



Batista, Mariela Vanessa

# La formación docente inicial y la inclusión de personas con discapacidad en los profesorado de artes plásticas y educación tecnológica de la Facultad de Arte y Diseño de Universidad Nacional de Misiones durante el período 2016-2019. ...



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

*Cita recomendada:*

*Batista, M. (2026). La formación docente inicial y la inclusión de personas con discapacidad en los profesorado de artes plásticas y educación tecnológica de la Facultad de Arte y Diseño de Universidad Nacional de Misiones durante el período 2016-2019. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/6130>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

## **La formación docente inicial y la inclusión de personas con discapacidad en los profesorado de artes plásticas y educación tecnológica de la Facultad de Arte y Diseño de Universidad Nacional de Misiones durante el período 2016-2019.**

***TESIS DE MAESTRÍA***

**Mariela Vanessa Batista**

marielavbatista@gmail.com

### **Resumen**

La plena inclusión de personas con discapacidad constituye una problemática histórica y persistente en el ámbito educativo, particularmente en lo que respecta a la formación docente inicial. Esta investigación tuvo como propósito comprender cómo se aborda la inclusión educativa en el Área de Desarrollo Docente de las carreras de Profesorado en Artes Plásticas y Profesorado en Educación Tecnológica de la Facultad de Arte y Diseño (FAyD) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), durante el período 2016-2019. Desde una perspectiva interpretativa, se llevó a cabo un estudio exploratorio sostenidos en la realización de entrevistas a docentes que conforman el Área de Desarrollo Docente<sup>1</sup> (en adelante ADD), y un análisis documental de planes de estudio y programas de asignaturas sobre los modos en que cotidianamente estos temas son abordados en la formación docente de la universidad, así como también los múltiples sentidos y perspectivas que sobre ellos se construyen. El estudio se enmarca teóricamente en el modelo social de la discapacidad y en el paradigma de la educación inclusiva, entendiendo que la formación docente inicial representa un espacio estratégico para garantizar el derecho a una educación en el marco de un horizonte de justicia e igualdad.

<sup>1</sup> Área de desarrollo docente.



## **TRABAJO FINAL**

### **CARRERA: Maestría en Educación**

*La formación docente inicial y la inclusión de personas con discapacidad en los profesorados de artes plásticas y educación tecnológica de la Facultad de Arte y Diseño de Universidad Nacional de Misiones durante el período 2016-2019.*

**Autora:** Mariela Vanessa Batista

**Director/a:** Magister Lucía Caride

**Co-Director/a:** Magister Ivonne Stella Maris Aquino

**Fecha:** Mayo 2025

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>3</b>
<b>Presentación del problema:.....</b>	<b>5</b>
<b>Diseño y desarrollo metodológico .....</b>	<b>6</b>
<b>Contextualización:.....</b>	<b>13</b>
<b>Aportes de la investigación científica sobre la temática:.....</b>	<b>15</b>
<b>Estructura de la tesis .....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>22</b>
<b>Enfoque conceptual acerca del problema .....</b>	<b>22</b>
<b><i>El devenir en la formación docente hacia una educación inclusiva</i>.....</b>	<b>23</b>
<i>La formación docente y la inclusión, en un contexto de cambio: políticas educativas y públicas .....</i>	<i>23</i>
<i>Desafíos para la formación docente en la educación inclusiva de personas con discapacidad .....</i>	<i>27</i>
<b>Personas con discapacidad: hacia una nueva mirada .....</b>	<b>30</b>
<i>Las personas con discapacidad como sujetos de derecho.....</i>	<i>33</i>
<b>Inclusión educativa como enfoque de la discapacidad en el ámbito educativo .....</b>	<b>36</b>
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>40</b>
<b>Políticas educativas y enfoque de derechos en la inclusión educativa .....</b>	<b>40</b>
<i>Los cambios vinculados a la inclusión a través del tiempo. ....</i>	<i>43</i>
<i>La implementación de políticas educativas inclusivas a nivel nacional y la educación inclusiva en el sistema educativo argentino .....</i>	<i>46</i>
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>51</b>
<b>Evolución de las tradiciones formación docente y modelos de discapacidad .....</b>	<b>51</b>
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>63</b>
<b>Experiencias educativas y currículo inclusivo.....</b>	<b>63</b>
<b>CAPÍTULO 5 .....</b>	<b>82</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>82</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXO 2 .....</b>	<b>98</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1: descripción del grupo de unidad de análisis .....</b>	<b>7</b>
<b>Tabla 2: Cuadro de Categorías de Análisis.....</b>	<b>11</b>
<b>Tabla/ Figura 3.....</b>	<b>35</b>

Dedico esta tesis

**A Dios**, mi guía, refugio, aliento y fuerza constante, por acompañarme con amor y sabiduría  
en cada paso de este camino.

