

## **Formación docente e inclusión**

### **Teacher training and inclusion**

DOI: 10.46932/sfjdv3n2-099

Received in: February 15<sup>th</sup>, 2022

Accepted in: March 1<sup>st</sup>, 2022

#### **Beatriz Berta Vega**

Especialista en Curriculum y Prácticas escolares en contexto (FLACSO)  
Institución: Universidad Nacional de Salta – Consejo de Investigación de la UNSa  
Dirección: Pasaje 13 – casa Nro. 468 – Barrio Santa Ana I (4400) Salta  
Correo electrónico: vegabeatriz@yahoo.com.ar

#### **Norma Beatriz Olivera Vugovich**

Lic. en Educación (UNSa) y Diplomada universitaria en Formación Profesional  
Institución: Universidad Nacional de Salta – Consejo de Investigación de la unas  
Dirección: Av. Bolivia 5150, A4400 Salta, Argentina  
Correo electrónico: oliveranb@hotmail.com

#### **María Cecilia Gramajo**

Magister en Docencia de la Física (UPN, Bogotá) – Doctora en Educación (USP, Sao Paulo)  
Institución: Universidad Nacional de Salta – Consejo de Investigación de la UNSa  
Dirección: Pasaje del Temple 234 (4400) Salta  
Correo electrónico: cecigramajo@gmail.com

#### **Azucena Del Milagro García**

Prof. en Matemática y Física para el Nivel Medio (UNSa)  
Dirección: Colegio N° 5038 América Latina – Consejo de Investigación de la UNSa  
Talavera 100, Dpto 702 (4400) Salta  
Correo electrónico: azumgar@yahoo.com.ar

### **RESUMEN**

La propuesta investigativa que aquí se presenta se define como un Proyecto de Investigación–Acción, titulado “Formación docente e inclusión. El desafío de la enseñanza de las Ciencias” – Proyecto N° 2333 del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa) - el mismo se interesa por afianzar un tipo de trabajo colaborativo entre docentes-investigadores de la Universidad Nacional de Salta (UNSa) y docentes de la Provincia de Salta. Su objetivo mediato de trabajo es conformar una Comunidad de docentes interesados en que sus clases sean inclusivas en el sentido más amplio de la palabra, facilitando el contacto, el acceso y la reciprocidad de la relación. Desde la Investigación – acción, se elige esta metodología de investigación porque posibilita la participación abierta y llana de los docentes implicados, permite superar el estigma y la presencia del investigador externo, se aprende de los demás y de cada uno. Esto significa que cada docente irá reflexionando y concluyendo de su propio proceso constructivo de acción.

**Palabras clave:** inclusión, investigación-acción, documentación narrativa.

### **ABSTRACT**

The research proposal presented here is defined as a Research-Action Project, entitled “Teacher training and inclusion. The challenge of science teaching”- Research Council of the National University of Salta

(CIUNSa) Project N° 2333 - it is interested in consolidating a type of collaborative work between teachers-researchers from National University of Salta (UNSa) and teachers from the Province of Salta. Its mediate objective of work is to form a community of teachers interested in their classes being inclusive in the broadest sense of the word, facilitating contact, access, and reciprocity of the relationship. From the Action - Research, this methodology is chosen because it enables the open and flat participation of the teachers involved, allows to overcome the stigma and the presence of the external researcher, one learns from others and from each one. This means that each teacher will reflect and conclude on their own constructive process of action.

**Keywords:** inclusion, research - action, narrative documentation.

## 1 EL CONTEXTO DESDE EL CUAL SE HIZO ESTA PROPUESTA

En los primeros años de la década de los '90 la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) establece una serie de principios que buscan superar algunas de las formas de discriminación existentes en las instituciones educativas.

En esta oportunidad se introduce el concepto de “Educación Inclusiva” que constituye el reconocimiento del derecho que tiene todo estudiante de recibir una educación. En el Estatuto de Salamanca, se establece que las escuelas deben incluir a los estudiantes sin importar las condiciones que tengan, ya sean físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o cualquier otra condición. Debe incluir estudiantes con discapacidades, superdotados, estudiantes de la calle, estudiantes de poblaciones remotas, estudiantes de etnias o minorías culturales, y estudiantes en situaciones de desventaja o grupos marginados. Esta Declaración constituye un importante punto de partida que deberá ser contemplado por las nuevas legislaciones en los países que adhieren a ese organismo multilateral. La búsqueda del reconocimiento y la ampliación de derechos impulsó cambios en las legislaciones vigentes o la sanción de nuevas leyes, para poder efectivizar los compromisos internacionales adquiridos.

