

## ¿La inclusión educativa como intrusa? Diálogos entre estudiantes y formadores del nivel superior en el marco de una investigación

### Is Educational inclusion an intruder? Dialogues between students and trainers of the university level in the framework of a research

Carmen Belén Godino<sup>1</sup>  
María Luján Montiveros<sup>2</sup>

#### Resumen

Hablar de inclusión educativa produce resonancias especiales, desde la vivencia de la inclusión como una exigencia externa más, hasta el reconocimiento de su valor para entamar la red de relaciones necesaria para que los procesos educativos sean posibles.

El interrogante de nuestro trabajo describe escenarios situados en tiempos de transformación, transformación en cuanto a la forma de significar y actuar de las instituciones y de los individuos (Lucía Garay, 2015) caracterizados por sentimientos de inestabilidad y miedo al porvenir. En ese contexto la problemática de la inclusión pareciera tener resonancias que la ubican por momentos como una intrusa o como una aliada.

En el siguiente trabajo describimos parte del camino recorrido en una investigación de tipo cualitativa y colaborativa cuyo objetivo principal se relaciona con conocer cómo significan, profesores y estudiantes de carreras de formación docente, la inclusión educativa.

Se trabajó con encuestas semi estructuradas, grupos focales destinados tanto a profesores como a estudiantes de carreras docentes y entrevistas a los equipos directivos. En este artículo presentamos las interpretaciones construidas por los docentes y los estudiantes en relación al tema.

Los primeros hallazgos de la investigación nos posibilitan afirmar la coexistencia de distintos posicionamientos construidos en relación a la inclusión educativa. Docentes y estudiantes ponen su mirada en diversos aspectos vinculados a los procesos de inclusión educativa en las instituciones. Sin embargo, se vislumbra una inquietud común: la posibilidad de que las instituciones educativas se constituyan en escenarios que alojen a sus miembros, reconociendo y valorando su singularidad.

**Palabras clave:** inclusión educativa; investigación; formación docente; prácticas pedagógicas; nivel superior

#### Abstract

To speak about educational inclusion generates special resonances, from living the inclusion as one more external demand, to acknowledging its value as a builder of necessary networks that make educational processes possible.

The question of our work describes scenarios situated in times of transformation, transformation related to the way that institutions and individuals (Lucía Garay, 2015) give meaning and proceed, shaped by feelings of instability and fear of the future. In this context, educational inclusion appears to have resonances that sometimes place it as an intruder and sometimes as an ally.

In this paper we describe part of the journey in a qualitative and collaborative research whose aim is related to knowing how trainers and students of teacher careers give meaning to the educational inclusion.

We worked half structured polls, focus groups devised for trainers and students from teacher careers and interviews to the headmasters teams. We show the interpretations around the topic built by teachers and students.

The first findings of this research allow us to claim that different point of views related to educational inclusion co exist. Trainers and students focus on several aspects linked to the educational inclusion processes that take place in the institutions. However, it can be seen a common concern: the possibility of educational institutions becoming scenarios that home their members acknowledging and appreciating their singularities.

**Key words:** educational inclusion; research; teacher training; pedagogical practice; university level education.

Recepción: 15/03/2021

Evaluación 1: 18/04/2021

Evaluación 2: 21/04/2021

Aceptación: 29/3/2021

## Introducción

Como equipo de investigación nos venimos cuestionando hace ya un par de años acerca de los significados que se van construyendo en los espacios institucionales sobre la inclusión educativa. Nos preguntamos ¿Qué significa desarrollar miradas que tiendan a la inclusión educativa en los trayectos de formación docente? ¿Qué impacto tienen estas miradas en las acciones que desarrollan las instituciones formadoras en relación a los procesos de inclusión educativa? ¿De qué manera estas acciones contribuyen a constituir significados sobre la inclusión educativa en los/as futuros/as docentes?

Estas inquietudes han dado lugar a la conformación de un proyecto de investigación, en el marco del cual se desarrollaron las experiencias que se comparten en este artículo. El mismo se denomina: “Reforma educativa y cambio. La inclusión en instituciones de educación superior” PROICO N° 4-1116, Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Argentina.

El proyecto se inscribe en las preocupaciones por los alcances y límites de las políticas públicas para la inclusión social en la democratización de la educación, haciendo especial referencia a la educación superior y en particular a la formación docente.

Indagamos en la inclusión educativa en dos instituciones de educación superior de la Provincia de San Luis. Uno de ellos es de gestión pública y el otro de gestión privada. Se trabajó específicamente con las carreras de Profesorado en Educación Inicial y Educación Primaria. Nos interesamos por analizar las representaciones y las acciones inclusivas que han ido operando en las instituciones, así como la modalidad que estos procesos han adoptado en relación a los actores institucionales: equipos de gestión, profesores formadores y estudiantes.