**Al amor de mi vida, Norberto**, mi compañero incondicional, por su paciencia, apoyo y  
ternura diaria.

**A mis tesoros más grandes, Luz y Valentino**, mis hijos, quienes dan sentido profundo a  
todo lo que hago y me impulsan a seguir creciendo.

## **Agradecimientos**

A Dios, por haberme sostenido con fuerza y serenidad en cada paso de este camino, por darme luz en los momentos de duda y renovar mi fe y esperanza cuando el esfuerzo parecía agotarse.

A mi familia, sostén fundamental en este recorrido. A Norberto, mi compañero de vida, por su paciencia, amor y aliento constante. A mis hijos, Luz y Valentino, que me recordaron la importancia de seguir avanzando con amor y compromiso, siendo mi mayor inspiración. A mi mamá, Alicia, quien me enseñó a ser valiente y a seguir adelante a pesar de las circunstancias, con su ejemplo de fortaleza y amor. Y a mi papá, que permanece siempre en mi corazón, faro de nobleza e integridad, su amor y consejos continúan guiando mi camino.

A mis amigas del alma, por escucharme, orar por mí, contenerme, animarme y sostenerme con su cercanía, su afecto y su alegría compartida.

A mis amigas docentes que me inspiran y me enseñan cada día, con su compromiso, su pasión por educar y su generosidad infinita. Desde el afecto y la complicidad me alentaron a continuar y creyeron en mí incluso cuando yo lo dudaba. A las y los docentes que generosamente participaron en las entrevistas, compartiendo sus experiencias y reflexiones con una enorme predisposición y compromiso, aportando miradas valiosas que nutrieron profundamente este trabajo.

A las autoridades de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Nacional de Misiones, por facilitarme el acceso a la información y por acompañar, desde sus funciones, los procesos de formación que hacen posible este tipo de investigaciones.

A Lucía Caride, directora de esta tesis, por su mirada crítica, su orientación respetuosa y por acompañarme en la construcción de un camino de investigación riguroso y comprometido.

A Ivonne Stella Maris Aquino, co-directora de este trabajo, por su calidez, su guía cercana y por confiar en mi voz, alentando mi crecimiento académico y personal a lo largo de este proceso.

A cada persona que, de una u otra forma, formó parte de este recorrido, gracias por haber estado. Este trabajo es el reflejo del valor de caminar acompañada en la búsqueda del conocimiento con sentido.

## INTRODUCCIÓN

*“Elucidar es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan.”*

Cornelius Castoriadis

Históricamente la discapacidad ha sido y sigue siendo un tema de debate. En el último año, en Argentina, adquirió mayor visibilidad a raíz de procesos de desfinanciamiento de programas y políticas específicas para el sector que pusieron en riesgo el acceso a coberturas mínimas fundamentales para el desarrollo de las personas con discapacidad, tales como las pensiones y la continuidad de múltiples prestaciones. Estas medidas aumentaron la vulnerabilidad de las personas con discapacidad, afectando sus derechos y su calidad de vida. Particularmente en el ámbito educativo, la inclusión de las personas con discapacidad a lo largo del tiempo ha sido un campo problemático y complejo. Si bien el Estado argentino suscribió la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad<sup>2</sup> (Organización de las Naciones Unidas, 2006) y le otorgó jerarquía constitucional en 2014, la efectivización del derecho a la educación inclusiva como un derecho humano se encuentra aún atravesada por múltiples complejidades.

En la historia se evidenciaron diferentes posicionamientos en cuanto enfoques y políticas que marcaron su evolución, reflejando cambios en las concepciones sobre la discapacidad y la educación. Esta tesis reconoce ese recorrido histórico como un punto desde el cual pensar el tiempo presente, con especial detenimiento en los modos en que este campo de problemas se expresa en la formación docente inicial en nuestro país y, particularmente, en la provincia de Misiones.

