Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"
Repositorio Institucional

Educación inclusiva

la atención a la diversidad en el aula

Año
2019

Autora
Corti, Lucrecia Daniela

Director de tesis
Villafañe, Diego

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María.**

CITA SUGERIDA
Corti, L. D. (2020). *Educación inclusiva: la atención a la diversidad en el aula.* Villa María: Universidad Nacional Villa María

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

EDUCACIÓN INCLUSIVA

La atención a la diversidad en el aula

TRABAJO FINAL DE GRADO

EDUCACIÓN INCLUSIVA

La atención a la diversidad en el aula

Autora: CORTI LUCRECIA DANIELA
Legajo nro.: 26.556

Director: VILLAFAÑE DIEGO

Año: 2019

DEDICATORIA

A mi compañero de vida Álvaro, a mis hijas Sofía y Valentina, a mis padres José y María, quienes son la fuente de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

La elaboración de esta investigación no resultó una tarea sencilla, sino que es el fruto de un arduo trabajo mantenido en el tiempo. Para ello, me vi en la necesidad de superar las dificultades que se fueron presentando en el camino, debiendo transitar por experiencias personales, profesionales y académicas que me han insumido importantes esfuerzos pero que siempre han llevado a valiosos aprendizajes y grandes gratificaciones.

Como lo dijo Colin Powell**... "Un sueño no se hace realidad mágicamente: se necesita sudar, determinación y trabajo duro".** Sin dudas, también se necesita de la ayuda, el concejo, el apoyo e inspiración de otras personas, de aquellas que desean que nuestras metas encuentren el camino correcto para hacer realidad un sueño. Por ello, quiero nombrarlas en las líneas de este libro, para agradecerles desde el corazón cada aporte que me han dado.

- A mi director y tutor, Licenciado Diego Villafañe, por su acompañamiento constante a lo largo de todo el proceso, fundamentalmente por la motivación, orientación y confianza que me ha brindado desde el inicio de esta tarea, sabiendo aconsejarme y guiarme gracias a su sólida formación académica y su rigurosidad metodológica.
- A mi compañero de vida, Álvaro Vucovich, por acompañarme y apoyarme para llegar a la meta. A mis hijas Sofía y Valentina, por ser la inspiración de superación.
- A mis padres, María Paniagua y José Corti, por enviarme en cada mensaje y llamado el apoyo y ánimo para culminar con la investigación.
- A mis profesores de la carrera de formación de la Licenciatura en Gestión Educativa, de la Universidad Nacional de Villa María.
- Al Sr. director Marcelo Coppari de la Institución Escolar Manuel Anselmo Ocampo I.P.E.M N 149, por permitirme ingresar al establecimiento educativo a realizar la investigación necesaria para la formulación de esta tesis.
- A las profesoras entrevistadas, quienes muy amablemente destinaron tiempos personales y profesionales para compartir sus reflexiones y experiencias como docentes desde el campo de la educación inclusiva.

INDICE

	Página
Introducción	
CAPÍTULO I	
Justificación	**1**
Objeto de estudio	**1**
Pregunta problema	**2**
Preguntas que guía a la investigación	**2**
Objetivos generales	**2**
Objetivos específicos	**2**
CAPÍTULO II	
Estado de la cuestión. Antecedentes	**3**
CAPÍTULO III	
Referentes teóricos	**6**
El derecho a la educación. Breve recorrido histórico	**6**
Educación inclusiva. Definición	**7**
Características de la educación inclusiva	**8**
Niños gitanos	**9**
Niños de la calle	**9**
Niños trabajadores	**9**
Alumnos con discapacidad	**9**
Pueblo indígena	**10**
Alumnos de poblaciones rurales	**10**
La inclusión educativa: de la integración a la inclusión	**10**
La verdadera inclusión es la inclusión en el conocimiento	**11**
Trayectos escolares: continuos y completos	**12**
Dimensiones del proceso inclusivo	**12**

Las prácticas de enseñanza 13

Las estrategias de enseñanza 14

Las buenas prácticas educativas 15

Principales corrientes didácticas 16

La teoría de Ausubel: algunos conceptos 17

Estrategias pedagógicas para la atención de la diversidad del alumnado 18

Estrategias pedagógicas en el área de Cs. Naturales 18

El fracaso escolar. Distintas explicaciones a lo largo de la historia 21

La educación, la cultura y la diversidad 22

Para la UNESCO, la diversidad cultural en una sociedad 24

CAPÍTULO IV

Marco legal de referencia 25

Constitución de la Nación Argentina 25

Constitución de la Provincia de Córdoba 26

Ley 26.206. ley de Educación Nacional 26

Ley 9.870. Ley de educación de la Provincia de Córdoba 28

La normativa en el contexto internacional 31

CAPÍTULO V

Metodología 33

Determinación del Universo 33

Instrumentos 34

Entrevista semiestructurada individual 35

Modelo de entrevista 35

Observación 36

Análisis de documentos 37

CAPITULO VI

Caracterización de la Institución Escolar **38**

Turno tarde **38**

Población que atiende **39**

Criterios de selección de la Institución Escolar **39**

Análisis de datos **40**

Observación **43**

Análisis documental **45**

CAPITULO VII

Conclusiones **46**

El uso de herramientas de trabajo en el aula **46**

La formación docente **47**

Las voces de los actores **47**

Observación en el interior de las aulas **49**

Análisis documental **49**

Reflexiones finales **51**

Bibliografía **53**

INTRODUCCIÓN

"Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo".
B. Franklin

La educación ha sido considerada un derecho fundamental para la vida de los seres humanos desde hace varias décadas, así como se reafirmó en la Declaración Universal de Derechos Humanos, y concretamente en el Artículo 26 donde se expone que "Toda persona tiene derecho a la educación […] la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales" (ONU, 1948)

Hoy no solo hablamos de educación en sí, sino de educación inclusiva, término aparentemente nuevo, pero que sin embargo ya lleva un gran recorrido en lo que trata a educación. Actualmente, los estudios sobre la educación inclusiva se han vuelto ampliamente abordados desde distintos campos científicos, especialmente por pedagogos, psicólogos y sociólogos, presentando resultados que responden a un movimiento social potente que ha emergido desde el campo social y que está impregnando la vida de las escuelas, las Universidades, las publicaciones científicas, incluso, abriendo debates internacionales.

La Educación Inclusiva implica que todos los niños, jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan problemas de aprendizaje y/o discapacidad. (UNICEF, UNESCO, 2003)

Vista de este modo, la inclusión educativa supone que los niños, niñas, jóvenes y adultos deben tener oportunidades equivalentes de aprendizaje independientemente de sus antecedentes sociales, culturales, de sus diferentes habilidades y capacidades.

Se debe tener en claro que tener oportunidades de aprendizaje equivalentes no implica que las mismas deban ser homogéneas. Se trata de proveer una oferta que atienda a la diversidad, y que sea adecuada a las particularidades de los sujetos, sin que ello redunde en la fragmentación del sistema educativo. Esto supone llevar a la comunidad educativa a la búsqueda constante de los caminos apropiados para lograr este objetivo; por tal me pregunto: ¿qué o cuáles son las estrategias de enseñanza que deben aplicar los docentes a cargo de las aulas heterogéneas para efectuar dicho objetivo? Asimismo, la diversidad es una característica intrínseca de los sujetos (y en este caso de los alumnos), por lo tanto, no debería ser vista como un problema u obstáculo que hay que enfrentar, por lo contrario, mirarla desde una experiencia enriquecedora. En consecuencia, en este trabajo partimos de la idea de que la inclusión se logra a partir de una integración genuina en la diversidad.

La Educación Inclusiva se fundamenta en las directrices que recogen las diferentes legislaciones, encuentros y/o congresos internacionales que, sobre temas educativos y de derechos humanos, se han celebrado desde 1948. Entre ellos, destacamos lo presente en La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, art.26): "Toda persona tiene derecho a la educación... La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...".

Los sustentos teóricos legales están, pero, generalmente ocurre que desde la teoría a la práctica nos encontramos con una distancia que los separa, lo que lleva a preguntarme ¿por qué sucede la distancia

entre marcos legales que habilitan a la inclusión y prácticas pedagógicas que no logran garantizarlas?, por tal, en este trabajo de investigación pretendo conocer cómo desarrollan las prácticas de enseñanza en el marco de la diversidad del grupo de alumnos, los docentes de primer año del nivel medio de las asignaturas de biología y física, de una escuela pública del nivel medio de la Ciudad de Villa María.

CAPITULO I

Justificación

La selección del tema para la realización de la investigación, surge con la finalidad de conocer *cómo desarrollan las prácticas de enseñanza en el marco de la diversidad del grupo de alumnos, los docentes de primer año del nivel medio de las asignaturas de biología y física, de una escuela pública del nivel medio de la Ciudad de Villa María*, Provincia de Córdoba.

Si bien, la educación inclusiva debe ser trabajada en todos los años escolares y por ende, por todos los educadores a cargo de cada grupo de alumnos, y sin mencionar que no existe un único método de enseñanza para llevar a cabo tal fin; surge la necesidad de conocer e investigar el trabajo que llevan a cabo los docentes del primer año de las asignaturas de biología y física de una institución escolar en dicha ciudad, como interés que nace desde mi propia experiencia docente en nombradas asignaturas, luego de haberme encontrado en situaciones diarias frente a grupos heterogéneos de alumnos.

Desde el marco de la Gestión Educativa, la problemática de la vinculación escuela y contexto socio-cultural, exige incluir en la agenda de trabajo de los directivos los estudios culturales en el campo de la pedagogía, tales como: multiculturalismo, género, alteridad y diferencia como imperativos para pensar las practicas educativa, incluida la diversidad y tolerancia en los discursos y prácticas pedagógicas.

En relación, siendo alumna de la carrera de Licenciatura en Gestión Educativa, considero de suma importancia estudiarlo al tema viéndolo desde el lado de la gestión, a modo de ir pensando y analizando sobre posibles caminos que nos lleven a la obtención de una educación viable para la diversidad de los estudiantes que tenemos en las aulas. Cabe destacar, que la gestión escolar es un aspecto de vital importancia para lograr el éxito esperado en el centro educativo. Sin ella, sería imposible lograr los procesos vinculados a la calidad de la educación. En relación, consideramos que la gestión educativa en todos sus ámbitos, fortalece el crecimiento significativo interna y externamente de una institución, y da un paso importante para hacer conciencia en el sistema educativo y generar un cambio, por lo que una buena gestión puede hacer posible el camino a una educación inclusiva y de calidad.

Por estas razones, considero que adentrarme en esta investigación, me permitirá tomar o quitar determinadas experiencias personales de colegas que posiblemente ayudarán a enriquecer mi conocimiento sobre probables estrategias que permitan estimular el desarrollo de habilidades del pensamiento cognitivo del educando.

Si bien, la palabra inclusión, podría resultarnos ya familiar para muchos, es necesario que conozcamos el interior de las aulas orientándonos a conocer cómo es, cómo se lleva a cabo**,** qué estrategias utilizan los docentes en la tarea de la enseñanza inclusiva de aulas heterogéneas.

Objeto de estudio

- ✓ Las prácticas de la enseñanza en el marco de la diversidad del grupo de alumnos, de los docentes de 1° año correspondientes a las asignaturas de biología y física de una escuela de nivel medio de la Ciudad de Villa María.

Pregunta problema

La inclusión educativa se considera hoy como "condición para el pleno cumplimiento del derecho a la educación" (Terigi, 2009). Tanto las políticas como las concepciones pedagógicas actuales proponen la integración de todos los alumnos en aulas comunes.

Para quienes tenemos la labor de enseñar, donde nos encontramos de frente día a día con ellos, los educandos, descubrimos que no hay dos alumnos o alumnas iguales, que no hay un alumnado tipo y que, si conseguimos detectar las necesidades de cada uno, conocer la forma en la que le resulta más fácil aprender e incluso más motivador, nuestro trabajo se vuelve mucho más eficaz y satisfactorio.

En tal sentido…

¿Cómo desarrollan las prácticas de enseñanza en el marco de la diversidad del grupo de alumnos, los docentes de primer año del nivel medio de las asignaturas de biología y física, de una escuela pública del nivel medio de la Ciudad de Villa María?

Preguntas que guían la investigación

1. ¿En qué consiste la educación inclusiva según las leyes vigentes?
2. ¿De qué modo los lineamientos curriculares orientan las prácticas de enseñanza en grupos heterogéneos, pensando en la inclusión?
3. ¿Cómo se desarrolla el trabajo del docente en sus prácticas de enseñanza frente a la heterogeneidad del grupo clase?
4. ¿Qué registros manejan los docentes para dar cuenta del progreso de aprendizaje de los alumnos en el proceso de inclusión?

OBJETIVO GENERAL:

- ✓ Conocer cómo desarrollan las prácticas de enseñanza *en el marco de la diversidad del grupo de alumnos, los docentes de primer año del nivel medio de las asignaturas de biología y física,* de una Institución Escolar en la Ciudad de Villa María, Córdoba.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- ✓ Investigar en qué consiste la educación inclusiva según los escritos legales vigentes.
- ✓ Conocer cómo se desarrolla el trabajo del docente en sus prácticas de enseñanza en relación directa con el grupo clase.

CAPÍTULO II

Estado de la cuestión. Antecedentes

Luego de la búsqueda y lectura de diversos trabajos de investigación en el tema sobre educación inclusiva; hemos seleccionado como antecedentes algunas investigaciones sobre prácticas integradoras y/o inclusivas realizados en diferentes países, entre ellos: Argentina, Chile, y Venezuela. Al mismo tiempo, hemos tomado como fuente enriquecedora para el tema de mi investigación, lo tratado en la "Revista Iberoamericana de Educación. N.º 55 (2011)" en su título Educación Inclusiva y Cambio Escolar (Juan M. Escudero. Begoña Martínez).

Seguidamente, se detallan los aportes centrales de cada una de ellas al campo de la educación inclusiva:

En nuestro país, la Dra. Pilar Cobeñas, en su trabajo de Estudio sobre Buenas Prácticas de Educación Inclusiva en Escuelas Comunes de la Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, realizado en el año 2016, llevó a cabo un trabajo de investigación sobre "Buenas prácticas de educación inclusiva" en escuelas comunes de dicha ciudad, habiendo seleccionado dos escuelas en cada uno de las ciudades, junto a su equipo: Emiliano Naranjo; Itatí Blanco; Antonella González; Laura Murúa, y Rocío Sol Varela. El propósito principal era contribuir a visibilizar buenas prácticas de educación inclusiva desarrolladas en escuelas comunes de nombradas ciudades. Concretamente se buscó conocer, por un lado, las características que asume el rol de los directivos, y por otro, dar cuenta de los apoyos que construyen escuelas inclusivas.

Han manejado una metodología cualitativa y un enfoque etnográfico para la recolección de datos. Realizaron entrevistas exploratorias y en profundidad, semi estructuradas e informales, diálogo colectivo con las informantes, registros de observación de actividades y acontecimientos, recolección de diversos productos escolares y producciones de los/as alumnos/as. También han hecho análisis de documentación institucional escolar.

El trabajo realizado por el equipo de la Dra. Pilar Cobeñas han concluido en primer lugar que las concepciones de inclusión varían de escuela en escuela, incluso, difieren entre el mismo personal de cada escuela. Sin embargo, los directivos de las escuelas seleccionadas para este estudio han logrado construir algunas concepciones de inclusión en sus escuelas que implican, entre otras cuestiones, concebir el lugar de las personas con discapacidad como alumnos/as legítimos de la escuela común.

Las prácticas que se desarrollan en las escuelas seleccionadas se caracterizan por estar enmarcadas en procesos de tipo colaborativo y trabajo en equipo. Se observó que los directivos exigen a los docentes ocuparse e involucrarse en los procesos educativos de todos sus alumnos, sin distinción alguna, al mismo tiempo que están atentos a las necesidades y los apoyos que los docentes puedan necesitar. Se hace notable aquí lo valioso que es el trabajo en equipo de todo el personal de la comunidad educativa.

En el país de Chile, se llevó a cabo una investigación sobre educación inclusiva; trabajo realizado por Ximena Damm M., Cecilia Barría N., Damaris Morales F., Paula Riquelme B. en el año 2011, en una comuna de Temuco

del país de Chile, titulado como Educación Inclusiva: ¿Mito o Realidad?, de carácter cualitativo , éste se desarrolló bajo los objetivos de reconocer en establecimientos de educación regular de la nombrada comuna, prácticas de gestión educativa y aprendizaje (situaciones pedagógicas) que respondan a la diversidad y/o la dificultan, describiendo a partir de la opinión de los diversos actores (docentes, familia y estudiantado), su percepción, sobre la instalación en su comunidad educativa de prácticas inclusivas. Para el mismo, se procedió a diseñar material de trabajo con docentes, directivos, familia y alumnado para desarrollar estrategias en los distintos niveles educativos (educación parvularia y básica) de atención a la diversidad.

Los talleres fueron aplicados en un establecimiento educacional de la ciudad de Temuco.

En sus conclusiones se señala que la mayoría de los docentes entrevistados coinciden en que existen claves que permiten desarrollar una mejora en la atención a la diversidad, tales como: las actitudes del profesorado, la sensibilización de la comunidad escolar, las competencias directivas y docentes, la capacitación del personal docente y no docente de una escuela. También se reseña que la mayoría de los indicadores asociados a una escuela inclusiva se sitúan en las competencias directivas y docentes del personal que trabaja diariamente con los alumnos, es decir en la gestión curricular y directiva.

Advierten que la distorsión entre los discursos y las prácticas áulicas está presente en casi todas las situaciones observadas.

En Venezuela (Julio-diciembre 2009)**:** el trabajo de investigación llevado a cabo por las docentes Rosalinda Romero, Nerylena Inciarte, Odris González y Nelly García-Gavidia, titulado como: Integración educativa: visión de los docentes en cuatro escuelas venezolanas realizado en el año 2009, se desarrolla con el objetivo de describir la visión que poseen los docentes inmersos en el proceso de integración educativa, considerándolos como apoyos favorecedores del proceso de integración. Para ello se utilizó una metodología cualitativa, realizando entrevistas y cuestionarios a 22 docentes de cuatro escuelas de la región que efectúan integración de niños con necesidades educativas especiales. Los principales aportes de los resultados de la investigación, postulan que los actores de la vida escolar consideran que este proceso (la inclusión) se logra, siendo una oportunidad de formación, crecimiento, de desarrollo de valores como amor, respeto y solidaridad. Se relaciona dicho proceso con la aceptación de todos los niños en el aula sin discriminación, brindando una educación de calidad para todos y sirviendo de enlace entre la educación especial y la educación regular para consolidar procesos de aprendizaje.

