ideal sobre las que intervienen.

Si bien no recomendó ningún método en particular, sugirió el uso de técnicas que abarcaran las dimensiones que conforman una representación social (la información, el campo de representación y la actitud)

Por la complejidad del fenómeno comúnmente se recurre a la triangulación metodológica, lo que permite visibilizar los aspectos que se reiteran y establecer comparaciones.

Banchs (1982) establece para el estudio tres técnicas vertidas de distintos autores:

- Análisis de procedencia de la información (de Jodelet): para analizar las fuentes de las cuales obtiene sus datos el sujeto (las vivencias, lo que piensa por sí mismo y lo adquirido como conocimiento informal y formal)  
Distinguir la fuente de información es útil para reflejar la distancia entre el sujeto y el objeto de conocimiento, tanto como su implicancia personal y el arraigo social de dicho conocimiento.  
Se limita a la actividad cognitiva con la que el sujeto construye su representación.
- Análisis de los actos ilocutorios (de Flahault): para analizar los diálogos, se examinan las relaciones de poder, las reglas explícitas e implícitas, la rigidez de las actitudes de la representación social.

Considera al sujeto como productor de sentido, resaltando los aspectos significantes de la actividad representativa.

- Análisis gráfico de los significantes (de Friedman): se identifican las palabras más repetidas, para relacionarlas por medio de flechas en una especie de sociograma, según el orden de aparición y la relación que tenían en el discurso original. Sirve para identificar de una forma bien gráfica, las relaciones entre las palabras como núcleos de pensamiento, lo que Moscovici denomina núcleos figurativos.

Como requiere un trabajo considerable, lo recomienda para un número reducido de sujetos a prueba. Tiene la ventaja de hacer surgir las representaciones desde el discurso del propio sujeto, sin las apreciaciones del investigador.

Este enfoque reconoce a la representación como una forma de discurso, obteniendo sus características de las prácticas discursivas.

- Análisis de correspondencias (de Di Giacomo): es una técnica que consiste en la selección de palabras-estímulo referidas al objeto a indagar, se les pide a los sujetos que realicen asociaciones libres con de cada palabra elegida, hasta poder armar un campo semántico. Y a partir de ahí, establecer las correspondencias para advertir las relaciones de similitud o diferencias, para evidenciar el grado de sumisión o independencia entre los campos.

Para Moscovici, el componente central del núcleo son los *themata*.

Una definición clara extraída de García Curriel y Rodríguez Salazar (2007):

Los *themata* serían temas persistentes, que tienen poder generador por diversidad de contenidos concretos que pueden desplegar en función de contenidos concretos. Los *themata* son contenidos potenciales que provienen de la memoria colectiva y el lenguaje, que a su vez impulsan la elaboración de contenidos reales. Moscovici caracteriza metafóricamente como ‘ganchos de ropa’ de los que se cuelga el sentido común para representar contenidos no familiares.

El autor francés que mayores elementos ha proporcionado a la metodología de las Representaciones Sociales es Abric. Su teoría del núcleo central plantea que toda

representación social está formada por un código central y una red de elementos periféricos (Abric. 2001)

En su artículo "Metodología de recolección de las representaciones sociales" señala que el núcleo central determina el significado y la organización de la representación. Dicho núcleo tiene dos funciones: la generadora, que crea y transforma la significación de los elementos constitutivos de la representación y hace que los elementos de la representación retomen un valor y un sentido, y la organizadora, que determina los lazos que unen a la representación, la unifica y estabiliza.

Según el autor, para la aprehensión del núcleo central hay distintos tipos de métodos:

- De recolección del contenido de una representación: la entrevista, el cuestionario, las aproximaciones monográficas (etnografía, análisis histórico, encuesta), asociación libre, la carta asociativa.
- De identificación de la organización y de la estructura de la representación, para identificar los lazos entre elementos de la representación y la jerarquización de ítems.
- De control de la centralidad, para conocer el núcleo central de la representación, como la técnica del cuestionamiento del núcleo central y el método de inducción por guión ambiguo.

Excepto el primer tipo de método, los otros son de corte cuantitativo, porque el propósito es conocer la centralidad y el núcleo.

El análisis de los indicadores discursivos puede analizarse mediante el uso de programas informáticos como el Alceste (Análisis Lexical de Coocurrencias en Enunciados Simples de un Texto), creado por Max Reinert en 1986, que busca la redundancia de las huellas lexicales o sucesión de palabras, permitiendo localizar los mundos más frecuentes.

Estos mundos lexicales son conjuntos de palabras principales organizadas repetitivamente en el discurso, referidas a algo similar.

Entre sus ventajas está su utilidad para el análisis de todo tipo de materiales discursivos, su originalidad en la búsqueda de los mundos lexicales a través de las asociaciones de las palabras principales coocurrentes en las frases y la posibilidad de explorar el texto original, evitando las percepciones contaminantes del investigador.

Y entre sus desventajas están los posibles significados de las palabras, lo que obliga a corregir al investigador, y la diferencia en la cantidad de texto que brindan los entrevistados, lo que podría influir en las palabras más repetitivas y por ende, en la determinación de los mundos lexicales.

## *JUSTIFICACIÓN DE LA METODOLOGÍA EMPLEADA*

Se procede a la búsqueda de investigaciones sobre temas emparentados al de esta tesis, hallándose tres trabajos de autores argentinos y otros de países extranjeros, para ver no solo los resultados y conclusiones, sino la metodología empleada para indagar sobre representaciones sociales:

- ❖ La tesis doctoral de María Eugenia Martínez, “Políticas educativas y diversidad sociocultural en la provincia de santa fe: Núcleos para un debate”, del año 2014.
- ❖ “Representaciones Sociales de los Maestros y Fracaso Escolar. Hacia una Propuesta Metodológica”, de Federico Butti, provincia de Chaco.
- ❖ El proyecto de investigación “Representaciones sociales de los docentes acerca de la inclusión escolar. Estudio de caso de una escuela de la ciudad de chilecito”, del equipo de investigación dirigido por Estela Butel Pantazzis, seleccionado en el marco de la convocatoria “Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas 2010”, del Ministerio de Educación de la Nación, que aborda la problemática de la inclusión escolar en una escuela primaria del radio urbano de

la ciudad de Chilecito, Provincia de La Rioja, pretendiendo conocer las representaciones docentes y su influencia en el abordaje de la diversidad en la escuela.

- ❖ Un estudio del año 2012 de Susana Arancybia Carabajal, Magíster en Psicóloga Social chilena, sobre representaciones sociales en relación a la calidad y a la equidad educativa.
- ❖ Un artículo de la Revista Internacional Magis, de Colombia, año 2012, “Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales”, de Felicita Garnique Castro y Silvia Gutiérrez Vidrio.
- ❖ De esta última investigadora mencionada, “Emociones y representaciones sociales. Reflexiones teórico-metodológicas”
- ❖ De Fernando González Rey, un artículo de la Revista Diversitas, Perspectivas en Psicología: “Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales”, de Brasil, año 2008.
- ❖ Y un estudio de la Profesora María Elena Díaz Pareja, sobre el factor actitudinal en la atención a la diversidad, llevado a cabo en España, en el año 2002.

Para poder recuperar las voces de los educadores (maestros, directores, supervisores), sus ideas formadas y sus experiencias de mayor significancia sobre inclusión socioeducativa, se opta por el enfoque teórico-metodológico acorde con la Teoría de las Representaciones Sociales, que toma como referentes la filosofía, la sociología y la psicología social.

Se elige el abordaje metodológicamente cualitativo, para indagar las representaciones sociales y analizarlas en sus tres dimensiones: actitud, información y campo de representación. Esta última dimensión también será estudiada mediante el análisis gráfico de los significantes de Friedman, descrito en el apartado anterior.

Para la recolección del contenido de una representación se recurre a métodos de tipo interrogativos, como la entrevista conversacional, de tipo informal, semiestructurada, tipo biográfica, intensiva, individual y abierta.

Dicha entrevista se diseña a partir de dos conceptos ejes: inclusión socioeducativa y experiencias de inclusión significativas. La conversación es espontánea y abierta, orientada a recoger el flujo de información particular de cada entrevistado, además de captar aspectos no previstos (Valles, 1999)

Debido el tiempo que demanda la ejecución de las entrevistas y recolección de datos, se recurre también a cuestionarios.

Estas técnicas clásicas pueden permitir entrar a la estructura interna de la representación, a partir del análisis de la profundidad de las producciones discursivas.

Las respuestas a las preguntas abiertas permiten detectar los modos discursivos que designan la actitud cognitiva.

Si bien al trabajar con muestras pequeñas genera dudas sobre la posibilidad de generalizar sobre grupos sociales amplios y diversos, arrojan frecuentemente resultados que pueden suponerse se comparten ampliamente en una comunidad o grupo social.

Se escogen para la muestra, instituciones educativas de Nivel Primario de diferentes poblaciones urbanas y rurales, que den cuenta de la diversidad de realidades contextuales, en donde las voces de docentes, directivos y supervisores tengan lugar a la expresión y opinión.

El porqué de esta elección diversa se explica por cuanto:

En cualquier sociedad moderna los actores sociales, sean individuos o grupos, se exponen a una cantidad impresionante de contenidos culturales que son contradictorios, imprecisos y que expresan visiones de grupos sociales distintos. Es decir, las personas y los grupos no solamente conocen, aceptan y contribuyen a la preservación o transformación de las representaciones de los grupos a los que pertenecen, sino también reconocen, discuten las representaciones ajenas (García Curriel y Rodríguez Salazar, 2007)

Las escuelas elegidas para la búsqueda de los datos necesarios son:

- Escuela A, de zona urbana, 1ra. Categoría. 3 turnos. 14 secciones de grados independientes. Ciudad de 50.000 habitantes.
- Escuela B, de zona urbana, de 3ra. Categoría. 7 secciones de grados independientes. 1 turno. Localidad de 1000 habitantes.
- Escuela C, de zona urbano-rural. 3ra. Categoría. 7 secciones de grados independientes. 1 turno. Localidad de 2.500 habitantes.
- Escuela D: de zona urbana. 2da. Categoría. 8 secciones de grados independientes, 2 turnos. Localidad de 2000 habitantes.
- Escuela E: de zona rural. 4ta. Categoría. 1 sección múltiple con grados de 1ro. a 7mo. (aula plurigrado), 18 alumnos, 1 turno.
- Centro Educativo Radial F: de zona rural. 2 secciones múltiples con plurigrado. Doble turno. 24 alumnos a cargo de un docente. Inserto en un paraje de 60 habitantes.

Para la indagación de las representaciones sociales de los supervisores como educadores, se escoge a una Delegación de Educación, que abarca secciones de los departamentos Las Colonias y Castellanos, Provincia de Santa Fe.

## *INFORME DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS*

Se elige una de las técnicas de entrevista tipo conversación abierta, lo que les permite la expresión libre y cómoda.

En estas conversaciones, los educadores elegidos ponen de manifiesto además de sus ideas y conocimientos, la necesidad de expresar sus opiniones y experiencias sobre inclusión, como también su buena predisposición y apertura hacia la entrevistadora.

**Escuela A. Urbana de Niveles Inicial, Primario, Secundario y Superior. De 1ra. Categoría. 3 turnos. Ciudad de 50000 habitantes.**

Nivel Primario: 450 alumnos, 14 docentes de grado, 6 de especialidades, 4 profesores. 1 directora y 2 vicedirectoras.

*Directora de 46 años, 25 en la docencia, 7 en la gestión directiva:*

Considera a la escuela como inclusiva por cuanto tratan de asegurar las trayectorias reales de sus alumnos, transitando por todos los niveles. No tienen repitencias.

Dice con orgullo que es la escuela más inclusiva de todas las de la ciudad.

Expresa que los grupos de alumnos que ingresan del Nivel Inicial, son de aproximadamente unos 27, quienes continúan en la misma escuela hacia los otros niveles.

Los grupos de alumnos de primaria son de más de 30. Resultando demasiado numerosos para la atención a la diversidad. Comenta que no es lo ideal, pero por más que se consiga la creación de cargos, no hay ámbito físico para más secciones de grado.

En cuanto a recursos edilísticos considera que la escuela no es adecuada para algunos casos de alumnos con discapacidad, como por ejemplo, en sillas de ruedas o ciegos, porque hay desniveles sin rampas y sanitarios sin las adaptaciones correspondientes. Es una construcción de más de 130 años, en buenas condiciones generales.

Asiste un alumno en Proyecto de Integración<sup>24</sup> con una escuela de modalidad especial y otro al que lo asiste un acompañante terapéutico solventado por la obra social.

Componen los grupos de alumnos, algunos diagnosticados con retraso madurativo, quienes requieren atención personalizada y permanente del maestro de grado.

---

<sup>24</sup> Ver Capítulo I, pág. 11 Proyecto de Integración Interinstitucional.

Según ella la diversidad es una fortaleza para lograr calidad educativa.

Expone la necesidad de rever el sistema de libretas de calificaciones, acreditaciones y promociones, porque no es acorde con demostrar los avances en los procesos de cada uno de los alumnos. Explica que a la hora de calificar entran a menudo en discordia con profesionales del servicio psicopedagógico, quienes cuestionan porqué son calificados con Muy Bueno, aquellos alumnos que tienen dificultades en adquirir los aprendizajes mínimos. Ella aduce a que se esforzaron y fueron avanzando dentro de sus posibilidades.

Respecto de los métodos de enseñanza, formas de agrupamiento y manejo de los tiempos, señala que apuntan al desarrollo de procedimientos, forman grupos de varios alumnos en torno a un trabajo compartido. Dice estar tratando de lograr que las docentes no evalúen a los alumnos solo individualmente, sino semejante a cómo trabajan en las clases. Que instrumenten otras estrategias para que sus alumnos les demuestren que han aprendido.

Durante el proceso, a cada uno se le exige para que pueda avanzar “lo más posible”

Habla de las exigencias sobre las planificaciones docentes, con libertad en su elaboración. No le exigen un modelo desde la supervisión y ella respeta las formas particulares de planificar la tarea diaria, por unidades o proyectos, sintéticos o escuetos.

Manifiesta que no todos los docentes están interiormente convencidos de que atender a la diversidad es elevar las potencialidades de cada alumno en el trabajo con otros. Hay resistencias en docentes que creen que ser inclusivo solo se trata de “no hacer repetir a nadie”, para que todos sigan en el mismo grupo.

Opina que la resistencia de algunos docentes no depende de la época y el tipo de formación en el profesorado. Más bien ella ve que se trata de una actitud frente a la vida, de apertura a los demás y a los desafíos que se presentan en la profesión docente.

Argumenta la necesidad de hablar de “inclusión educativa” porque tanto en nuestro bagaje personal, como en la Historia Argentina, el control y la unificación fueron los causantes de actos de exclusión social, naturalizados en las instituciones escolares.

Advierte como obstáculo principal a la inclusión, la gradualidad del nivel, que es de carácter obligatorio. Otro obstáculo que menciona es el sistema de licencias que

propicia que haya grupo de alumnos a cargo de diferentes maestros de grado, discontinuando las relaciones interpersonales y en cierto modo, el compromiso para con el grupo.