En este artículo compartimos las principales acciones y reflexiones que tuvieron lugar a partir de la indagación. Nos detendremos especialmente en las interpretaciones construidas tanto por los estudiantes como por los docentes en relación a los procesos de inclusión educativa

## **Primera parada. Las indagaciones teóricas sobre el tema de investigación. Diálogos y acuerdos en el equipo**

En líneas anteriores presentamos algunos de los interrogantes que nos habilitaron como equipo de investigación a desarmar ciertas ideas, creencias, hasta posicionamientos que venían acompañándonos como formadores de nuevos docentes. Cuestionarnos de manera individual y colectiva sobre qué significa la inclusión educativa, nos llevó a analizar en profundidad la escuela, los sujetos que la habitan, los significados que se construyen alrededor de ellos, en definitiva, nos trasladó a ubicar en el centro de nuestras discusiones los sentidos que se entretejen en las instituciones educativas actuales.

¿Por qué hablar de inclusión educativa hoy? ¿qué es incluir? ¿cómo desarmar esa demanda instalada en las instituciones escolares desde las políticas públicas, que toma cuerpo en las instituciones a partir de situaciones concretas? ¿Cómo delinear trayectos formativos que colaboren al abordaje complejo de situaciones institucionales que van más allá de lo esperado? Esto es en parte el nudo que intentamos desarmar.

Estos interrogantes constituyeron el punto de partida del trabajo de indagación. Empezamos por analizar los significados que nosotros mismos vamos construyendo en tanto actores institucionales sobre la “inclusión educativa”. Las lecturas, reflexiones y diálogos nos permitieron llegar a algunos acuerdos en relación a la problemática que nos convoca.

A continuación, acercamos brevemente algunos recorridos y acuerdos que funcionaron como puntos de partida, siempre provisorios y de ninguna manera acabados, pero que orientaron las acciones investigativas. Si bien los nombramos individualmente, se articulan de manera compleja y dinámica.

Partimos de entender que *los planteamientos integradores y las acciones tendientes a la inclusión, se sustentan en un entramado de construcciones sociales basadas en la desigualdad y la exclusión*. Habitamos escenarios sociales y educativos marcados por procesos de desigualdad. Diversos autores (Chiroleu, 2009; 2018; Castellanos Gutiérrez, Pérez Mora, Becerra Santiago, 2019) sostienen que, a pesar de las políticas implementadas durante todos estos años, tendientes a promover condiciones de equidad, el siglo XXI sigue presentando fuertes desigualdades sociales, económicas y educativas.

Es decir, que hablar de inclusión educativa en cualquier escenario del que se trate (escuelas, universidades, institutos de formación superior), no remite sólo a la dinámica de esas instituciones, sino a un proceso complejo y amplio, que se genera dentro y fuera de las mismas.

*Las instituciones educativas presentan dificultades para cumplir con los requerimientos sociales que recaen sobre ellas*. Más allá de las discusiones que puedan nacer acerca de las intencionalidades y la adecuación o no, de los diversos instrumentos de evaluación educativa que se aplican en América Latina, es un hecho asumido, que muchos niños y jóvenes que asisten a la escuela no están aprendiendo lo necesario.

Los procesos de desigualdad social, así como otros rasgos de los escenarios sociales contemporáneos, nos sitúan en un tiempo en que las instituciones educativas, no solo se ven interpeladas en su mandato fundacional, vinculado a la formación de la subjetividad ciudadana, sino que atraviesan serias dificultades para cumplir con sus propósitos educativos. Más allá de los diversos análisis y discusiones acerca de las condiciones que vienen tensionando a la escuela en este sentido, existe acuerdo en cuanto a que hay algo de las instituciones educativas (no solo la escuela), que parece haberse agotado.

Frente a este escenario, *la educación inclusiva, es vista como una de las estrategias necesarias a adoptar para superar los grandes problemas de exclusión y desigualdad que reproducen y producen los sistemas educativos.* A partir de los diagnósticos que dibujan un escenario educativo para Latinoamérica vinculado al fracaso escolar y/o al bajo rendimiento, aparece en los discursos de los Estados, organismos internacionales y académicos, la categoría de inclusión educativa. Pero no solo en los ámbitos de la macro política o en la academia, sino que la problemática aparece tomando vida, asumiendo diversas formas, orientando y tensionando la vida cotidiana en las instituciones educativas.

*La inclusión educativa constituye un proceso de cambio o transformación.* Resulta interesante el planteo de Echeita Sarrionandia y Ainscou (2011), quienes destacan la idea de pensar a la inclusión como un proceso. Hay que entender la inclusión educativa como un proceso de cambio que requiere revisiones continuas y mejoras progresivas, no pudiendo reducirse simplemente a una ley o discurso puntual con recorrido temporal limitado.

Hablar de inclusión educativa como un proceso implica inicialmente introducir algunos cambios relevantes en las instituciones escolares que colaboren al logro progresivo de la inclusión. Tal como lo afirma Rojas (2016):

La inclusión educativa: es un proceso progresivo de transformación de las escuelas, el cual será el medio para tener una sociedad en donde los valores de respeto, justicia y equidad sean los que se reflejen; la inclusión trasciende a las palabras, a los documentos y formalidades, es mostrar una actitud y acción más humana en el recinto académico, es decir, es un término que enmarca acciones positivas que acepta las diferencias sin restricciones de ninguna índole, haciendo uso de todos los recursos técnicos, de capacitación, tecnológicos de infraestructura necesarios en pro del éxito del proceso. (p.40)