---

<sup>2</sup> La UNESCO (2005) plantea que la inclusión debe partir del reconocimiento de la diversidad como un valor fundamental, lo que implica adaptar los contenidos y metodologías para responder a las necesidades de cada estudiante.

Este trabajo parte de considerar a la educación inclusiva como un derecho humano (Broitman *et al*, 2023) y su consideración como objeto de enseñanza asume un lugar central en el campo de la formación docente inicial, al ser traducido y apropiado por diferentes abordajes que van desde una mera consideración conceptual hasta la promoción de experiencias pedagógicas que permitan comprender la inclusión como un derecho y una práctica educativa esencial (Durán y Giné, 2017). En este sentido, este trabajo busca analizar los modos en que estas cuestiones se hacen presentes (y cómo) en la formación inicial docente en los profesorados de Artes Plásticas y Educación Tecnológica: ¿existen espacios curriculares específicos dedicados a la inclusión educativa? ¿los futuros docentes reciben formación en estrategias didácticas inclusivas? ¿de qué modos estos temas se expresan en los planes de estudio vigentes? ¿qué propuestas de enseñanza llevan adelante los profesores del área de desarrollo docente para aportar al trayecto formativo de las estudiantes vinculadas a la inclusión educativa? ¿en qué documentos curriculares institucionales y áulicos, se evidencian propuestas vinculadas a la inclusión de personas con discapacidad? ¿cuáles son las prácticas educativas institucionales que los docentes vinculan con la inclusión educativa de personas con discapacidad? Muchas preguntas fueron construyendo este problema y, si bien esta tesis no se ocupa de todas con la misma profundidad, todas ellas orientaron la problematización y definición del problema.

Estos interrogantes son retomados, por tanto, en los objetivos que orientaron este trabajo. Así, el objetivo general fue comprender cómo los profesores del área de desarrollo docente en los profesorados de Artes Plásticas y Educación Tecnológica abordan la inclusión educativa de personas con discapacidad, durante el período 2016-2019 en la Facultad de Arte y Diseño, de la ciudad de Oberá en la provincia de Misiones Argentina. Para ello se llevó a cabo una exploración de los relatos de experiencias desarrolladas por los profesores del área de desarrollo docente, así como la identificación de propuestas vinculadas a la inclusión de personas con discapacidad en diferentes documentos curriculares. A partir de este objetivo general, fueron definidos los siguientes objetivos específicos:

1. Explorar, a partir de los relatos de los profesores del área de desarrollo docente, las experiencias áulicas en relación con la inclusión educativa en el trayecto formativo inicial de los profesorados de la FAyD.
2. Identificar en los documentos curriculares institucionales y áulicos las propuestas pedagógicas orientadas a la inclusión de personas con discapacidad.

3. Analizar los elementos que evidencian las estrategias y enfoques utilizados para abordar la inclusión de personas con discapacidad en la formación docente inicial.

El diseño del estudio seleccionado es cualitativo de tipo descriptivo y exploratorio, el recorte del objeto de estudio es en la provincia de Misiones, ciudad de Oberá en las carreras de los profesorado en Artes Plásticas y Educación Tecnológica, en la Facultad de Arte y Diseño Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Las técnicas de recolección de datos fueron entrevistas en profundidad a docentes que conforman el Área de Desarrollo Docente (ADD) y análisis documental de los diferentes marcos curriculares vigentes.

### **Presentación del problema:**

La inclusión de personas con discapacidad es un tema de gran relevancia en la educación a lo largo del tiempo, lo que ha llevado a los docentes a cambiar y adaptarse a los desafíos que conlleva su efectivización. Para lograr una educación verdaderamente inclusiva es necesario, también, implementar políticas educativas que promuevan este enfoque, que orienten, acompañen y sostengan las prácticas inclusivas a nivel institucional como áulico. En este sentido, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 destaca la importancia de la inclusión en todos los niveles educativos, y los docentes juegan un papel fundamental en la facilitación o no de la inclusión. Por lo tanto, es esencial conocer cómo se aborda esta temática en la formación inicial de los docentes. En este contexto, surgen interrogantes posibles: ¿Cómo abordan los docentes la inclusión educativa de personas con discapacidad en la trayectoria formativa inicial de los profesorado de Artes Plásticas y Educación Tecnológica? ¿Qué experiencias en el aula consideran que favorecen y promueven la inclusión educativa? ¿En qué documentos curriculares se encuentran explícitos los saberes vinculados a la inclusión educativa? ¿Qué otros contenidos de la programación curricular pueden vincularse con la inclusión educativa? ¿Cómo se incorpora la temática de la inclusión educativa en el desarrollo de las asignaturas? ¿De qué modos esta temática es incorporada en las propuestas de enseñanza y cómo dialogan (si lo hacen) con los abordajes en otras áreas y/o disciplinas?