Si bien hay proyectos de aceleración, solo son para aquellos alumnos que no asistieron a clase y es necesario reinsertarlos en un grado con chicos de su edad. Siempre es en torno a las dificultades y no para aquellos que tienen un mayor rendimiento académico y necesidades sociales correspondientes a un grupo con alumnos de mayor edad. A los alumnos con ritmo de aprendizaje más rápido se les pide que investiguen y profundicen los temas tratados, para luego comentar al resto de la clase.

Se organizan algunos talleres en donde se mezclan edades, pero la heterogeneidad de edades no constituye los agrupamientos cotidianos.

Cuando se le pide que comente una experiencia de significatividad personal sobre inclusión educativa, hace referencia a que cuando advirtió su vocación como docente, a los 16 años de edad, imaginaba una escuela distinta para la época, que contuviera a todos sin excluir a nadie, diferente en sus métodos y agrupamientos dentro de las aulas y espacios. Una escuela diferente. Pública, porque si era privada, tendría limitaciones económicas en el ingreso de sus alumnos.

La escuela que soñaba era parecida a lo que es actualmente la escuela en donde ella es directora. Están en el camino de conseguirlo, con muchos errores y aciertos, pero sobre todo con muchos logros.

### **Docente de 7mo. Grado. 49 años de edad y 25 en la docencia.**

Tiene actualmente treinta y un alumnos en su grupo a cargo. Dentro del grupo hay cinco con retraso madurativo, uno con episodios reiterados de epilepsia, uno diagnosticado con autismo. Ninguno en proyecto de integración con escuela de modalidad especial.

Explica que para ser una escuela inclusiva, se trabaja en lo social, haciendo énfasis en las relaciones interpersonales, en el trabajo con el otro.

Es un verdadero reto para los docentes el de la inclusión educativa, entendiendo como “todos en la escuela común”, abarcando a diferentes discapacidades físicas, mentales, sociales y dificultades en la aprehensión de los conocimientos básicos.

Comenta que para el personal escolar los alumnos son “de todos”. Tratan de colaborar entre los docentes, para estar acorde a lo que se implementa con los alumnos.

Advierte las fortalezas del trabajo en lo social, fomentando la autoestima en los alumnos, la seguridad en lo emocional y la valoración personal. Pero también reconoce que la calidad de los aprendizajes se ve resentida, por ser tantos alumnos en los grupos para ser atendidos por un solo docente, quien “hace lo que puede”, en tiempos limitados.

También incide en el éxito de los aprendizajes escolares, el apoyo de su entorno familiar.

Opina que la escuela de hoy no está preparada para la inclusión. El trabajo de los docentes es intuitivo, actitudinal. No están metodológicamente formados para la atención a la diversidad. Advierte que las docentes nóveles tampoco lo están, ya que evidencian métodos de enseñanza tan rígidos y estructurados como los que formaban para el paradigma homogeneizante.

Como obstáculo principal para la inclusión educativa señala la gradualidad del nivel primario. También los grupos numerosos de alumnos y la necesidad de especialistas para ciertas discapacidades, trabajando a la par del maestro de grado todo el tiempo que sea necesario.

Cuenta su experiencia sobre inclusión más significativa en su carrera como docente en una escuela de un barrio periférico de la ciudad de Santa Fe.

Grupo de alumnos a su cargo en el quinto grado, numeroso, diverso en cuanto a los contextos familiares, casos de violencia social y familiar, abuso, drogas, alcoholismo, escasos recursos económicos.

La inclusión escolar era una apuesta a la esperanza de que esos chicos tengan un lugar en donde ser escuchados, valorados, tenidos en cuenta.

Comenzaba la jornada escolar destinando la primera hora en una ronda de comentarios acerca de lo que ellos necesitaban expresar. Así descargaban sus rabias, sus frustraciones, sus dolores contenidos y reprimidos. Si esto no ocurría, en algún momento del día, como una válvula de escape, estallaban en llanto y/o agresividad.

El trabajo del docente se centraba en las emociones, en los aspectos más humanos de la subjetividad, haciendo de la tolerancia la virtud más diligentemente afanosa. La confianza era un elemento primordial para poder desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje.

Las diferentes realidades eran acompañadas por dificultades en los procesos de adquisición de los saberes básicos.

Esta experiencia la marcó en su profesión docente, desarrollando una visión más integral y una mirada más profunda sobre la realidad de cada alumno en particular.

Esta base empírica le dio las herramientas para asistir actualmente en tutorías a los alumnos de 1er. Año de Educación Secundaria. Tarea que la llena de orgullo y emociona al contarla.

Esta posibilidad surgió a raíz de su trabajo con grupos heterogéneos y sus condiciones personales para crear lazos de confianza en sus alumnos.

Expresa que los alumnos de la escuela son “de todos”, no solo de la eventual maestra de grado. Ellos recurren a menudo a los adultos con quienes tienen una mejor relación afectiva, ante necesidades de contención emocional, de forma natural. Punto a favor a la hora de sostener las trayectorias escolares reales.

**Escuela B: Nivel Primario. Urbana/rural. 3ra. Categoría. 7 secciones de grados independientes. 1 turno. Localidad de 1000 habitantes**

**Docente de 3er. Grado. 41 años de edad y 20 en la docencia.**

Grupo de trece alumnos a su cargo. Cinco de ellos son de población mocoví y asisten a la escuela en forma intermitente. No aprenden en la escuela la lengua de su pueblo originario. Otro alumno tiene una discapacidad mental, no está integrado mediante un proyecto con escuela de modalidad especial.

Manifiesta su preocupación porque ese alumno con discapacidad, a quien tuvo a su cargo desde primer grado, el año que viene ya no estará con ella. No obstante las demás docentes conocen y suelen trabajar en ocasiones con todos los alumnos. Dice que “son alumnos de todos porque se sienten involucradas con todos ellos”

En cuanto a su forma de trabajo expone que al ser un grupo tan reducido, la atención es personalizada. Los agrupa generalmente de a par, con distintos ritmos de aprendizaje.

La inclusión se transcribe en los vínculos entre pares y con los adultos. Inclusión es la vida misma en sociedad. Abarca a todos y por ende, concierne a la escuela.

Advierte que le es difícil integrar al proyecto común áulico a los alumnos que asisten tan discontinuadamente. En estos casos, la tarea docente se centra en crearles un ambiente acogedor, amigable y que los invite a apropiarse de los contenidos básicos y prácticos para la vida cotidiana (manejo del dinero, cuentas, lectura de consignas y carteles, escritura de mensajes, entre otros)

Las experiencias más significativas para ella tienen que ver con las que desarrolla en esa misma escuela, en donde la necesidad de hospedar al otro y hacerle sentir pertenencia se debe traducir en acciones pedagógicas y relacionales en la vida escolar.

**Escuela C: de Nivel Primario. Urbana/rural. 120 alumnos. 7 secciones de grados independientes. 2 turnos. Localidad de 2500 habitantes.**

**Maestro de 6to. Grado. 31 años de edad y 10 en la docencia.**

El maestro opina que cuando se habla de inclusión educativa se trata de brindar desde la educación conocimientos, herramientas, técnicas, estrategias, valores, a una gran diversidad de educandos, pretendiendo atender a cada particularidad. Teniendo en cuenta que cada una de esas individualidades tienen inteligencias múltiples<sup>25</sup> a las que un docente o educador debe atender para potenciarlas.

---

<sup>25</sup> Desde la Teoría de las Inteligencias Múltiples, de Howard Gardner (1993), se cree que la competencia cognitiva del hombre se describe en un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales que se denomina “inteligencia”. Los individuos poseen cada una de estas capacidades en un cierto grado. Los

Cree que la mayoría de los docentes entiende erróneamente el concepto de inclusión, y siguen impartiendo las clases para todos iguales, homogeneizando el conocimiento, convenciéndose de que los alumnos tienen que adquirir el mismo contenido. A menudo esto genera frustración al ver aquellos alumnos que no logran los saberes mínimos convenidos.

Entiende que no solo es culpa de los docentes, ya que las escuelas de hoy día no están preparadas para atender a la diversidad, no cuentan con recursos humanos ni materiales, falta de profesionales que acompañen el hacer del docente que muchas veces se encuentra muy solo en el aula, falta de padres que se comprometan a acompañar a sus hijos, que muchas de las veces se niegan a realizar consultas con profesionales o traer informes que guíen u orienten la labor del maestro.

Su experiencia inclusiva más significativa considera que es la actual, porque en el grupo tiene una alumna integrada con la escuela especial que los nuclea. La niña tiene un diagnóstico elaborado por neurólogos pediatras y sicopedagogos, de un leve retraso mental.

Considera que su labor en el grupo es llevadera porque cuenta con el apoyo de la familia, de los profesionales que son solventados por la familia misma.

En su aula él como docente es el transmisor, el facilitador de aprendizajes, porque es así como él se ve. Planifica sus secuencias didácticas detallando contenidos, modos de acción, estrategias, recursos, herramientas. Se las facilita a la psicopedagoga que trabaja también en forma particular con la alumna. La psicopedagoga analiza las planificaciones y luego le hace una devolución con estrategias a implementar en particular con la alumna, indicando qué actividades puede resolver sola, cuáles con ayuda y cuáles no va a lograr resolver.

Expresa que éste sería el ideal de atención a la diversidad en las aulas y en las escuelas: que cada alumno en particular tenga el acompañamiento especializado necesario para el trabajo áulico, insertos en un aula común.

Su alumna discapacitada logra lo que ella puede y no lo que todos deben lograr, trabajando en un aula común, socializando su aprendizaje con sus compañeros,

---

individuos difieren en el grado de capacidad y en la naturaleza de la combinación de estas capacidades. Esta teoría tiene importantes implicaciones educativas y curriculares.

integrándose al hacer diario. Pero se respetan sus limitaciones y alientan todos sus pequeños logros por mínimos que sean. Es un caso especial, ya que la familia solventa los profesionales que acompañan a la labor de los docentes en la escuela.

**Escuela D: de Nivel Primario. Urbana/rural. De 2da. Categoría. 2 turnos. 8 secciones de grados independientes. 175 alumnos. Localidad de 2000 habitantes.**

**Maestra de Primer Ciclo. Grado. 40 años de edad y 16 años, 7 meses en la docencia.**

Grupo a cargo de 13 alumnos.

Cree que la inclusión educativa es muy importante ya que busca brindar a todos los niños igualdad de oportunidades adaptando contenidos, estructuras, estrategias, para que "todos" según sus características, capacidades y necesidades, logren el aprendizaje.

Expresa que no es tarea fácil para el docente, por el tiempo que se le debe brindar a los niños con alguna "dificultad", (porque en un aula, "todos son diferentes"), la búsqueda de herramientas, de estrategias de trabajo, lograr la socialización, la exigencia de los padres (que quieren que sean tratados como "uno más", "que hagan lo que hacen los otros" y se contradicen, diciendo.- "Ah, esto no lo puede hacer porque ya sabes que tiene tal problema")

De todas maneras siempre trata de ir mejorando, informándose, consultando con profesionales para brindarles lo mejor, atendiendo a la diversidad.

Comenta una experiencia que me resultó significativa, trabajar con un niño de bajos recursos y con un retraso madurativo (que se suponía por observación de conductas y trabajo con psicopedagoga, los padres no lo habían llevado a hacer ningún estudio ni consulta)

Continúa narrando que el niño vivía en zona rural y en principio asistía poco a la escuela. Fue su alumno de primero a tercero, con idas y vueltas a otras escuelas.

Cuando comenzó en primer grado tenía dificultades en el habla, en la pronunciación de palabras. Se sentaba en la silla en posición como chinito, se llevaba todo a la boca, se chupaba los dedos. Presentaba torpezas relacionadas con la motricidad (le costaba recortar, hacer trazos, etc.)

Dice que fue un “trabajo de hormigas”. Se comenzó por la socialización, integrándolo al grupo, para que “sea parte” Ella trató de ganarse su confianza para seguir avanzando. Luego trabajó en los modales, sentarse correctamente, no llevar las manos u otros objetos a la boca, ir corrigiendo pronunciaciones, escuchar sus relatos, en conocerse más.

Prosiguió relatando que después se trabajó en el reconocimiento de colores. Todo era por asociación (verde como las hojas del árbol que vemos por la ventana). Continuó con las vocales, conteo, números hasta 10. Siempre con material concreto. La escritura de su nombre y apellido. Todo muy lento. Recién en tercero se notaron los pequeños "grandes" logros, se lo veía más seguro, desenvuelto, integrado, parte del grupo.

Ella alega que todo fue posible gracias a la confianza docente-alumno-padres, al grupo que lo acompañó (era reducido), al apoyo directivo y de todo el personal que diariamente estaba en contacto con este niño (asistente escolar, secretario, otras docentes de grados y especiales), todos aportaban su granito de arena para que él progresara.

## *MATERIAL OBTENIDO DE LOS CUESTIONARIOS*

### *Nº 1:*

**Maestra/Directora de la Escuela E de Nivel Primario. Rural. De 4ta. Categoría. 1 turnos. 1sección múltiple con grados de 1ro.a 7mo. 18 alumnos a su cargo. Cercana a 20 km de un paraje de 80 habitantes. 50 años de edad y 25 años de antigüedad en la docencia.**

*Acerca de la inclusión socioeducativa:*

La inclusión socioeducativa es un deber que tienen todas las sociedades y al implementarla tienen que ir de la mano inclusión y calidad. En nuestro país aún no se ha logrado, las políticas del gobierno recientemente saliente hicieron que lo avanzado en inclusión perjudicó en demasía la calidad, con el agravante que usaron la “inclusión socioeducativa” como un eslogan para las campañas políticas.

Es tiempo que los dirigentes políticos piensen y definan la inclusión y calidad educativa junto con un proyecto de país compartido de base entre los partidos políticos.

*La experiencia de inclusión socioeducativa más significativa como educadora en la que haya participado:*

Cómo docente de escuela rural teniendo a cargo el plurigrado debe implementar diversas actividades para promover el aprendizaje en todo el alumnado superando dificultades que presentan la mayoría de los chicos.

Las experiencias que más resultados arrojaron para incluir socioeducativamente alumnos son: la biblioteca escolar, la huerta y los intercambios con otras escuelas.

**Nº 2:**

**Maestra a cargo del C.E.R. F. Rural. Doble turno. 2 secciones múltiples con grados de 5to. A 7mo. a la mañana y de 1ro. a 3ro. a la tarde. 24 alumnos. Inserta en un paraje de 60 habitantes y a 15 km de la localidad más cercana.**

## **La docente tiene 47 años de edad y 24 años de antigüedad en la docencia y 18 años en el cargo.**

### *Acerca de la inclusión socioeducativa:*

Yo considero que la inclusión educativa hoy en las escuelas se reduce a la "integración" de los alumnos con "discapacidad" a la escuela común. Al "estar" más que al que "ser". La educación inclusiva y para todos, toma real importancia sólo en lo discursivo, pero en lo concreto, en lo cotidiano del aula se visualiza como un esfuerzo indeseable o imposible de realizar por los agentes educativos de la escuela común.