Esta concepción indica la apertura del docente hacia el proceso de integración educativa, lo cual fue resaltado por los valores que expresaron y están vinculados a las prácticas integradoras que se efectúan en las instituciones donde trabajan. Los docentes vinculan las funciones administrativas con la educación integradora. Los valores: respeto, amor, solidaridad; las normas, mostrando la apertura al cambio y la defensa al derecho a la educación muestran la fortaleza de los procesos administrativos incluyentes y los supuestos para actuar en pro de la integración.

Es este proceso una oportunidad para su formación, crecimiento y un reto que enfrentar. Los elementos considerados como más importantes para que se realice la integración educativa son: el trabajo en equipo, cooperación; la educación considerada como derecho universal; investigación y desarrollo

sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje; flexibilización en la ejecución del currículo, adecuaciones, adaptaciones e individualización del currículo a las necesidades de los estudiantes y las actitudes positivas por parte de la comunidad hacia el proceso de integración.

En la “Revista Iberoamericana de Educación. N.º 55 (2011)” en su título Educación Inclusiva y Cambio Escolar: Los autores Escudero y Begoña Martínez, en su artículo Educación Inclusiva y cambio Escolar de la Revista Iberoamericana de Educación N°55 pp. 85 del año 2011, proponen una determinada concepción de la educación inclusiva, denuncian fracturas entre sus objetivos y la realidad de ciertos hechos, especialmente en la enseñanza obligatoria española, y aducen un par de explicaciones para comprender ese estado de cosas.

En ésta, se concluye que en vez de ideales inclusivos fuera del alcance cabe imaginar otros intermedios. No es pensable ahora una inclusión plena, pero sí deben acometerse objetivos modestos e inexcusables. Rebajar significativamente los índices de exclusión actuales ha de ser uno de ellos. Es una cuestión de derechos, no de mejorar posiciones en el ranking internacional.

Entendida como un horizonte, la educación inclusiva –democrática, justa y equitativa– sigue justificando, sean cuales sean los tiempos actuales y por venir, la urgencia de concentrar fuerzas políticas y recursos, inteligencia organizativa y pedagógica, aportaciones de muchos agentes, todos los que puedan albergar todavía una conciencia acorde con el valor esencial de la educación, una educación buena de y para todas las personas.

Los fracasos existentes no son una fatalidad; son algo que se está produciendo social, cultural, política y escolarmente. Por lo tanto, son remediables. Es preciso tomar nota de la realidad, pero dar la batalla a las indiferencias y trifulcas políticas que lo que hacen es empeorar la situación. Aunque salgan fuera de lo políticamente correcto, algunas propuestas son inexcusables: los poderes públicos han de proteger y velar por una escuela pública al servicio del bien común de la educación, corregir honestamente la deriva hacia la privatización, liderar un trayecto claro y decidido hacia la inclusión, hacer visible los fracasos, exigir y apoyar a los centros y docentes, centrar sus esfuerzos mucho más en la creación de capacidades que en la suma de recursos y decretos.

Los centros escolares y la profesión docente han de resistir la tentación de echar tantos balones fuera; recrear, por el contrario, sus márgenes de actuación, de responsabilidad y de rendición pública y democrática de cuentas, reivindicar respaldos sociales y ofrecer confianza y garantías a la ciudadanía.

Los tiempos corrientes no son favorables a la inclusión social y educativa, pero quizás tampoco el núcleo de la cultura, la política y las prácticas vigentes y consentidas en la mayoría de nuestras escuelas. Lo primero está fuera de control; lo segundo es una tarea propia e intransferible desde ahora mismo.

CAPITULO III

Referentes Teóricos

El derecho a la Educación: Breve recorrido histórico

En nuestro país, distintas concepciones sobre el derecho a la educación se han desarrollado desde la apertura a la masividad de la educación hasta la actualidad. La Constitución Nacional Argentina, sancionada en 1853, estableció el derecho de enseñar y aprender y la consecuente libertad de enseñanza. En esta constitución se enunciaron lo que posteriormente se llamó la primera generación de derechos humanos, derechos civiles y políticos, individuales, que el Estado debe garantizar a cada una de las personas. (Lentijo, Molina y Martiné, 2004).

Dentro de este marco, en el año 1884, se sancionó la Ley de Educación Común, N°1420. En su artículo segundo se establecieron los principios que fueran históricos para el sistema educativo argentino, determinando la obligatoriedad, gratuidad y gradualidad del Nivel Primario. Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) tomaron este acontecimiento como el inicio de un primer ciclo histórico en la educación argentina que se extiende hasta aproximadamente el año 1930 y al que llamaron el modelo "aula desdoblado". Este modelo se caracterizó por una fuerte presencia del estado en las aulas, pero con objetivos contradictorios entre la educación primaria y la secundaria. El nivel primario se proponía unificar la cultura de nativos e inmigrantes, homogeneizar la población con un mínimo de contenidos prescriptos en la ley citada y gestar una conciencia nacional común. Mientras que la escuela primaria era para todos, con un propósito social de integración, la escuela secundaria fue enciclopedista y elitista, a la cual sólo tenían acceso unos pocos. Según Veleda (2011), el modelo "aula desdoblado" implicaba un "cuerpo" para todos – la primaria – y una "cabeza" para pocos – la secundaria-.

Entre los años 1930 y 1990, los autores ubicaron el modelo "expansivo sistémico". Esta etapa se caracterizó por la ampliación en el acceso. Se profundizó la etapa inicial basada en la igualdad del nivel primario y se comenzaron a abrir puertas en el nivel secundario posibilitando el ingreso de sectores de la población antes excluidos. Según los autores, este modelo no pudo conciliar el crecimiento en la accesibilidad con igualdad de resultados, siendo el nivel primario quien ha mostrado las tasas de repitencia y deserción elevadas, dando pie a la exclusión.

En consecuencia, la permanencia dentro del sistema dependía de las condiciones y el esfuerzo individual de cada alumno. Así, la trayectoria escolar equivalía a una carrera de obstáculos en la que el alumno era enteramente responsable de sus resultados. Sólo los "merecedores" llegaban con éxito al final. La competencia escolar volvía necesariamente desiguales a los alumnos". (Veleda. 2011).

En este momento, justamente a partir de la segunda mitad del s. XX, se comenzó a gestar la historia del desarrollo del derecho a la educación en el ámbito internacional. Siendo el punto de partida la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU (1948) que estableció el derecho a la educación como universal.

"La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 es una de las normas más avanzadas en la defensa de una concepción integral del derecho a la educación (…)" (Rivas, Batiuk, Composto, Mezzadra, Scasso, Veleda y Vera, 2007).

Por otro lado, cuarenta años más tarde de la Declaración de los Derechos Humanos, la Declaración de Educación para Todos de Jomtiem (ONU, 1990), aseguró que no todas las personas logran culminar la educación básica o adquirir los conocimientos esenciales. La reforma de la Constitución Argentina de 1994, en su artículo 75, incorporó los tratados internacionales de derechos humanos que constituyen la tercera generación de derechos a los que llamamos "derechos colectivos". (Lentijo. 2004). En ese momento, la República Argentina ya contaba con una legislación acorde con los principios de obligatoriedad y gratuidad propuestos en los acuerdos internacionales.

De esta manera, el marco de las metas y objetivos generales a nivel mundial, no representó demasiado desafío para este país. Sin embargo, el orden meritocrático ya descripto que predominó en el modelo expansivo-sistémico generaba resultados no acordes con el principio de educación para todos.

Continuando con la descripción de los modelos caracterizados por Veleda (2011), el período 1990-2006, nominado "compensatorio-dual", pretendió reemplazar la noción de igualdad por el concepto de equidad dando más a los que menos tienen. La intervención focalizada del Estado reemplazó a la homogeneidad con el objetivo de compensar las diferencias surgidas a partir de las desigualdades sociales.

Desde principios del nuevo milenio las políticas compensatorias se ubican en el centro de la discusión; "(…) aparece la noción de políticas socioeducativas (…) y comienzan a redefinirse las ideas de universalidad, igualdad y equidad" (Veleda. 2011). Los autores identifican la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26 206 como el final del modelo compensatorio.

Esta ley ubica a la educación dentro del marco del derecho personal y social contemplando específicamente muchos sectores sociales antes excluidos, sujetos sociales que no encontraban lugar en la legislación previa, pero que aun así actualmente oímos hablar desde diversos medios de comunicación que en nuestro país continúan habiendo sectores excluidos o negados al sistema educativo.

Inclusión. Definición

La UNESCO define inclusión como:

> *"Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etario adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños".* (UNESCO, 2005; en Educación para todos, 2007).

La educación es un derecho que capacita para ejercer otros derechos, por lo tanto, la negación a este y/o la exclusión del mismo sistema educativo; como consecuencia, limita y excluye de la sociedad. Educación para todos o educación inclusiva, implica según la UNESCO, (2009; 2010), garantizar a todo el derecho a la educación, con atención especial a los más marginados.

Según, (UNESCO, 2009) la educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social.

Educación Inclusiva. Definición

«Donde hay educación, no hay distinción de clases» (Fernando Sabater).

La Educación Inclusiva implica que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad (UNESCO, UNICEF, 2004).

Se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva, todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.

La Educación Inclusiva se entiende como la educación personalizada, diseñada a la medida de todos los niños en grupos homogéneos de edad, con una diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencias. Se fundamenta en proporcionar el apoyo necesario dentro de un aula ordinaria para atender a cada persona como ésta precisa, entendiendo que podemos ser parecidos, pero no idénticos unos a otros y, con ello, nuestras necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa.

La integración se concibe como un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos (Booth, 1996), y de esta manera satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación, y generar a partir de ella cambios y modificaciones en el contenido, los métodos, las estructuras y las estrategias, con un enfoque común que abarque a todos los niños de la edad apropiada y la convicción de que incumbe al sistema oficial educar a todos los niños (UNESCO, 1994).

La educación integradora se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares. Lejos de ser un tema marginal sobre cómo se puede integrar a algunos alumnos en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los alumnos. Su propósito es conseguir que los docentes y los alumnos “asuman positivamente la diversidad y la consideren un enriquecimiento en el contexto educativo, en lugar de un problema.” (“UN DESAFÍO UNA VISIÓN” UNESCO. 2003).

Características de la educación inclusiva

Para la UNESCO, la educación inclusiva debe caracterizarse por prestar especial atención a los grupos marginales y vulnerables con una voluntad integradora, buscando la máxima calidad y el desarrollo del máximo potencial de cada persona.

La Organización distingue entre 6 grandes grupos de niños en situación de marginalidad y exclusión social, recomendando una serie de intervenciones y pautas de actuación en cada uno de ellos.

Niños gitanos

Pese a los esfuerzos realizados para ampliar y mejorar la educación que se brinda a los niños gitanos o romaníes, se calcula que en la actualidad el 50% de los que viven en Europa no llegan a completar la enseñanza primaria. Por este motivo, la UNESCO ha iniciado un programa de colaboración con el Consejo de Europa con el objeto de garantizar los derechos de esos niños a recibir educación básica, con especial atención a la mejora del acceso a las oportunidades educativas.

Algunos ámbitos de actuación recomendados para niños gitanos son:

-Desarrollar relaciones personales de confianza con padres y miembros influyentes de los clanes gitanos.

-Dar apoyo institucional y formación a las ONG gitanas.

-Generar oportunidades de formación, desarrollo, pasantías y financiación para la generación de hombres y mujeres romaníes, ya que en el futuro serán los dirigentes de los movimientos gitanos nacionales e internacionales.

-Promover el acceso de las mujeres de origen gitano a las instituciones públicas.

Niños de la calle

Para los millones de niños de la calle que existen en el mundo, la educación es el medio más eficaz de lograr la reinserción social. Las características y líneas de intervención de la educación inclusiva respecto a estos niños deben ser:

-Sensibilizar al público en general acerca de los niños de la calle y su derecho a recibir, como el resto de niños, educación.

-Brindar apoyo técnico a las organizaciones e instituciones con miras a satisfacer las necesidades básicas de esos niños.

-Fortalecer las iniciativas conjuntas entre los sectores público y privado, en los planos nacional e internacional, para que estas acciones sean constantes y eficaces.

Niños trabajadores

Promover la educación paras todos es la herramienta fundamental para prevenir el trabajo infantil, ya que muchas veces éste constituye un obstáculo para que los niños asistan a la escuela. El acceso universal a la educación y, en particular, a la enseñanza de calidad gratuita y obligatoria hasta la edad mínima que fija la ley para empezar a trabajar es un derecho básico que se ha de conseguir en todos los países del mundo.

Alumnos con discapacidad

La educación inclusiva debe garantizar la escolarización de todas las personas (salvo casos muy excepcionales) en el aula ordinaria, sin que tener algún tipo de discapacidad intelectual o física sea

motivo de segregación o exclusión. En este aspecto, la educación inclusiva debe poner todo el esfuerzo y medios en lograr:

-Ofrecer el apoyo y refuerzo necesario a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) para que se integren lo mejor posible.

-Fomentar la capacitación de docentes y el uso de las tecnologías de la información (TIC) en la enseñanza de las personas con discapacidad.

Pueblo indígena

Se calcula que existen en el mundo unos 370 millones de indígenas, que representan alrededor del 5% del total de la población mundial. Por lo tanto, la educación inclusiva debe favorecer la inclusión de estos alumnos, defendiendo al mismo tiempo su idiosincrasia.

Alumnos de poblaciones rurales

En las zonas rurales de los países menos desarrollados es habitual que la población carezca de servicios sociales básicos, incluida la educación, siendo también muy habitual que los niños no sean enviados a la escuela para poder utilizarlos como mano de obra barata en condiciones de esclavitud.

Las líneas de actuación específicas de la educación inclusiva en las zonas rurales son:

-Fomentar e incentivar a los maestros de las zonas rurales con mejores salarios y otros alicientes.

-Combatir el absentismo escolar, informado a las autoridades y denunciando los hechos.

Para la UNESCO, el horizonte de la educación inclusiva debe tener un objetivo final con un enfoque más amplio del ámbito exclusivamente académico: terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión social**.**

La Inclusión educativa. De la integración a la inclusión

Conociendo la definición de la educación inclusiva establecida por la UNESCO y haciendo hincapié nuevamente con las ideas de Veleda (2011), se puede decir que las políticas compensatorias no pudieron superar el fracaso escolar ya que el mismo enfoque:

"(…) ha tendido a cristalizar identidades negativas, definidas por sus carencias y déficit (…), y ha generado en ciertos casos dependencias y estigmatizaciones. En efecto, los seres definidos por sus carencias son sujetos de necesidad más que sujetos de derecho." (Veleda 2011).

Dentro de esta visión, la exclusión queda definida por problemas externos al ámbito educativo, no deja de actuar al margen del sistema.

La inclusión educativa es el camino para garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación en el comienzo del siglo XXI. La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

En varios países, se sigue considerando la inclusión como una manera de atender a los niños con discapacidades en el contexto de la educación común. Sin embargo, internacionalmente se considera cada vez más como un concepto más amplio, una reforma que apoya y atiende la diversidad de todos

los educandos. (UNESCO, 2001). Esto supone que la educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes. En este momento del discurso resulta oportuno distinguir los conceptos de integración e inclusión.

La integración surge en los años 80 con el objetivo de que los alumnos de escuelas especiales ingresaran a las escuelas comunes. La reestructuración de los establecimientos, el incremento de horas especiales y material didáctico, así como el ingreso de personal de educación especial a las escuelas comunes caracteriza el modelo de integración de estudiantes con deficiencias leves que aún hoy se sostiene.

A partir de la década de 1990, se reconoce que "los modelos de integración se basaban exclusivamente en el cierre de las escuelas especiales y en "añadir" estudiantes a las escuelas y los currículos comunes que no respondían a la diversidad de expectativas y necesidades de los educandos." (UNESCO, 2008). La educación inclusiva supone la planificación y puesta en práctica de una variada gama de propuestas didácticas que atiendan a la diversidad del alumnado.

El debate sobre la educación inclusiva y la integración no se refiere a una dicotomía entre políticas y modelos (…) sino más bien a determinar en qué medida se está avanzando en el entendimiento de que toda escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos y cada uno. (UNESCO, 2008,).

La necesidad de una nueva cultura escolar inclusiva es, sin duda, una tarea difícil por lo que supone un cambio profundo. Hoy esperamos de la escuela que sea capaz de lograr la adaptación de la oferta educativa a la diversidad del alumnado, a diferencia del esfuerzo que se requería a éste cuando el discurso centraba su atención en la integración, exigiendo su adaptación y asimilación a la oferta. En este sentido pretendemos pasar de una escuela integradora con espacios para la diversidad, fruto de múltiples clasificaciones fundamentadas en la diferencia a una escuela inclusiva como espacio de diversidad, basada en lo común. (Balcarce Fernández, 2011).

La verdadera inclusión es la inclusión en el conocimiento

Más allá de las diferencias entre integración e inclusión, el principal desafío a ser incorporado en una nueva agenda política de la educación para ser discutida con los ministros de educación, y con el conjunto de la sociedad, es la necesidad de superar la idea de inclusión como incorporación al sistema educativo y reemplazarla por inclusión al conocimiento. Hoy educación de calidad quiere decir educación que permita a todos la inclusión en el conocimiento válido.

La tradicional función de la educación como motor de cohesión y de movilidad social se encuentra debilitada en los actuales escenarios económicos y sociales. La educación mantendrá su capacidad histórica de contrarrestar las tendencias hacia la inequidad, acentuadas como consecuencia del nuevo capitalismo globalizado, a condición de que sea capaz de distribuir el tipo de educación y las competencias de conocimiento correspondientes a las necesidades de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento.

La escuela como institución, y los nuevos entornos de aprendizaje que están surgiendo, tienen la posibilidad de dar más integración en un mundo de desiguales si es que se parte de una nueva visión. El conocimiento válido para la modernidad no es el conocimiento válido para la sociedad del

conocimiento. Los sistemas escolares se organizaron para diseminar en la sociedad el modelo de conocimiento racional del iluminismo y tuvieron éxito en ello. Pero este modelo está también agotado, fuera de uso en el mundo actual que genera conocimiento como parte del avance social. Por esto, el foco de atención debería ser la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para que sean capaces de atender la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado (que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje) y, a partir de ellas, puedan lograr su inclusión en el conocimiento.