Uno de los ejes de las discusiones está referido a los contenidos e interpretaciones que se deben atribuir a ciertos conceptos. ¿Integrar supone aceptar la pre-existencia de un referente que se dispone a contenerlo?; ¿significa renunciar a lo particular, para poder formar parte del colectivo social?; ¿implica aceptar pautas y/o valores, considerados universales?; ¿se debe relativizar la historia para evitar cuestionamientos o reclamos?. Estos y muchos otros interrogantes afloran, poniendo en evidencia, en muchos casos, la supervivencia de resabios de una cultura autoritaria e intolerante. La educación es uno de los ámbitos en los que estos temas se introducen para tratar de que puedan ser “escolarizados”. Las dos últimas leyes (Ley Federal de Educación y Ley de Educación Nacional) muestran el interés político por abordar estas cuestiones, entre sus objetivos.

En la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) se establece en los “Principios generales”, que los lineamientos de las políticas educativas deberán lograr “*f) La concreción de una efectiva igualdad de*

*oportunidades (...) y el rechazo a todo tipo de discriminación.; (...); k) La integración de las personas con necesidades especiales mediante el pleno desarrollo de sus capacidades; (...); q) El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y el aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza; (...); u) El derecho de los alumnos a que se respete su integridad, dignidad, libertad de conciencia, de expresión y a recibir orientación”.*

En la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) se define que: “*Artículo 13: Para alcanzar los fines de la educación establecidos en esta ley, los objetivos de la política educativa nacional son: (...) b) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales (...) que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.; c) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación alguna.; (...); k) Brindar a las personas con necesidades educativas especiales una oferta pedagógica que permita su integración y el pleno desarrollo de sus capacidades.; l) Asegurar a las comunidades indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la interculturalidad en la formación de todos los educandos.; (...) o) Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.”*

Estas definiciones contenidas en las leyes, si bien responden a proyectos político – sociales diferentes, ponen de manifiesto la voluntad de incluir esos temas en la agenda política y en consecuencia obliga al Estado a ejecutar acciones para cumplir con lo establecido en las leyes y convenios internacionales. El actual sistema educativo en la Argentina se encuentra frente a un nuevo desafío que implica la reformulación de alguna de sus funciones, la formación docente, entre otras.

Durante los 90’, los procesos de reforma educativa imponen una lógica del “reciclaje” de los docentes como herramienta indispensable para que la reforma, diseñada desde las más altas esferas gubernamentales a través de “mega proyectos”, financiados por grandes agencias internacionales de financiamiento, como el Banco Mundial, se concretaran. Estas agencias han tenido una central influencia en la definición de prioridades, estrategias y contenidos que han caracterizado los procesos de estas reformas, particularmente en América Latina (Torres, R. M., 1998; Ilon, 2002). Entre las prioridades impuestas, se insiste fuertemente en la necesidad de invertir en la “capacitación” de los docentes en servicio como un mecanismo de racionalización de los gastos educativos. Así, el discurso de la necesidad de favorecer el desarrollo profesional de los docentes es difundido a nivel de las políticas de estado, que procura ese “reciclaje”, así como a través de proyectos de extensión de grandes centros universitarios de docencia e investigación en procura del financiamiento provisto por las agencias internacionales de crédito.

Se habla entonces de actualizar y/o perfeccionar a los docentes para volverlos “más capacitados” para afrontar los desafíos que la escuela les presenta y “mejorar”, de esta forma, la calidad de la educación

ofrecida. Se hace así imprescindible la formulación y sustentación de una política de Formación Continua de Docentes. Pero, ¿de qué formación continua se trata? ¿Cuáles son sus perspectivas? ¿Cuáles son sus objetivos?.

Frente a este panorama, resulta necesario resignificar el concepto de Formación Continua por uno que procure ser “...un medio para tener acceso y transmitir comunicaciones horizontales multidireccionales que [prescindan] de estructuras de organización jerárquica o centralizadas, ... en suma, un punto de encuentro y un sistema libre para el diálogo y la información que les permite a las personas y grupos diversos una mayor circulación, distribución, incorporación y producción de conocimientos para satisfacer necesidades de diferente naturaleza (de investigación, de formación para y en el trabajo, de relación con otras personas o para el ocio)” (Calderón López-Velarde, 2003: 67).