Las escuelas especiales que deberían actuar como auxiliares no cuentan con el personal docente disponible para orientar y acompañar, por lo que su tarea se reduce a acciones aisladas, no sistemáticas y burocráticas (completar libretas y planillas con datos de los alumnos integrados).

### *La experiencia de inclusión socioeducativa más significativa como educadora en la que haya participado:*

Experiencia de inclusión socioeducativa más significativa no tuve. Tengo una alumna incluida en un Proyecto de Integración con la Escuela Especial, para la que sólo representa un alumno integrado. No recibo orientación, ni sugerencias para adecuaciones curriculares, como así tampoco asesoramiento alguno. Con una docente integradora itinerante para seis establecimientos educativos, la cual no realiza un trabajo personalizado con la alumna. No existe un seguimiento. Ella "está" pero no "es". Es decir, no hay aporte para lograr una educación para todos (como se postula)

Considero que el derecho a la educación para todos, como muchas reformas realizadas, no superó, aún, lo meramente formal; con acciones poco efectivas, aisladas y contradictorias.

Hoy, en mi caso particular, la inclusión se basa en tratar de adaptar la escuela a ella y no ella a la escuela, teniendo en cuenta sus intereses, sus saberes, generando modos de convivencia que le posibiliten la autonomía y dándole sentido a sus aprendizajes.

### **Nº 3:**

**Supervisora Seccional de Nivel Primario. 4 años y medio en el cargo. 34 años y medio en la docencia. 55 años de edad.**

**Características de su sección a cargo: 17 escuelas (9 rurales, 8 urbanas). 2 de 2da. Categoría, 4 de 3ra., 9 de 4ta. y 2 Centros Educativos Radiales)**

*Acerca de la inclusión socioeducativa en las escuelas de su sección:*

La inclusión socioeducativa hace referencia directa a 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 inserción social profunda. Se relaciona con los valores de solidaridad (sujetos de derecho) y emancipación (construcción de sujetos autónomos y responsables). Es necesario apelar al concepto de justicia curricular, porque para que haya inclusión educativa debe haber un currículum que contemple los intereses de todos, incluyendo los de los menos favorecidos; junto a un acompañamiento (documentos orientadores) y acciones de seguimiento a las trayectorias escolares de los alumnos; formación docente; relación con otras instituciones.

Exige revisar el modelo de escuela que se propone, las condiciones de aprendizaje, la organización institucional, las pedagogías y el currículum desde las perspectivas de todos los sectores sociales, atender las diferencias, promover un modelo didáctico flexible y plural, que el acceso se ajuste a los intereses, ritmos y motivaciones de todos los alumnos, para que la escuela se vuelva incluyente, identifique las barreras de aprendizaje. 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.

En la actualidad el supervisor es un actor clave en el proceso educativo; es quien conoce de cerca las escuelas de su sección, las acompaña, articula redes de trabajo, apunta a la calidad educativa y a garantizar la justicia educacional. Esto implica responsabilizarse, tomar el desafío para el logro de mejoras que superen el plano micro escolar y pasen a impactar a mayor escala.

Calidad educativa, entendida como construcción colectiva de saberes socialmente relevantes, como una forma participativa y democrática de habitar y

construir el mundo. La calidad educativa está ligada a inclusión socioeducativa, porque se trata de ofrecer posibilidades de aprender, de constituirse en sujetos de su educación y de emanciparse como resultado de su paso por la escuela.

La intervención y transformación de la realidad que el supervisor puede hacer desde su práctica demanda una reflexión profunda y permanente, como profesional con capacidad para introducir novedad en la rutina escolar, donde los proyectos sean procesos abiertos, participativos y contextualizados. Tomar decisiones en forma permanente y progresiva, priorizar, fijarse etapas a mediano y largo plazo. Mejorar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, asesorar a los Equipos Directivos, promover actitudes de cooperación y solidaridad, desarrollo profesional de todo el personal, estímulo de las buenas prácticas educativas, reflexivas y críticas, capacitación general y de la normativa vigente. Valorar el respeto a la diversidad, la variedad de estrategias y la educación integral. En síntesis, que las escuelas sean organizaciones que aprendan, que atiendan el derecho a ser educados que tienen los ciudadanos.

*La experiencia de inclusión socioeducativa más significativa como educadora en la que haya participado:*

La convocatoria en Feria de Ciencias y Tecnología. Las escuelas de la sección participan exponiendo sus trabajos todos los años. Son significativos por cuanto se basan en problemas detectados por los alumnos en su comunidad y se unen en un trabajo colaborativo utilizando sus inteligencias múltiples para la resolución.

Durante la muestra, destacan sus habilidades lingüísticas, a la vez que comparten con alumnos de otras escuelas, sus ideas y sus producciones, fomentando el vínculo entre pares y el intercambio social.

#### **Nº 4:**

**Supervisora Seccional de Nivel Primario. 2 años en el cargo. 35 años de antigüedad en la docencia y 58 años de edad.**

**Características de su sección a cargo: 19 escuelas (9 rurales, 10 urbanas). 1 de 1ra. Categoría, 4 de 2da., 5 de 3ra., 6 de 4ta. y 3 Centros Educativos Radiales)**

*Acerca de la inclusión socioeducativa en las escuelas de su sección:*

La inclusión socioeducativa es uno de los ejes de la Política educativa de la Provincia de Santa Fe. Tiene como horizonte primordial brindar igualdad de oportunidades a todos y todas las niños/as en edad escolar garantizándoles su pleno derecho como sujeto a una educación de calidad que promueva proyectos de vida como protagonistas autónomos reflexivos y comprometidos con la sociedad actual. Para su logro es esencial contemplar los intereses de éstos focalizando la mirada en los menos desfavorecidos.

La inclusión socioeducativa trasciende las fronteras de la integración. Su concepción conlleva a pensar y repensar la institución escuela “entre todos” sus actores, resignificar sus prácticas, hilvanar voces y miradas que deben fortalecerla para construir proyectos pedagógicos que conjuguen el saber con el saber hacer y fundamentalmente con el saber convivir, la idiosincrasia cultural particular y global para concebir a la escuela como una institución inserta en un contexto de puertas abiertas no sólo hacia el mundo exterior sino también y de manera especial a su mundo interior, a su territorio.

Sin dudas, la inclusión socioeducativa demanda en la construcción de subjetividades respetar ritmos y tiempos de aprendizajes, romper rutinas y estereotipos, mandatos homogeneizadores y aprendizajes monocrónicos, trayectorias escolares lineales para potenciar trayectorias escolares reales, la diversidad, la escucha, el diálogo, la aceptación y reconocimiento del otro, concebir al curriculum como una herramienta dinámica, abierta y flexible en la producción de saberes socialmente relevantes y significativos.

*La experiencia de inclusión socioeducativa más significativa como educadora en la que haya participado:*

Entre las experiencias más significativas puedo citar la instalación de una radio escolar en una escuela de la sección. La radio escolar constituye un valioso recurso para generar un trabajo cooperativo, colaborativo y colegiado en el proceso de enseñanza y

aprendizaje, para fortalecer los vínculos intra e interpersonales, con el territorio y con la comunidad educativa toda, para elevar la autoestima, favorecer una comunicación eficaz, la participación y la inclusión, el reto que desde la pluralidad habilita construir lenguajes que motivan a los estudiantes a acercarse al propio aprendizaje válido y auténtico con un propósito social definido y trascendental.

### **Nº 5:**

**Supervisora Seccional de Nivel Primario. 5 años en el cargo. 32 años en la docencia. 55 años de edad.**

**Características de su sección a cargo: 13 escuelas (6 rurales, 7 urbanas) y 4 Centros Educativos Radiales. 1 de 1ra. Categoría, 2 de 2da., 4 de 3ra., 6 de 4ta.**

*Acerca de la inclusión socioeducativa en las escuelas de su sección:*

La inclusión teniendo en cuenta al alumno como sujeto de derechos, como “igual” ante lo que creemos “normal”, darles una vida educativa lo más parecido a lo normal como sea posible.

Creo que hoy las barreras que delimitan hacia el exterior de las escuelas, “ahora” están presentes muchas veces en el interior ajustando prácticas y discursos, entre “lo políticamente correcto y lo sensiblemente confuso”. Si ante la primera dificultad en el aprendizaje de “ese niño” apelamos a la intervención de un agente externo (el integrador, el acompañante terapéutico) o a la apelación de Proyectos de Integración para justificar lo “no aprendido” o “lo aprendido “distinto”, por lo tanto, estamos condenando a “estos niños” a sentarse en los bordes, en el margen...

Muchas veces, no siempre, por favor.... Son intervenciones institucionales sostenidas desde una lógica de la exclusión por más que la justifiquemos desde lo normal. Esto ocurre por la formación académica que tuvimos durante muchos años y donde “sabemos los que somos añejos educadores” que las prácticas docentes están social e históricamente formadas “así”. Cambiar la mirada, cuesta pero es necesario ante el nuevo sujeto.

*La experiencia de inclusión socioeducativa más significativa como educadora en la que haya participado:*

Muchas experiencias he vivido como educadora desde los distintos roles profesionales pero siempre traté de construir estrategias didácticas diversificadas respetando las diferencias. Generando espacios de encuentros para buscar pautas de trabajos compartidos respetando tiempos, espacios necesarios que necesitan los/as alumnos/as con estas características.

Si reconocemos “la diferencia” no quedamos atrapados en la dicotomía “adentro-afuera” determinado por la frontera, sino que podemos avanzar en terrenos flexibles, con metas comunes a todos, atentos a las DIFERENCIAS (culturales, sociales, religiosas, etc.) y a los LÍMITES (sensoriales, motores, en la comunicación, intelectuales, etc.)

Si no lo hacemos como educadores dejamos “ese sujeto” del otro lado, marginado, excluido, estigmatizado como el alumno NEE<sup>26</sup>, con problemas de..., con problemas en....

Muchos alumnos pasaron por mi corazón que necesitaron ser “incluidos” como Ana<sup>27</sup> (alumna esquizofrénica), Pablo (límite emocional), Moni (límite motriz grave), Nacho (límite físico), Nahuel (diferencia social-familiar) entre otros... pero siempre se trataron de proteger y asegurar sus condiciones de igualdad, respetándolos como personas.

Soy una convencida que a todas las personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales, o sensoriales, brindándoles un lugar de participación plena y activa, contención, amor en la sociedad –escuela – en igualdad de condiciones con los demás... PUEDE AVANZAR Y CRECER PLENAMENTE, Y SER FELIZ...

---

<sup>26</sup> Se refiere a Necesidades Educativas Especiales, sigla que está presente y usual en el Dcto. Provincial N°2307/10, acorde con el anterior paradigma de la Autonomía, la Normalización y la Integración.

<sup>27</sup> Los nombres y apodos fueron cambiados para resguardo de los sujetos de referencia.

## *ANÁLISIS DE LOS DATOS*

Retomando cuestiones metodológicas y estructurales de las representaciones sociales, se organiza el análisis del material recabado, estableciendo los componentes de las tres dimensiones de la siguiente manera: concepto, transcripciones de ejemplos provenientes de las entrevistas y cuestionarios, comentarios y aportes teóricos.

### **Dimensión: la información**

La intención de las entrevistas y de los cuestionarios de esta tesis en particular, no es indagar directamente sobre las fuentes de información a partir de las cuales los sujetos interpelados arman sus ideas (bibliografía leída, cursos realizados, etc.), ni sobre la calidad ni cantidad de información con la que cuentan. Pero sí se intenta inferir a través de sus discursos, cuáles son las concepciones sobre inclusión socioeducativa que aparecen más o menos visibilizadas en sus declaraciones.

Para la directora de la Escuela A, una escuela inclusiva es la que trata de asegurar las trayectorias reales de sus alumnos a través de todos los niveles, sin repitencias. Atender a la diversidad es elevar las potencialidades de cada alumno en el trabajo con el otro. La diversidad es una fortaleza para lograr calidad educativa (aunque no aclara qué es calidad educativa para ella y sus docentes)

La Lic. Flavia Terigi en “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares” (2007), refiere a las trayectorias reales como aquellas “no encauzadas” “...pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes”

Expone que en su escuela existe un solo alumno en Proyecto de Integración Interinstitucional.

De acuerdo a su experiencia personal, la escuela inclusiva es la que no excluye a nadie, implementa variados métodos didácticos, diferentes agrupamientos y espacios. Es una escuela pública, por la gratuidad como garantía de acceso a ella.

Desde sus apreciaciones personales, la directora de la Escuela A afirma que para algunos docentes la inclusión pasa por la no repitencia y la continuidad con un grupo.

Desde sus opiniones, que un docente sea inclusivo o reticente a la inclusión depende de una actitud frente a la vida, de apertura hacia los otros, a la capacidad de enfrentar los retos de la profesión.

También desde ahí objeta que los actos de exclusión social y su naturalización en las instituciones educativas, fueron causa de los años en donde predominó la educación para el control y la homogeneización.

Para ella, los obstáculos de la inclusión socioeducativa, serían:

- ✓ La gradualidad obligatoria del sistema.

Si bien existen actualmente dos escuelas no graduadas o de avance continuo en la Provincia de Santa Fe, para el resto de las escuelas, que son graduadas, les implicaría una reestructuración importante que no solo depende de una planificación y trámites administrativos, sino de cambios de paradigma en los docentes, directivos y familias.

- ✓ El decreto de licencias docentes en vigencia.

Se refiere al Anexo II del, Dcto. 3029/2012, Sistema Único de reglamentación de la carrera docente, que en la práctica permite por ejemplo, que el reemplazante pueda cambiarse de un grado al otro, en caso de aparecer una suplencia más extensa.

Siguiendo con Terigi en el capítulo “La inclusión como problema de las políticas educativas”<sup>28</sup>, explica que dichas políticas inclusivas nos dicen mucho sobre la escuela común, ya que en general su relativo éxito se apoya en condiciones pedagógicas que cuestionan la homogeneidad de prácticas y resultados de la escuela común, su

---

<sup>28</sup> Pertenece a “Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión “. Simone Cecchini ... [et.al.] ; adaptado por María del Carmen Feijoó y Margarita Poggi. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPPE-Unesco. 2014.

inflexibilidad curricular y, sobre todo, la invisibilidad en que quedan sumidos los sujetos. También nos dicen mucho sobre la escuela común porque en ellos reaparecen algunas de las formas problemáticas de funcionamiento del sistema, como la tendencia a producir circuitos segmentados de escolarización o las inasistencias de los docentes.

- ✓ El sistema de aceleración de alumnos, para paliar situaciones de vulnerabilidad, que no permite avanzar a los alumnos que tienen intereses y rendimiento académico acorde a un grupo de más edad.

El Sistema de Información Georreferenciada Administrativa Escolar (SIGAE), no permite a un director promover o reinscribir a un alumno en un grado superior al que le corresponde por edad. Esto se debe a que está programado según las trayectorias escolares teóricas.

También extraído de Terigi en “El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía” identifica a las trayectorias escolares teóricas como las que componen el cronosistema escolar y continúa explicando:

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, unas trayectorias teóricas que expresan itinerarios de los sujetos en el sistema escolar que se realizan siguiendo la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar. Según tales trayectorias, el ingreso de los sujetos al sistema escolar se produce en forma indeclinable a determinada edad, aunque pueda comenzar antes, y los itinerarios que recorren los sujetos a través del sistema educativo son homogéneos y lineales: el avance se produce a razón de un grado por año, estando preestablecidas las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar.