Trayectos escolares continuos y completos

Parafraseando a Flavia Terigi (2009), se considera que la forma de organización del sistema educativo de la Argentina con los distintos niveles educativos, un currículum graduado y los grados o años de escolarización anuales, marcan el ritmo de las "trayectorias escolares teóricas". Los niños, adolescentes y jóvenes que por distintas causas no logran seguir el camino lineal que estas trayectorias imponen, estarían transitando "trayectorias no encauzadas". Cierto es que, en muchos casos, y aun cumpliendo la escolaridad obligatoria, las trayectorias reales de los alumnos distan en mayor o menor medida de las trayectorias teóricas. El criterio de garantizar trayectos escolares continuos y completos que propone el Gobierno de la CABA en la Resolución 3 278/2013 y las medidas normadas a tal fin acorta la distancia entre lo que podría ser una trayectoria no encauzada y una trayectoria teórica. En relación a este pensamiento se adhiere a una advertencia planteada por la autora sobre que:

> *"(…) el propósito político de que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas trae nuevamente la preocupación porque en nombre de ello se arrase con la singularidad (…) en un sistema tradicionalmente homogeneizador (…) la variabilidad suele percibirse como desvío, como fallo a corregir y reencauzar."* (Terigi, 2009)

Dimensiones del proceso inclusivo

Fernández (2012) plantea cinco dimensiones del proceso inclusivo:

La primera dimensión pedagógico – didáctica, donde cada educador o educadora, de manera individual, debería mantener una actitud positiva ante la diversidad de la comunidad estudiantil, buscando soluciones adecuadas a las necesidades estudiantiles. Es decir, con el fin de orientar su formación hacia el desarrollo integral de cada niño y niña, el cuerpo docente tendría que asumir un rol mediador entre las características del alumnado, el proceso de enseñanza y la evaluación formativa expresada.

La segunda dimensión corresponde al aprendizaje cooperativo, esta sugiere que el profesorado de aula trabaje en conjunto con el equipo de integración educativa. De tal forma, Durán y Giné (2011) sostienen la necesidad de asumir métodos cooperativos de aprendizaje entre la comunidad profesional. En otras palabras, es indispensable asumir un trabajo cooperativo efectivo con metas comunes entre profesionales del PIE y equipo docente, utilizando como estrategia diálogos reflexivos para evaluar en conjunto la pertinencia de las actividades de aprendizaje según las características y necesidades del cuerpo estudiantil.

La tercera dimensión de actuación ética se considera fundamental para desarrollar un efecto positivo en los aprendizajes. En este marco, Arnaiz (2011; 2012) sostiene que el profesorado que asume una actitud positiva frente a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, es más comprometido con sus tareas y deberes pedagógicos. En otras palabras, la ética profesional favorece una actitud proactiva y de responsabilidad con el aprendizaje de todos los niños y niñas.

Finalmente, la dimensión social establece la necesidad de que exista una relación de confianza entre estudiante, su familia y el equipo docente. Así la comunidad escolar asumiría con determinación, de manera conjunta, los desafíos y apoyos curriculares que necesita el grupo estudiantil que presenta NEE. Al respecto, Fernández (2012) enfatiza que las habilidades sociales promueven la cooperación entre personas distintas. Dicho de otra forma, el centro educativo debería construir relaciones de colaboración entre equipos multidisciplinarios para atender la diversidad en el aula como principio pedagógico para desarrollar el aprendizaje del estudiantado.

Diversos estudios centran al profesorado como objeto de investigación con el propósito de conocer su pensamiento y actuar docente (López, Echeita y Martín, 2009; López y Blanco, 2010). En este sentido, Mellado y Chaucono (2015) afirman que ahondar en el accionar pedagógico permitiría dilucidar los marcos de referencia que subyacen en el discurso docente. Es decir, explorar en las percepciones del formador o formadora ayudaría a comprender su forma de pensar y su desempeño profesional.

Numerosas investigaciones han evidenciado el carácter subjetivo de las percepciones docentes, construidas en el contexto social, ancladas según componentes afectivos y valorativos (Contreras, 2010; Rojas, 2014). Prieto (2008) plantea la necesidad de explicitar las representaciones mentales y reflexionar en torno a ellas, con el propósito de modificar el pensamiento del profesorado, a través de la discusión con pares y la oportunidad de contrastar sus ideas con referentes teóricos. Es decir, las percepciones coexisten en las estructuras cognitivas del sujeto docente y se despliegan en las acciones y decisiones pedagógicas (Mellado y Chaucono, 2016).

Varios autores han sostenido que estas percepciones son representaciones implícitas que se construyen en torno a los conocimientos, experiencias y formación (López, Echeita y Martín, 2009; Ossa, 2006). Igualmente, Woolfolk, Davis y Pape (2006) sostienen que pueden movilizarse las creencias, en función de las posibilidades de interacción con pares profesionales que poseen planteamientos teóricos y diferentes argumentos. En consecuencia, resulta imperativo que los centros escolares aborden sistemáticamente las percepciones de educación inclusiva que posee el profesorado, en forma colectiva, mediante diálogos pedagógicos reflexivos para transformar su clase en aulas inclusivas.

Las prácticas de enseñanza

La nueva Ley de Educación Nacional 26.206, sancionada en el año 2006, establece entre otras cosas la obligatoriedad y universalidad de la educación secundaria. De esta manera, se presenta a la educación secundaria como “la nueva secundaria”, teniendo como uno de sus principales objetivos la formación de los sujetos para el ejercicio pleno de los derechos de la ciudadanía, la adquisición de conocimientos para la continuación de estudios superiores y la vinculación de la educación con el mundo de trabajo. De la misma forma, la Ley de Educación Nacional se propone en su artículo 30:

“Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio”.

A través de la Ley de Educación Nacional 26.206, podemos conocer los objetivos y propósitos que la educación secundaria busca alcanzar para contribuir formativamente a la vida social y laboral de los ciudadanos argentinos, lo que ocurre es que de lo que se pretende a lo que se logra hacer hay una distancia que lo separa; actualmente siguen estando presentes las problemáticas pedagógicas-didácticas de la práctica docente y del aprendizaje. Por lo que me pregunto, ¿Qué prácticas de enseñanza tienen lugar en las aulas? ¿Qué tipo de aprendizaje se promueve en los alumnos de educación secundaria para la formación de ciudadanos responsables, capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para la transformación?

En estos últimos años se ha dado mucha importancia a discursos educativos que apoyan la igualdad y la calidad educativa. Toda intención educativa se plasma en un acto educativo, acto que tiene como principales protagonistas (responsables) a profesores y alumnos, y son los profesores quienes llevan adelante la mayor parte del trabajo educativo en las escuelas y en las aulas, y quienes tienen la responsabilidad de enseñar y promover los aprendizajes correspondientes en los alumnos. Para esto, los docentes deben idear estrategias de enseñanza que respondan a la diversidad del grupo de alumnos.

Todos los días, los docentes de todos los niveles educativos emprenden sus procesos de enseñanza y de aprendizaje desde ciertos modelos. Dichos modelos están más o menos articulados y se fundamentan en teorizaciones que permiten a los profesores, con mayor o menor éxito, ejercer su profesión.

Hemos de considerar que no existe un único camino para el éxito pedagógico, ni la solución sin esfuerzo de los complejos problemas docentes, ni la descripción del “modo mejor de enseñar”. No podemos entender los principios de la enseñanza como dogmas estáticos, sino como interacciones dinámicas con las metas cognoscitivas y sociales, con los procedimientos que subyacen a las teorías del aprendizaje y con las características personales e individuales del binomio profesor alumno.

Para atender a la heterogeneidad del alumnado, se necesita diseñar centros de aprendizaje y curricula que ofrezcan a los alumnos una variedad de alternativas educativas que respondan al tiempo y ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

Las estrategias de enseñanza

En algunos marcos teóricos y momentos históricos, se ha asociado el concepto de estrategias de enseñanza al de técnicas, entendidas como una serie de pasos por aplicar, una metodología mecánica, casi un algoritmo. En otros textos, se habla indistintamente de estrategia de aprendizaje y de enseñanza. En ocasiones, se asocia la estrategia a la actividad de los alumnos y a las tecnologías que el docente incorpora en sus clases.

Definiremos a las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones

generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (Anijovich y Mora; 2012)
En este sentido, Alicia Camilloni (1998) plantea que:

> *(...) es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles.*

Según Anijovich y Mora (2012), las estrategias que un docente utiliza inciden en el contenido, en el trabajo de los estudiantes, en las formas de comunicación y en el tipo de aprendizaje que promueven. Por ello, es importante comprender que la elección de una estrategia de enseñanza supone de antemano tener claridad en cuanto a los objetivos de aprendizaje que deben lograr nuestros estudiantes, así como también al tipo de contenido que se va a enseñar y cómo se va a evaluar.
En otras palabras, no todas las estrategias de enseñanza pueden utilizarse para todo. Es parte de nuestra tarea de planificación identificar cuál es la estrategia más adecuada para los objetivos de aprendizaje, el contenido a enseñar, las características de nuestros estudiantes y para nuestras propias aptitudes como docentes.
La propia experiencia en la docencia y en la investigación lleva a pensar que las estrategias de enseñanza y de aprendizaje juegan un papel relevante en el fracaso escolar y también en la posibilidad de incidir en su disminución para lograr la asistencia, permanencia y culminación de los estudios completos de los estudiantes.

Las buenas prácticas educativas

Antes de mencionar a las bunas practicas educativas, primero debemos tener la idea sobre la práctica educativa en sí, esta puede ser definida como un conjunto de acciones, operaciones, mediaciones, saberes, creencias y poderes, que se desarrollan en el seno del aula con una intencionalidad definida, práctica que está atravesada por un sinfín de condicionantes y dimensiones que dan forma al hecho educativo. Achilli (2000) describe la Práctica Docente como el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en concretas condiciones históricos-sociales e institucionales de existencia y que poseen una significación tanto personal como social.
Adicionalmente, Marqués (2002) señala que las buenas prácticas educativas son “intervenciones pedagógicas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logre con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo”.
Desde el marco de nuestra experiencia en el trabajo con los alumnos, y en la docencia en sí, podríamos definir a la buena enseñanza como aquella con intencionalidades definidas y explícitas, que promueve la interacción entre los alumnos y los docentes, y entre los propios alumnos, la cual transcurre en un espacio, tiempo y en un contexto socioeconómico determinado. Vista de este modo, es aquella en la que un docente, apelando a ideas o a recursos nuevos o existentes, encuentra un sentido, un para qué

de ese hacer, lo lleva a la práctica, recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar en mejorar futuras acciones.

Principales corrientes didácticas

El saber didáctico se ha constituido y se constituye a partir de las distintas corrientes de producción teórica acerca de la enseñanza que se han ido delineando a lo largo del tiempo. Dichas corrientes didácticas se diferencian en función de las dimensiones que incorporan para el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de los marcos de referencia que adoptan. Una de las principales corrientes se encuentra representada por la psicología conductista, la cual concibe al aprendizaje como aquel proceso mediante el que un organismo forma conductas nuevas y más complejas a partir de la asociación de conductas más simples. La psicología conductista es llevada al campo de la educación por el psicólogo y educador Skinner (1970), quien desarrolló para la enseñanza el "modelo de instrucción programada" basado en el condicionamiento operante. En ese sentido, "Skinner ha defendido la enseñanza programada y el uso de la tecnología en la educación basándose en lo que afirma ser el control de las condiciones operantes" (Novak, 1977). De esta manera, su teoría de la educación podría reducirse a la idea de que los alumnos harán lo que los profesores/as les pidan que hagan.

A partir de 1965 se publicaron otras dos obras importantes sobre "la teoría del aprendizaje", la de Robert Gagné en 1965 y la de David Ausubel en 1968.

Las teorías del aprendizaje que precedieron a la de Ausubel, en especial aquella desarrollada por la psicología experimental, mostraron tener más debilidades que fortalezas en las explicaciones acerca del aprendizaje humano; ya que concebía a este como meras modificaciones conductuales a causa de estímulos. El afán de la psicología conductista por aferrarse a lo puramente observable (es decir, a las conductas) hizo que dejara de lado aspectos y procesos mentales por su dificultad para ser estudiados de manera empírica. A fines de la década de los 70 se produjo una ruptura con el modelo conductista de la enseñanza a partir del desarrollo de estudios psicológicos y didácticos de corte constructivista. Las teorías constructivistas y cognitivistas surgidas en los años 50 y 60 como contraposición a las teorías conductistas del aprendizaje, resaltan el papel de sujeto como un "constructor activo" de conocimientos, en oposición al "sujeto pasivo" del conductismo (pasivo en el sentido de que el sujeto solo debía limitarse a responder a los estímulos/reforzadores que respondían a un aprendizaje previamente planificado y acabado).

Casi todas las perspectivas psicológicas y didácticas actuales consideran al aprendizaje como un "proceso activo donde las personas construyen nuevos conocimientos e interpretaciones sobre la base de lo que ya conocen y creen" (Biddle, Good, Goodson, 2000). El papel más importante del/de la profesor/a es el de actuar de mediador del aprendizaje a medida que va siendo construido por los estudiantes.

La teoría del desarrollo cognitivo de Ausubel es considerada por psicólogos e investigadores educativos, entre otros Josept Novak (1977), como un "valioso modelo explicativo del aprendizaje para guiar la educación, el diseño de la enseñanza y las practicas evaluativas" (Novak, 1977)

La teoría de Ausubel: algunos conceptos

Conceptos como “aprendizaje significativo”, “aprendizaje memorístico”, “intencionalidad”, “sustancialidad”, “estructura cognitiva”, “inclusores” y “organizadores previos”, entre otros, son los que constituyen la teoría del desarrollo cognitivo de Ausubel. El autor denomina “estructura cognitiva” al sistema de conceptos que se encuentran organizados jerárquicamente en el cerebro del sujeto.

En una jerarquía conceptual, los elementos de conocimiento menos importantes (es decir, más específicos) se encuentran unidos o incluidos a conceptos más amplios o generales. Ausubel llama “aprendizaje significativo” a aquel proceso por el cual un sujeto asimila una información nueva a partir de relacionarla con los conocimientos, conceptos o ideas existentes en su estructura cognitiva, y “aprendizaje memorístico” al aprendizaje de conceptos nuevos sin el establecimiento de relaciones con conocimientos o ideas ya existentes en la estructura cognitiva. Ausubel explica que un aprendizaje de este tipo es necesario cuando el sujeto debe adquirir nueva información sobre un área de conocimiento que no tenga ninguna relación con lo que ya sabe (Novak, 1977).

Por otra parte, el autor afirma “la enorme eficacia del aprendizaje significativo como medio de procesamiento y almacenamiento de información, puede atribuirse en gran parte a sus dos características distintivas: la intencionalidad y la sustancialidad de la racionabilidad de la tarea de aprendizaje con la estructura cognitiva” (Novak, 1977). Como se sostendría más adelante, el proceso de aprendizaje se define por ser un proceso individual en el que influyen diversos elementos aparte de la actividad de enseñanza. Un aprendizaje que sea de tipo significativo requiere de la intención del sujeto (alumno) para relacionar de manera sustancial la nueva información con conocimientos existentes y pertinentes de su estructura cognitiva. Ausubel explica que un material será “potencialmente significativo” en la medida en que el sujeto se proponga establecer relaciones entre el nuevo y el viejo conocimiento: es por eso que el aprender nueva información de manera significativa o memorística puede estar principalmente en función de la predisposición para el aprendizaje que tiene el individuo. El aprendizaje significativo es una decisión del alumno, él elige relacionar de forma sustantiva los conceptos nuevos o las ideas nuevas con los conocimientos existentes en su estructura cognitiva, pero el profesor/a puede contribuir a esa decisión en la medida que comprometa a sus alumnos para que encuentren relaciones entre el viejo y el nuevo conocimiento, y entre las partes de un nuevo tema (Novak, 1977), y aumentar la sustancialidad de esas relaciones forma parte de las tareas de la enseñanza. La nueva información es asimilada a una estructura específica de conocimientos (ideas pertinentes) ya existentes en la estructura cognitiva. Ausubel denomina a esta entidad psicológica como “inclusor”.

La teoría del aprendizaje de Ausubel se centra en el papel que juegan los conceptos inclusores para la asimilación y comprensión de información nueva: “Si el aprendizaje ha de ser significativo, entonces en la estructura cognitiva del alumno debe estar disponible un conjunto de conceptos relevantes para los nuevos conocimientos que se han de aprender” (Novak, 1977). Debido a que los conceptos inclusores son decisivos para el aprendizaje de ideas y conceptos nuevos, es imprescindible que la enseñanza parta de estos, en palabras de Ausubel “averígüese lo que el alumno ya sabe y enséñese consecuentemente”.

El concepto de “organizadores previos” es otro aporte elaborado por Ausubel, que constituye una buena herramienta para una enseñanza que desee promover un aprendizaje de tipo significativo. Los organizadores previos funcionan como una especie de “puente cognitivo” para relacionar los conceptos nuevos con los conceptos inclusores pertinentes en la estructura cognitiva de los alumnos. Para poder elaborar estos organizadores previos es importante que el/la profesor/a pueda rastrear y detectar los conocimientos previos del alumno, y luego ordenar y organizar el nuevo material de estudio de manera que el/la alumno/a pueda percibir las relaciones. El grado de manejo y conocimiento que un docente tenga con respecto al material de estudio es decisivo para una correcta organización y una presentación clara de los mismos.

Estrategias pedagógicas para la atención de la diversidad del alumnado

Cuando el estudiante no logra participar y progresar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se ofrecen en el currículo habitual, se debe plantear una respuesta educativa diferencial que debe planificarse en el marco de la programación del grupo donde está el escolar. En este sentido, Blanco (1999) expone que en el enfoque de educación inclusiva, la finalidad es la de favorecer una respuesta educativa adecuada a personas con barreras para el aprendizaje y la participación, en una misma institución, con un currículo básicamente común y en el marco de una concepción de inclusión de la enseñanza; es decir, dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen las mismas tareas, de la misma forma y con los mismos materiales.

La cuestión central es organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los estudiantes, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno. De esta manera, será necesario implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan la inclusión, entendidas estas como un proceso y no como la aplicación de técnicas y de procedimientos, un proceso inmerso en un acto social, en el que se aprende con el otro.

Se aprende con el acompañamiento mediado y organizado del docente o compañeros, para construir y transformar conceptos, habilidades, prácticas y actitudes, con las cuales se puede enfrentar de mejor manera al mundo.