*Finalmente, la inclusión educativa remite al acceso, pero de igual manera a la calidad de los procesos educativos.* Tres son los elementos que Echeita Sarrionandia y Duk Homad (2008) refieren cuando hablan de inclusión educativa: la posibilidad de *acceso*, a una educación de *calidad* y *en igualdad de oportunidades*. Esto pone en evidencia que el problema no se trata -al menos no sólo- del acceso y/o permanencia en los sistemas educativos, sino de la experiencia educativa que en ellos se produce, la cual parece ser mejor para unos que para otros. En este sentido es una educación que aspira a ser de calidad para todos, especialmente para los sectores excluidos o que se encuentran en situación de riesgo. Es un medio para avanzar hacia sociedades más equitativas, democráticas e inclusivas (Blanco, 2006). Esto último, pone la mirada especialmente en la vida cotidiana de las instituciones educativas, es decir, sin olvidar el entramado social y político en el que se articulan las instituciones nos permite pensar en sus dimensiones formales, en sus representaciones, discursos y prácticas, en relación a la posibilidad de habilitarse como espacios más inclusivos.

### **Segunda parada. Breve descripción de la metodología adoptada. Las decisiones sobre la construcción de los instrumentos.**

Yuni y Urbano (2014) plantean que “investigar supone tomar decisiones acerca de cómo resolver el problema de investigación. Para ello el investigador debe ponderar y valorar diferentes caminos que le ofrecen las tradiciones científicas y los enfoques de investigación desarrollados en cada campo del saber científico” (p. 7). En tal sentido, como equipo de investigación fuimos asumiendo ciertas decisiones en relación con las finalidades de la investigación.

Como anticipamos en líneas anteriores, la investigación tuvo un diseño cualitativo y colaborativo. En tanto enfoque cualitativo, reconoce a las instituciones, los procesos y los

sujetos en su idiosincrasia particular. Martinelli (1994) nos presenta algunas consideraciones sobre la investigación cualitativa que colaboraron desde un principio a orientar las acciones desarrolladas. Las mismas hacen referencia a:

- Su carácter innovador, en tanto investigación que se inserta en la búsqueda de significados atribuidos por los sujetos a sus experiencias sociales.
- Su dimensión política que, como construcción colectiva, parte de la realidad de los sujetos y a ellos retorna de forma crítica y creativa.
- Por ser un ejercicio político, una construcción colectiva, no se instala como un proceso excluyente o hermético, es una investigación que se realiza por medio de la complementariedad, no de la exclusión.

En tanto investigación colaborativa, el equipo de investigación se conformó por docentes investigadores de la Universidad Nacional de San Luis, así como de profesores y miembros de los equipos de gestión de las instituciones del nivel superior involucradas. Entendemos que el desarrollo de prácticas colaborativas favorece el despliegue de acciones enriquecedoras tendientes a mejorar las situaciones de inicio. La colaboración involucra una cuidadosa negociación, la toma conjunta de decisiones, la comunicación efectiva y el aprendizaje mutuo en un emprendimiento que se centra en la promoción del diálogo (Day, 1999, citado en Boavida y Ponte, 2011, p. 128).

Las unidades de análisis fueron dos institutos de formación docente de la Provincia de San Luis: el Instituto de Formación Docente Continua (Villa Mercedes, San Luis) y el Instituto Nuestra Señora del Carmen (Villa Mercedes, San Luis).

En relación al tema de la investigación y al alcance de sus objetivos decidimos trabajar con las siguientes técnicas de recolección de la información complementarias: análisis documental (recopilación y descripción de las normativas nacionales, provinciales y locales -marcos legales, reglamentaciones, planes y programas de estudio, entre otros-) encuestas semiestructuradas, entrevistas y grupos focales.

Las entrevistas se realizaron a los equipos directivos de cada institución. Los entrevistados manifestaron, desde un principio, una gran predisposición al diálogo, actitud que enriqueció enormemente el proceso investigativo.

Con la totalidad de la población de docentes y alumnos de las carreras de Profesorado de Educación Inicial y Educación Primaria, de ambas instituciones, se realizaron encuestas semiestructuradas para aproximarnos a las significaciones construidas en relación con la inclusión educativa. Las mismas se aplicaron a través de plataformas digitales. Se adoptó esa decisión metodológica porque pretendíamos abordar a una gran mayoría de la población de ambas instituciones y luego seleccionar una muestra para los grupos focales.

Las encuestas realizadas nos brindaron una aproximación del tema, es decir, qué ideas sustentaban los actores institucionales sobre la inclusión educativa. Y a partir de dicha información organizamos los grupos focales tanto de estudiantes como de profesores. Los mismos se constituyeron a partir de un criterio de selección intencional. Se organizaron los siguientes grupos:

- Un grupo focal integrado por estudiantes de primer y segundo año de las carreras de Profesorado en Educación Inicial y Educación Primaria.
- Un grupo focal integrado por estudiantes del tercer y cuarto año de las carreras de Profesorado Educación Inicial y Educación Primaria.

-Un grupo focal de profesores de primer y segundo año de las carreras de Profesorado Educación Inicial y Educación Primaria.

-Un grupo focal de profesores de tercer y cuarto año de las carreras de Profesorado Educación Inicial y Educación Primaria.