- ✓ Cuestiones edilicias y de accesibilidad.
- ✓ El sistema de calificación, acreditación y promoción vigente.

El actual sistema de calificación, acreditación y promoción no contempla la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno. Tampoco sugiere un informe detallado para acompañar la Libreta de Calificaciones.

- ✓ Docentes que no están de acuerdo con el paradigma inclusivo.

Para la docente de la Escuela A, una escuela inclusiva es la que trabaja en función a lo social, haciendo hincapié en las relaciones interpersonales, en el hacer con otros.

Entiende la inclusión como “todos” en la escuela común, abarcando diferentes discapacidades y dificultades en la aprehensión de los conocimientos básicos.

Si bien no especifica qué es lo común, “... el recorte cultural que la escuela (común, básica, elemental) transmite es significado como común y produce efectos sobre la construcción de una cultura común solo en tanto y en cuanto se dirige a todos” (Diker y Frigerio, 2008)

Cuando hace alusión a conocimientos básicos, podría referirse a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación y acordados con las Provincias mediante Resoluciones del Consejo Federal de Educación.

Aclara que no tiene en su grupo ningún alumno en Proyecto de Integración.

Desde su experiencia personal, relaciona a la inclusión con la atención de grupos heterogéneos con alumnos en situación de vulnerabilidad, como una postura de la escuela hacia la valoración, la escucha, la contención. Y un docente inclusivo es el que trabaja desde lo emocional, con condiciones peculiares para crear lazos interpersonales.

A partir de sus prácticas cotidianas infiere elementos que obstaculizan la inclusión socioeducativa:

- ✓ La gradualidad del Nivel Primario.
- ✓ Grupos numerosos en las aulas (ya fue explicado anteriormente)
- ✓ Falta de apoyo del hogar en el caso de algunos alumnos.
- ✓ La ausencia de acompañamiento en las aulas y las escuelas, de especialistas en cierto tipo de discapacidades.

Para la maestra de la Escuela B, inclusión es la vida misma en sociedad, abarca a todos y por ende le concierne a la escuela.

Explica que en su grupo a cargo tiene un alumno con una discapacidad mental que no está integrado en un Proyecto de Integración Interinstitucional.

Por su experiencia, escuela inclusiva es la que se traduce en sus acciones pedagógicas que apuntan a la hospitalidad y a fomentar el sentido de pertenencia a ella. Una escuela inclusiva es la que alberga la diversidad, conteniendo alumnos con discapacidades y alumnos con otra lengua madre.

La tesis doctoral de María Eugenia Martínez, Programa de Antropología y Educación, “Políticas educativas y diversidad sociocultural. Un análisis socioantropológico sobre la construcción de políticas y prácticas educativas acerca de la atención a la diversidad”, se estructuró en torno al espectro de la “atención a la diversidad” desde las políticas educativas, que homologan diferentes realidades socioculturales, desde la identificación de determinadas “ausencias”, “faltas” y “carencias”, bajo la idea de “desasistidos/desaventajados/desfavorecidos”, refiriéndose a los pobres, los niños de la calle, los que viven en poblaciones remotas, los chicos indígenas, los que viven en zonas rurales, los afectados a un régimen de ocupación y los que tienen necesidades educativas especiales.

Si bien en la Escuela B no se impartía la educación intercultural bilingüe, se lo trata como diverso por cuanto la cultura y costumbres familiares hacían que el alumno mocoví faltaba a clases con frecuencia y le resultaba dificultoso a la maestra integrarlo al proyecto áulico.

Enumera los inconvenientes:

- ✓ Posibles dificultades con los cambios de docente, que se discontinúe el proceso de enseñanza con la metodología y las formas particulares del docente integrador.
- ✓ Las inasistencias de los alumnos y las dificultades de integrarlos al proyecto de aula.

En el discurso del maestro de la escuela C, inclusión socioeducativa es brindar desde la escuela los conocimientos, las herramientas, las técnicas, las estrategias, los valores; a la diversidad de alumnos, atendiendo las particularidades y potenciando las inteligencias múltiples.

Educación inclusiva es la que atiende a la diversidad, en donde cada alumno aprende lo que puede y no como algo impuesto y homogéneo. Donde en cada aula esté presente el acompañamiento de especialistas para casos de discapacidades que lo requieran.

Para el maestro de esta escuela, es el aprender con otros, el aprendizaje en lo social.

Como lo explica Bernard Charlot (2007), toda relación con el saber es igualmente relación con el otro, el que está presente como el que no lo está y que cada uno lleva dentro de sí. Y continúa afirmando que aprender es siempre estar en una relación con el otro, el que está presente o el otro virtual que cada uno lleva en sí como interlocutor. No hay relación con el saber sino la de un sujeto, por lo tanto, es una relación social con el saber.

Reconoce maestros que imparten a todos lo mismo, homogeneizando el conocimiento, no logrando en sus alumnos los saberes mínimos establecidos.

En “La relación con el saber. Elementos de una teoría” de Bernard Charlot (2007), se menciona la teoría de la reproducción de las diferencias, que instauro el fracaso escolar en términos de carencias. Carencias por lo que al alumno le faltó aprender, carencias de recursos iniciales llamadas hándicaps, mediante las que la práctica docente pone en marcha un conjunto de procesos articulados entre los que figuran la reificación (cosificación) y la nihilización (negación, reducción a la nada)

Menciona que tiene una alumna integrada con la mediante el Proyecto de Integración Interinstitucional.

Desde la experiencia del maestro, la inclusión socioeducativa tiene que ver atender a la diversidad, integrando las discapacidades, con apoyo de los padres y profesionales especializados, con un docente de grupo como transmisor- facilitador de situaciones de aprendizaje. Se basa en la inclusión en Proyecto de Integración Interinstitucional.

Opina que las escuelas no están preparadas para atender a la diversidad, por falta de recursos humanos y materiales, de profesionales que acompañen al docente en su tarea frente a los alumnos y en algunos casos, falta de apoyo de las familias.

En el discurso de la maestra de la escuela D, la inclusión socioeducativa es brindar a todos los niños igualdad de oportunidades, adaptando contenidos, estructuras, estrategias, para que todos, según las características, capacidades y necesidades de cada uno, logren aprender.

Haciendo alusión a su experiencia, la inclusión en el aula tiene que ver con la atención personalizada de los alumnos, que abarca a los de bajos recursos, a los que tienen dificultades de aprendizaje; a través de un trabajo mancomunado (docentes, familias, profesionales de apoyo a la tarea del docente con el alumno), que prepondere la socialización.

La Dra. Graciela Frigerio en “Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación” (2005) afirma que medir las desigualdades no ha hecho otra cosa que confirmar desigualdades.

Opina que el concepto de inteligencia ha estado claramente al servicio de una naturalización de la desigualdad. Pero es necesario explorar el vínculo inteligencia y educación, con el convencimiento de que la manera en que se interpreta el mundo, en la que se ponen a “trabajar a los conceptos” no es sin consecuencias políticas.

Y continúa reflexionando sobre el relato de Jaques Rancière (2002), del maestro ignorante y emancipador, Joseph Jacotot, quien profirió que todas las inteligencias son iguales. Un maestro emancipador es el que puede enseñar hasta lo que no sabe, haciendo que sus alumnos utilicen su inteligencia, ya que cada uno tiene todo para actualizar sus capacidades.

La maestra de la Escuela D, como el maestro emancipador, apuesta a la inteligencia de sus alumnos, independientemente de las condiciones iniciales.

No obstante reconoce como inconvenientes para la inclusión:

- ✓ El tiempo que demandan los alumnos en la atención personalizada.
- ✓ Falta de herramientas y estrategias para el trabajo con grupos heterogéneos.
- ✓ Exigencia, postura, de los padres que pretenden atención a la diversidad y son reticentes a aceptar las diferencias. Estereotipos que prevalecen en la educación de los adultos.

Para la maestra-directora de la Escuela E, de zona rural y alumnos agrupados en plurigrado, la inclusión socioeducativa es un deber que tienen todas las sociedades y que en su implementación se vincula estrechamente con la calidad educativa.

En una publicación del PROMER<sup>29</sup>, de Serie Cuadernos para el docente: Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado en las escuelas rurales” del año 2008, cuando se refiere a plurigrado o aulas multigrado, haciendo esta referencia:

...incluye una diversidad de situaciones que comparten la particularidad de que en un mismo espacio y al mismo tiempo trabajan alumnos matriculados en diferentes años de escolaridad. Responden a esa caracterización desde aquellas escuelas donde muy pocos alumnos de algunos años de escolaridad forman la matrícula total de la escuela (habitualmente denominadas escuelas unitarias o de personal único), hasta las que agrupan de muy diversas formas años diferentes (por ciclo o incluso compensando la cantidad de alumnos de cada subgrupo, independientemente del ciclo). En todos los casos, la exigencia que se presenta al docente es generar propuestas de enseñanza diversificadas para los distintos años”

Esta docente hace alusión a su experiencia como educadora en la ruralidad, considerando una práctica naturalmente inclusiva a la enseñanza de alumnos en plurigrado, para atender a todos ellos y que puedan superar dificultades. La biblioteca escolar, la huerta y los intercambios de actividades con otras escuelas, son para ella estrategias de inclusión que implementa con sus alumnos del medio rural.

Opina que la inclusión socioeducativa, en relación con calidad educativa es cuestión de definiciones y acuerdos políticos que son de urgencia y que aún no se ha logrado desplegar ese proyecto de país.

Sobre características de la modalidad rural y particularidades de la enseñanza en plurigrado, se puede profundizar abordando la tesis de Maestría en Políticas Públicas Educativas de la UNL y el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, de la Profesora Olga Biassoli.

La maestra a cargo del C.E.R. F, opina que hoy por hoy, la inclusión socioeducativa se reduce a la integración de los alumnos con discapacidades en la escuela común. Y

---

<sup>29</sup> Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Basados en el artículo N° 49 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y de la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075. Se trata de propuestas técnicas descriptas en el “Documento para la Educación Rural 2006-2010”, para todas las escuelas rurales del país.

remarca: al hecho de “estar” más que al “ser”. Alega que las escuelas de modalidad especial que deberían auxiliar a las escuelas comunes, no cuentan con docentes disponibles para acompañar y orientar, siendo sus acciones aisladas, no sistemáticas y burocráticas.

Ella considera que no tiene una experiencia de inclusión socioeducativa que considere más significativa. Y menciona el caso de su alumna incluida mediante el Proyecto de Integración Interinstitucional con una escuela de modalidad especial. Aclara que para la escuela de modalidad especial se trata de un alumno integrado más, pero para ella, la inclusión se basa en tratar de adaptar la escuela a la alumna y no la alumna a la escuela, teniendo en cuenta sus intereses, sus saberes, generando modos de convivencia que le posibiliten la autonomía y dándole sentido a sus aprendizajes.

Coincide en hablar de inclusión reducida a la integración, como la maestra de la Escuela B, el maestro de la Escuela C y la maestra-directora de la Escuela E.

El discurso de la supervisora del cuestionario N° 3 expresa que la inclusión socioeducativa es 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 inserción social profunda. Lo relaciona con los valores de solidaridad (sujetos de derecho) y emancipación (construcción de sujetos autónomos y responsables). Considera necesario apelar al concepto de justicia curricular, porque para que haya inclusión educativa debe haber un currículum que contemple los intereses de todos, incluyendo los de los menos favorecidos; junto a un acompañamiento (documentos orientadores) y acciones de seguimiento a las trayectorias escolares de los alumnos; formación docente; relación con otras instituciones.

Dicha definición se corresponde con la del discurso oficial.

Puntualiza calidad educativa como construcción colectiva de saberes socialmente relevantes, como una forma participativa y democrática de habitar y construir el mundo. Hace referencia a la relación entre inclusión socioeducativa y calidad, porque se trata de ofrecer posibilidades de aprender, de constituirse en sujetos de su educación y de emanciparse como resultado de su paso por la escuela.

Para ella, las escuelas inclusivas son las organizaciones que aprenden, que atienden el derecho a ser educados que tienen los ciudadanos.

En base a su experiencia, son inclusivas las convocatorias que a través del Ministerio de Educación Provincial, las escuelas comparten sus producciones, basadas en el trabajo colaborativo de sus alumnos, teniendo en cuenta sus inteligencias múltiples y en función a una problemática significativa para su contexto, y que fomentan el vínculo entre pares y el intercambio social.

En la narrativa de la supervisora del cuestionario N° 4, se advierte claramente su correspondencia con el discurso oficial, por cuanto define a la inclusión socioeducativa como uno de los ejes de la política educativa provincial, cuyo horizonte primordial es brindar igualdad de oportunidades a todos y todas las niños/as en edad escolar garantizándoles su pleno derecho como sujeto a una educación de calidad que promueva proyectos de vida como protagonistas autónomos reflexivos y comprometidos con la sociedad actual. Y continúa que para su logro es esencial contemplar los intereses de los alumnos focalizando la mirada en los menos desfavorecidos. Aclara que trasciende las fronteras de la integración. Conlleva a pensar y repensar la institución escuela “entre todos” sus actores, resignificar sus prácticas, hilvanar voces y miradas que deben fortalecerla para construir proyectos pedagógicos que conjuguen el saber con el saber hacer y fundamentalmente con el saber convivir, la idiosincrasia cultural particular y global para concebir a la escuela como una institución inserta en un contexto de puertas abiertas no sólo hacia el mundo exterior sino también y de manera especial a su mundo interior, a su territorio.

En la presentación del concurso para supervisores 2015<sup>30</sup> De acuerdo al paradigma inclusivo desarrollado por Stainback (1992), la inclusión impulsa un estilo de vida opuesta a la segregación, un posicionamiento superador a la integración que implica incorporar a la estructura de la escuela común a alguien que ha sido segregado. La integración es una de sus estrategias, un apoyo. Privilegia el modelo social de la

---

<sup>30</sup> Presentación Direcciones Provinciales INICIAL – PRIMARIA y ESPECIAL Concurso SUPERVISORES. 13 DE MARZO 2015. Material del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe

discapacidad, de la diversidad, y a las instituciones como las que han de cambiar para “hacer lugar”

Desde la experiencia personal de esta supervisora, la inclusión socioeducativa tiene que ver con prácticas innovadoras, significativas para los alumnos y contextualizadas, en donde se reúnen en torno a un proyecto común con un propósito social definido y trascendental, que favorezca el trabajo cooperativo y colaborativo, la comunicación y la participación de todos los alumnos.

En las respuestas de la supervisora del cuestionario N° 5, se entrevisté también la correspondencia con el discurso oficial, acorde al nuevo paradigma inclusivo, por cuanto relaciona a la inclusión del alumno como sujeto de derechos.

Refiere reiteradamente a la “normalidad”, cuando menciona al alumno como igual ante lo que creemos normal. Propone “darles a los alumnos una vida educativa lo más parecido a lo normal como sea posible”

Advierte que muchas son intervenciones institucionales sostenidas desde una lógica de la exclusión por más que la justifiquemos desde lo normal. Argumenta que ocurre por la formación académica que tuvieron durante muchos años y saben los que son “añejos educadores” que las prácticas docentes están social e históricamente formadas de este modo, porque cambiar la mirada cuesta, aunque sea necesario ante el nuevo sujeto.