Estrategias pedagógicas en el área de ciencias naturales

La enseñanza del área de ciencias naturales es fundamental para la formación integral de los estudiantes, porque brinda muchas de las herramientas necesarias para conocer y explorar la naturaleza y el entorno, es decir, el mundo, permitiendo establecer una relación entre estudiante y naturaleza, ya que, por el simple hecho de ser humano, hace parte de ella.

Por ello, Albuja (2012) cita los estudios de John Dewey que están fundamentados en los aportes psicológicos de Piaget y Gardner (1982), señala la enseñanza de las ciencias Naturales, como la herramienta para desarrollar capacidades intelectuales, psicomotrices y actitudinales de los estudiantes, dejando a un lado la didáctica tradicional donde lo más importante era desarrollar el contenido.

En tal sentido, siguiendo a Piaget (1982), resalta las características para la enseñanza de las Ciencias Naturales. Algunas de estas son la relación que debe tener estas clases con los procesos científicos y con el contenido, y otra característica, es que se debe partir del entorno de los estudiantes " Por ejemplo: si se pretende enseñar el proceso básico de clasificar, el objetivo fundamental podría centrarse en clasificar a los seres vivos de su propia región, utilizando criterios confiables", además las actividades deben hacer énfasis en la manipulación y la exploración del estudiantes con la realidad, donde "examine permanentemente los materiales naturales de su propio entorno, físico y Biológico". Las diversas formas de enseñar ciencias favorecen el desarrollo de distintos sistemas de aprendizaje. Por esta razón, es muy importante "planificar actividades que ayuden a los estudiantes a desarrollar sistemas cada vez más autónomos", es decir, guiarlos para que diseñen sus planes de acción y permitírseles "la equivocación, al mismo tiempo que el aprender a evaluar su error.

Así mismo, se deben buscar ambientes de enseñanza y aprendizaje en el área de Ciencias Naturales que "promuevan la exploración, que animen a anticipar las consecuencias de una acción futura y a verificar los resultados, que brinden refuerzos positivos, que propicien la reformulación de las ideas mediante el planteo de preguntas y problemas, y que sean facilitadores del aprendizaje y de los procesos de autorregulación, ya que, en el marco de la ciencia escolar, la idea central de autorregulación del aprendizaje, considera que es "el propio alumno quien construye sus conocimientos, en interacción con sus compañeros y sus maestros, mediante el uso de otros referentes como, por ejemplo, los textos".

Por lo tanto, para lograr una educación inclusiva con calidad para todos, en esta asignatura es importante tener en cuenta la implementación de un enfoque más integrador donde se complemente la práctica con la teoría, donde los estudiantes puedan aplicar todos los contenidos aprendidos en el aula de clase, y contrastar las experiencias, para que se le permita comunicarse, pensar de manera lógica y utilizar las ciencias para explorar y comprender el mundo que los rodea.

Ahora bien, las estrategias pedagógicas de esta asignatura están centradas en construir un puente que le permita al estudiante con dificultades de aprendizajes explorar lo que está a su alrededor, donde poco a poco pueda relacionarse y conocer el medio ambiente , lo cual, permite satisfacer sus necesidades e intereses, tomando como punto de partida sus potencialidades y las experiencias que tienen con el entorno en el que se desenvuelve, con el fin de que accedan a un proceso de enseñanza y aprendizaje donde todos sean partícipes de él, para llegar a una educación inclusiva.

En lo que respecta a la enseñanza de las ciencias naturales en sí, tanto el docente como el estudiante, "debe tomar un rol especifico en esta renovación de la enseñanza, siendo el docente un componente decisivo, puesto que son los que deben estar convencidos de que se necesita de su innovación, de su creación, y de su actitud hacia el cambio, ya que facilitan u obstaculizan el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje de las ciencias naturales".

Según Pozo (2012), plantea en su libro "Aprender y enseñar Ciencia" que se ha visto un desajuste entre la ciencia que se enseña y las experiencias de los propios estudiantes, es por eso que se requiere adoptar no solo nuevos métodos, sino sobre todo nuevas metas, una nueva cultura educativa que ha ido cambiando desde la constitución de las Instituciones Escolares. Lo importante es saber que la ciencia debe ser una tarea de comparar y diferenciar modelos, ya no de verdades absolutas, además

“la ciencia es un proceso, no solo un producto acumulado en forma de teorías y modelos, y es necesario también trasladar a los estudiantes ese carácter dinámico, y perecedero de los saberes científicos”. Por esta razón, enseñar ciencias no debe tener como meta, presentar productos como saberes acabados o definitivos, aunque a veces parezca lo contrario.

Se debe enseñar la ciencia como un saber histórico y provisional, intentando hacer que los estudiantes participen de algún modo, en el proceso de elaboración del conocimiento científico, con sus dudas e incertidumbres, lo cual requiere que ellos aborden el aprendizaje como un proceso constructivo, de búsqueda de significados e interpretación, en lugar de reducir el aprendizaje a un proceso repetitivo o de reproducir conocimientos.

En tal sentido, al tener en cuenta el sistema cognitivo, Pozo (2012) señala que tiene unas características muy específicas que condicionan la forma de aprender; ya que, los seres humanos necesitan adaptarse a condiciones más cambiantes e imprevisibles, en gran medida por la propia intervención de la cultura, necesita disponer de mecanismos de adaptación más flexibles y que no sean pre programados.

Por otro lado, la interpretación del entorno en el ámbito de las escuelas Especiales, según una investigación sobre la importancia de la Educación Ambiental, plantea que es la base de la pedagogía de la naturaleza, dada la oportunidad que ofrece el paisaje para examinar en su conjunto los aspectos científicos y estéticos, de ahí el papel del entorno como recurso educativo, que puede ser considerado una materia de enseñanza y aprendizaje con posibilidades muy interesantes en el campo de lo sensorial y de la percepción “La percepción del entorno se lleva a cabo en la mente del hombre, allí forma la imagen del paisaje a través de los sentidos. La utilización de todos los sentidos tiene gran importancia para conocer el medio y sensibilizarse con él”.

El uso de los sentidos desde el punto de vista perceptual del entorno, permite construir conceptos y conseguir reacciones en el individuo, conocimientos. En tal sentido, Daboin (2011) plantea que “para lograr que el estudiante construya el conocimiento en el área de ciencias de la naturaleza el docente debe desarrollar sus prácticas pedagógicas realizando experimentos sencillos, con los cuales los estudiantes puedan internalizar los procesos de la ciencia y construyan el conocimiento científico acorde a su nivel”.

Por su parte, Lemke (2011) plantea que una de “las tareas de los docentes es introducir a los estudiantes al lenguaje de la ciencia, que les permita comprender distintos fenómenos de la naturaleza, para ello el docente deberá tener cierto dominio de dicho lenguaje, que maneje su vocabulario, su gramática y, sobre todo, las relaciones de significado entre las palabras usadas en la ciencia y con la percepción de los fenómenos naturales.” Al respecto, Ogborn señala que la explicación es una parte central del trabajo del maestro. “Al enseñar ciencias, tiene que explicar lo que sucede durante un experimento, debe dar explicaciones teóricas sobre las causas o procesos subyacentes y también aclarar cosas que parece que no necesitan ser explicadas (por ejemplo, ¿cómo vemos las cosas?, ¿por qué nuestros cuerpos son calientes?, ¿por qué las cosas calientes se enfrían?”.

Así mismo , Araque (2012), considera que la metodología que se debe utilizar para enseñar Ciencias, es aquella que se realiza a través de un aprendizaje constructivista, y para ello es fundamental “valorar los conocimientos previos del alumno”, ya que, “es una condición necesaria para que los alumnos logren un aprendizaje significativo” y “para que los conocimientos previos se modifiquen es necesario

ponerlos a prueba en diversas situaciones que los contradigan, de forma que los estudiantes tomen conciencia de las teorías que sostienen en acción". En este sentido, la formación en ciencias naturales debe ir orientada a la apropiación de conceptos claves que se acerquen de manera explicativa a la naturaleza y la adecuada relación con el entorno.

En la concepción que orientó la formulación de los estándares de esta área, las herramientas conceptuales y metodológicas, adquieren un sentido verdaderamente formativo si promueve en los estudiantes una relación armónica con los demás y una conciencia ambiental que les permita ser parte activa y responsable en la conservación de la vida. Es por eso que los diseños curriculares deben ser flexibles, y abrirse a las enormes posibilidades que ofrece el contexto natural para desarrollar procesos de formación con sentido y significado, donde los profesores deben tener en cuenta que "los materiales que diseñen para los alumnos deben estimularlos a aventurarse más allá de los límites de cada disciplina" lo que permite que comprendan lo que se está enseñando, y lo aplique en el momento de interactuar con el medio en el que se desenvuelve.

Así mismo, en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Naturales se considera necesario guiar a los estudiantes por un proceso que les permita desarrollar una fraternidad entre ellos y los demás seres vivos, que comprendan ¿Por qué es necesario cuidar la naturaleza?, y de esta manera sabrán que cuidarla, es cuidar a todos los ser vivos incluyéndose ellos mismos; construyendo una fraternidad entre hombre y naturaleza, logrando aquel momento de convivir sin agresiones , sin violencia y sin la destrucción del mundo.

El fracaso escolar. Distintas explicaciones a lo largo de la historia

Cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización ha producido nuevos contingentes de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, que no ingresan a la escuela, que ingresando no permanecen, o que permaneciendo no aprenden en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela. (Terigi, 2009).

Estos hechos refieren a algunos indicadores que llevan a determinar el concepto de fracaso escolar. La falta de acceso al sistema, la repitencia y el abandono escolar estuvieron presentes desde los inicios de la institucionalización de la escuela y, a lo largo de la historia de la escolarización, han adoptado distintas explicaciones.

Durante mucho tiempo, este problema fue explicado desde la concepción biologicista, o un modelo individual. El alumno era el responsable de no poder responder a los requerimientos de la escuela por imposibilidades o deficiencias propias. Se llegó a diagnosticar estos problemas como desviaciones. De esta forma y, para prevenir el fracaso escolar, "se generaron mecanismos de diagnósticos, derivación y recuperación de los niños considerados en dificultad". (Terigi, 2009).

En los años '80 "una innumerable cantidad de estudios e investigaciones actualizaron los datos que permitieron mostrar la estrecha relación entre desventaja escolar y desventaja social". (Terigi. 2009) Así, surgió la concepción según la cual la responsabilidad está en la diferencia entre el entorno social y cultural del niño con las pautas de la escuela. Entonces, dejó de ponerse en el centro los diagnósticos individuales y comenzaron a aplicarse las políticas educativas compensatorias de las desigualdades.

En los últimos años, se comenzó a centrar la mirada dentro de la escuela, en el análisis de que no resulta suficiente que el alumno ingrese al sistema para que pueda desarrollar trayectorias continuas y

completas. Esta concepción compromete a la escuela como institución en el fracaso de los niños en dicho ámbito. De esta forma, el concepto de inclusión educativa aparece en la escena de las conceptualizaciones pedagógicas como en las consideraciones en materia de políticas educativas. "Hoy estamos en condiciones de sostener que, excepto en condiciones muy extremas de lesiones u otros compromisos biológicos, todos los niños, niñas y adolescentes pueden aprender, bajo las condiciones pedagógicas adecuadas". (Terigi, 2009).

En relación con lo expuesto, la autora asocia las problemáticas relacionadas al fracaso escolar, con falencias propias del sistema educativo. Específicamente sostiene que, en el mandato homogeneizador con el cual se estructuró el sistema educativo argentino y que estuvo en vigencia durante muchos años, es donde se encuentra dificultad para la puesta en práctica de la inclusión educativa. Si lo que se aprende en la escuela es lo mismo para todos, sin considerar las diferencias de origen y las distintas culturas de las que provienen los alumnos, por más que se esté aprendiendo, también se está excluyendo. En este sentido, el respeto por la diversidad, no admitiría "componentes básicos del sistema escolar como: el currículum único, el aula estándar, el método uniforme, y otros esfuerzos análogos por instituir la igualdad a costa de la anulación de las diferencias". (Terigi, F. 2009).

La educación, la cultura y la diversidad

La educación escolar responde al hecho de que ciertas facetas del desarrollo de la persona, ligadas fundamentalmente a la cultura, sólo están aseguradas si se lleva a cabo una intervención planificada desde la escuela. El desarrollo cultural, que se ha producido a lo largo de la evolución de los grupos sociales, no viene incorporado en las capacidades de cada persona, ni se asegura por la mera interacción del sujeto con su entorno físico. La escuela como institución creada por la sociedad con la finalidad de intervenir en la educación de las personas de manera sistemática, y de acuerdo al tipo de hombre que se desea formar, está orientada por el discurso político educativo oficial, que da las líneas generales en cuanto a los programas curriculares y las normativas del sistema educativo.

La escuela en su labor de transmitir la cultura a las nuevas generaciones, selecciona los elementos y contenidos culturales, entendiéndose que estos, son parte de la: "creación de significados sobre lo que vemos, hacemos, deseamos, y, por lo tanto, también influye en las relaciones sociales, las formas en que percibimos al otro, lo interpretamos, actuamos antes y con él, nos comunicamos, reaccionamos, etc. Todo lo que hacemos con unos determinados significados."

J. Gimeno Sacristán (2011) plantea, que los humanos somos creadores de una cultura general y una social. Las dos culturas se distinguen, por un lado, una de ellas es la creación de significados, siempre necesitamos dotar de sentido lo que nos rodea y a nosotros mismos (cultura general) y la otra es una cultura creadora de relaciones que nos vinculan con los demás, porque siempre necesitamos de alguien (cultura social). La cultura es la base del vínculo social, que exige a un grupo que la comparta intersubjetivamente. Lo cierto es, que toda sociedad tiene su propia cultura, pero podemos reconocer corrientes socioculturales más globalizadas que tienden a crear sus propias tendencias, estilos de vida, etc. y que pueden variar en el tiempo histórico y en el lugar geográfico.

En la actualidad, vivimos en una sociedad, identificada como sociedad del conocimiento, caracterizada por determinadas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales, con fuertes

influencias en las identidades de las naciones a nivel mundial. En esta nueva realidad social y cultural, la cuestión de la diversidad se ha convertido en uno de los ejes centrales para las sociedades humanas. La globalización cultural, económica, y social, las migraciones crecientes dentro de un mismo país y a nivel de ingreso de extranjeros, la creación de culturas colectivas globales a través de los medios de comunicación de masas y de la Internet, trae de la mano, quizás como nunca antes en la historia humana, la convivencia de grupos diversos. En este marco, y tal como lo muestran los desarrollos recientes de la política internacional, la cuestión de la tolerancia y el respeto a la diferencia emergen como elementos centrales para mejorar la calidad de vida de la población.

Sin embargo, el contexto actual pone aún más de relieve la necesidad de desarrollar otras maneras de relaciones con los que vivimos, relaciones que vayan más allá de la indiferencia o el rechazo y que se planteen la necesidad de condiciones de vida más inclusivas, más tolerantes, más habitables para todos.

En el ámbito político-educativo, la cuestión de cómo enseñarles a los alumnos en este contexto tan crítico ha generado ciertas polémicas. Las escuelas se han visto en una tensión entre dos posturas extremas: la enseñanza de los valores y la enseñanza de procedimientos y contenidos. Algunos, sostienen que la única manera de que los jóvenes no terminen en la delincuencia o en la drogadicción es a través de una educación centrada en los antiguos valores del respeto, del trabajo, de la caridad. En este caso, hay una renuncia, bastante explícita, a la igualdad y la equidad como horizonte de futuro para los niños y adolescentes, sobre todo los más vulnerables; el problema, pareciera, es cómo contenerlos y/o reprimirlos para que acepten su situación que acepten su exclusión de los derechos y capacidades que se supone tienen los miembros de una sociedad democrática. En este contexto, y en una postura más participativa y pluralistas es importante considerar que la escuela debe impulsar una postura inclusiva e igualitaria, desde su especificidad como agente privilegiado de transmisión cultural. Hay que hacer lugar a la diferencia, no para entrar en discusiones de qué tan iguales somos, sino por el contrario, a partir de la diferencia enriquecer las experiencias de relación con el otro. El respeto a la diferencia o a la diversidad, es valorar el camino único, valioso, original que cada uno, solo o en grupo, realiza en su vida. Cada ser humano tiene una manera singular de ser persona; es único, inconfundible, no sustituible. Es “singular” en el conjunto del universo, heterogéneo en la vida cotidiana, cada uno es un yo irrepetible, una realidad que es, que no fue y no volverá a ser como es ahora. Negar la diversidad sería como negar la propia existencia y la de los demás, configurada como una identidad propia e irrepetible conformada histórica y colectivamente a partir de la experiencia e interrelación de elementos genéticos, ambientales y culturales.

En las sociedades democráticas occidentales, la autonomía individual y la libertad parecen confirmar la existencia de esa diversidad e impedir cualquier tipo de intolerancia ante lo distinto o lo diferente. Sin embargo, esto no ocurre ya que, para manejar esa diversidad, se utilizan mecanismos de negación o marginación, en base a la creación de estereotipos. Como conducta social se utilizan la intolerancia y la discriminación, entendiendo la primera como una disposición cultural que tiende al rechazo de cualquiera de las formas de la diversidad sociocultural. Esto se asume como una actitud que propicia la restricción o el control del ejercicio de la autonomía de las personas en sus maneras de vivir, pensar y sentir.

Para la UNESCO, la diversidad cultural en una sociedad:

> *"es una fuerza motriz del desarrollo, no sólo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora. Esta diversidad es un componente indispensable para reducir la pobreza y alcanzar la meta del desarrollo sostenible, gracias, entre otros, al dispositivo normativo, hoy día ya completo, elaborado en el ámbito cultural." (*UNESCO, 2001*).*

En ese sentido, resulta importante estar alertas al resurgimiento de tendencias autoritarias en la, que tienden a ver en el otro, ya sea el pobre, el inmigrante, el discapacitado, en el diferente; siendo una amenaza para su bienestar y su estilo de vida.

CAPÍTULO IV

Marco legal de referencia

Resulta fundamental para esta investigación analizar y exponer en primer lugar el marco normativo vigente aplicable a la temática bajo estudio, pues constituye el perímetro dentro del cual las prácticas educativas deben desarrollarse. Merece subrayar que no existe una legislación específica, sino que se encuentra contemplado en leyes dispersas y de diferente jerarquía. Se presentan aquí las normas que regulan la materia por un orden de jerarquía. Vale la aclarar, que en el sistema jurídico argentino las normas de mayor jerarquía condicionan a las de menor jerarquía, es decir, estas últimas no pueden contradecir a las primeras.