Autores como González, M. T. (2003), Reimers, F. (2000), Tiana, A. (2003), reconocen que en América Latina, a partir de la década de 1990, se han implementado normativas y marcos legales para promover la educación inclusiva. En Argentina los primeros cambios se evidenciaron con la Ley Federal de Educación 24.195, sancionada el 14 de abril de 1993, que mencionaba de manera incipiente el término integración. La reforma constitucional de 1994 no introdujo disposiciones específicas sobre discapacidad en la Constitución Nacional. Sin

embargo, incorporó el reconocimiento de jerarquía constitucional a los tratados internacionales sobre derechos humanos, lo que incluye la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Además, la Constitución Nacional ya contenía disposiciones generales que se aplican a las personas con discapacidad, como el principio de igualdad y no discriminación. También en la Ley de Educación Superior 25.573 (1995), en el artículo 3° inciso a) señala la importancia de: “Formar y capacitar ... docentes... capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales” y en el artículo 4° que incorpora el art 29 inciso e de la Ley 24.521, establece que “las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional (...) para formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad” (L.E.S.25.573). Posteriormente la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) profundizó en normativas más específicas y vinculadas a la inclusión. Según su artículo 71, la formación docente tiene como finalidad: “preparar docentes con capacidad de enseñar, generar y transmitir los valores necesarios de las personas, para el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa” (Res CFE N° 337/18 LEN 26.206).

La viabilidad de esta investigación responde al acceso a los actores claves y a los documentos curriculares, fuentes valiosas para la investigación. El período de análisis seleccionado fue el comprendido entre 2016 y 2019, lo que se justifica por dos razones principales: por un lado, se considera el régimen general de carrera docente cuatrianual para la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) vigente por Ordenanza del Consejo Superior 082/17, y por otro lado, se tiene en cuenta que la duración de las carreras de formación es de 4 años, lo que se consideró un período de tiempo válido para analizar la problemática objeto de estudio.

### **Diseño y desarrollo metodológico**

La investigación realizada se situó en el marco de la investigación cualitativa con su propia orientación metodológica y sus particulares presupuestos teóricos y conceptuales sobre la realidad (Vasilachis, 2006). En palabras de Vasilachis, la investigación cualitativa se caracteriza por: a) una postura filosófica interpretativa, interesada en cómo se interpreta, comprende, experimenta y produce el mundo social; b) el uso de métodos de recolección de

datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se generan; y c) la aplicación de métodos de análisis y explicación que abordan la complejidad, el detalle y el contexto. Se consideran valiosas las palabras de la autora cuando señala que el supuesto básico de la investigación de corte interpretativo es la necesidad de comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis, 2006). El diseño seleccionado es cualitativo de tipo descriptivo con alcance interpretativo, donde el análisis cualitativo de las entrevistas y el análisis de documentos curriculares, fueron el eje para la interpretación de los resultados. Tuvo como objetivo conocer los relatos de profesores del área de desarrollo docente de experiencias en relación con el abordaje de la inclusión educativa en los profesorados de artes plásticas y educación artística, primeras aproximaciones que permitieron reflexionar para una contribución a la comunidad académica. Los instrumentos de recolección de datos fueron la entrevista en profundidad y análisis de documentos. “La entrevista de investigación tiene como objetivo ver la realidad a través de la persona entrevistada, ponernos en su lugar y comprender su realidad” (Leguizamón, 2020). Y los documentos a analizar fueron los diferentes planes de estudios de ambas carreras, programas y otros documentos curriculares, preseleccionados que brindaron información valiosa en cuanto al lugar curricular que ocupa la inclusión, y se encuentran disponibles en la unidad académica. El recorte empírico fue la Facultad de Arte y Diseño, de la Universidad Nacional de Misiones en la ciudad de Oberá Misiones, en las carreras de Profesorado en Artes Plásticas y Profesorado en Educación Tecnológica.