Más allá de las divergencias en cuanto al significado que pueda tener el proceso de inclusión/integración, se advierte en los discursos dominantes la intención de reducir ese complejo proceso a una experiencia escolar, a una mera contigüidad física de las diferencias con aquellos llamados normales en el contexto del aula (Skliar, 2000)

Desde su experiencia expresa que siempre trató de construir estrategias didácticas diversificadas respetando las diferencias, generando espacios de encuentros para buscar pautas de trabajos compartidos respetando tiempos, espacios necesarios que necesitan los alumnos y alumnas con las características citadas entre sus respuestas. Y nombra a los alumnos incluidos, a los que trató de proteger y asegurar sus condiciones de igualdad, respetándolos como personas.

## Dimensión: la actitud

Para el análisis de las representaciones sociales de los educadores indagados a través de esta dimensión, se buscan en el discurso actitudes “en positivo”, “a favor”, “de aceptación”, “de apertura”, en referencia a la inclusión socioeducativa y por otro lado, las actitudes que indican lo contrario.

En esta organización dicotómica, aparecen las contradicciones, los “entre”, las dudas, los juicios.

En el discurso de la directora de la Escuela A, se advierte claramente su actitud positiva, optimista y de apertura, por cuanto asegura que su escuela es “la más inclusiva” de la ciudad, afirmando que la diversidad es una fortaleza institucional.

No obstante reconoce limitaciones que colocan a la escuela en situaciones de exclusión, como por ejemplo, que no tiene más capacidad para albergar a mayor cantidad de alumnos, que carece de adaptaciones edilicias para acompañar algunos tipos de discapacidades como los ciegos y los que se movilizan en sillas de ruedas.

La maestra de la Escuela A manifiesta actitud de apertura, aceptación y predisposición para la inclusión, al brindarse a colaborar, preocuparse y ocuparse en el reconocimiento del otro y declarando la fortaleza del trabajo en lo social.

Emite su juicio sobre la formación docente en la actualidad y sobre la falta de condiciones de la escuela de hoy para la inclusión. Cree que es porque los docentes no están preparados en cuanto a formas de trabajo, los grupos de alumnos son numerosos, escasez de profesionales especializados de apoyo a la tarea del maestro, por la gradualidad del nivel, falta apoyo de los padres en algunos casos.

Si bien la maestra de la escuela B sostiene en todo momento una actitud positiva, de apertura, de responsabilidad ante la inclusión socioeducativa, manifiesta cierta preocupación o recelo al tiempo de dejar su grupo con el que ella está trabajando con

niños discapacitados, con aborígenes y aquellos que asisten pocos días a la escuela por cuestiones del trabajo de su familia.

El maestro de la Escuela C evidencia también una actitud positiva, de responsabilidad y paciencia ante su labor docente para la inclusión.

Señala que la mayoría de los docentes no comprenden ni obran en función a la inclusión y cree que preexisten culpas compartidas entre ellos, la institución escuela, la escasez de recursos materiales y humanos coherentes y necesarios, y los padres de los alumnos.

Lo mismo que los anteriores educadores, la maestra de la escuela D tiene actitudes favorables, de apertura y predisposición para enfrentar los retos y trabajar en forma mancomunada.

Practica una “lectura en positivo”, como lo explica Bernard Charlot (2007), en cuanto presta atención a lo que el sujeto hace, logra, tiene y no solamente a lo que pierde o le falta. Significa que se pregunta por lo que el alumno sabe (a pesar de todo), lo que trae de la vida y lo que ha adquirido de los saberes que la escuela intenta dispensarle.

Reconoce sus limitaciones y encuentra elementos que dificultan su tarea.

En el discurso de la docente de la Escuela E no aparece claramente una actitud a favor o en contra, positiva o negativa, sino más bien una postura imparcial ante la inclusión socioeducativa.

No obstante remite hacia la dirigencia política como responsables directos de la inclusión y calidad educativa, conceptos que a su entender están muy relacionados.

Sí se advierte en sus palabras, al puntualizar la atención del plurigrado y las estrategias de enseñanza que facilitan la inclusión en un grupo heterogéneo de alumnos, no solo en las diferentes formas de aprender sino en las edades (desde los 6 hasta los 12 años aproximadamente)

La maestra a cargo del C.E.R. F mantiene a lo largo de su argumento sobre inclusión socioeducativa, una postura crítica y de advertencia acerca de las diferencias en la teoría y la práctica. Manifiesta con énfasis que la educación inclusiva y para todos adquiere real importancia solo en lo discursivo, siendo en la práctica cotidiana un esfuerzo indeseable o imposible de concretar para los agentes educativos de la escuela común.

A su juicio, el derecho a la educación para todos, como muchas reformas realizadas, todavía no ha superado lo meramente formal, con acciones poco efectivas, aisladas y contradictorias.

En el discurso de las supervisoras, se evidencian actitudes positivas, de apertura, exigencia, preocupación, predisposición y responsabilidad desde el rol y hacia la inclusión socioeducativa. Como también, un fuerte convencimiento y continua afirmación por el nuevo paradigma inclusivo.

La supervisora del cuestionario N° 5 cree que hoy existen barreras que delimitan hacia el exterior de las escuelas y que están presentes muchas veces en el interior, ajustando prácticas y discursos, entre “lo políticamente correcto y lo sensiblemente confuso” Y ejemplifica que si ante la primera dificultad en el aprendizaje de “ese niño” apelamos a la intervención de un agente externo (el integrador, el acompañante terapéutico) o a Proyectos de Integración para justificar lo “no aprendido” o “lo aprendido “distinto”, estamos condenando a “estos niños” a sentarse en los bordes o márgenes.

Según las convicciones de esta supervisora, todas las personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales, o sensoriales, pueden avanzar, crecer plenamente y ser felices, brindándoles un lugar de participación plena y activa, contención, amor en la sociedad-escuela, en igualdad de condiciones con los demás.

Expresa su preocupación por la exclusión, advirtiendo la necesidad de que los educadores reconozcan la diferencia sin quedar atrapados en la dicotomía “adentro-afuera”, para avanzar en terrenos flexibles, con metas comunes a todos, atentos a las diferencias y a las limitaciones, para no dejar “ese sujeto” del otro lado, marginado, excluido, estigmatizado como el alumno con Necesidades Educativas Especiales, “con problemas de”, “con problemas en”

Los elementos que corresponden a las emociones, se encuentran presente en todos los discursos de los educadores abordados. Más enfáticamente en la directora de la Escuela A, en los maestros de las escuelas A, B, C y D, y en la supervisora del cuestionario N° 5.

Refleja y expresa el orgullo que siente la directora de la Escuela A por su institución inclusiva y por su historia profesional, en la que denota su coraje y optimismo ante los desafíos y las innovaciones.

La maestra de la Escuela A relaciona explícitamente a la inclusión con el trabajo en lo emocional, como vínculo indispensable entre los sujetos y las relaciones con el saber. Expresa orgullo y emoción por su labor en las tutorías con alumnos de primer año de Educación Secundaria, reivindicando su experiencia con las emociones en el trabajo social encarado en la escuela del barrio periférico con niños en situación de vulnerabilidad.

En la alocución de la maestra de la Escuela B, aparece su preocupación y cierta angustia ante el momento de dejar a su grupo de alumnos en manos de otros docentes.

La maestra de la Escuela D es la que trasluce más evidentemente sus emociones a lo largo del relato. Manifiesta su disconformidad con la presión de algunos padres con hijos discapacitados, su entusiasmo al narrar su experiencia más significativamente inclusiva, su agradecimiento por el apoyo brindado a ella en su institución y la satisfacción por cada avance logrado en sus alumnos.

La supervisora del cuestionario N° 5 expresa que muchos alumnos pasaron por su corazón que necesitaron ser incluidos, y menciona algunos con sus particularidades.

Tania Rodríguez Salazar, en su estudio “Representaciones sociales. Teoría e investigación” (2007), refiriéndose a las asociaciones emocionales como carácter central de un contenido representacional, menciona a Claudia Strauss cuando explica que las ideas que se asocian con momentos emotivos (que se recuerdan con fuerza y que suelen vincularse con metas no rutinarias de los hablantes) son también indicadores de centralidad.

## Dimensión: El campo de representación o imagen

Para considerar la imagen o modelo social se busca en cada discurso el núcleo figurativo, jerarquizando los demás contenidos que se desprenden del central.

En el discurso de la directora de la Escuela A, el eje central es la escuela es una institución inclusiva.

Jerarquizando, una escuela inclusiva es la que tiene a la *diversidad* y la *heterogeneidad* como *fortaleza* para lograr *calidad educativa*. La que asegura las *trayectorias* de sus alumnos mediante la *continuidad* y la *no repitencia*. Que *trabaja en lo social*. Es una escuela *pública* y *para todos*. *Los alumnos son de todos*.

Tiene *un solo alumno integrado* con una escuela de *Modalidad Especial* en *Proyecto de Integración Interinstitucional*.

Un *docente inclusivo* tiene *actitud optimista hacia la vida*, de *apertura hacia el otro*.

Se desprende un sub-núcleo: la exclusión. Nombra como causas de exclusión la *gradualidad* del Nivel primario, el *sistema de calificaciones* y los *desacuerdos en la evaluación y calificación*; las *carencias edilicias*, las *inasistencias de los maestros*, la *formación docente para el control y la homogeneización* que aún prevalece y aquellos *educadores que se resisten al nuevo paradigma inclusivo*.

La imagen de inclusión socioeducativa que se entrevistó en la entrevista a la maestra de la Escuela A, está formada en torno al eje la escuela inclusiva: la escuela ideal que trabaja en lo social y en lo emocional.

Se desprenden del núcleo: una *escuela para todos, contenedora y abierta a la escucha y el reconocimiento del otro*. En donde *los alumnos son de todos* y se preocupan por las *relaciones interpersonales* y el *aspecto emocional* en una *visión integral de los sujetos*.

También aclara otra idea: *la escuela de hoy no está preparada para la inclusión*: no están instruidos los docentes en su *formación*, no les alcanza el *tiempo* para la atención

personalizada, faltan *recursos humanos especializados* de apoyo a la labor docente, *grupos numerosos* de alumnos, *falta de apoyo del hogar*.

Comenta *no tener alumnos integrados en Proyecto de Integración Institucional*.

En la entrevista a la maestra de la Escuela B emerge como eje central, *la inclusión como los vínculos para la vida en sociedad*.

Se reitera y remarca la palabra *todos*: *abarca a todos, alumnos de todos*.

Aparecen como conceptos alrededor del núcleo figurativo: el *sentido de pertenencia*, la *atención personalizada*, el *ambiente propicio para el aprendizaje*.

Comenta que tiene *un alumno con discapacidad mental* que *no está integrado en Proyecto de Integración Interinstitucional*.

Se enfatiza en el discurso el *vínculo afectivo docente-alumno* en relación con el cambio de maestra.

En el ejemplo del maestro de la Escuela C, el núcleo figurativo es la *escuela que brinda elementos para la inclusión y la diversidad*. Y los nombra: *herramientas, estrategias, conocimientos, atención personalizada*.

El *docente inclusivo* como *facilitador* y *transmisor* de aprendizajes, y *potenciador* de las *inteligencias múltiples* en sus alumnos.

Se desgaja la idea que aparece también en otras entrevistas a maestros: la *escuela de hoy no está preparada para la inclusión*. Tiende a la *homogeneización, unificación de contenidos, alumnos que no logran los saberes mínimos*.

Otro pensamiento que se desprende es la necesidad de *la presencia de profesionales especializados en la escuela*, como apoyatura al trabajo del docente con grupos heterogéneos, diversos. Él nombra que tiene en su grupo *una alumna integrada* con una *escuela de Modalidad Especial*.

El campo de representación en la entrevista a la maestra de la Escuela D gira en torno a una nodal: la inclusión socioeducativa como la *igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad*.

La *escuela inclusiva* es la que *adapta contenidos, estructuras, estrategias* para que *todos según sus particularidades puedan aprender*.

Aparecen otros contenidos como las *dificultades: falta de tiempo y de estrategias, exigencias de los padres*. Y también las *fortalezas: confianza y apoyo de los compañeros de trabajo, reconocimiento y valoración del otro y de sus logros*.

Como en los discursos de la maestra de la Escuela A y el maestro de la Escuela C, surge *la figura de los profesionales especializados dentro de la escuela, como una necesidad de los docentes en función de la atención de la diversidad*.

En las expresiones de la maestra-directora de la Escuela E, el código central es *la inclusión socioeducativa es un deber social*.

En su implementación *se vincula estrechamente con la calidad educativa*.

Son necesarias *estrategias de enseñanza inclusivas*, como la *atención de alumnos en plurigrado*, para *promover el aprendizaje en todos los alumnos*.

Depende de *definiciones y acuerdos políticos* que son de urgencia y que *aún no se ha logrado* como *proyecto de país*.

El núcleo figurativo del discurso de la maestra del C.E.R. F se centra en la expresión: *la inclusión socioeducativa hoy en las escuelas se reduce a la integración de alumnos con discapacidades a la escuela común*.

Derivan en el entramado de elementos periféricos, explicaciones tales como: *al estar más que al ser, la educación inclusiva y para todos solo en lo discursivo*, en lo cotidiano *un esfuerzo indeseable o imposible, el derecho a la educación para todos no superó lo meramente formal y con acciones poco efectivas, aisladas y contradictorias*.

Otras referidas a las *escuelas de modalidad especial y al Proyecto de Integración Interinstitucional: no cuentan con docentes disponibles, acciones aisladas, no sistemáticas y burocráticas*. Para la escuela especial *solo es un alumno integrado. No recibo asesoramiento, orientación y sugerencias para adecuaciones curriculares*. La docente integradora *no realiza un trabajo personalizado* con la alumna. Remarca nuevamente *ella está pero no es*. Y continúa, *no hay aporte para lograr una educación para todos como se postula*.

Y sobre su tarea en particular: la inclusión se basa en tratar de *adaptar la escuela a la alumna y no la alumna a la escuela, teniendo en cuenta sus intereses, sus saberes, generando modos de convivencia que posibiliten la autonomía y le den sentido a sus aprendizajes*.

Del el primer cuestionario a una supervisora, se extrae el núcleo figurativo: *la inclusión socioeducativa como igualdad de oportunidades para la inserción social*.

Derivan contenidos como *valores de solidaridad, sujetos de derecho, autónomos y responsables, emancipados*.

Emerge la idea de *justicia curricular como condición para la inclusión*, de la cual se deriva la de *curriculum para todos*.

Se explyea en la imagen del *rol del supervisor como actor clave para la transformación que asegura los derechos de los alumnos*, sobre todo, sus *trayectorias escolares*, mediante sus *acciones de seguimiento, orientación, decisión*, como *documentos orientadores, formación* a los docentes, fomento de *relaciones interpersonales* y de *actitudes de cooperación*.