## 2 LA PROPUESTA INVESTIGATIVA

El proyecto de investigación s “Formación docente e inclusión. El desafío de la enseñanza de las Ciencias” – Proyecto N° 2333 CIUNSa - se define como Investigación – Acción, el mismo se interesa por afianzar un tipo de trabajo colaborativo entre docentes-investigadores de la UNSa y docentes de la Provincia de Salta. Su objetivo mediato de trabajo es conformar una Comunidad de docentes interesados en que sus clases sean inclusivas en el sentido más amplio de la palabra, facilitando el contacto, el acceso y la reciprocidad de la relación.

Se procura consolidar una Comunidad Académica de Docentes que busca la mejora de sus prácticas de enseñanza en ciencias en todos los niveles educativos, aportando a la mejora de la práctica profesional docente, facilitando espacios de producción colectiva de conocimientos reflexionando sobre la propia práctica en la formación continua de los profesores.

Se elige la metodología de la Investigación – acción porque ésta posibilita la participación abierta y llana de los docentes implicados, permite superar el estigma y la presencia del investigador externo, se aprende de los demás y de cada uno. Esto significa que cada docente irá reflexionando y concluyendo su propio proceso constructivo de acción. En síntesis una Comunidad Académica de Docentes que procure la mejora de su práctica a través de procesos de Investigación – Acción que giren en torno a la mejora de la enseñanza desde una perspectiva inclusiva. “Los procesos de mejora no pueden ser otros que aquellos procesos de investigación en los que los profesores reflexionan sobre su práctica, utilizando los resultados de sus reflexiones para reconstruir su práctica de forma sistemática y racional” (Carr, 1993: 15).

Entendemos que la consolidación de un grupo profesional de la docencia en enseñanza de las ciencias en el medio local es importante porque implicará extender las posibilidades de acción educativa en busca de la comunicación constante adoptando nuevos fundamentos y enfoques de trabajo pedagógico

inclusivo. La retroalimentación constante posibilitará enlazar con grupos y subgrupos de docentes en servicio, profesionales capaces de experimentar procesos de reflexión práctica y deliberativa y capaces de integrarse a un colectivo, a través de la conformación de redes de autoformación participada (Nóvoa, 2002).

El concepto de “inclusión” tiende a reemplazar al de “integración” y la diferencia no es semántica, supone un cambio en la manera de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje.

*“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. 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 (...) personalizada, diseñada a la medida de todos los estudiantes 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.”<sup>1</sup>*

Esa nueva manera producirá un impacto sobre todas las actividades que se desarrollan en las instituciones educativas. Desde la reorganización del espacio físico hasta los ritos institucionalizados necesitan ser modificados para contener a los nuevos estudiantes. En este contexto, el proceso de inclusión emerge cuando la planificación, implementación y ejecución de políticas educativas están destinadas a dar respuestas a cuestiones de índole material y simbólica que impactan en las posibilidades y oportunidades para ingresar, permanecer y egresar del sistema educativo en cualquiera de sus niveles y modalidades. En este sentido, las acciones a llevar a cabo en las dimensiones pedagógicas, normativas, instituciones y estructurales servirán de base y sostén para un formato pedagógico contextualizado y adecuado a las demandas de inclusión.

Sin embargo el cambio mayor se ha de producir en la formación docente, que va a requerir un refuerzo de capacitación proveniente del campo de la sociología, antropología, historia y política de la educación, ya que son los elementos teóricos ofrecidos por esas disciplinas, los que van a permitir comprender las nuevas realidades sociales, despojados de los prejuicios que muchas veces formaron parte de las prácticas educativas. Los conocimientos aportados por estas ciencias van a favorecer la nueva mirada que se deberá tener frente a las realidades plurales a las que se deberá enfrentar el/la docente.

---

<sup>1</sup> Ministerio de Educación y Ciencia. Centro Nacional de información y comunicación educativa. España.

Trabajar desde la idea de que la sociedad es diversa sugiere que todas las personas son portadoras de idiosincrasias, y por lo tanto cada una tiene un estilo de aprendizaje que es individual (Duschatzky, 1996).