Seguidamente se exponen las normas que regulan y contemplan a la educación inclusiva:

1. Constitución de la Nación Argentina. Publicación del Bicentenario.
2. Constitución de la Provincia de Córdoba y su reforma sancionada con fecha 14.09.01. Córdoba, 26 De Abril De 1987
3. Ley N° 26.206 Ley de Educación Nacional (2006)
4. Ley 9870 de Educación de la Provincia de Córdoba (2010)

Constitución de la Nación Argentina

Detallamos en primera medida a la Constitución de la Nación Argentina, ya que ella es el arma más poderosa que tienen los pueblos para impulsar su desarrollo. El Derecho a la Educación se encuentra garantizado en nuestra Constitución Nacional en el art. 14 desde el mismo momento en que fue sancionada en el año 1853. Este derecho jamás fue puesto en duda ni fue separado de los preceptos fundamentales que dieron origen a nuestro país como Nación en ninguna de las reformas posteriores. Por el contrario, el Derecho a la Educación conforma, actualmente un derecho que se encuentra reforzado por la incorporación a nuestra C.N. de Convenciones y Tratados Internacionales, plasmados en el art. 75 inc. 22, que hacen al Sistema Internacional de Derechos Humanos.

Aquí se resalta los siguientes puntos que dan partida al derecho de todos/todas a recibir una educación sin discriminación alguna.

Art. 14.- Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender.

Art. 75- inciso 22 Declaraciones, Convenciones, y Pactos complementarios de derechos y garantías.

22. Aprobar o desechar tratados concluidos con las demás naciones y con las organizaciones internacionales y los concordatos con la Santa Sede. Los tratados y concordatos tienen jerarquía superior a las leyes. La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; la Declaración Universal de Derechos Humanos; la Convención Americana sobre Derechos Humanos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el Pacto Internacional de Derechos

Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo; la Convención sobre la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio; la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes; la Convención sobre los Derechos del Niño; en las condiciones de su vigencia, tienen jerarquía constitucional, no derogan artículo alguno de la primera parte de esta Constitución y deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella reconocidos. Sólo podrán ser denunciados, en su caso, por el Poder Ejecutivo nacional, previa aprobación de las dos terceras partes de la totalidad de los miembros de cada Cámara.

En segundo lugar, resaltamos los principales puntos que refieren a educación en la Constitución de la Provincia de Córdoba.

CONSTITUCIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA Y SU REFORMA SANCIONADA CON FECHA 14.09.01

CÓRDOBA, 26 DE ABRIL DE 1987

TÍTULO SEGUNDO. Políticas Especiales del Estado

CAPÍTULO SEGUNDO. Cultura y Educación

Artículo 60.- El Estado Provincial difunde y promueve todas las manifestaciones de la cultura desde una perspectiva nacional que se complemente con las provinciales y regionales.

La cultura y la educación constituyen funciones sociales, cimentan la identidad y unidad nacional, y contribuyen a la integración latinoamericana con espíritu abierto a los demás pueblos.
El Estado garantiza el derecho a la educación y el acceso a la cultura en igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna.

Artículo 61.- La finalidad de la educación es la formación integral, armoniosa y permanente de la persona, con la participación reflexiva y crítica del educando, que le permita elaborar su escala de valores, tendiente a cumplir con su realización personal, su destino trascendente, su inserción en la vida socio-cultural y en el mundo laboral, para la conformación de una sociedad democrática, justa y solidaria.

LEY 26.206. LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL

La Ley de Educación Nacional (Nº 26.206), fue sancionada el 14 de diciembre del 2006 y tiene por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella. Entre sus principales puntos, destacamos:

TÍTULO I. DISPOSICIONES GENERALES

CAPÍTULO I. PRINCIPIOS, DERECHOS Y GARANTÍAS

ARTÍCULO 4°. - El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad

para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

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

CAPÍTULO II. FINES Y OBJETIVOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

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

A) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.
e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061
n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.
v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

TITULO II. EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

CAPÍTULO IV. EDUCACIÓN SECUNDARIA

ARTÍCULO 29.- La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.

ARTÍCULO 30.- La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Son sus objetivos:

a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.

TÍTULO IV. LOS/AS DOCENTES Y SU FORMACIÓN

CAPÍTULO I. DERECHOS Y OBLIGACIONES

Obligaciones:

b) A cumplir con los lineamientos de la política educativa de la Nación y de la respectiva jurisdicción y con los diseños curriculares de cada uno de los niveles y modalidades.
c) A capacitarse y actualizarse en forma permanente.
d) A ejercer su trabajo de manera idónea y responsable.
e) A proteger y garantizar los derechos de los/as niños/as y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad, en concordancia con lo dispuesto en la Ley N° 26.061.
f) A Respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

TÍTULO V. POLÍTICAS DE PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD EDUCATIVA

ARTÍCULO 79.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

ARTÍCULO 80.- Las políticas de promoción de la igualdad educativa deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, proveerá textos escolares y otros recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los/as alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable.

LEY 9.870. LEY DE EDUCACIÓN PROVINCIAL DE CÓRDOBA

La Ley de Educación Provincial de Córdoba, establece lo siguiente:

CAPÍTULO II DERECHO A LA EDUCACIÓN. Sección Primera Responsabilidad del Estado

Artículo 5º.- Derecho a la educación. Garantías. El Estado garantiza la igualdad de oportunidades y posibilidades educacionales ofreciendo, en la prestación de los servicios públicos de gestión estatal y privada reconocidos, condiciones equitativas para el acceso, permanencia y promoción de los alumnos. A fin de cumplir con esta responsabilidad sostendrá el sistema educativo en todo el territorio provincial e impulsará el mejoramiento de la calidad de la educación.
Proveerá, asimismo, políticas de inclusión educativa y protección integral para el crecimiento y desarrollo armónico de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, en especial cuando se encuentren en situaciones socioeconómicas desfavorables.
Artículo 89.- Funciones del Ministerio.

… e) Planificar, instrumentar y difundir investigaciones e innovaciones destinadas al mejoramiento de la inclusión y la calidad educativa;

Artículo 113.- Metas a mediano plazo. A fin de lograr el cumplimiento de los objetivos establecidos en la presente Ley, en especial a los referidos a la obligatoriedad escolar tanto de nivel inicial como de nivel secundario y la jornada extendida de nivel primario -artículos 26, 27, 36 y 37 de la presente Ley-, además de alcanzar los acuerdos logrados en el Compromiso por la Educación firmado por los referentes de las fuerzas políticas de la Provincia en el marco del Consejo para la Planificación Estratégica de la Provincia de Córdoba (COPEC), se establecen las siguientes metas a alcanzar durante los próximos cuatro (4) años:

…b) Educación Primaria y Secundaria:

2) Sostener programas que incrementen las oportunidades y la atención educativa a la diversidad de necesidades del alumnado (zonas rurales, zonas urbano-marginales, pueblos originarios, discapacidad permanente y transitoria).
6) c) Promover la inclusión de estudiantes de nivel secundario a partir de iniciativas y acciones sostenidas orientadas a la población objetivo, tales como:
1) Llevar a cabo acciones que permitan en el menor tiempo posible alcanzar el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel para lo cual se prevé el sostenimiento del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria hasta su finalización correspondiente, en el transcurso del año 2014.
En lo que respecta a los diseños curriculares, en este caso de educación secundaria del ciclo básico, tomamos como partida lo siguiente del documento:
Finalidades de la educación secundaria:

A los efectos de dar cumplimiento a dicha finalidad, las propuestas educativas para los adolescentes y jóvenes deben garantizar:

… La inclusión y las trayectorias escolares continuas y completas, a través de la implementación de medidas que amplíen las posibilidades de ingresar, permanecer aprendiendo y egresar satisfactoriamente de la escuela.

Orientaciones pedagógicas generales

… a) Redefinir la concepción de estudiante, contemplando sus diversas situaciones vitales, así como sus disposiciones y potencialidades sociales y culturales. Se asume como necesaria la revisión de los criterios de inclusión y la erradicación de toda lógica exclusora que pudiere persistir, de modo que se garantice el derecho a la educación asegurando efectivamente la inclusión con aprendizaje, mediante el acceso y permanencia de todos los destinatarios, cualquiera sea su condición y/o situación personal, económica, cultural, de género y lugar de residencia.

Organización institucional de la enseñanza

A la gestión educativa y escolar le corresponde:

… Promover y propiciar la inclusión socioeducativa de todos los estudiantes.

PLANES Y PROGRAMAS

Provincial.

Considero, de suma importancia, abreviar también aquí lo correspondiente a planes y programas que fueron creados para abordar el trabajo de la inclusión, a nivel nacional como provincial, entre ellos:

Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) 14 a 17 (Nivel Secundario)

Con el fin de garantizar el derecho a la educación frente a los procesos de desigualdad social se diseñó este Programa a efectos de fomentar la terminalidad de la educación secundaria y formación laboral. La propuesta apunta a la reinserción al sistema educativo de jóvenes entre 14 a 17 años que por diversos motivos hayan abandonado la escuela secundaria obligatoria.

Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar (Nivel Secundario)

El proyecto busca acompañar a las escuelas secundarias en la implementación de acciones que reduzcan el ausentismo y prevengan el abandono escolar. Se promueve, a través de un abordaje integral y conjunto, entre escuelas y municipios.

Está dirigido a los adolescentes y jóvenes que cursan la escuela secundaria y que por múltiples razones ven afectada la continuidad de su trayectoria escolar.

El objetivo fundamental del proyecto es promover en las escuelas la implementación de acciones que eviten el abandono escolar a partir del análisis de las distintas causas del ausentismo, entre otros.

Líneas de Acción del Programa Nacional de Inclusión Educativa

El **PNIE** se organiza en cuatro Líneas de Acción, a fi n de desarrollar variadas estrategias de inclusión para garantizar la vuelta y permanencia en la escuela atendiendo a la diversidad de los destinatarios

Programa Nacional Volver a la Escuela. Iniciado en el 2005. Niños, niñas de 6 a 14 años.

El objetivo general del Programa Nacional de Inclusión Educativa “Volver a la Escuela” es la reinserción, permanencia y egreso de niños, niñas y adolescentes entre 6 y 14 años que no asistieron o completaron el ciclo lectivo 2005.

Programa Nacional Todos a estudiar. iniciado en el 2004. Niños, niñas y jóvenes de 11 a 18 años.

El objetivo general del Programa es intervenir sobre la tensión entre educación y pobreza, fortaleciendo tanto la inclusión y la permanencia en el sistema educativo como la promoción y el egreso de los alumnos mediante la implementación de políticas pedagógicas e institucionales orientadas principalmente a la EGB 3.

PNIE Rural, para los alumnos que estén finalizando su educación primaria en escuelas rurales aisladas y presenten una situación de sobreedad muy avanzada, y para los alumnos que hayan finalizado la escuela primaria en escuelas rurales aisladas y que no hayan continuado sus estudios.

PNIE Judicializados, para niños, niñas y jóvenes de 6 a 18 años, que por causas sociales o penales estén bajo tutela judicial.

En la ciudad de Villa María, también se realizan trabajos destinados a la inclusión de todos y todas, para ello, la Municipalidad local, ha creado la Escuela Granja Los amigos.

La Escuela Granja Los Amigos es una institución educativa que brinda educación primaria a niños y jóvenes de la ciudad de Villa María y zona de influencia, de jornada extendida con orientación agro técnica, ofrece capacitación laboral en cría de animales de granja, tambo y huerta orgánica.

La normativa en el contexto internacional

Las reformas constitucionales realizadas durante los últimos cincuenta años, y las leyes que han adherido a declaraciones y documentos de organismos internacionales (UNESCO, OEA, etc.) han incluido el derecho a la educación para todos.

La Educación Inclusiva se fundamenta en las directrices que recogen las diferentes legislaciones, encuentros y/o congresos internacionales que, sobre temas educativos y de derechos humanos, se han celebrado desde 1948.

Dichos referentes se detallan a continuación:

- En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, art.1), se defiende que "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos".
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, art.26) recoge que "Toda persona tiene derecho a la educación... La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales..."
- La Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989, art. 23.1) señala la obligación y el compromiso de los Estados con la calidad de vida de los niños y niñas con discapacidad. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten su participación activa en la comunidad.
- También en la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989, art. 23.3), se establece el compromiso y la obligación de los Estados en la educación. "En atención a las necesidades especiales del niño [...] estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible".
- En las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Educación para todos (Tailandia, 1990), se lee que "existe un compromiso internacional para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los individuos, y a universalizar el acceso y promover la equidad".
- La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994) proclama que todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación, y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos. Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, y los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades. Se trata de un acuerdo internacional para universalizar el acceso a la educación de todas las personas sin excepción y promover la equidad.

- El Informe de la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI (1996), en un afán por democratizar la educación, propone un nuevo modelo en el que se ofrecen las mismas oportunidades a todos los individuos de una misma comunidad. “La Educación Inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad.” (UNICEF, UNESCO).
- Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos (2000), en Dakar (Senegal). Tras un análisis desalentador sobre el estado de la educación en el mundo y la repercusión que la economía tiene en el desarrollo de la misma, se intenta poner freno al deterioro y falta de inversiones que caracterizan las políticas educativas en la práctica totalidad de los países del mundo.

Convencidos de que la riqueza personal genera riqueza al país, que ésta tiene lugar a través de la educación y el desarrollo humano, y de que los avances en materia de derechos son reales y fruto del cambio social y de la cooperación internacional, se acuerda impulsar la educación como generadora de estos progresos, y se la reconoce como un derecho básico e irrenunciable de todo individuo, sea cual sea su edad, sexo, raza, credo, condición social, …

“Comprendiendo que la educación es capaz de ayudar a garantizar un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro, y que simultáneamente contribuye al progreso social, económico y cultural, a la tolerancia, y a la cooperación internacional. Reconociendo la necesidad de dar a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada y un renovado compromiso con la educación básica para todos, que expresen el grado y la complejidad del desafío.”

Establecen un propósito común:” LA SATISFACCION DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE”.

CAPITULO V

Metodología

En este capítulo se expone la metodología con la que se llevó cabo la investigación. De manera general se describen las características de la unidad de análisis, así como el tipo de muestreo que se llevó a cabo para su selección.

La investigación planteada se enmarca en un diseño comprensivo e interpretativo a partir de un estudio etnográfico. En tal sentido, se pretende conocer, comprender e interpretar cómo viven la práctica de la enseñanza los profesores del primer año del nivel medio de la institución educativa seleccionada, en el trabajo con la diversidad.

El método utilizado para alcanzar los objetivos trazados en este estudio de tipo cualitativo, produce datos descriptivos del problema a partir del propio discurso de las personas involucradas. Este tipo de investigación, de carácter cualitativo tiene *como característica común:*

> *…referirse a sucesos complejos que tratan de ser descritos en su totalidad, en su medio natural. No hay consecuentemente, una abstracción de propiedades o variables para analizarlas mediante técnicas estadísticas apropiadas para su descripción y la determinación de correlaciones." Esta estrategia busca "sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas"* (Rodríguez, 1996).

La presente investigación de carácter cualitativo, busca encontrar los significados compartidos y particulares que los profesores han construido en relación al trabajo con la diversidad, desde la vivencia en sus prácticas de enseñanza, para ello, los actores son observados en su contexto natural: la escuela, y también en su rol de profesor.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) refieren que el enfoque cualitativo busca comprender las percepciones de los participantes acerca de situaciones que les rodean y profundizar en sus experiencias, opiniones y significados.

Por ende, desde el sentido del paradigma cualitativo, el investigador será un intérprete en el campo de estudio, que, por un lado, observa y recoge lo que está ocurriendo y, a la vez, examina los significados de los registros o datos recogidos, asumiendo una "actitud desinteresada" por parte del investigador, según Schütz (1995), éste se abstiene intencionalmente, de participar de la vida social tomando distancia para poder reflexionar sobre ella. Entenderemos como vida social, a la que el investigador se distancia, como a la red de planes, de medios y fines, motivos y posibilidades, esperanzas y temores, que utilizan los profesores en el quehacer de la vida escolar diaria y que les dan sentido a sus experiencias.

Determinación del universo

Según Hernández Sampieri (2003), la unidad de análisis son los sujetos "que van a ser estudiados", para este estudio son los docentes del primer año de la institución escolar I.P.E.M N 147 de la ciudad de Villa María.

El total del universo, corresponde a un número de seis primeros años, perteneciendo uno al turno noche. Y los restantes al turno tarde. Cuenta con cinco docentes de biología, uno de ellos a cargo de dos aulas de primer año. Y en cuanto a física, son cinco docentes, uno de ellos dicta clases en dos aulas.

La muestra es intencionada y corresponde a dos (2) profesoras que se desempeñan en las asignaturas de física y biología, de dos primeros años de la escuela I.PE.M. N 147 Manuel Anselmo Ocampo de la Ciudad de Villa María. También, se considera en esta muestra de estudio la participación de las entrevistas del equipo de gabinete escolar integrado por una psicopedagoga y dos coordinadoras de curso. Es importante aclarar que se define a la muestra como un "subgrupo de la población, y para seleccionar una muestra deben delimitarse las características de la población" (Sudman,1976, citado en Hernández 2003).

La muestra teórica es dirigida y estructural, para contar con los informantes que entreguen antecedentes a la investigación y de esta manera se pueda recoger datos pertinentes y verdaderos para realizar una interpretación fundamentada.

Las docentes, de biología y de física, han accedido sin ningún inconveniente al trabajo de la observación necesaria para llevar a cabo la investigación, habiendo sido ambas sugeridas por el director de la institución, manifestando que son esos los dos salones que presentan mayor heterogeneidad del grupo de alumnos, por lo cual, permite obtener mayor recolección de información pertinente para la investigación.

Instrumentos

Las estrategias de la recopilación de la información tienen como propósito dar voz a los participantes del proceso para expresar sus sentimientos, e ideas en relación con su vivencia en la atención y convivencia con grupos heterogéneos de alumnos.

Desde el modelo cualitativo de investigación para la realización de la misma, frente a los objetivos planteados, se realiza una exploración desde diferentes métodos de recolección de datos para llegar a conocer cómo viven la práctica de la enseñanza, teniendo en cuenta las representaciones sociales colectivas de los profesores en relación al tema de la diversidad, como también, la perspectiva individual del profesor como actor que reconstruye el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales.