Cada grupo focal de estudiantes estuvo constituido por aproximadamente 15 estudiantes. En relación a los profesores se adoptó el mismo criterio organizativo y se constituyeron grupos de docentes que osciló entre 15 y 10 docentes en total (en relación con la disponibilidad horaria de cada docente).

Es importante aclarar que la matrícula de estudiantes de los Institutos de Formación Docente (de ambos institutos) oscila entre 60 y 40 estudiantes en los dos primeros años de la carrera y entre 30 y 20 en los últimos años (número aproximado). Y la población de profesores de las carreras con las que trabajamos es de aproximadamente 60 docentes en total (sabiendo que muchos de ellos dictan clases en varias carreras ya que sus asignaturas corresponden al llamado Campo de la Formación General).

El trabajo en los grupos focales nos permitió profundizar en algunas ideas claves que habían sido reconocidas en las encuestas y queríamos ponerlas a disposición de los participantes para habilitar nuevas reflexiones que pudieran desprenderse de las mismas. A su vez, a partir de las encuestas realizadas, surgieron en el equipo nuevos interrogantes que consideramos valiosos sumarlos al diálogo con los alumnos en formación y profesores formadores, en esta instancia.

El guión de las entrevistas y grupos focales se organizó en tres dimensiones generales, que constituyeron las grandes dimensiones de análisis:

-*Dimensión de la representación.* Pretendíamos profundizar en las representaciones que cada actor había construido en relación con la inclusión educativa y las prácticas inclusivas.

-*Dimensión institucional.* Indagamos sobre el grado de conocimiento de las acciones o proyectos institucionales que favorecieran a la inclusión.

-*Dimensión de la actuación.* Consultamos el nivel de participación en actividades institucionales y sugerencias explicitadas a la institución en relación a dicho tema.

En esta oportunidad, presentamos algunas de las reflexiones que tuvieron lugar a partir de la instancia del análisis de las voces de los alumnos y docentes participantes en los grupos focales.

### **Primeras reflexiones en torno a la información recolectada. ¿Qué ideas sobre los procesos de inclusión educativa circulan entre profesores y alumnos de carreras de formación docente?**

Los grupos focales que se llevaron a cabo habilitaron una experiencia en la cual se pudo volver sobre las apreciaciones acerca de los procesos de inclusión educativa, pero esta vez de manera colectiva. Fue muy enriquecedor el diálogo entre los participantes, incluso emergieron a partir de éste, algunas propuestas para alterar el camino formativo de las carreras docentes. A continuación, presentamos las primeras reflexiones y análisis, organizadas en tres grandes ejes: La elección de la carrera docente; las significaciones acerca de la inclusión educativa para los estudiantes y las significaciones acerca de la inclusión educativa para los profesores.

## **Voces de los estudiantes: Motivos de elección de la carrera docente. Aproximaciones a la representación del rol docente.**

Tal como se explicitó en líneas anteriores, una de las dimensiones indagadas fue la *dimensión de la representación*. Decidimos retomar los aportes de los autores clásicos en relación a dicha categoría teórica para lograr acuerdos con el equipo. En principio, retomamos los aportes de Moscovici (1961), entendiendo que las Representaciones Sociales (RS) son una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la formación de comportamientos y la comunicación entre los individuos. De allí la importancia de profundizar junto a los entrevistados qué conocimientos, ideas, creencias sostienen en relación a la inclusión educativa y cómo circulan las mismas en los escenarios formativos de la educación superior. También retomamos los aportes de Jodelet (1986) entendiendo a las RS como una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados; [es interesante analizar] las condiciones y los contextos en los que surgen las representaciones, las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. (p. 474-475).

Es decir, que nos interesó reconocer esas “formas de conocimiento específico” explicitadas por docentes y estudiantes en relación con la llamada inclusión educativa.

Entonces, como equipo de investigación buscamos aproximarnos a la manera en que los<sup>3</sup> estudiantes significan la inclusión educativa y aspectos de la práctica educativa que se vinculan con la misma. En este sentido indagamos específicamente en la *representación del rol* a partir de la pregunta disparadora: *¿Por qué elegiste ser docente? ¿Qué te motivó?*

Esta decisión se basó en la premisa asumida por el equipo, de que las representaciones acerca de la inclusión educativa pueden estar relacionadas con las representaciones vinculadas al rol docente.

Además, entendemos que es fundamental que durante el proceso formativo desarrollado en las instituciones del nivel superior se generen espacios que posibiliten la circulación de las ideas construidas sobre el ser docente, ya que “el aprendizaje de la reflexión sistemática y de la socialización de las prácticas (...) posibilita un proceso fundamentado de construcción del conocimiento profesional” (Sanjurjo, 2012, p.22).

En relación a los motivos de la elección de la carrera docente, podemos ver dos planos significativos en las respuestas de los alumnos participantes de los grupos focales.

Por una parte, esta decisión parece basarse en significaciones positivas construidas sobre la docencia durante los recorridos que marcaron sus experiencias educativas, tanto en la vida escolar como en la educación superior. En este sentido, para los estudiantes reviste importancia dejar “huellas” en sus alumnos a partir del desarrollo de contextos de aprendizajes significativos, en función de las “huellas” que dejaron en ellos sus significativos recorridos escolares.