Supervisor que apunta con sus acciones a lograr la *calidad educativa* y la *justicia educacional*. La primera entendida como *construcción colectiva de saberes socialmente relevantes*, como *oferta de posibilidades de aprender*.

Otra idea que se menciona es la necesidad de *revisar el modelo de escuela actual* para que sea *una escuela para todos*.

De acuerdo al discurso del segundo cuestionario a una supervisora, en el núcleo figurativo aparece la *inclusión socioeducativa como un eje de la Política Educativa Provincial que brinda igualdad de oportunidades y el derecho a una educación de calidad.*

Se desprenden de dicho núcleo otras ideas y elementos que lo explican: *la diversidad va más allá de la integración*, es la *escuela de puertas abiertas*, *constructora de subjetividades*; que asegure las *trayectorias escolares reales*, fomente la *escucha*, el *diálogo*, la *comunicación*, la *participación*, el *reconocimiento del otro*, el *trabajo colaborativo y cooperativo*, la *construcción de lenguajes motivadores* y los *aprendizajes socialmente válidos, auténticos, con un propósito definido y trascendental.*

Aparece también el contenido *currículum como herramienta dinámica, abierta y flexible.* Y a semejanza de la narrativa de la otra supervisora, la idea de *pensar la escuela entre todos.*

En el tercer cuestionario a una supervisora se establecen las frases subordinadas en torno a un código central que es la expresión *la inclusión del alumno como sujeto de derechos, como igual ante lo que creemos “normal”, darles una vida educativa lo más parecido a lo normal.*

Hoy las *barreras están presentes* muchas veces *en el interior*, explica dónde: *en las prácticas y discursos, entre lo políticamente correcto y lo sensiblemente confuso.* Se apela a la *intervención externa* del *integrador* o del *acompañante terapéutico* y/o *Proyectos de Integración*, para *justificar lo no aprendido o lo aprendido distinto, condenando a “estos niños” a sentarse en los bordes, en el margen.*

Otra de las expresiones que se desprenden: *Intervenciones institucionales sostenidas desde una lógica de la exclusión.* Argumenta con frases como: *justificadas desde lo normal*, dejamos *“ese sujeto” del otro lado, marginado, excluido, estigmatizado como el alumno N.E.E., con problemas de..., con problemas en....*

Para explicar las causas recurre a la frase: *Ocurre por la formación académica que tuvieron los educadores durante muchos años, las prácticas docentes están social e históricamente formadas así*

En las actitudes aparece la expresión *cambiar la mirada cuesta, pero es necesario ante el nuevo sujeto -personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales, o sensoriales-*, construyendo *estrategias didácticas diversificadas, respetando las diferencias*, generando *espacios de encuentros*, buscando pautas de *trabajos compartidos, respetando tiempos y espacios* necesarios. Si *reconocemos “la diferencia” no quedamos atrapados en la dicotomía “adentro-afuera”*, podemos avanzar en *terrenos flexibles*, con *metas comunes a todos, atentos a las diferencias y a los límites (limitaciones), proteger y asegurar sus condiciones de igualdad, respetándolos como personas*, brindándoles *un lugar de participación*, plena y activa *contención, amor en la sociedad-escuela en igualdad de condiciones con los demás, puede avanzar, crecer plenamente y feliz.*

## **Determinación de los núcleos figurativos (de Abric):**

Para definir el campo de representación listado anteriormente, se identifican las palabras y frases relevantes y repetidas, relacionándolas en un esquema que en forma de cascada, las subordina según el orden de aparición y la relación que tenían en el discurso original.

- **La escuela es una institución inclusiva:**
  - **Diversidad**
  - **Heterogeneidad:**
    - **Fortaleza**
      - \* Para lograr calidad educativa

- **Trayectorias escolares:**
  - **Continuidad**
  - **No repitencia**
  
- **Trabajo en lo social**
  
- **Escuela pública:**
  - **Para todos**
  - **Los alumnos son de todos**
  
- **Docente inclusivo:**
  - **Actitud:**
    - \* Hacia la vida
  - **Apertura**
    - \* Hacia el otro
  
- **Un solo alumno en Proyecto de Integración Interinstitucional**
  
- **Exclusión:**
  - **Causas:**
    - \* Gradualidad
    - \* Sistema de calificación
    - \* Desacuerdos en el evaluar
    - \* Carencias edilicias
    - \* Inasistencias docentes
    - \* Formación docente:
      - ✓ *para el control*
      - ✓ *y la homogeneización*
    - \* Resistencias al nuevo paradigma
  
- **La escuela inclusiva es el la ideal, que trabaja en lo social y en lo emocional:**

- *Escuela para todos:*
  - **Contención**
  - **Apertura a la escucha**
  - **Reconocimiento del otro**
  - **Fortalecimiento de las relaciones interpersonales**
  
- *Los alumnos son de todos*
  
- *Ninguno en Proyecto de Integración Interinstitucional*
  
- *Aspecto emocional:*
  - **Visión integral del sujeto**
  
- *La escuela de hoy no está preparada para la inclusión:*
  - **A los docentes les falta formación**
  - **Tiempos limitados**
  - **Recursos faltantes:**
    - \* Profesionales especializados de apoyo al docente
    - Apoyo de algunos padres
  - **Grupos numerosos de alumnos**
  
- *La inclusión como los vínculos para la vida en sociedad:*
  - *Todos:*
    - **Abarca a todos**
    - **Alumnos de todos**
  
  - *Sentido de pertenencia*
  
  - *Atención personalizada*
  
  - *Alumno con discapacidad mental no está integrado en Proyecto de Integración Interinstitucional*

- *Ambiente propicio para el aprendizaje*
  - *Vínculo afectivo docente-alumno*
    - El perjuicio del vínculo con el cambio de maestra
  
- *La escuela brinda elementos para la inclusión y la diversidad:*
  - *Herramientas*
  - *Estrategias*
  - *Conocimientos*
  - *Atención personalizada*
  - *Presencia de profesionales especializados*
  - *Alumna integrada con una escuela de Modalidad Especial*
  - *Docente inclusivo:*
    - **Facilitador**
    - **Transmisor de aprendizajes**
    - **Potenciador de las inteligencias múltiples**
  - *La escuela de hoy no está preparada para la inclusión:*
    - **Homogeneización**
    - **Unificación de contenidos**
    - **Alumnos que no logran los saberes mínimos**
  
- *La igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad:*

- ***Escuela inclusiva:***
  - **Adaptaciones:**
    - \* Contenidos
    - \* Estructuras
    - \* Estrategias
  - **Todos pueden aprender**
  
- ***Dificultades:***
  - **Le falta tiempo al docente**
  - **Le faltan estrategias**
  - **Exigencias de algunos padres**
  - **Necesidad de la presencia de profesionales especializados**
  
- ***Fortalezas:***
  - **Confianza**
  - **Apoyo de sus compañeros de trabajo**
  - **Reconocimiento y valoración del otro y de sus logros**
  
- **La inclusión socioeducativa es un deber social:**
  - ***Relación con***
    - **Calidad educativa**
      - \* Como cuestión de definición y acuerdos políticos
    - **Estrategias de enseñanza**
      - \* Atención del plurigrado
      - \* Promoción del aprendizaje en todos los alumnos
    - **Proyecto de país**
      - \* Aún no lograda la inclusión socioeducativa.

- *la inclusión socioeducativa hoy en las escuelas se reduce a la integración de alumnos con discapacidades a la escuela común.*
  - *Al estar más que al ser*
  - *La educación inclusiva y para todos solo en lo discursivo*
  - *Un esfuerzo indeseable o imposible*
  - *El derecho a la educación para todos*
    - **No superó lo meramente formal**
    - **Con acciones poco efectivas, aisladas y contradictorias**
  - *Las escuelas de modalidad especial y al Proyecto de Integración Interinstitucional*
    - **Sin docentes disponibles**
    - **Acciones aisladas, no sistemáticas y burocráticas**
    - **Solo es un alumno integrado**
    - **Sin asesoramiento, orientación y sugerencias para adecuaciones curriculares**
    - **La docente integradora no realiza un trabajo personalizado**
    - **La alumna está, pero no es.**
    - **No hay aporte para lograr una educación para todos como se postula**
  - *Adaptar la escuela a la alumna y no la alumna a la escuela, teniendo en cuenta:*
    - *Intereses, saberes*
    - *Modos de convivencia* que posibiliten
      - \* Autonomía
      - \* Aprendizaje con sentido

- **La inclusión socioeducativa como igualdad de oportunidades para la inserción social:**

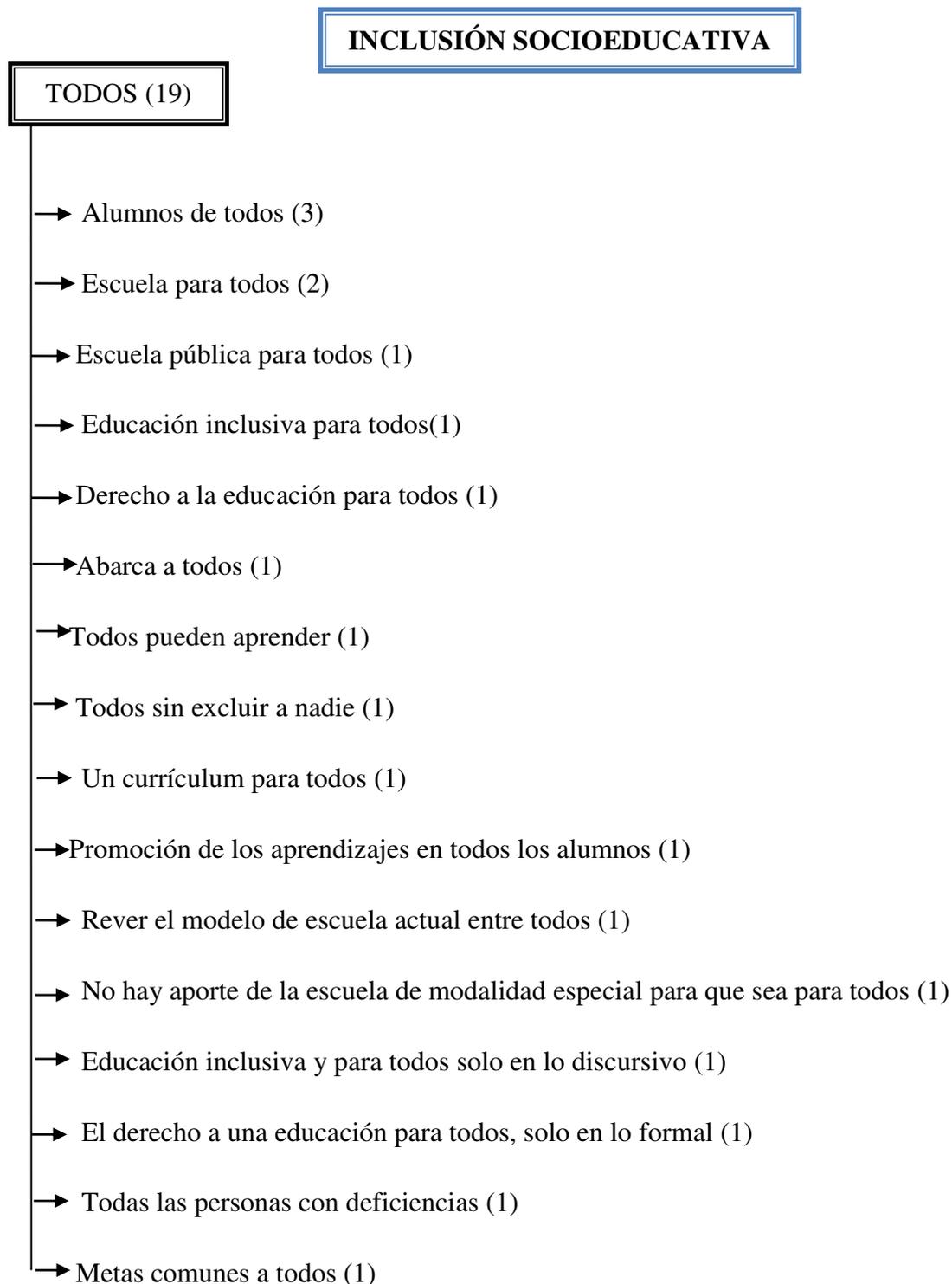
- **Valores de solidaridad**
- **Sujetos de derecho:**
  - **Autónomos**
  - **Responsables**
  - **Emancipados**
- **Justicia curricular:**
  - **Curriculum para todos**
  - **Condición para la inclusión**
- **Rol del supervisor:**
  - **Actor clave para la inclusión**
  - **Asegura:**
    - \* Los derechos de los alumnos
    - \* Las trayectorias escolares
    - \* La calidad educativa
      - ✓ *Como construcción colectiva de saberes socialmente relevantes.*
      - ✓ *Como oferta de posibilidades de aprendizaje.*
    - \* La justicia educacional
  - **Acciones:**
    - \* Seguimiento
    - \* Orientación
    - \* Decisión
    - \* Documentos orientadores
    - \* Formación docente
    - \* Relaciones interpersonales
    - \* Actitudes de cooperación

- *Necesidad de rever el modelo de escuela actual entre todos.*
  
- *La inclusión socioeducativa, un eje de la Política Educativa Provincial que brinda igualdad de oportunidades y el derecho a una educación de calidad:*
  - *La diversidad va más allá de la integración*
  
  - *Escuela de puertas abiertas*
  
  - *Asegura las trayectorias reales*
  
  - *Construcción de subjetividades:*
    - **La escucha**
    - **El diálogo**
    - **La comunicación**
    - **El reconocimiento del otro**
    - **La participación**
    - **Trabajo colaborativo y cooperativo**
    - **Construcción:**
      - \* Lenguajes motivadores
      - \* Aprendizajes socialmente válidos, auténticos, con propósito definido y trascendental.
  
- *La inclusión del alumno como sujeto de derechos, como igual ante lo que creemos “normal”*
  - *Una vida educativa lo más parecido a lo normal.*
  
  - *Hoy las barreras están presentes en el interior*
    - **En las prácticas y discursos**
    - **Entre lo políticamente correcto y lo sensiblemente confuso**

- **Intervención externa del integrador o del acompañante terapéutico y/o Proyectos de Integración**
  - \* Justificar lo no aprendido o lo aprendido distinto
  - \* Condenando a “estos niños” a sentarse en los bordes, en el margen
  
- ***Intervenciones institucionales desde una lógica de la exclusión***
  - Justificadas desde lo normal
  - “ese sujeto” del otro lado, marginado, excluido, estigmatizado como el alumno N.E.E., con problemas de..., con problemas en....
  