Desde este enfoque, las técnicas seleccionadas y aplicadas son: entrevista semiestructurada, observación de clases (sin intervención) y análisis de documentos, entre ellos: Proyecto Educativo Institucional, programas de docentes, proyecto educativo de gestión, planes de trabajo del equipo de gabinete escolar, etc. Estas técnicas en el campo de investigación, se complementan, por un lado, la entrevista como complemento de la observación de clases, una obtiene representaciones de carácter individual, y la otra verifica o aproxima la relación de lo que dice el interlocutor con lo que hace en sus prácticas. Además, el análisis de documentos complementa la información dada en la entrevista.

Es importante resaltar el papel fundamental que tiene la técnica de la entrevista dentro del modelo cualitativo de la investigación, como lo fundamenta Rosana Guber (2004) en su libro El Salvaje Metropolitano: "la entrevista es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de

significaciones de los actores". Con ella, es posible alcanzar la referencia a acciones, pasadas o presentes, de sí o de terceros, que no hayan sido atestiguadas por el investigador.

Entrevista semiestructurada individual

La técnica de la entrevista semiestructurada se caracteriza "por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta libre o abierta" (Valles, 1997). A través de ella, se pretende obtener, en el propio lenguaje del profesor, a sus opiniones, creencias, ideas, prejuicios, códigos y estereotipos cristalizados entre otros aspectos, que el entrevistado pueda tener sobre el tema de las prácticas de enseñanza en la diversidad. Así mismo, en esta técnica el entrevistador tiene la posibilidad de preguntar dudas, focalizar el tema, replantear ideas poco claras, con el objetivo de profundizar de acuerdo al problema de investigación. Una entrevista bien estructurada permite lograr una relación de confianza lo que es primordial para acceder a la información clave. La entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree (Spradley, 1979).

Para la realización de la misma, se pretende entrevistar a docentes de biología y física del primer año del nivel secundario; trabajar con ambas asignaturas, me permitirá tener y relacionar una mirada más profunda acerca de cómo viven los docentes las prácticas de la enseñanza inclusiva en cada clase dictada, entendiendo que los métodos de enseñanza difieren entre cada asignatura.

Las preguntas serán de tipo abierta, ya que permite generar oportunidad para recibir más matices de la respuesta, como también entrelazar temas de interés referentes a la problemática.

Modelo de entrevista

A Docentes

1. ¿De qué manera atiende las demandas ante la heterogeneidad del grupo clase?
2. ¿Cómo trabaja con los alumnos que requieren de mayor tiempo para comprender un tema?
3. ¿Cómo trabajan desde la institución el tema de la inclusión?
4. ¿De qué forma incorpora en su programa anual el tema inclusión?
5. ¿Qué definición puede dar a la palabra inclusión educativa?
6. ¿Qué estrategias didácticas utiliza con mayor frecuencia para atender al grupo de alumnos?

Al gabinete escolar

1. ¿Qué función específica deben y realizan con los grupos de alumnos en el marco de la diversidad?
2. ¿Cómo trabajan desde el proceso de aprendizaje con los alumnos que requieren mayor atención?
3. El equipo directivo y docente… ¿Cómo se vinculan con estas tareas?

La entrevista se utilizó para recoger la información de los profesores que dictan clase al primer año, en este caso dos profesores, y al equipo del gabinete escolar integrado por una psicopedagoga y dos coordinadoras de curso, habiendo estado presente en la misma únicamente una coordinadora y actual vice directora de la institución.

Las respuestas de los profesores eran en base a preguntas ya establecidas por el entrevistador, utilizando un grabador de voz a modo de no exponer a los docentes a un tiempo extenso en la realización de las mismas.

A todos los entrevistados se les aplicó este instrumento (entrevista) en forma individual. La entrevista, permitió recoger la información en forma directa. En el caso de los profesores, se hizo la pregunta y no se indujo en nada la respuesta, por lo contrario, se dejó que se contestara sin interrupciones. En cambio, al momento de la entrevista a la coordinadora del equipo de gabinete escolar, se hicieron algunas intervenciones por parte del entrevistador para obtener más información. Esta entrevista sirvió, para obtener información de primera fuente (los profesores) sobre cuál era la opinión acerca de la pregunta de investigación.

Observación

La técnica de la observación, pretende compensar el discurso de los informantes a través de lo que sucede en la práctica, es decir, contrarrestar el discurso del profesor con sus acciones o tomas de decisiones en el aula.

Lo observado será registrado por escrito a modo de cruzar datos obtenidos con el discurso de los informantes. La observación, permite identificar actitudes de los profesores frente a la diversidad y prácticas pedagógicas ante las necesidades de los alumnos.

La realización de esta técnica fue llevada a cabo en dos primeros años de la institución, uno correspondiente al primer año de la división A con un total de treinta alumnos, del cual se observó la clase de la docente de física. En un segundo primer año de la división C, se presenta un total de treinta y dos alumnos y corresponde la observación aquí de la docente de biología.

La técnica de la observación se llevó a cabo en un número de cuatro observaciones de clases de ochenta minutos para cada asignatura trabajada, es decir, un total de ocho observaciones. Las mismas fueron realizadas de manera consecutiva, clase a clase a modo de seguir el hilo de los temas trabajados por las profesoras a cargo, habiendo iniciado la observación el día 23 de julio hasta el 17 de agosto del 2018.

Mediante esta técnica, se pudo obtener datos, características, para describir y explorar el ambiente físico, las actividades y las relaciones de los profesores en estudio en el contexto en el que se desarrolló su práctica docente.

Al entrar a los salones, la investigadora se colocó en la parte trasera, los primeros minutos de observación los alumnos la observaban con frecuencia, en el transcurso de la clase disminuyó su atención en ella. Al término de cada observación se llevaron a cabo las entrevistas a cada docente dentro de la institución escolar, fuera de horario de clases de la persona entrevistada y de manera individual.

Todo lo observado fue plasmado en un papel a modo de redacción por parte del investigador, asumiendo siempre una actitud desinteresada, sin intenciones de participar de la vida social del aula, y tomando distancia para poder reflexionar sobre ella a modo personal.

Para la realización de las observaciones se construyó un formato como guía de observación en el que se focalizó en:

- Tono de voz y claridad de expresión.
- Explicación de objetivos y el tratamiento de los contenidos.
- El comportamiento de los alumnos.
- Monitoreo del docente.

También, se consideró durante las observaciones, lo expuesto por Casassus (2003):

- El clima emocional que se genera al interior de la clase y que es percibido por los alumnos.
- Gestión de las prácticas pedagógicas, atendiendo la diversidad, sin segregación, con seguimiento y evaluación permanente.

Como menciona Fernández y Baptista (2010) “se debe observar todo lo que se considere pertinente y además se registren anotaciones descriptivas de la observación”.

Análisis documental

Con esta técnica, se pretende recolectar y seleccionar información pertinente a la problemática presentada, a modo de conocer en profundidad las bases legales desde el análisis de las leyes y resoluciones que describen y avalan la inclusión de todos y todas a una educación de calidad.

También, se analizarán planificaciones y programas realizados por los docentes entrevistados, para la obtención de mayor recopilación de documentos que aborden la problemática en cuestión. Así mismo, se solicitará al equipo directivo, permiso para visar los acuerdos de convivencia escolar, el PEI, etc. Se pretende realizar una compilación adecuada de datos e información que nos lleve a redescubrir hechos, sugerir problemas, como también orientarnos hacia otras fuentes de investigación, y obtener formas para elaborar una descripción clara y concisa de la realidad de las prácticas de enseñanza en aulas de grupos heterogéneos desde la comparación con los resultados de las técnicas mencionadas anteriormente.

Concretamente, se trabajará con:

- **Planificaciones y programas de las docentes**: Con lectura de estos documentos se pretende ver las relaciones que surgen entre lo que escriben como planificación de sus clases y lo que desarrollan concretamente en el aula. Como también, las estrategias que pretenden utilizar para desarrollar los temas. Conocer si en sus escritos incluyen trabajos que respondan a la atención a la diversidad.

-**El proyecto educativo de gestión (PEG):** a través del análisis de lectura de este documento educativo, se pretende ver que planes e ideas propone el equipo directivo para llevar a cabo el trabajo sobre inclusión educativa. Conocer cómo se involucra la institución respecto al tema. Indagar sobre los objetivos de política educativa y sus prioridades pedagógicas. Como también, conocer qué acciones presentan en su proyecto a trabajar con el tema inclusión educativa.

-Plan de trabajo del gabinete psicopedagógico: con este documento, se pretende conocer el plan de trabajo que brinda el equipo del gabinete para trabajar sobre inclusión educativa. Averiguar qué objetivos presenta, y cómo se vincula con el tema.

CAPITULO VI

Caracterización de la Institución escolar

El I.PE.M. N.º 147, Manuel Anselmo Ocampo (MAO) es una escuela de nivel medio que ofrece dos especialidades: Economía y Administración, y Ciencia Naturales. Se encuentra estratégicamente ubicada en la zona céntrica de Villa María, con una población de 900 estudiantes residentes en su gran mayoría en los barrios periféricos de la ciudad o en la vecina ciudad de Villa Nueva, la población que asiste es heterogénea en rasgo generales y específicamente en cada uno de los tres turnos que conforman la escuela.

Al turno mañana concurren estudiantes de 3° a 6° año; dentro del turno tarde se encuentran estudiantes de 1° y 2° año. Mientras que el turno noche está conformado por el 1° a 6° año del Plan Común. Por lo general, en este último, los estudiantes presentan sobreedad producto de la repitencia o abandono del sistema educativo en algún momento de su escolaridad. Muchos de ellos trabajan, alguno son padres y otros son sostén de familia.

La institución escolar, nos ha brindado importante documentación perteneciente a la escuela, como ser el Proyecto Educativo de gestión, los instrumentos de evaluación, el plan de trabajo del gabinete psicopedagógico, el proyecto de la docente que trabaja en apoyo a la integración, como también, el plan de trabajo de las coordinadoras de curso, de los cuales se obtienen importantes datos como ser la incrementación de la matriculas ocasionadas desde ya unos años, producto de una fuerte movilidad de estudiantes repitentes de institutos privados de la ciudad y escuelas técnicas y otros con distintas procedencias y causas; es así como lo describen los documento, los cuales son presentados en el trabajo de campo de la investigación aquí trabajada.

En esta investigación, se ha trabajado con el turno tarde, ya que es el momento en el que cursan los alumnos del 1er año del nivel secundario, y con las asignaturas correspondientes a biología y física. Por este motivo, se describirá únicamente lo que refiera al turno nombrado.

Turno tarde

Los datos que se describen a continuación, fueron proporcionados por el equipo directivo del I.PE.M N° 147 a través del PEG.

El nivel socioeconómico en cuanto al entorno de donde provienen los estudiantes, es de recursos medios e incluso bajos, detectándose alumnos provenientes de hogares que se encuentran por debajo de la línea de la pobreza, siendo su principal rasgo laboral el de la precariedad.

A diferencia de otros turnos, aquí se registran los porcentajes más bajos de inasistencias, siendo supervisado por el cuerpo de preceptores y equipo técnico que plantea una tarea de contacto directo con la familia para saber e identificar el motivo/ problema que le afecta, siendo una estrategia efectiva de afianzamiento de hábitos. porcentajes más bajos de inasistencias

Dentro de los juegos que practican de manera diaria, se desarrollan de manera brusca y los modos en el trato de algunos de ellos, son expresados con violencia física y verbal.

Para los estudiantes, la escuela es un lugar de encuentro, es el espacio donde se puede seguir siendo niño. Un elevado porcentaje visualiza a la institución escolar como una oportunidad de conseguir un

buen trabajo y en menor grado para seguir estudiando. Es decir, se construye en una posibilidad efectiva de ascenso social que superen al contexto familiar.

Población que atiende

En rasgos generales, en los tres turnos, se puede observar y asegurar que un importante número de estudiantes provienen de hogares desfavorecidos económica y socialmente; y otro número de ellos han experimentado uno o más fracasos escolares, principalmente en lo que respecta al turno noche. Por otro lado, un gran número de estudiantes provienen de la región u otras provincias como consecuencia de que su familia se traslada a vivir a la ciudad.

Criterios de selección de la institución escolar

Los criterios que se tuvieron en cuenta para llevar a cabo la investigación, por un lado, se encuentran ligados principalmente a las características que presentan los alumnos que asisten a la institución escolar, como se nombró en el subtítulo anterior: chicos que provienen de hogares socio económico medios y bajos, alumnos repitentes que llegan de otros espacios escolares, niños que derivan de zonas vecinas u otras provincias, etc.

Por otro lado, la escuela objeto de investigación, hace principal hincapié dentro del PEG (Proyecto Educativo de Gestión) el cumplir y hacer cumplir con el objetivo que pretende el Gobierno de la Provincia, el cual describe: garantizar a todos los ciudadanos de la Provincia de Córdoba una educación Inclusiva y de calidad, que contribuya a su desarrollo personal y social.

Son estos dos los criterios esenciales que se han tenido en cuenta para llevar a cabo el proceso de investigación. Siendo el I.P.E.M N.º 147, una institución educativa reconocida incluso por la comunidad escolar de instituciones vecinas, como el espacio escolar que atiende a un alumnado heterogéneo y con el objetivo de brindarles un espacio de inclusión con una educación de calidad.

El I.PEM. N°147 de la ciudad de Villa María, puntualiza en su Proyecto Educativo de Gestión objetivos claros sobre el tema inclusión educativa, entre ellos:

- Abordar de forma coordinada las adecuaciones curriculares a partir de una consolidación en el equipo técnico y una decisión prioritaria institucional que responda a los objetivos de inclusión trazados por la escuela.
- Hacer eje en la inclusión, la regularidad de la trayectoria de los estudiantes en los tiempos establecidos para completar el nivel, como la finalización de sus estudios.
- Participar en toda actividad escolar y extraescolar que fortalezca la inclusión y participación del estudiante.

La institución escolar cuenta con diversos actores involucrados y comprometidos en el trabajo con el tema de inclusión, entre ellos:

- Equipo directivo de la escuela.
- Profesores de los diferentes espacios curriculares.
- Coordinadoras de curso.
- Preceptores.
- Psicopedagoga

- Docente de apoyo a la integración.
- Familias.
- Equipos técnicos de otras instituciones.

Además, el I.P.E.M N 147 cuenta con un gabinete escolar conformado por: psicopedagoga institucional y dos coordinadoras de curso (una de ellas es psicopedagoga y la otra es asistente social). El equipo trabaja con los procesos de enseñanza aprendizaje viéndolo desde un proceso que atraviesan toda la vida escolar del estudiante. Concretamente, la psicopedagoga tiene como función el trabajo con alumnos integrados o con necesidades educativas derivadas de la discapacidad. Y las coordinadoras de curso trabajan con todos los estudiantes en riesgo socio pedagógico. Es decir, que puede ser por una problemática pedagógica o didáctica, como también alguna cuestión social, emocional, es decir, atienden a todo estudiante que presente riesgo para su escolaridad.

El gabinete escolar propone objetivos íntimamente vinculados al trabajo de la inclusión educativa, como ser:

- Trabajar en la prevención, detección y orientación de los estudiantes con dificultades de aprendizajes, problemas de conducta y de salud.
- Favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes a partir de la comunicación constante con docentes y profesionales externos, entre otros.

La escuela se caracteriza por ser el espacio que la sociedad ha legitimado para que sus miembros desarrollen acciones tendientes a identificar e interpretar los contenidos de la cultura; transformar y producir nuevos saberes. El espacio de la escuela no es solo un edificio, con aulas, patios, bancos, escritorios, pizarrones. Es un espacio social de construcción en el que circulan e interactúan profesores, estudiantes, directores, secretarios, etc. Entre ellos se establecen redes de comunicación en las que se manifiestan diferencias y particularidades. Estas formas heterogéneas de vincularse hacen de cada escuela una compleja individualidad. (“La transformación del Sistema Educativo”, Cuadernillo N°5 Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Argentina. 1996). Y es precisamente la individualidad de los actores presentes lo que permite formar grupos heterogéneos en las aulas, donde lleva a los responsables de la educación idear estrategias que permita la inclusión de todos los estudiantes y garantizarle a cada uno un aprendizaje significativo, una educación de calidad.

Todo lo anterior descrito, permite entablar una relación directa entre el problema de investigación planteada y la institución escolar seleccionada para llevar a cabo dicha investigación.

Análisis de datos

Análisis interpretativo de la entrevista a los docentes Este análisis se realizó en relación a cada pregunta. Se compararon la respuesta que dio cada docente.

Pregunta N 1: **¿De qué manera atiende las demandas ante la heterogeneidad del grupo clase?**

Las dos docentes coinciden que atender a la demanda del grupo total de alumnos es un trabajo arduo. Expresan que los chicos tienen gran diferencia en ritmos de aprendizajes como de intereses. Por lo que deben estar constantemente innovando estrategias de enseñanza. La docente de física expresó que

hace hincapié en el trabajo de la lectoescritura, ya que es el punto más crítico que presentan casi en la totalidad de los estudiantes.

Plantean que no se encuentran lo suficientemente preparados para atender grupos de alumnos tan diversos, ya que en el aula se encuentran con niños que presentan capacidades diferentes, y dan a entender que en lo macro generalmente no tienen dificultades, pero la atención más individual, más personalizada les cuesta un poco.

Pregunta N 2: **¿Cómo trabaja con los alumnos que requieren de mayor tiempo para comprender un tema?**

Ante este interrogante, ambas expresan que no pueden puntualizar un caso en particular que requiera de mayor tiempo para comprender algo, ya que el hecho de ser un primer año el trabajo se vuelve más movido por parte de la docente, los chicos tienen una edad que les cuesta focalizar la atención en la enseñanza.

A su vez, las dos docentes dicen utilizar el método clásico de enseñanza, el uso del pizarrón cuando puntualmente algún estudiante requiere de mayor atención, y de esa manera hacen que el grupo completo repase sobre el tema y a su vez participan ayudándose entre pares.

Una de las docentes expresó: - "*Teniendo 30 alumnos por aula, es imposible detenerse a trabajar exclusivamente con cada uno"*. Además, ambas expresaron que los tiempos no son suficientes, y que de atender a uno por uno le llevará descuidar al grupo total de la clase.

A su vez, una de las docentes, considera que el tema sobre inclusión no se trabaja correctamente, al punto que dice tener alumnos que en lo que va del año aún no han hecho ni un solo avance con respecta a aprendizajes.

Pregunta N 3: **¿Cómo trabajan desde la institución el tema de la inclusión?**

El resultado de la respuesta de cada docente difiere entre sí, hasta se contradicen en su visión en relación al tema.

Por un lado, una docente manifiesta que el equipo directivo trabaja mucho sobre cuestiones de mantener en actividad al grupo de alumnos a través de diferentes actividades escolares, pero que en realidad la desorienta en cuanto a qué es realmente lo que pretenden lograr en los alumnos. Apunta a una relajación del equipo directivo hacia el tema inclusión.