“Elegí la carrera porque tuve algunos profesores buenos y malos en mi escuela. Los buenos enseñaban a los chicos, querían enseñar. La elección fue en función de los modelos que tuve en mi escuela. La imagen de ellos era buena”. (Alumna 3 de la carrera Profesorado en Educación Primaria).

“Me encanta la carrera, me encanta el grupo que tenemos, que generamos, una va encontrando personas que tienen los mismos sentimientos que uno, que tienen las mismas expectativas, las mismas ganas. En cuanto a docentes de la carrera también encontré a muchos docentes que son admirables, “yo quiero ser como él” (tono diferenciado), como que te inspiran, muy entusiasmada, con mucho sacrificio”. (Alumna 4 de la carrera Profesorado en Educación Primaria).

“A mí me marcó mucho una maestra de mi primaria, nos traía muchas cosas para enseñarnos”.  
(Alumna 5 de la carrera Profesorado en Educación Primaria).

Por otra parte, la elección de la carrera parece relacionarse con la posibilidad de ser agentes de cambio, por la potencia que le atribuyen a la docencia en tanto espacio de producción, construcción y mejora en los procesos educativos y/o en la calidad de vida de los sujetos. Manifiestan claros posicionamientos tendientes a desarrollar acciones que alteren las prácticas escolares actuales, modificar y mejorar situaciones iniciales de los alumnos que circulan por las instituciones escolares.

En relación a este último aspecto, la elección de la carrera parecería estar íntimamente relacionada con concepciones que configuran sus futuras prácticas docentes tendientes a desarrollar acciones de mayor trascendencia. Los cambios que pretenden introducir se relacionan, en definitiva, con nuevas vinculaciones entre las instituciones formadoras: escuela, familia, Estado. No solo pretenden alterar modalidades de enseñanza en la escuela, sino que ellas vienen desarrollando ciertos posicionamientos que engloban miradas más trascendentes de la docencia. La enseñanza es vista como una actividad compleja, desarrollada en escenarios singulares determinados por el contexto, regularmente con resultados impredecibles, atravesada por juicios de valor (Pérez Gómez, 2002). . Recuperando algunos fragmentos de las entrevistas podemos ilustrar lo que venimos sosteniendo a partir de las siguientes líneas:

Elegí la carrera para hacer algo, me gusta el hecho de formar, de que la otra persona descubra, se interese, eso es algo que me gusta muchísimo; de poder ser alguien para ellos, poder influir sobre ellos. Tuve el mismo caso en primaria, no tengo tantos recuerdos lindos de los profesores y quiero hacer un cambio, quiero ser distinta a ellos. (Alumna 6 de la carrera Profesorado en Educación Primaria).

He probado de todo, es como que siempre me faltaba algo, digamos, no sé, algo, algo personal que no estaba del todo completo digamos, y empecé a estudiar esta carrera un poco siguiendo algo social, como que no estaba pudiendo ponerla en ningún lado, como que no encontraba depositado en algún lado, que esta carrera tiene esa parte, en donde uno puede sembrar algo, de lo que quiere, quiere cambiar, y creo que es muy gratificante también, difícil en otras, pero muy gratificante (Alumna 7 de la carrera Profesorado en Educación Primaria).

### **¿Qué significa incluir? Voces de los estudiantes.**

En relación a las representaciones que los estudiantes en formación han construido sobre la inclusión educativa emergen sentidos que tienen que ver con el respeto por la diversidad de las poblaciones estudiantiles, el trabajo colectivo de la docencia para el logro de los objetivos escolares, la elaboración de propuestas de enseñanza significativas para el grupo de alumnos. En definitiva, la inclusión se relaciona en líneas generales, con volver a formar parte de un proyecto educativo significativo para los sujetos que participan del mismo.

Este planteo se define como uno de los desafíos a los que se enfrentan los futuros docentes. Tal desafío se relaciona con volver a pensar la institución escolar, la “naturalización” de sus prácticas, las resistencias que se evidencian por parte de algunos actores, y las estrategias que delinean los docentes como los “encargados” de generar prácticas inclusivas. A continuación, compartimos algunas voces de los estudiantes que significativas en este sentido:

La inclusión como el acceso de todos a la escuela respetando la diversidad. Es necesario trabajar con la diversidad que nos atraviesa. Estamos en plena formación para esto. (Alumna 4 de la carrera Profesorado en Educación Primaria)

Inclusividad tiene que ver con esto del cuidado del otro. (Alumna 10 de la carrera Profesorado en Educación Primaria)



Inclusión es la capacidad de incluir a un grupo de alumnos respetando sus contextos, su cultura, su economía en un aula. (Alumna 7 de la carrera Profesorado en Educación Primaria)

Para nosotras inclusión es sentirnos parte de, cuando estemos en un aula hacer sentir a los alumnos que son parte, escucharlos, que no estén excluidos por algún motivo. (Alumna 8 de la carrera Profesorado en Educación Primaria)

Es como una habilitación que te dan para estar en un sistema. Si te ayudan a quedarte continuas sino te vas. (Alumna 1 de la carrera Profesorado en Educación Inicial)