- ***Formación académica de los educadores durante años***
  - Prácticas docentes están social e históricamente formadas así
  
- ***Cambiar ante el nuevo sujeto***
  - Todas las personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales, o sensoriales
  - Estrategias didácticas diversificadas
  - Respeto de las diferencias
  - Espacios de encuentros
  - Trabajos compartidos
  - Respetando tiempos y espacios
  - Reconocer “la diferencia” y no quedar en la dicotomía “adentro-afuera”
  - Terrenos flexibles
  - Metas comunes a todos
  - Atentos a las diferencias y a los límites (limitaciones)
  - Proteger y asegurar sus condiciones de igualdad
  - Respeto como personas
  - Lugar de participación plena y activa contención
  - Amor en la sociedad-escuela
  - Igualdad de condiciones
  - Avanzar, crecer plenamente y feliz

## Análisis gráfico de los significantes (de Friedman):

Según el orden de aparición y las veces que se repiten los conceptos (números entre paréntesis), quedarían esquematizadas de este modo las relaciones entre las palabras como núcleos de pensamiento o núcleos figurativos:



## INTEGRACIÓN (18)

- Proyecto de Integración Interinstitucional (5)
- Escuela de Modalidad Especial (3)
- No hay alumnos integrados (3)
- La inclusión más allá de la integración (1)
- Diversidad más allá de la integración (1)
- Sólo es un alumno integrado (1)
- La inclusión socioeducativa se reduce a la integración (1)
- Docente integradora o acompañante terapéutico (2)
- La alumna integrada está pero no es (1)
- Intervención externa del integrador o acompañante terapéutico(1)

## LO SOCIAL (8)

- Se trabaja en lo social (2)
- Inserción social (2)
- Deber social (1)
- Vínculos para la vida social (1)
- Aprendizajes socialmente válidos (1)
- Saberes socialmente relevantes (1)

## DOCENTE (8)

- Docente inclusivo (2)
- Actitud del docente (1)
- Vínculo afectivo docente-alumno (1)
- Docente facilitador, transmisor, potenciador de inteligencias múltiples (1)
- Inasistencias docentes (1)
- Resistencia de algunos docentes al paradigma inclusivo (1)
- A algunos docentes les faltan estrategias (1)

## CALIDAD EDUCATIVA (6)

- Heterogeneidad para lograr calidad educativa (1)
- Calidad educativa como cuestión de definiciones y acuerdos políticos (1)
- El supervisor para asegurar calidad educativa (1)
- Calidad educativa como construcción colectiva de saberes (1)
- Calidad educativa como oferta de posibilidades de aprendizaje(1)
- Derecho a una educación de calidad (1)

**IGUALDAD (6)**

- Igualdad de oportunidades (3)
- Condiciones de igualdad (2)
- Sujeto como igual ante lo que creemos normal (1)

**ESCUELA INCLUSIVA (5)**

*Condiciones:*

- Diversidad (4)
  - Estrategias (4)
- Diferencia (3)
- Reconocimiento del otro (3)
- Escucha (3)
- Respeto (3)
- Sujeto /subjectividades (2)
- Vínculos (2)
- Relaciones interpersonales (2)
- Contención (2)
- Atención personalizada (2)
- Adaptaciones (2)
- Participación (2)
- Cooperación / trabajo cooperativo (2)
- Trayectorias escolares (2)
- Emociones (2)

## FORMACIÓN DOCENTE (5)

- Formación docente para el control y la homogeneización (1)
- A los docentes les falta formación (1)
- Acciones del supervisor sobre formación docente (1)
- Formación académica para la exclusión (1)
- Prácticas docentes formadas social e históricamente así (1)

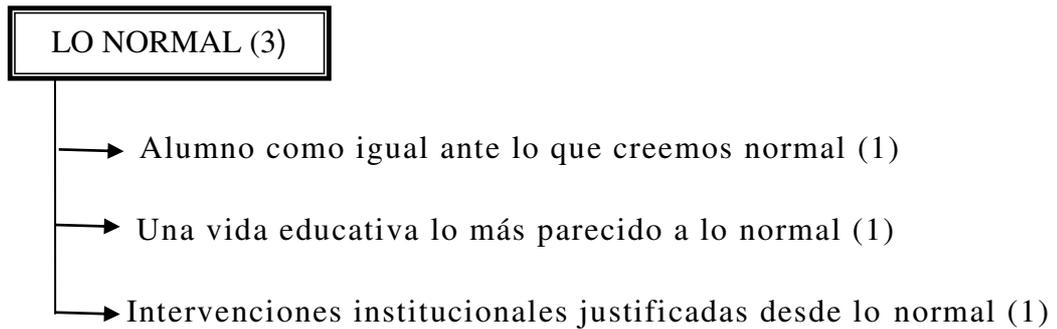
## LA ESCUELA DE HOY NO ESTÁ PREPARADA PARA LA INCLUSIÓN (4)

### DERECHO (4)

- Derechos de los alumnos (1)
- Derecho a la educación (1)
- Derecho a una educación para todos (1)
- El derecho a una educación para todos no superó lo  
meramente formal (1)

### EXCLUSIÓN (3)

- Causas de exclusión (1)
- Intervenciones desde una lógica de la exclusión (1)
- Ese sujeto excluido (1)



Conceptos que aparecen una sola vez en el relato: *diálogo, comunicación, trabajo colaborativo, autonomía, aprendizaje con sentido, intereses, confianza, apoyo, logros, valores de solidaridad, convivencia, rol del supervisor, documentos orientadores, justicia curricular, justicia educativa, proyecto de país, plurigrado, sociedad-escuela, escuela común, alumnos con Necesidades Educativas Especiales, terrenos flexibles, espacio de encuentro, amor, feliz, crear, avanzar.*

Finalizando el análisis del campo de representación, quedan al descubierto los conceptos que conforman el núcleo figurativo:

En primer lugar: **todos** (todos en la escuela, escuela para todos, abarca a todos, los alumnos son de todos, promoción de los aprendizajes para todos los alumnos, la necesidad de revisar el modelo de escuela actual entre todos)

Y por otra parte, de forma relacionada, **lo social** (trabajo en lo social, inserción social, vínculos para la vida social, deber social, aprendizajes socialmente válidos), aparece en reiteradas oportunidades. Acompañan a este núcleo, cuestiones de igualdad y de derechos, relacionadas con postulados internacionales, acuerdos y leyes nacionales y provinciales.

En referencia, en un estudio de la UNESCO en donde investigadores de varios países, entre los que figuran Margarita Poggi, María del Carmen Feijoó como coordinadoras<sup>31</sup> se intenta abrir el debate y profundizar sobre cómo las políticas que pretenden asumir el desafío de la inclusión de los grupos más desfavorecidos tienen también, ellas mismas, el desafío de integrarse en el funcionamiento regular de las escuelas y de las aulas.

Estas políticas sociales han tenido efecto en las políticas educativas: el mejoramiento de las tasas de matriculación, de retención, de promoción en todos los países de la región, da cuenta de este impacto; mayor cantidad de niños, niñas y jóvenes están incorporados a los distintos niveles del sistema educativo, particularmente en aquellos en los cuales cada país define, a partir de sus normativas, como etapas obligatorias.

La educación inclusiva ha sido parte de una exigencia progresiva por la incorporación de *todos(as)* los excluidos a la educación.

En el inicio de la república, esos excluidos eran los pobres y las mujeres; más adelante, lo fueron los indígenas. Más recientemente en el concepto de inclusión se incorporó a los alumnos con necesidades educativas especiales a las escuelas comunes.

En este proceso la concepción de educación democrática se vio enriquecida: la idea de integración escolar como opuesta a la segregación que ve como fortaleza el que los alumnos se eduquen en ambientes heterogéneos, dando lugar a que se hable de educación inclusiva, que reconoce a cada uno, independientemente de cuestiones raciales, de género, sociales o culturales.

Hoy el concepto de educación inclusiva está en el centro de las orientaciones de las políticas educativas. La UNESCO lo presentó como perspectiva para pensar educación desde el derecho a la educación (Opertti y Belalcázar, 2008) y como la forma de concretar el llamado a una Educación para Todos (Ainscow y Miles, 2008).

Señala que la inclusión es haber logrado adquirir los saberes que la escuela ofrece para participar en la sociedad (Aguerrondo, 2008)

---

<sup>31</sup> “Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión” /Simone Cecchini ... [et.al.] ; adaptado por María del Carmen Feijoó y Margarita Poggi. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco. 2014.

Como contrapartida al *todos* y a *lo social* de los discursos que se vinculan al nuevo paradigma inclusivo de Stainback, emerge con ímpetu el núcleo *integración*, la base que sustenta al paradigma anterior, el de la Autonomía, la Normalización y la Integración<sup>32</sup>

- ❖ Aparece el reconocimiento de personas con “necesidades educativas especiales”
- ❖ Vida “próxima a lo normal” en relación con su edad y grupo de pertenencia
- ❖ Proceso de recuperación de los Derechos Humanos
- ❖ Se inicia un modelo social y el reconocimiento de “ese que está allí ya es otro” es sujeto de derecho.
- ❖ Prevalece actitud de respeto.

Según las características del nuevo paradigma inclusivo, la integración es uno de los apoyos, una de las estrategias. No obstante, hoy por hoy, se la relaciona directamente y con mucho peso con la inclusión, por el hecho de haber niños, niñas y adolescentes discapacitados en las escuelas llamadas comunes.

Por otra parte, al estar normado y protocolizado mediante un decreto provincial, cobra mayor relevancia y protagonismo el tan mencionado Proyecto de Integración Interinstitucional.

Acerca de la influencia y la funcionalidad de la norma, Frigerio y Poggi (1996) expresan:

Cuando se trata de cambiar y de transformar, las dificultades pueden surgir tanto de las normas como de los actores. Como actor social cada uno de nosotros se encuentra "tensionado" entre una tendencia al cambio y una tendencia conservadora que se resiste a las modificaciones y que nos dificulta la reflexión sobre prácticas y conceptos. En consecuencia debemos ser cuidadosos y no construir mitos ya que, (...) tanto las normas rígidas como los actores que no hacen uso de su potencial instituyente podrán construir instituciones alienadas.

La obsolescencia de los cuerpos normativos puede producir un efecto obstaculizador respecto a los intentos innovadores, o por lo menos, limitarlos.

---

<sup>32</sup> Extraído de un PowerPoint de la capacitación para el Concurso de Supervisores 2014.

Otra de las dicotomías que quedan en evidencia transcurre entre el deseo de una escuela inclusiva con docentes inclusivos, a los que los entrevistados describen con detalles, y la escuela y docentes que excluyen o trabajan guiados por su formación para el control y la homogeneidad, por viejos paradigmas de la rehabilitación y de la integración o la normalidad.

## *RESUMEN EN BASE A LOS RESULTADOS OBTENIDOS:*

Retomando los primeros capítulos, es objetivo de este trabajo indagar en una selección de escuelas primarias comunes, qué representaciones sociales sobre inclusión socioeducativa rescatan los docentes de sus experiencias más significativas y de su actividad diaria en sus instituciones, enmarcadas y atravesadas por los lineamientos ministeriales y la legislación vigente.

El marco normativo que se traza: provincial (que incluye propósitos y objetivos, que se traducen en planes, proyectos y otras líneas de acción), nacional (leyes y resoluciones del Consejo Federal) e internacional (convenciones y declaraciones), da cuenta de acuerdos federales, nacionales e internacionales en el que la Provincia de Santa Fe responde y participa activamente, conforme al nuevo paradigma inclusivo.

En el aporte de los autores seleccionados para considerar lo que significa la inclusión socioeducativa, se exponen definiciones de este complejo concepto y los elementos que lo integran. Emergen la universalidad, lo común, la obligatoriedad, la gratuidad, escuela abierta y para todos. Y relacionados, la diversidad, la heterogeneidad, la justicia curricular, para que todos los alumnos puedan aprender.

“La educación inclusiva es aquella que incorpora a una sociedad inclusiva y, al hacerlo, hace inclusiva a esa sociedad” (García Huidobro, 2004)

Se entrevista y aborda a docentes, directivos y supervisores de educación pública primaria común en busca de sus experiencias, imágenes, actitudes e información que conforman las representaciones, situando este concepto "...como una forma en la que el ser humano, en tanto ser social, asume el conocimiento sobre su entorno a partir de conocerlo, elaborarlo, comprenderlo y explicarlo. Esta forma de conocimiento —que no es comparable al conocimiento científico, sino que se complementan— orienta cotidianamente al ser humano, pues sólo se construye a sí mismo en las relaciones que establece con su mundo" (Banchs, 1999)

Se analizan las representaciones sociales a través de las tres dimensiones propuestas por Serge Moscovici, encontrando semejanzas y diferencias entre los educadores indagados, según el rol que actualmente desempeñan y en relación al nuevo paradigma inclusivo, promovido por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, en sinergia con la legislación nacional y las convenciones internacionales.

Al identificar los elementos de la dimensión de la información, se advierte que el discurso de las supervisoras es de carácter teórico, claramente corresponde al oficial, ya que expresa que la inclusión es uno de los ejes de la Política Educativa Provincial.

El eje **inclusión socioeducativa** implica que todos los niños y jóvenes de nuestra provincia puedan acceder, avanzar y concluir cada uno de los niveles del sistema educativo, garantizando de este modo la igualdad de oportunidades y otorgando herramientas para que todos los niños y jóvenes puedan crear y desarrollar un proyecto de vida individual y colectivo <sup>33</sup>

Si bien no se inquiriere sobre las fuentes de información ni de los estudios y cursos realizados, las supervisoras recibieron información a partir de un ciclo de formación para supervisores en el año 2015, brindado por el Ministerio de Educación provincial. No obstante, al relacionarlo con la realidad, aparece en las opiniones de una de ellas, vestigios de paradigmas anteriores, que proclaman la integración, la autonomía, la normalidad.

Para una de las directoras entrevistadas, inclusión socioeducativa representa a su ideal de escuela inclusiva, así es como ve a su propia escuela, aún reconociendo sus falencias que son causales de exclusión.

---

<sup>33</sup> Extraído del Subportal Educativo del Gobierno de la Provincia de Santa Fe.  
<http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/102759>

Según los maestros refiere a un trabajo en lo social, lo emocional, por ende, lo vincular, lo intersubjetivo, que brinda oportunidades para que todos los alumnos aprendan dentro de la escuela, valorando la diversidad como fortaleza. Reconocen las dificultades con las que se enfrentan, las necesidades y obstáculos, y que coexisten resistencias al nuevo paradigma inclusivo. Insisten en el seguimiento personalizado de los educandos, el fomento de las relaciones interpersonales y el reconocimiento del otro, como pilares de la atención a la diversidad.

Cuando narran sus experiencias las supervisoras, eligen las que participan en el rol actual, no mencionan hechos de cuando eran maestras o directoras. Remarcan la riqueza del intercambio con otros, la diversidad en sus escuelas, los proyectos innovadores y el trabajo colaborativo y cooperativo.

Las directoras y los maestros eligen experiencias inclusivas como maestros de grado, en contextos diversos o desfavorables, en donde el vínculo docente-alumno es fundamental para brindar contención, confianza y predisposición para aprender, adaptando la escuela a los alumnos y no los alumnos a la escuela.

Con respecto a la dimensión de la actitud, las educadoras abordadas manifiestan apertura, predisposición, optimismo y positividad ante la inclusión socioeducativa. En lo emocional son más o menos explícitos en expresar sus sentimientos durante el relato.

La dimensión del campo de representación es analizada minuciosamente para la búsqueda de los núcleos centrales y las redes de elementos periféricos, a partir de la Teoría del núcleo figurativo de Abric. Con los elementos ordenados anteriormente, se procesa mediante el análisis gráfico de los significantes, de Friedman.