Por la otra parte, la segunda docente expresa que en la institución se trabaja mucho el tema inclusión, desde el trabajo con otras instituciones. Y por sobre todo con el equipo del gabinete escolar, así también, cuentan con el trabajo de la tercer materia para ayudar a los estudiantes que requieran un refuerzo extracurricular.

Pregunta N 4: **¿De qué forma incorpora en su programa anual el tema inclusión?**

Ambas docentes expresan que no incorporan de manera puntual en su programa actividades o métodos de enseñanza sobre el tema inclusión. Y ocurre esto ya que el programa se presenta a poco de iniciar las actividades escolares, y a los alumnos conocen en el transcurso del día a día de las clases. Por lo

que intentan hacer adaptaciones según el alumno, en las intervenciones con las evaluaciones, pero sin hacerlas de manera muy diferentes ya que se pretende que el estudiante no se sienta diferente.
Una de las docentes, además, manifestó que no atiende casos muy particulares de niños con dificultades específicas ya que no es ni psicopedagoga ni está formada para tal fin.

Pregunta N 5: **¿Qué definición puede dar a la palabra inclusión educativa?**
Ante esta pregunta, la respuesta dadas por las docentes fueron completamente diferentes. Por un lado, una de ellas dio su concepto claro y corto, mientras que la segunda docente acoto más sobre el tema relacionándolo con el sistema educativo a lo largo de la historia. Puntualizando que todo sujeto puede aprender, y que si se parte de esta idea entonces se hace posible la inclusión educativa.
La docente dijo lo siguiente: *-La defino a la inclusión educativa como la NO calidad de la educación. Para que haya calidad, se debería atender la singularidad de cada niño, y eso no se puede*.

Pregunta N 6: **¿Qué estrategias didácticas utiliza con mayor frecuencia para atender al grupo de alumnos?**
Las dos docentes entrevistadas, expresaron que el recurso más aplicado en sus clases es el pizarrón acompañado de la explicación verbal. No solo para escribir en él, sino también para plasmar imágenes relacionados al tema del día.

Análisis interpretativo entrevista al equipo de gabinete
El equipo del gabinete escolar está integrado por una psicopedagoga y dos coordinadoras de curso. En esta oportunidad, la entrevista fue realizada a una de las coordinadoras, ya que es ella quien se encontraba en el momento.

Pregunta N 1: **¿Qué función específica deben y realizan con los grupos de alumnos en el marco de la diversidad?**
La misma, expresó que el trabajo es atender a cualquier estudiante que esté en riesgo su escolaridad, y va desde lo social a lo emocional, pudiendo ser una problemática pedagógica o didáctica según el caso.

Pregunta N2: **¿Cómo trabajan desde el proceso de aprendizaje con los estudiantes que requieren mayor atención?**
La coordinadora indicó que hay estudiantes que ingresan a la institución con un diagnóstico particular proveniente de un profesional externo.
En cuanto al trabajo que realizan con los alumnos que requieren mayor atención desde lo metodológico, se ajustan a trabajar con la familia, desde el diálogo, a modo de apoyarse en ellos y contar con el respaldo necesario. A su vez, para casos puntuales, la institución cuenta con una integradora que atiende a los alumnos que necesiten. En cuanto al gabinete, expresó que la psicopedagoga se encarga de realizar estrategias para los docentes a modo de poder trabajarlas en el aula.

Pregunta N 3**: El equipo directivo y docente… ¿Cómo se vinculan con estas tareas?**

En esta respuesta dada por la coordinadora, se puede observar que difiere un poco con las respuestas dadas por una de las docentes. Ya que aquí ella expresó que la relación entre docentes y directivos es muy buena, e incluso dedican un tiempo de trabajo en las reuniones institucionales para tratar el tema. La coordinadora, deja en claro que los docentes están muy involucrados con el tema de la educación inclusiva, cuestión que está también en el PEI.

A palabras de la coordinadora*: - "Tenemos más de cien docentes, y es un número muy chico el grupo de estudiantes que requieren de mayor trabajo, por lo que debemos estar codo a codo con ellos para trabajar la cuestión".*

En cambio, una de las docentes manifestó que el equipo directivo no atiende mayormente el tema sobre inclusión educativa.

OBSERVACIÓN

Durante las observaciones llevadas a cabo en uno de los primeros años de la institución, y siguiendo la línea de los criterios que se han indicado como guía para llevar a cabo tal fin, se pudo registrar que la docente A se presentó en cada una de sus clases de manera puntual al salón de clases, parada muy firme, con absoluta confianza en lo suyo. Su voz es de tono alto y claro.

En cada uno de los días observados de clase, primeramente, ha dedicado minutos a reacomodar al grupo de alumnos según ella consideró necesario. Manifestando que algunos alumnos no pueden ni deben estar ubicados como ellos quisieran ya que generaban interrupciones en la clase o distraían al grupo en general. Ante esta decisión de la docente, el grupo de alumnos se ha mostrado poco satisfecho, pero aun así accedían a los pedidos de la profesora; con respeto y sin decir una sola palabra. Seguidamente, iniciaba su clase anunciando y escribiendo en el pizarrón el tema del día. Aquí se pudo observar que no daba una aclaración acerca de cuál era el objetivo o qué pretendía lograr al final del tema del momento. Los alumnos respondían al trabajo en silencio y cada uno con su herramienta de trabajo, la carpeta.

La docente A, realiza constante monitoreo áulico, en la totalidad de las observaciones, casi no se la observó sentarse en su escritorio, más que para leer sus apuntes de clases programadas. Aun así, demuestra la poca o nula atención a casos particulares a alumnos que requerían de mayor atención y dedicación por parte de ella. Son escasos los momentos en los que se la observo detenerse a explicar parte del tema a algún alumno en particular. Su discurso hacía hincapié en que cada uno debe preocuparse, y dedicarse a la lectura y repaso de cada tema día a día en su casa.

En cuanto al clima emocional que se generaba en al aula, se observó tensión, incomodidad, nervios, hasta disgustos por parte de los alumnos. Ya que, posiblemente, la constante insinuación de la docente sobre el uso del silencio en el aula, como la completa atención a la clase, puntualizando que las acciones contrarias después se reflejan en las notas y finales de trimestres, daban una idea de temor por parte de los estudiantes.

En relación al uso de estrategias diversas para la atención a la heterogeneidad del grupo de alumnos, se observó la falta de la misma. En cada clase se hizo presente el uso de dos herramientas de trabajo: pizarrón y libro de lectura. Apoyados con la explicación verbal de la docente.

La profesora muestra completa apertura personal para explicar una y tantas veces que fuera necesario el tema a aquellos alumnos que requieran nueva explicación o repetición de las actividades. Aun así, la clase de la docente A no demostró ser dinámica, no se visualizó entusiasmo por parte del grupo de alumnos, pero sí se mostraron educados y respetuosos ante la presencia de la docente. También, es importante dejar en evidencia que la docente tiene completo control sobre el no uso de los teléfonos celulares cuando trabajan en clase. Situación que no es menor, ya que permitió que los estudiantes pongan total atención a la exposición de la docente.

El cierre de cada clase, generalmente, ha sido concluido con un final, sin dejar a medio hacer las actividades; situación que permitió a la docente realizar un repaso general del tema concluyendo con lo principal de lo dado.

Paralelamente a lo registrado durante las observaciones de clases de la profesora B, se pudo extraer que: en relación a la puntualidad de ingreso al aula, no siempre ha sido en tiempo, pudiendo haber registrado varios minutos de tardanza. El ingreso de la misma al aula no generó un cambio de actitud y respeto por parte del grupo de estudiantes, por lo contrario, continuaron siempre en desorden, a gritos, empujones, como si al frente no hubiera una persona a cargo del aula. La voz de la profesora es de tono bajo, muestra una condición poco firme incluso en su rostro. Al iniciar su clase, solicita que hagan silencio, pero el alumnado continuó siempre enfocado en sus propios intereses.

En sus clases, sí hubo intento de dejar en claro los objetivos que pretende lograr con el tema del día, pero son pocos los estudiantes que mostraron interés por la clase, hasta se escuchó en varias ocasiones decir a algunos estudiantes que no les interesa nada de lo que ella les enseña, pero aun así ella siempre continuó con su planificación. En una sola oportunidad se registró un pedido de atención y silencio de la docente a los estudiantes, un momento en el que mostró enojarse, se mostró indignada y cansada de reiterados malos comportamientos, por la falta de respeto y desinterés por lo que enseña. Y fue en esa oportunidad el único momento en el que se pudo presenciar una clase un poco calma, una clase donde muchos de los estudiantes intentaron realizar las actividades.

En cada clase, se registró la falta de monitoreo de la docente hacia los equipos de trabajo. Su presentación fue siempre al frente, haciendo uso de la pizarra, y tomando asiento al momento en el que los estudiantes debían realizar las actividades. No se observó intervención por parte de la profesora a alumnos que requerían de mayor atención para llevar a cabo alguna actividad. Éstos, intentaban realizarlas con ayuda de su par.

El comportamiento del alumnado mostró ser siempre desordenado, muchos de ellos sentados en condiciones inapropiadas, con los pies arriba de los bancos, haciendo uso de auriculares y celulares, y continuamente charlando y riendo con sus pares.

El uso de estrategias de enseñanza ha sido escaso, siendo la herramienta de trabajo el pizarrón, la explicación verbal de la docente y un libro proporcionado por la biblioteca de la institución. Incluso, las actividades no han sido diseñadas por la docente, las mismas debían ser extraídas y copiadas del libro, tal y cual se describían allí. Al momento de dar respuestas a determinadas preguntas generadas por la profesora, las mismas, eran inducidas por ella, de tal manera que los estudiantes respondían por el acto de repetición de lo que escuchaban decir a la profesora.

Las clases de ochenta minutos estaban divididas por un recreo, momento en el que se observó que, al sonar el timbre, los alumnos se retiran sin ningún tipo de permiso de la docente, aun cuando la misma se encontraba explicando ejercicios.

ANALISIS DOCUMENTAL

El estudio de los documentos escritos, permitió obtener importantes aportes al trabajo de investigación, por un lado, los programas y planificaciones anuales presentadas por las docentes, los cuales dejan en evidencia la ausencia de indicación o pretensión de trabajar sobre el tema de la educación inclusiva. A su vez, se observa en sus escritos la falta de cumplimiento de los objetivos propuestos, entre ellos, ambas docentes destacan como objetivo, fomentar el interés y el desarrollo de las actividades diarias. Situación que no se observó en ninguna de las clases de las profesoras observadas.

Seguidamente, con el análisis del proyecto educativo de gestión, se pudo extraer abundante y pertinente información sobre el tema de educación inclusiva. En éste, se visualiza un gran interés por parte del equipo directivo en llevar a cabo tareas alusivas a la inclusión educativa. Se plantea en el PEG objetivos claros, para trabajar en equipo, como ser: “garantizar una educación inclusiva y de calidad a todos los estudiantes”. A través del análisis de este proyecto, se puede dejar constancia que la dirección de la institución tiene gran interés por trabajar en el tema.

Simultáneamente, el plan de trabajo del gabinete psicopedagógico, responde a un proyecto de objetivos claros en relación al trabajo de la inclusión educativa. Teniendo como meta primordial, atender a todo estudiante que requiere de una enseñanza y/o atención particular donde se encuentre en riesgo su actividad académica. Para llevar a cabo sus objetivos, se pretende contar con la participación y predisposición de todo el equipo docente.

CAPITULO VII

CONCLUSIONES

Luego del análisis de la información obtenida desde los diferentes instrumentos, y considerando lo planteado en el objetivo general donde se pretende conocer las prácticas de enseñanza de los docentes, en el trabajo con la diversidad de grupos de alumnos, y específicamente investigar en qué consiste la educación inclusiva desde el marco legal, se resaltan las siguientes conclusiones:

El uso de herramientas de trabajo en el aula

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos sobre cómo desarrollan las prácticas de enseñanza en el marco de la diversidad del grupo de alumnos, los docentes observados y entrevistados de primer año del nivel medio de las asignaturas de biología y física, se obtuvo que ambas docentes recurren al uso del pizarrón y explicación verbal para el grupo completo de estudiantes. Posiblemente, el uso de estas herramientas de trabajo son las que le dan los resultados esperados en sus objetivos planteados para las clases, como lo expresó una de las docentes: -Atender a cada uno de los estudiantes se hace difícil, pero trabajar dando explicaciones para el grupo en general bajo el mismo método, ayuda a que algo de lo explicado le llegue a cada uno, así sea mínimo.

En relación, mencionamos lo que plantea Anijovich y Mora (2012) sobre estrategias de enseñanza, significando que la elección de una estrategia de enseñanza supone de antemano tener claridad en cuanto a los objetivos de aprendizaje que deben lograr nuestros estudiantes, así como también al tipo de contenido que se va a enseñar y cómo se va a evaluar.

Paralelamente, en diálogo con una de las coordinadoras del equipo de gabinete escolar, al preguntarle sobre cuál es la función que les corresponde llevar a cabo con los alumnos en el marco de la diversidad, respondió que su trabajo se incluye dentro de la atención a todo estudiante que presente riesgo de su escolaridad, abarca desde lo social a lo emocional, pudiendo ser una problemática pedagógica o didáctica según el caso. Y respondiendo a cómo es el trabajo que llevan a cabo con los estudiantes que requieran mayor atención, la misma expresó que se lleva a cabo un trabajo en conjunto, incluyendo a la familia, docentes, directivos, y en casos particulares con una docente de apoyo. Desde aquí, se concluye que la Institución Educativa trabaja con el tema, ya que, de acuerdo a lo expresado, se busca la manera de atender a la diversidad del grupo de estudiantes presentes en cada aula de clases.

El relato de la mayoría de los actores involucrados en las entrevistas, coincide con los aportes de la UNESCO, UNICEF, (2004), dando cuenta que la institución responde a una escuela que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, buscando el camino que los lleve a hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

En cuanto a los aportes de la coordinadora, sobre cómo se vincula el equipo directivo y docente con las tareas de la educación inclusiva, ella afirma que el trabajo es completamente contiguo, ve a todos los actores del cuerpo educativo involucrado con la enseñanza hacia la educación inclusiva. Se llevan a cabo reuniones institucionales para tratar la cuestión, como también, el equipo de gabinete escolar se encuentra abierto a cualquier asistencia que requieran los docentes para trabajar colectivamente.

En tal sentido, Stainback (2001) define una escuela inclusiva como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus docentes puedan necesitar para tener éxito.

La formación docente

Otro aspecto a señalar, es que los docentes manifiestan su falta de formación para alcanzar un amplio abanico de estrategias de enseñanza según la necesidad de cada estudiante, apuntan en su relato a la falta de tiempo para realizar las capacitaciones necesarias para lograr propuestas pedagógicas acordes a cada uno de los estudiantes con los cuales deban abordar un proyecto de inclusión.

En consecuencia, resaltamos lo que describe la Constitución de la Provincia de Córdoba en su reforma sancionada con fecha 14.09.01 (TITULO II, CAPITULO II, ARTICULO 60. 2001) “El Estado garantiza el derecho a la educación y acceso a la cultura en igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna”, y me detengo a preguntarme ¿Qué estrategias de enseñanza tendrían que ser aplicadas para la atención a la diversidad del grupo de alumnos? ¿Qué cantidad de estrategias de enseñanza es posible aplicar en las aulas que a su vez respondan al factor tiempo? Sin dudas, son muchas las preguntas que se van generando, y no puedo con esta investigación dar por asentado que las docentes desarrollan prácticas de enseñanza que responden o no a un modelo de enseñanza inclusiva y de calidad.

Una posible explicación a la reflexión anterior, es que en ocasiones se encuentran profesores comprometidos con su trabajo, siendo el factor tiempo el que juega en contra a la hora de hacer capacitaciones, como es el caso de las docentes entrevistadas, quienes han manifestado que a pesar de contar con las ganas y deseo de adquirir nuevos conocimientos desde el ejercicio de las capacitaciones, las horas se vuelven insuficientes ya que el trabajo del docente excede el espacio áulico.

Una de las docentes entrevistadas, relató que las demandas educativas las ve incongruentes, debido a que exigen resultados sin percatarse de las deficiencias de las escuelas. Aun así, la mayoría de los entrevistados se sentían capaces de seguir adaptándose y avanzar en circunstancias cambiantes, en continuar día a día buscando las herramientas necesarias para que la educación inclusiva no solo sea la de incluir, sino, mucho más que eso, una educación que brinde a todos y a todas una enseñanza de calidad, resaltando el compromiso y dedicación del equipo directivo de la institución hacia el trabajo de la educación inclusiva.

Las voces de los actores

Las docentes entrevistadas, refieren que trabajar con la heterogeneidad del grupo atendiendo casos puntuales es difícil, incluso dicen que no se sienten preparadas para hacerlo, ya que los tiempos se hacen cortos y los grupos son numerosos, por lo que no pueden tener exclusiva atención de casos particulares. Entonces, para el caso de la atención a un estudiante preciso, recurren al uso del pizarrón a modo de dar nuevamente una explicación del tema abarcando a la totalidad del grupo de estudiantes.

En relación con los aportes de la UNESCO, UNICEF (2004), cuando en su descripción detallan el

objetivo al implementar en las aulas la educación inclusiva, entre líneas generales dice: La Educación Inclusiva se entiende como la educación personalizada, diseñada a la medida de todos los niños, de diversas necesidades, habilidades y niveles de competencias, a los cuales se le debe proporcionar el apoyo necesario dentro de un aula ordinaria para atender a cada persona como ésta precisa. Ante esto, mediante las acotadas observaciones, podemos considerar que el uso de la pizarra es un método utilizado por las docentes para cumplir con la atención a las inquietudes de cada estudiante, utilizando un abanico de respuestas de igual significado, pero con variedad de formas de explicación.

En relación a lo anterior, subrayamos los aportes de Fernández (2012) sobre dimensión pedagógico – didáctica, en la cual plantea que cada educador, debería buscar soluciones adecuadas a cada necesidad estudiantil, es decir, el cuerpo docente tendría que asumir un rol mediador entre las características del alumnado, el proceso de enseñanza y la evaluación formativa expresada.

En cuanto a, cómo trabajan desde la institución el tema de la inclusión educativa, una de las docentes y la coordinadora entrevistada, consideran que el trabajo es a la par entre directivos, docentes y grupo de gabinete escolar, apuntando al compromiso permanente de la dirección en el tema.