Resultan muy interesantes las miradas de los estudiantes en relación a la inclusión. En primer lugar, aparece la idea de la singularidad de los espacios educativos, es decir, los estudiantes identifican la importancia que reviste construir escenarios escolares que tiendan al respeto de la diversidad. Desde ya que el punto de partida en la formación tiende a debatir este tema, instalando nuevas visiones sobre las características que adoptan los escenarios áulicos. Son los mismos alumnos que explicitan la necesidad de abordar otras estrategias de enseñanza que tiendan a pensar la diversidad desde los procesos formativos iniciales. En voces de los estudiantes:

Para nosotros la inclusión educativa se basa en el principio de enseñar y crear propuestas de enseñanza en las que se tenga en cuenta la diversidad de pensamiento, cultura, religión, ideales y necesidades que presentan cada uno de los alumnos. (Alumna 11 de la carrera Profesorado en Educación Primaria)

Tener la capacidad como docente para dar otras actividades, entretenerlo, observarlo, analizar qué puede hacer. (Alumna 9 de la carrera Profesorado en Educación Inicial)

Tener en cuenta todas las necesidades educativas, más que nada escuchar para que pueda estar en el aula. Hemos visto eso de que cuando un alumno no sabe leer o escribir lo sacan del aula”. (Alumna 8 de la carrera Profesorado en Educación Primaria)

Es cuando el docente y la institución trabajan en forma conjunta para incluir a todos los alumnos dentro de la sala o aula, o cualquier espacio educativo de la institución. (Alumna 2 de la carrera Profesorado en Educación Inicial)

Las apreciaciones construidas sobre la inclusión educativa se relacionan con las posibilidades que la institución educativa brinde a las poblaciones estudiantiles, la posibilidad de continuar formando parte de la misma. Es decir, a partir de las apreciaciones que explicitan se puede analizar claramente que las poblaciones estudiantiles que asisten a las instituciones escolares están demandando estrategias de intervención diferenciadas que atiendan precisamente la diversidad de situaciones iniciales que afectan de manera notoria los procesos de aprendizaje y que impiden por ende la continuidad de los estudios. Lo que reaparece en estas líneas es la discusión sobre los sentidos que actualmente tienen los procesos de formación que brinda la escuela actual. ¿Cómo hacer posible la inclusión educativa en los contextos actuales? ¿Cómo repensarla desde la formación docente inicial? ¿Qué acciones pueden instalar los docentes en las instituciones escolares? ¿Cómo vincular la escuela con otras instituciones que colaboran en la formación? Son algunas de las inquietudes que emanan cuando nos detenemos a pensar nuestras prácticas de formación actual.

### **¿Qué significa incluir? Voces de los formadores de carreras docentes**

Los docentes formadores piensan la inclusión principalmente desde la potencialidad que encierran los saberes desarrollados durante el trayecto de carrera en el nivel superior, Es decir, que inicialmente incluir para ellos se vincula con el análisis de los saberes que poseen los estudiantes de carreras docentes y con el enriquecimiento de los mismos a partir de las diversas propuestas formativas que el Instituto puede ofrecerles. Por ejemplo, profesores responsables de espacios curriculares cuyos temas centrales se relacionan con la formación

académica (vinculados con prácticas de lectura y escritura propias del nivel superior) se cuestionan de manera muy enriquecedora cómo desarrollar prácticas de formación que habiliten nuevas vinculaciones con los saberes; vinculaciones entre los saberes que los alumnos “traen” y los saberes que circulan en las instituciones del nivel superior. Esa idea de inclusión amerita pensar luego en las futuras prácticas de formación de esos docentes que circulan por el Instituto. A modo de ejemplo, acercamos fragmentos de las entrevistas realizadas a docentes en los grupos focales:

Generar oportunidades de aprendizaje desde cada disciplina, con un compromiso mutuo con el alumno. (Docente 1. Instituto de Formación de gestión privada)

Puntualmente porque yo considero que un alumno está tan bien cuando se empodera del saber acompañado por alguien (...) En la escritura, por lo menos, ya que es un problema grave que tienen. Eso te da ganas de querer formar parte de una institución educativa. (Docente 2. Instituto de Formación de gestión privada)

La organización de los saberes, la forma de articularlos para que adquieran sentidos más potentes también aparece como un facilitador de la inclusión:

Para nosotras es fundamental el equipo interdisciplinario, la interdisciplinariedad así trabajar la inclusión desde muchos espacios, trabajar desde muchas miradas, me parece que eso es riquísimo. (Docente 3. Instituto de Formación de gestión privada)

Nuevamente, tender puentes entre el lenguaje de los alumnos, sus saberes y formas de vincularse con el conocimiento y el lenguaje académico:

Por ahí una forma quizás de trabajar inclusivamente la práctica de lectura y de escritura, yo la veo en el aula del secundario y también acá. Es tratar de no desacreditar ese conocimiento que los chicos tienen del uso de la lectura y la escritura por fuera de la escuela; más allá de que se corran de la lengua estándar, de la enseñanza de la normativa, sino más bien ofrecer una alternativa para que puedan comunicarse eficazmente y lograr mejores propósitos en un ámbito que no tenga que ver con su cotidianidad. (Docente 4. Instituto de Formación de gestión pública)