Frente a esta situación las instituciones educativas como instituciones al servicio de la sociedad, deben también re-pensar sus prácticas, garantizando el real acceso a la educación.

Para alcanzar esto, la Accesibilidad Académica es una de las principales herramientas que deben poner en marcha. La Accesibilidad Académica es una obligación institucional, que hace referencia al acceso al saber y al conocimiento en todos sus “modos”, en igualdad de condiciones a todas las personas, independientemente de su diversidad funcional, orientación sexual, condición socio-económica y pertenencia cultural y lingüística (Grzona, 2014).

Se trata de que el conocimiento se encuentre en un formato que sea accesible a cada estudiante, teniendo en cuenta su particularidad y dejando de lado la idea de un sujeto epistémico universal. Por ende nos referimos a prácticas de enseñanzas situadas, a planificaciones flexibles, y a estrategias de enseñanza que se adapten a las necesidades de cada estudiante.

La Investigación – Acción se construye a través de cuatro fases complementarias que se retroalimentan: la planificación, la actuación, la observación y la reflexión. En la fase de la planificación se considera la propuesta de organizar la actuación didáctica, en este punto consideramos importante recuperar el concepto de “documentación narrativa de prácticas escolares” como modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir e interpretar los sentidos, comprensiones y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (Suárez, 2005).

En este contexto, cobran suma relevancia las narrativas de los protagonistas del grupo de investigación. A fin de resguardar su esencia -en cuanto a sentido y significado- se toman aquellas que están estrechamente circunscritas al objeto de estudio. La construcción del relato, reflexión e interpretación de lo que se narra, se convierte en insumo para el proceso constructivo de acción en este paradigma de investigación.

En la observación, se efectúa una mirada inquisitiva sobre lo que sucede al enseñar ciencias y al aprender. Se recogen datos a través de instrumentos consensuados y se los analiza.

Aparece así la denominada fase de reflexión: el docente piensa críticamente qué hizo, cómo, por qué, con qué efectos o resultados, qué grado de actuación le corresponde al estudiante, al colega y a la comunidad con quien compartió.

### **3 ALGUNAS CONCLUSIONES**

Dialogar en perspectiva inclusiva implica que los actores involucrados con una determinada comunidad, enseñen y aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o

culturales, favoreciendo la construcción de lo que la Especialista Rebeca Anijovich denomina aulas heterogéneas, instancia que posibilita al docente identificar las individualidades para el abordaje y logro de diferentes instancias del proceso educativo, concibiendo a los y las estudiantes como principales protagonistas en un contexto diverso y de múltiples capacidades.

Consideramos que las acciones desarrolladas son consecuentes a los objetivos específicos propuestos, en la consolidación de una comunidad académica de docentes de Ciencias comprometidos con la atención a la diversidad de estudiantes.

Con estas acciones, se fue generando una articulación entre universidad y nivel medio, como parte de la formación/capacitación continua e interdisciplinar.

A futuro pretendemos fortalecer el concepto de culturas de colaboración y generar nuevas acciones inclusivas.



## REFERENCIAS

- Calderón López-Velarde, J. (2003): Experiencias y estrategias en la construcción de redes de docentes: Un camino para la formación continua. En Docentes que hacen investigación educativa. Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 66-85.
- Carr, W. (1993): Calidad de la enseñanza e Investigación – Acción. Sevilla: Díada
- Duschatzky, S. (1996): De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. Propuesta Educativa, 15 (7), 45-49.
- Grzona, M. (2014): Documento base de Accesibilidad Académica. Universidad Nacional de Río Negro.
- Ilon, L. (2002): Agent of global markets or agent of the poor? The World Bank's education sector strategy paper. International Journal of Educational Development, Vol. 22, No 5, p 475-482.
- Ministerio de Cultura y Educación. (1993). Ley N° 24.195. Ley Federal de Educación. Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Argentina.
- Nóvoa, A., (2002): Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa, Educa.
- Suárez, D. H. (2005): “Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela”, en: Anderson, Gary y otros, Escuela: producción y democratización del conocimiento. Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación - GCBA.
- Torres, R. M. (1998): Tendências da formação docente nos anos 90. In: Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo, PUC-SP.
- UNESCO (1994): Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad. Ministerio de Educación y Ciencia, España.