En esta situación, podríamos resaltar lo expuesto en lo teórico sobre gestión, asumiendo que la gestión escolar es un aspecto de vital importancia para lograr el éxito esperado en el centro educativo, ya que, sin ella sería imposible lograr los procesos vinculados a la calidad de la educación, y de esta manera puede hacerse posible lograr con lo cometido de los objetivos que traza la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (capitulo II, articulo 11). en sus líneas sobre educación inclusiva:

a. Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

Por otra parte, ante el interrogante ¿de qué manera incorporan en el programa anual el tema inclusión?, las dos profesoras expresaron que no resaltan ningún punto sobre el tema, ya que el mismo se presenta a principio de año cuando aún no conocen el grupo de estudiantes. De forma que en el transcurso del año van realizando adaptaciones metodológicas, de acuerdo al alumnado.

Según lo anterior, podemos citar algunos ítems sobre las obligaciones de los docentes, detallados en la ley N 26.206, sobre las obligaciones de cada docente (Ley de Educación Nacional N.º 26.206) (TITULO IV, CAPITULO I. 2006). En ella se expresa que todo docente tiene la obligación de:

- Cumplir con los lineamientos de la política educativa de la Nación y de la respectiva jurisdicción y con los diseños curriculares de cada uno de los niveles y modalidades.
- Ejercer su trabajo de manera idónea y responsable.

En relación a lo expuesto sobre las obligaciones de los docentes, y tomando como indicador de partida para apuntalar hacia el ejercicio de docentes capacitados en la tarea de la inclusión, puntualizamos lo expuesto por Hernández de la Torre (2008):

> *"Una escuela inclusiva exige profesionales comprometidos en actitudes y en la acción para el cambio; un método de trabajo basado en la reflexión compartida y la toma de decisiones para mejorar".*

Observación en el interior de las aulas

Si bien, el trabajo de observación fue acotado, lo que no permite dar por afirmado que las clases de cada docente se desarrolle siempre bajo el mismo método, si podemos extraer que, en cuanto, a las respuestas de una de las profesoras dadas en la entrevista, y lo observado en su trabajo de clase áulica, no se encontró completa relación entre lo dicho y lo hecho en la práctica. Por un lado, se registró en las observaciones a ambas docentes que, en casi su totalidad de las clases visualizadas, han utilizado la pizarra como única herramienta de enseñanza. Se observó que puntuales alumnos requerían de mayor atención por parte de las docentes, ambas respondían sus inquietudes desde la explicación verbal dando definiciones diversas y con variedad de ejemplos sobre el tema.

En cuanto a los objetivos a lograr en cada clase de una de las profesoras, los estudiantes manifestaban no tener claro el pedido de la docente, generando cuestionamientos de manera reiterada para comprender el tema. En relación, pensando en las buenas prácticas educativas, Marqués (2002) dice que, éstas son "intervenciones pedagógicas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logre con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo".

Durante la totalidad de las observaciones de clases de una de las docentes, se registró un ambiente ordenado, participación de los alumnos, y constante monitoreo de trabajos por parte de la educadora.

Ante esta situación, resaltamos lo que plantea Pozo (2012), señalando que se requiere adoptar no solo nuevos métodos, sino nuevas metas. El autor, apunta a la enseñanza de la ciencia como un saber histórico y provisional, intentando hacer que los estudiantes participen de algún modo, en el proceso de elaboración del conocimiento científico, con sus dudas e incertidumbres, para esto, se requiere que los alumnos aborden el aprendizaje como un proceso constructivo, de búsqueda de significados e interpretación, en lugar de reducir el aprendizaje a un proceso repetitivo o de reproducir conocimientos.

En consecuencia, entendemos que la educación inclusiva excede el espacio áulico y supone una reconceptualización de la cultura y prácticas escolares para atender a la diversidad del alumnado. Por ende, La escuela debe estar preparada para incluir la diversidad de los educandos, aquí se pone en juego el papel de la gestión de la dirección para lograr tal fin. El ejercicio de la dirección en un centro escolar es uno de los pilares básicos sobre el que se asienta toda la dinámica organizativa del centro, desde el desarrollo curricular hasta la innovación y la evaluación (Lorenzo Delgado, 2004). La atención se centra en cómo construir un modo de trabajo que considere y pueda hacer frente a los requerimientos de cada uno de los/as estudiantes; ante esto, resaltamos los aportes de Flavia Terigi (2009) "Hoy estamos en condiciones de sostener que, excepto en contextos muy extremos de lesiones u otros compromisos biológicos, todos los niños, niñas y adolescentes pueden aprender, bajo las condiciones pedagógicas adecuadas".

Análisis documental

A partir de la lectura y análisis de los documentos trabajados: Programa anual de los Docentes, Proyecto Educativo de Gestión y el plan de trabajo del gabinete escolar; en primer lugar al referirnos a los programa de los profesores, se evidencia la falta de presentación escrita del tema de enseñanza inclusiva, y no porque no sea un tema que no lo trabajen, según declaraciones de las profesoras como

también del equipo de gabinete escolar, no pueden describirlo a principio de año ya que por el momento no conocen al grupo de estudiantes, motivo que les lleva a trabajar con adaptaciones de sus clases en el transcurso del año.

En cuanto a los resultados obtenidos desde el Proyecto Educativo de Gestión, se puede evidenciar un importante compromiso de trabajo sobre educación inclusiva. Ya que puntualizan reiteradas veces como objetivo principal llevar a cabo actividades en relación al tema. Entre ellos, desde el Proyecto Educativo de Gestión del I.P.E.M N 149 se pretende:

- Hacer eje en la inclusión, la regularidad de las trayectorias de los estudiantes en los tiempos establecidos para completar el nivel, la finalización de sus estudios y la apropiación significativa de los contenidos establecidos para el nivel.
- Abordar de forma coordinada las adecuaciones curriculares a partir de una consolidación en el equipo técnico y una decisión prioritaria institucional que responde objetivos de inclusión trazados por la escuela.

De este modo, es posible vincular lo expuesto por el PEG, con lo que establece la Ley de Educación Provincial de Córdoba N 9.870 (2010), sobre las finalidades de la educación secundaria: las propuestas educativas para los adolescentes y jóvenes deben garantizar:

…La inclusión y las trayectorias escolares continuas y completas, a través de la implementación de medidas que amplíen las posibilidades de ingresar, permanecer aprendiendo y egresar satisfactoriamente de la escuela.

En cuanto, a la gestión educativa y escolar le corresponde:

… Promover y propiciar la inclusión socioeducativa de todos los estudiantes.

Ante el trabajo llevado a cabo, resaltado que el mismo ha sido acotado en cuanto a observaciones realizadas, se evidenció la existencia de relación entre lo que pretenden las leyes nombradas anteriormente, y las propuestas de la Institución Escolar Manuel Anselmo Ocampo.

REFLEXIONES FINALES

La Educación Secundaria está atravesando cambios profundos, tanto en su misión institucional, como en los modelos de atención a una población cada vez más heterogénea. Como consecuencia del problema planteado, de conocer cómo los docentes de primer año, en las asignaturas de física y biología desarrollan las prácticas de enseñanza en el marco de la diversidad de grupos de alumnos, obtuvimos que las docentes aplican una estrategia de enseñanza generalizada para el grupo completo, en este caso con el uso de la pizarra, pero respondiendo a las inquietudes de los estudiantes con un amplio abanico en la explicación verbal de cada tema. Por otro lado, se evidenció el trabajo en conjunto del gabinete escolar junto al equipo directivo permitiendo que lo plasmado en líneas teóricas bajo documentos institucionales y legales, traspasen los papeles al convertirse en prácticas concretas.

No resulta novedoso escuchar que toda intención educativa tiene como principales protagonistas a profesores y alumnos, siendo los profesores quienes llevan adelante la mayor parte del trabajo en las aulas, teniendo la responsabilidad indelegable de enseñar y promover los aprendizajes correspondientes en los alumnos. Situación que, a pesar de contar con un reducido número de observaciones, se vio reflejada en el accionar de las docentes. En relación, citamos los aportes de Alicia Camilloni (1998) sobre las estrategias de enseñanza: *"es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos".*

Investigar sobre los principios estipulados por la ley que respalda a la educación inclusiva, a su vez, llevar a cabo las observaciones y análisis de los documentos institucionales, nos permitió tener hoy una visión un poco más amplia sobre el tema en cuestión, entendiendo que la transformación hacia la escuela inclusiva es posible. La evidencia de esto son los proyectos institucionales del centro educativo, en conjunto con el trabajo de las docentes en las aulas para encontrar el camino hacia una inclusión que a su vez propicie calidad de enseñanza.

Hay que destacar que la educación inclusiva supone un trabajo amplio que involucra a todos los actores institucionales, por lo que se debe tener presente que cuando se está trabajando con un grupo heterogéneo de individuos, cada uno tiene sus particularidades en su forma de aprendizaje, por ende, de enseñanza. Con ello, debemos reconocer que, así como todos parten de puntos diferentes, todos llegan a puntos distintos, por lo que no se trata de que todos aprendan lo mismo, sino, más bien, de que ninguno aprenda menos de lo que puede aprender, según sus propias posibilidades (Néstor Carasa, 2014).

Hemos de considerar que no existe un único camino para el éxito pedagógico, ni la solución sin esfuerzo de los complejos problemas docentes, ni la descripción del "modo mejor de enseñar". Pero sí podemos intentar hacer cambios, aquellos que ayude a los educandos a formarse en un camino que los lleve a tener las herramientas necesarias para enfrentar su desempeño profesional futuro. En relación a esto, a la hora de trabajar las ciencias naturales, se debe intentar que los estudiantes participen de algún modo, en el proceso de elaboración del conocimiento científico, con sus dudas e incertidumbres, lo cual requiere que ellos aborden el aprendizaje como un proceso constructivo, de

búsqueda de significados e interpretación, en lugar de reducir el aprendizaje a un proceso repetitivo o de reproducir conocimientos.

En relación a lo antes expuesto, y desde la recolección de información recaudada para el informe de esta investigación, es posible pensar que avanzar en la consolidación de prácticas más inclusivas en las escuelas, será una tarea más sencilla en aquellas instituciones educativas que hayan adoptado una cultura de colaboración, en la que la resolución de los problemas relativos a la inclusión del alumnado se considere una responsabilidad compartida entre todos los actores del centro educativo.

«La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo.»

Nelson Mandela

BIBLIOGRAFIA

-ACHILLI, E. (2000). *La Práctica Docente: una interpretación desde los saberes del maestro.* Cuadernos de Antropología Social http://dx.doi.org/10.34096%2Fcas.i2.4882

-AINSCOW, M. (2009). *Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?* Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.

-ARGENTINA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2006) *Ley N° 26206.* Ley de Educación Nacional. Argentina.

-ARNAIZ. P. (2012). *Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo*. Revista Educación Siglo XXI.

- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

- AUSUBEL, D. P. (2002*). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva.* España: Paidós.

-BLANCO, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Santiago de Chile.

-BLANCO, R. (2009). *La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas.* Calidad, equidad y reformas en la enseñanza, Madrid, OEI.

- BIDDLE, B., T. GOOD Y I. GOODSON (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar.* Buenos Aires: Paidós.

-BOOTH, T. (2000) *Progreso en la educación inclusiva*. Estudio temático para la evaluación de educación para Todos. París. UNESCO.

-COBEÑAS P. (2016). *Educación inclusiva en escuelas comunes*. Buenas prácticas. Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

-CONTRERAS, S. A. (2010). *Las creencias y actuaciones curriculares de los profesores de ciencias de secundaria de Chile* (Tesis doctoral). España. Recuperada de http://eprints.ucm.es/11624/1/T32362.pdf

-CONSTITUCIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA. Publicación del Bicentenario. Art. 14. Art 75. Inc.22.

-CONSTITUCIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA y su reforma sancionada con fecha 14.09.01. Capitulo segundo: Derechos sociales. Art. 25 y 26. Capitulo segundo: Cultura y Educación: Art. 60 y 61.

-CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA (1989, art. 23.1. art. 23.3)

-CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS (Tailandia, 1990)

-CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (Salamanca, 1994)

-DABOIN, Z. (2011) *Prácticas Pedagógicas en la Construcción de Conocimientos en las Ciencias Naturales*. Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social. Venezuela.

Disponible desde: <dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2737349...0>

- DAMM X., BARRÍA C., MORALES F. (2011*). Educación Inclusiva: ¿Mito o Realidad?* Chile.

-DURAN, D. Y GINÉ, C. (2011). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad*. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa.

-DUSSEL, I (2000) *La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina*. X Jornadas LOGSE, Granada.

-ECHEITA, G. (2006) *Educación para la inclusión o educación sin exclusión*. España.du

--ECHEITA, G, Y DUK, C. (2008). *Inclusión educativa*. [en línea]. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Vol6num2.pdf

-ESCUDERO, & MARTINEZ. (2011). *Educación Inclusiva y Cambio Escolar*. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 55.

-FERNÁNDEZ, J. (2012). *¿Cómo se dan los derechos educativos de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Perú?*: Estudio cualitativo en Huancavelica y Villa el Salvador. Foro Educativo. Lima, Perú.

-FORO CONSULTIVO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN PARA TODOS (2000), Dakar (Senegal)

- GAGNÉ, R. M. (1979). *Estructura de la memoria y resultados del aprendizaje*. En: Revista de Tecnología Educativa, Número 1, Volumen 5, O.E.A, Santiago de Chile.

-GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educar y convivir en la Cultura*. Editorial Morata, España.

-GUBER, R. (2004). *El Salvaje Metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.* Editorial Paidós Ibérica. Buenos Aires.

-HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., BAPTISTA, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. 5ta Edición. Editorial McGraw Hill.

-LEMKE, J. (2006) Citado por NARANJO, G. y CANDELA, A. *Los saberes docentes en acción.* Revista Mexicana de Investigación Educativa. México. Disponible desde: http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11410/ciencias_naturales_grupo_alumno_ciego.pdf

- LEMKE, J. (1997). *Aprender a hablar Ciencias*. Paidós. Barcelona.

-LENTIJO, MOLINA Y MARTINÉ. (2004). *Temas de Política y Legislación Educativa: El Derecho a la Cultura y a la Educación en la República Argentina.* Ediciones Escolares. Buenos Aires.

-LEY 26.206. LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL

-LEY 9.870. LEY DE EDUCACIÓN PROVINCIAL DE CÓRDOBA

-LÓPEZ, J., ECHEITA, G. Y MARTÍN. E. (2009). *Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria*. Revista Cultura y Educación.

- LÓPEZ, A. (2011). *Bases conceptuales de la educación inclusiva*. Avances en Supervisión Educativa, (versión electrónica).

- MARQUÉS, P (2002). *Buenas Prácticas Docentes*. Editorial UOC. https://www.academia.edu/21302983/EL_CONCEPTO_DE_BUENAS_PR%C3%81CTICAS_EDUCATIVAS

-MELLADO, M. Y CHAUCONO. J. (2015). *Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche.* Revista Actualidad Investigativa en Educación. Recuperado de http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/20924

-MELLADO, M. Y CHAUCONO. J. (2016). *Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche*. *Revista Electrónica Educare, 20*(1), 1-18. Recuperado de http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v20n1/1409-4258-ree-20-01-00371.pdf

-MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, ARGENTINA. (1996). *La transformación del Sistema Educativo*. Cuadernillo N°5.

- NOVAK, J. D. (1977). *Teoría y práctica de la educación*. España: Alianza.

-NOVAK, J. Y GOWIN. (1977). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona.

-ONU (1948) *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Texto proclamado en Asamblea General; Recuperado el 20 de septiembre de 2015.

-ONU. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España.

-OSSA, C. (2006). *Factores que estructuran el rol del psicólogo en educación especial*. Revista de Psicología de la Universidad de Chile. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/264/26415208.pdf

-PIAGET J. (1983). A dónde va la educación. Editorial Taide, S. A, México.

-POZO. M. (2012). *Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Aprender y Enseñar Ciencia. Ediciones Morata. S.L. Madrid.

-PRIETO, M. (2008). *Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales*. Revista de Pedagogía.

-RIVAS, BATIUK, COMPOSTO, MEZZADRA, SCASSO, VELEDA Y VERA (2007) *El Desafío del Derecho a la Educación en Argentina*. 1° ed. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.

-ROJAS, M. T. (2014). *Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación*. Revista Electrónica Diálogos Educativos. Recuperado de http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n27/rojas

-ROMERO, INCIARTE, GONZÁLEZ Y GARCÍA-GAVIDIA. (2009). *Integración educativa*. Venezuela.

- SAMPIERI, R. H. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

- SKINNER, B. J. (1970). *Tecnología de la Enseñanza*. Barcelona. Editorial Labor S. A.

--STAINBACK, S; STAINBACK, W. (2007). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

-TERIGI, F. (2009*). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de las políticas educativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

-TIRAMONTI, G (2003). *Una nueva cartografía de sentidos para la escuela*. Revista Todavía.

-UNESCO (1994) *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. España.

-UNESCO (1996) Informe sobre la Educación para el siglo XXI

-UNESCO. (2001) *Archivo Abierto sobre Educación inclusiva*. París: UNESCO

-UNESCO. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío, una visión.* París, Francia. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf

-UNESCO. (2004). *Una educación de calidad para todos los jóvenes*. Ginebra. 47ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO.

-UNESCO. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Santiago, Chile.

-UNESCO. (2008) *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. 48° Reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra, Suiza.

-UNESCO. (2009). Mejor Educación para Todos: cuando se nos incluya también. Informe Mundial. Salamanca, España: INICIO.

-UNESCO. (2012). Iniciativa de Educación Inclusiva de Calidad en Colombia.

-VALCARCE FERNÁNDEZ. (2011). *De la escuela integradora a la escuela inclusiva*. Innovación Educativa. Universidad de Vigo.

-VELEDA, RIVAS Y MEZZADRA (2011*) La construcción de la Justicia Educativa*. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. CIPPEC--UNICEF. Embajada de Finlandia; Buenos Aires.

-WOOLFOLK, A., DAVIS, H. Y PAPE, S. (2006). *Teacher knowledge and beliefs*. En Alexander y P. Winne (Eds.), Handbook of Educational Psychology. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

--PROYECTO EDUCATIVO DE GESTIÓN 2019. DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR MANUEL ANSELMO OCAMPO.
- PROGRAMA Y PLANIFICACIONES ANUAL DE DOCENTES ENTREVISTADAS.
- PLAN DE TRABAJO DEL GABINETE PSICOPEDAGÓGICO ESCOLAR I.P.E.M N 147.