También me parece importante acercarse en serio al que entra al instituto, estoy hablando del que ingresa; tratar de aproximarnos nosotros que poseemos esta posibilidad de amplitud y que tenemos este sesgo más académico en nuestra enunciación, tratar de visualizar y de no perder el contacto con aquello que realmente están preguntando y acompañarlos y asesorarlos y hacer más próximo a ser como un puente entre nuestra lengua académica y ellos (...) Justamente trabajamos con una herramienta fundamental: la lengua, el lenguaje. Esta mirada de prácticas de uso sobre la lectura y escritura se potencian, hacen foco, justamente en la enseñanza al futuro profesor de educación primaria porque el recorrido que hacen desde la lengua - que se hace desde alfabetización inicial - ahora se corre en la currícula a un segundo año; allí es en donde se medita, se reflexiona, se estudia. (Docente 5. Instituto de Formación de gestión pública)

Aparece una idea muy interesante en los análisis que realizan los profesores referido a otro tipo de hilado en relación a las prácticas inclusivas, que se vincula con los saberes que circulan en la formación inicial y que les posibilita el desarrollo de las prácticas profesionales situadas en escenarios escolares. En palabras de un profesor de la carrera del Profesorado de Primaria:

Nosotros también desde el trabajo con la mejora en la formación de las alumnas de la residencia, también el haber podido ir estableciendo lazos de trabajo sostenido con las instituciones del afuera; nos da que nuestros egresados van integrando esos planteos, nos va ayudando a que estos nuevos alumnos realicen prácticas que tengan que ver más con la formación que se le da y con la que van a poder usar, porque sin duda está esta dicotomía ¿no? La formación que dábamos era una y la que llevas al aula era otra. Eso también me parece que nos va incluyendo porque si no terminamos en un discurso que se mordería la cola y que no tendría implicancia en el asunto. (Docente 7. Instituto de Formación de gestión pública)

En síntesis, inicialmente, los profesores vinculan la inclusión con generar las condiciones necesarias para que los estudiantes se apropien de los saberes propios de la formación. Se

trata entonces para ellos, del enriquecimiento de los saberes de los futuros profesores, de pensar y diseñar nuevas propuestas que permitan a los alumnos acceder al conocimiento y que este conocimiento a su vez les “sirva” verdaderamente para su futura práctica docente. A su vez hay un replanteo del sentido de los saberes de la formación, pareciera que el vaciamiento de sentido de los saberes propios de los trayectos formativos, sería un obstáculo para sostener los procesos de inclusión educativa. Entonces, la vigilancia sobre el sentido de los mismos, su vinculación con las prácticas en escenarios reales, con las instituciones educativas y la comunidad, sería un desafío que se plantean los formadores de formadores, para fortalecer la inclusión de sus alumnos/as.

Existe en estas miradas un reconocimiento del otro, del alumno, como sujeto singular, que llega a la institución con características propias, que la institución debe recuperar para tender puentes con lo que tiene para ofrecer. En este sentido, el trabajo sobre el lenguaje y las herramientas de comunicación, aparece como un camino fundamental. En las voces de los profesores se dibuja un sentido de la inclusión que excede a lo normativo, es decir las herramientas formales que puede ofrecer la institución para sostener las trayectorias de sus alumnos; se abre al desarrollo de una actitud y acción más humana, que quiere construir un vínculo con otro.

### **Volver a mirar la inclusión educativa. Reflexiones en colectivo**

La formación docente del nivel superior se ve interpelada por las significaciones que construyen tanto los estudiantes en formación como los profesores formadores. Por esto sostenemos la relevancia que encierra, en los escenarios formativos del nivel superior, develar los significados que portan los actores (formadores y alumnos en formación) en relación a la inclusión educativa y las prácticas que envuelven el tema de la inclusión. Es decir, es interesante desarmar de manera colectiva y colaborativa, qué implica desarrollar acciones inclusivas en los contextos institucionales actuales; qué miradas se construyen alrededor del tema y, por ende, cómo se delinean prácticas escolares para ‘atender’ lo que aparece como una demanda.

En relación a la idea precedente sostenemos que existe una convivencia de diversas construcciones significativas alrededor del tema de nuestra investigación. Todas ellas, para el equipo de investigación, constituyen puntas de un ovillo sobre el cual seguir explorando la trama de la problemática. En estas primeras conclusiones queremos recuperar algunas de ellas para que otros puedan pensarlas y/o resignificarlas.

Una de ellas tiene que ver con las representaciones de las estudiantes en relación a la inclusión educativa. Derribando incluso algunas intuiciones o presupuestos, del mismo equipo de investigación, fue una grata sorpresa descubrir que para los alumnos la inclusión educativa es un proceso más complejo y holístico que acciones concretas remediales o focalizadas; que su problemática trasciende el abordaje de las necesidades educativas especiales o aspectos didácticos; para ellos la inclusión involucra a la institución en su totalidad, interpela a la institución escolar como tal.

En sus voces resuena la necesidad de gestar espacios que puedan ser habitados por la comunidad escolar que asiste a las instituciones educativas. Espacios que posibiliten el desarrollo de ciertos aprendizajes en base a las posibilidades de cada grupo de alumnos. Para esto parece ser necesario alterar el formato escolar en cuanto a su currículo, a la organización del tiempo y del espacio escolar, a las finalidades que persigue dicho formato. Encontramos una potencialidad creativa y pedagógica muy valiosa en esta mirada: estos futuros docentes ya

están anticipando, o al menos intuyendo que la inclusión educativa requiere que la escuela adquiera sentido para todos los que la habitan, y que para esto es necesario repensar la escuela en su conjunto.