Aparecen dos grandes núcleos figurativos: **todos** (todos en la escuela, escuela para todos, todos pueden aprender, los alumnos son de todos, la escuela se repiensa entre todos), vinculado estrechamente a **lo social** (trabajo en lo social, inserción social, vínculos para la vida social, aprendizajes válidos en lo social), **igualdad y calidad educativa**.

Con prácticamente la misma fuerza emerge el núcleo **Integración**, evidenciando el protagonismo que tiene el *Proyecto de Integración Interinstitucional* vigente dentro del nuevo paradigma inclusivo, eje normativo y guía de acción del paradigma anterior.

Como subnúcleos en torno a los ejes principales, están: *escuela inclusiva, docente inclusivo, diversidad, trayectorias escolares, el reconocimiento del otro, fortaleza, apertura, actitud, escucha, la construcción de subjetividades*. Y sus contrapuntos, como sombra a su alrededor: *la exclusión*.

Otros conceptos se muestran en la constelación: *diálogo, comunicación, trabajo colaborativo, autonomía, aprendizaje con sentido, intereses, confianza, apoyo, logros, valores de solidaridad, convivencia, rol del supervisor, documentos orientadores, justicia curricular, justicia educacional, proyecto de país, plurigrado, sociedad-escuela, escuela común, alumnos con Necesidades Educativas Especiales, terrenos flexibles, espacio de encuentro, amor, feliz, crear, avanzar*.

Excepto en los dos primeros discursos de las supervisoras, los demás educadores entrevistados manifiestan que la escuela de hoy no está preparada para la inclusión, mencionando las causas: falta de recursos, grados numerosos, falta de apoyo, no encuentran estrategias, desconocimiento sobre algunas discapacidades, falta de formación, métodos homogeneizadores, resistencias al nuevo paradigma inclusivo.

Al advertir coincidencias y algunas diferencias entre los discursos analizados, resulta imperioso que los educadores, además de hablar el mismo lenguaje, puedan conversar no solo sobre sus necesidades y realidades, sino sobre sus proyectos y experiencias inclusivas en las escuelas, y así trasladarlos hacia las esferas superiores, para que tomen conocimiento y refuercen sus acciones en función a las cuestiones mencionadas.

Porque continúa emergiendo el fantasma de la exclusión, como lo explica una directora de escuela (a través de los métodos funcionales a la homogeneización y el control, la resistencia al nuevo paradigma y otros inconvenientes), pese a que las voluntades están de ex profeso al servicio de la inclusión socioeducativa, es necesario, como apunta una de las supervisoras, “repensar entre todos el modelo de escuela actual, para que sea de una vez por todas y en la práctica, una escuela inclusiva”

# CONCLUSIONES

Esta tesis de maestría asume el desafío metodológico del análisis discursivo, con el fin de indagar las imágenes de educadores de escuelas primarias llamadas comunes, sobre inclusión socioeducativa, basándose del estudio de la teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici.

Respecto al método que él induce y otros investigadores continúan desarrollando y ampliando, inclusive el informatizado ALCESTE, sería una herramienta de suma utilidad para la obtención de datos de base, de puntos de partida, tanto para idear políticas públicas en educación, como para pensar en líneas de acción y su evaluación.

La indagación de las representaciones sociales sobre inclusión socioeducativa que se formaron los educadores en la interacción subjetiva, con las informaciones con las que cuentan, los puntos de vista, sus opiniones y las de otros que los atraviesan, los medios de comunicación que los influyen, sus experiencias personales, las actitudes, las emociones, sus creencias; en definitiva, las imágenes que tienen conformadas, no son datos a soslayar en el diseño de políticas públicas educativas, pudiendo depender de ello parte de sus éxitos o fracasos.

Es por ello que aparecen en el análisis las contradicciones entre inclusión y exclusión, la convivencia de elementos de paradigmas anteriores con el nuevo paradigma inclusivo (diversidad, integración, normalidad, entre otros) Advertencias sobre la existencia de causales de exclusión, entre los que se nombra la formación docente y carencias de recursos materiales y humanos especializados.

Cobra contundente protagonismo el Proyecto de Integración Interinstitucional, herramienta del nuevo paradigma, pero que sigue teniendo el papel principal del anterior (de la normalización, la autonomía y la integración), y que enmarcado en un decreto provincial, evidencia un peso substancial de la normativa.

Las preguntas que resurgen de las que fueron motivo de este trabajo, luego de la reflexión en base a la investigación realizada, se detallan a continuación, agrupadas intencionalmente:

¿Qué abarca la inclusión socioeducativa?

¿Por qué es necesario hablar de inclusión socioeducativa? ¿A quiénes estamos excluyendo?

¿Por qué incluir?

¿A quiénes excluimos en el esfuerzo por incluir?

¿Puede ser la inclusión socioeducativa un mandato obligatorio?

¿Cómo construyen su ideario sobre el paradigma inclusivo, los educadores formados con la impronta del paradigma homogeneizante?

¿Qué expectativas tienen los docentes acerca de la inclusión socioeducativa? ¿Coincide con las expectativas de los gobiernos? ¿Con las del resto de la sociedad?

¿Están los educadores preparados para la inclusión socioeducativa?

¿Qué necesitan los educadores para que la inclusión sea posible en sus escuelas?

¿Qué dificultades se presentan en las escuelas al incluir?

¿Qué relación tiene la inclusión con la calidad educativa?

¿Qué relación tienen la inclusión socioeducativa con la integración de alumnos con discapacidades y la atención a la diversidad?

¿Por qué conviven conceptos como diversidad, normalidad y anormalidad, lo común, lo especial en el mismo paradigma educativo?

¿Cómo se relacionan inclusión y equidad? ¿Es posible una escuela inclusiva y equitativa?

¿Es la inclusión socioeducativa una cuestión de metodologías didácticas?

Dichos interrogantes podrían ser inspiración de otros trabajos exploratorios que se alcanzarían mediante la búsqueda de las representaciones sociales, a través de la metodología empleada en esta tesis, para pensar y repensar la educación inclusiva, teniendo en cuenta las imágenes que sobre ella poseen no solo los educadores, sino también otros actores educativos (alumnos, familias, comunidad educativa)

# BIBLIOGRAFÍA

ABRIC, Jean Claude. “Prácticas sociales y representaciones”. Filosofía y Cultura Contemporánea. Ediciones Coyoacán. México. 2001.

Anuario 2014, Estadísticas Educativas de la Provincia de Santa Fe

ARANCYBIA CARABAJAL, Susana. “Representaciones sociales sobre calidad y equidad en educación”. Universidad Católica del Norte. Chile. 2012.

ARAYA UMAÑA, Sandra. “Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión” Cuaderno de Ciencias Sociales N° 127. FLACSO. Costa Rica. 2002.

AVEDAÑO, Cecilia y otros. “Representaciones sociales y teorías subjetivas: relevancia teórica y aplicaciones empíricas” Psykhe, Revista de Psicología. Vol. 2, N° 1. 1993.

BANCHS, María Auxiliadora. “Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales” Documento online. Escuela de Psicología. Universidad Central de Venezuela. 2000.

BANCHS, María Auxiliadora. “Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo” Revista costarricense de psicología. 1986.

BAUMAN, Zygmunt. “Los retos de la Educación en la modernidad líquida” Editorial Gedisa. 2005.

Boletín de Novedades Educativas del Ministerio de Educación de Santa Fe.

BUTTI, Federico. “Representaciones Sociales de los Maestros y Fracaso Escolar. Hacia una Propuesta Metodológica”. Instituto de Ciencias de la Educación –UNNE. Chaco.

CASTORINA, José y BARREIRO, Alicia. “Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática”. Boletín de Psicología, No. 86, 7-25. Buenos Aires. 2006

CASTORINA, José y BARREIRO, Alicia “Construcción conceptual y representaciones sociales El conocimiento de la sociedad”

CASTORINA, José y otras. “Las representaciones sociales y las teorías implícitas. Una comparación crítica”. 2005.

CERLETTI, Alejandro. “Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas”. Exposición realizada en la mesa “Educación, reproducción y fractura”, en el marco del Foro “Educación y acción política”, organizado por: MTR-La Dignidad, Simulacro Colectivo, CORREPI, Revista (Ni-Q). Buenos Aires, 14 de noviembre 2009, I.S.P. “Joaquín V. González”. Aparece en Revista acontecimiento, XX, 38-39 pp. 95-104. 2010.

CHARLOT, Bernard. “La relación con el saber: elementos para una teoría”. Libros del zorzal.

DE ALBA, Martha. “El Método ALCESTE y su Aplicación al Estudio de las Representaciones Sociales del Espacio Urbano: El Caso de la Ciudad de México” Papers on Social Representations. Vol.13. Págs. 1.1-1.20. Universidad Autónoma Metropolitana. Iztapalapa. México. 2004.

DELORS, Jaques. “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO, pp. 91-103. 1994.

“Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica” Editorial Graó. 2004.

DEWEY, John. “Experiencia y educación” Biblioteca nueva. España. 2004.

DÍAZ PAREJA, María Elena. El factor actitudinal en la atención a la diversidad”. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2) Universidad de Jaén, España. 2002.

DUSCHATZKY, Silvia y SKLIAR, Carlos. “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas”. Flacso. 2014.

DUSSAUGE LAGUNA, Mauricio y SUÁREZ, Eduardo. “Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas by Giandomenico Majone. Reseñas” Foro Internacional. Vol. 38, No. 2/3 (152/153), pp. 427-429. 1998.

DUSSEL, Inés. “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva posestructuralista” *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004.

“Educación, reproducción y fractura”, en el marco del Foro “Educación y acción política”, organizado por: MTR-La Dignidad, Simulacro Colectivo, CORREPI, Revista (Ni-Q), I.S.P. “Joaquín V. González”. Buenos Aires. 2009.

FOCAULT, Michel. “Hermenéutica del sujeto” Ediciones La Piqueta. Madrid. 1994.

FRIGERIO, Graciela. “Hacer lugar”. Texto para Barcelona 2014.

FRIGERIO, Graciela. “Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación” Artículo de difusión solicitado para publicación en México. 2005.

FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela. “Educar: posiciones acerca de lo común”. Editorial Del estante. Buenos Aires, Argentina. 2008.

FRIGERIO, Graciela y POGGI, Margarita. “El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos” *Pensar y hacer la vida escolar*. Aula XXI. Santillana. Buenos Aires, Argentina. 1996.

FRIGERIO, Graciela y TERIGI, Flavia. “Educar: saberes alterados”. CLACSO. Del estante editorial. Buenos Aires,, Argentina. 2010.

GARCÍA CURRIEL, María de Lourdes y RODRÍGUEZ SALAZAR, Tania. “Representaciones sociales. Teoría e investigación” Universidad de Guadalajara. México. 2007.

GARCÍA HUIDOBRO, Juan Eduardo en “Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión”, adaptado por María del Carmen Feijoó y Margarita Poggi. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco. 2014.

GARDNER, Howard. “Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica” Paidós. Barcelona.

GARNIQUE CASTRO, Felicitas y GUTIÉRREZ VIDRIO, Silvia. “Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales” Artículo de la Revista Internacional Magis. Vol. 4. Nro. 9. Bogotá, Colombia. 2012.

GIMENO SACRISTÁN, José. “La educación obligatoria: su sentido educativo y social” (2005)

GONZÁLEZ REY, Fernando. “Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales” Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología. Vol 4. N° 2. Brasil. 2008.

GUTIÉRREZ VIDRIO, Silvia. “Emociones y representaciones sociales. Reflexiones teórico-metodológicas”.

HARGREAVES, Andy. “ A vueltas con la voz. Cooperación Educativa-Kikiriki” Revista científica. 42 – 43, 28-34. España. 1996

JODELETE, Denise. “El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales”. En Cultura y representaciones sociales. (62 a 73)

JODELETE, Denise. “La representación social: fenómenos, concepto y teoría” Psicología social II. Paidós. Barcelona. 1984.

KAPLAN, Carina. “La inclusión como posibilidad” Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2006.

LARROSA, Jorge. Conferencia “Experiencia y sus lenguajes”

[http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)

LARROSA, Jorge y SKLIAR, Carlos. “Experiencia y alteridad en educación” Homo Sapiens. 2009

Ley de Educación Nacional N° 26206.

MANCEBO, María Ester y GOYENECHÉ, Guadalupe. “Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica”. Elaborado para su presentación en la Mesa “Políticas de inclusión educativa” en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo. 2010.

MARTÍNEZ, María Eugenia. “Políticas educativas y diversidad sociocultural en la provincia de santa fe: Núcleos para un debate”. Tesis doctoral. 2014.

MOÑIVAS, A. “Epistemología y representaciones sociales: concepto y teorías” Revista de Psicología Social y Aplic. Universidad Complutense de Madrid. 1994.

MORA, Martín. “La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici” Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social. Nro. 2. México. 2002.

MOSCOVICI, Serge. “El psicoanálisis, su imagen y su público”. Editorial Huemul. Buenos Aires. 1979.

Portal web del Gobierno de la Provincia de Santa Fe.

<http://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/94107>

Preámbulo de la Declaración de Lima, Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015. 30 - 31 de octubre del 2014, Lima, Perú.

Presentación Direcciones Provinciales INICIAL – PRIMARIA y ESPECIAL Concurso SUPERVISORES. 13 DE MARZO 2015. Material del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Proyecto de Ley Provincial La inclusión de niños, niñas y adolescentes diagnosticados con necesidades educativas especiales que posean las funciones cognitivas reservadas para el aprendizaje, en la escuela común (Expte. N° 24677 Cámara de Senadores de la Provincia de Santa Fe)

RANCIÈRE, “El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual”. Editorial Leartes. 2003.

“Representaciones sociales de los docentes acerca de la inclusión escolar. Estudio de caso de una escuela de la ciudad de Chilecito”. Proyecto N° 1121 de la Convocatoria 2010 “Conocer para incidir sobre las Prácticas Pedagógicas” Ministerio de Educación de la Nación. Equipo de investigación dirigido por Estela Iris Butel Pantazzis. ISFD “Joaquín V. González. Chilecito. La Rioja.

Resoluciones del Consejo Federal de Educación.

[http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf\\_resoluciones.html](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html)

RIVAS, Axel. “Revivir las aulas”. Editorial Debate. Buenos Aires. 2014.

SANCHO, Juana María y otros. “Con voz propia. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes”. Editorial Octaedro. Barcelona, España. 2011.

Sistema de Información Georreferenciada SIGAE. <https://www.santafe.gov.ar/sigae-web/>

Subportal Educativo del Gobierno de la Provincia de Santa

Fe.<http://www.santafe.gov.ar/inon dex.php/educacion/102759>

SKLIAR, Carlos. “Discursos y prácticas sobre las deficiencias y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente” Santillana. 2000

TERIGI, Flavia. “Educación y Políticas Sociales. Sinergias para la inclusión”. 2014.

TERIGI, Flavia. “El desafío que plantean las trayectorias escolares. 2007.

TURNER, Victor y BRUNNER, Edward. “Antropología de la experiencia”. Illions University. 1986.

VALLES, Miguel. “Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional”. Editorial Síntesis. Madrid. 1999.