En cuanto a los docentes formadores de aquellos estudiantes; si bien en una primera aproximación pareciera que ponen el acento en aspectos diferentes a los estudiantes al referirse a los procesos de inclusión educativa, en realidad, sus miradas se encuentran complementándose.

Es interesante observar que ante la pregunta acerca de la inclusión educativa, los docentes no remiten a acciones institucionales que favorezcan la retención de los alumnos en el Nivel Superior, a la manera de sistemas de becas o producción de normativas institucionales referidos a sistemas de promoción, cursada, equivalencias, etc. Es decir, toda la producción que en general las instituciones de educación superior generan para “retener” a los alumnos. No, estos docentes, refirieron a otros aspectos: ellos plantearon que la posibilidad de hacer más inclusivas sus instituciones tiene que ver con conocer ‘ese otro’ que es el alumno, comprender sus formas de comunicación, tender puentes entre éste y el lenguaje académico, *hacer lazo* con ellos, permear las fronteras con el afuera, y habilitar el diálogo con los escenarios sociales reales para los que se forman sus estudiantes.

Y es aquí donde se da para nosotros, el punto de encuentro entre las miradas de los estudiantes y los profesores. En definitiva, para ambos, la inclusión parece tener que ver con la posibilidad de hacer lazo (Frigerio, 2019) en las instituciones educativas, sea la escuela, o sea la institución formadora de docentes -de que las mismas sean territorios habitables para todos- y es allí de donde nace la necesidad de reconocer al otro como singular y diverso y desde este lugar construir un universo compartido del cual se pueda formar parte y desde el cual el aprender sea posible.

El camino sigue, ahora tal vez nos encuentre mejor preparados para reconocer lo que hace obstáculo en las instituciones formadoras de docentes. En definitiva, lo que hace obstáculo es lo que Duschatzky (2017) llama experiencia de subjetivarse, hacerse sujetos, humanos.

¿La inclusión como intrusa? Ya no. Estas reflexiones nos aproximan más a significarla como la aliada necesaria en la posibilidad de configurar territorios institucionales que alojen a los sujetos, en una trama vincular donde sean posible los procesos educativos para todos.

## Referencias Bibliográficas

- Boavida, A. M., Ponte, J. P. (2011). Investigación colaborativa: potencialidades y problemas. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 59, 125-135.
- Blanco, R. (2006) Educación Inclusiva. Un asunto de derecho y de justicia social. UNESCO. Recuperado de [http://www.portal.unesco.org/ROSA\\_BLANCO/06.28/5/14](http://www.portal.unesco.org/ROSA_BLANCO/06.28/5/14).
- Castellanos Gutiérrez, Pérez Mora, Becerra Santiago (2019). La universidad en la movilización del conocimiento para la inclusión social. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 49, 1-18.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *Revista Redalyc*, N.40, 19-28.
- Chiroleu, A (2018). De la expansión de oportunidades al derecho a la universidad: un recorrido de un siglo desde la óptica de la representación social. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (13), 27-36
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London, Falmer.

- Duschatzky, S. (2017) *La política de escucha en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.-Echeita Sarrionandia, G., Duk Homad, Cinthya (2008) Inclusión Educativa. En *REICE*. Vol. 6. N° 2., 1-8.
- Echeita Sarrionandia, G., y Ainscou, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Frigerio, G (2019). Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (coord.). *Trabajar en Instituciones: los oficios del lazo*. Ed Noveduc Bs As, 41-100.
- Garay, L (2015). *Así, ¿quién quiere estar integrado. La cuestión de la inclusión en la escuela argentina*. Buenos Aires. Comunicarte.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Martinelli, M. L. (1994). O uso de abordagens qualitativas em Serviço Social. In NEPI. *O uso de abordagens qualitativas em Serviço Social*. São Paulo: PUC. 11-18.
- Moscovici, S. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul
- Pérez Gómez, A. I. (2002). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: Gimeno Sacristán, J., (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. España. Morata.
- Rojas, M. (2016) Representaciones sociales de los docentes de educación primaria sobre la inclusión de las personas con discapacidad. (Tesis doctoral inédita). Universidad Latinoamericana y del Caribe, Caracas.
- Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Revista Praxis Educativa*, 16 (1) 22-32.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. 1a ed., Volumen 2, Córdoba: Brujas.

## Notas

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Magister en Sociedad e Instituciones (Universidad Nacional de San Luis). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de San Luis). Docente investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Profesora adjunta responsable de Organización y Administración Escolar, FCH. Integrante del PROICO N° 4-1616 Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía, SECyT, FCH, UNSL. [belengodino@gmail.com](mailto:belengodino@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Educación Superior. [marialujanmontiverosgarro@gmail.com](mailto:marialujanmontiverosgarro@gmail.com)

<sup>3</sup> Elegimos utilizar el término “los estudiantes” en sentido amplio ya que consideramos que favorece a una lectura más fluida del trabajo, sin descuidar la importancia que implica subrayar la cuestión de género.