La selección de los entrevistados se llevó adelante respondiendo al principio de amplitud de abordaje del fenómeno de acuerdo a ciertos criterios referidos a características comunes en su configuración (que formen parte de las carreras Profesorado en Artes Plásticas y Profesorado en Educación Tecnológica de la Facultad de Arte y Diseño, y pertenezcan al área de desarrollo docente) y, otros, a rasgos diferenciales en relación a las diferentes trayectorias experienciales, tal como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 1**

***Descripción del grupo de unidad de análisis***

U.A	Cargo docente correspondiente al momento de la entrevista	Formación académica	Carreras que dicta clases en las FayD	Área que participa plan de estudio	Asignaturas que dicta
-----	---	---------------------	---------------------------------------	------------------------------------	-----------------------

<b>Entrevistado 1</b>	Profesor asociado	Lic. en Artes Plásticas. Prof. en Cerámica. Técnico Ceramista. Mgtr. en Educación por el Arte	Profesorado en Artes Plásticas	Área de Desarrollo Docente	Estrategia Docente II
<b>Entrevistado 2</b>	Profesora adjunta jubilada	Lic. en antropología	Profesorado en Artes Plásticas Profesorado en Educación Tecnológica	Área de Desarrollo Docente	Problemática Educativa I Problemática Educativa II
<b>Entrevistado 3</b>	Profesora asociada	Prof. de dibujo con especialización en grabado Mgtr. en educación por el arte	Profesorado en Artes Plásticas	Área de Desarrollo Docente	Estrategia docente II Taller de expresión
<b>Entrevistado 4</b>	Profesora titular jubilada	Prof. en ciencias de la educación	Profesorado en Artes Plásticas Profesorado en Educación Tecnológica	Área de Desarrollo Docente	Problemática Educativa I Problemática Educativa II
<b>Entrevistado 5</b>	Profesora asociada	Prof. de Enseñanza Media en Ciencias de la Educación. Prof. de Enseñanza Sup. en Ciencias de la Educación. Mgtr. en Educación con Especialidad en Educación Super. Actualmente cursando el doctorado en Educación	Profesorado en Artes Plásticas  Profesorado en Educación Tecnológica	Área de Desarrollo Docente	Problemática Educativa II Estrategia Docente I Estrategia Docente III
<b>Entrevistado 6</b>	Profesora adjunta	Prof. en Educación Tecnológica Mgtr. en Cultura Guaraní Jesuítica Actualmente cursando Maestría en práctica docente.	Profesorado en Educación Tecnológica	Área de Desarrollo Docente	Estrategia Docente III

El instrumento utilizado en las entrevistas en profundidad se encuentra en anexo 1. Cabe señalar que por las características de la técnica utilizada se realizaron algunas modificaciones a partir de las particularidades de cada entrevistado, como así también la tabulación de las entrevistas se encuentran en el anexo 2. Se construyó el instrumento de recolección de datos mediante dimensiones o ejes tales como: 1) dimensión personal y trayectoria académica, 2) concepciones sobre la perspectiva de inclusión, 3) formas de trabajo y propuestas de enseñanza, 4) abordaje curricular. Sin dudas se trató de dimensiones orientadoras, ya que en el desarrollo de las entrevistas con los docentes surgieron nuevos cuestionamientos, dudas y ampliación de algunas ideas y experiencias vividas por los entrevistados, propias de las entrevistas en profundidad.

Los documentos curriculares analizados corresponden a los dos profesorados de la FAyD. El plan de estudio del Profesorado en Artes Plásticas ofrece el título de grado “Profesor en Artes Plásticas”, con una duración de cuatro años, de modalidad presencial. El plan de estudio corresponde al año Plan: 2006 Res. CD N° 179/06 Res. ME 785/01 Res. CS N° 086/97 y N° 009/07. Presenta una estructura curricular organizada por las áreas de Problemática Visual y Tecnológica, Área Histórico Filosófico, Área del Conocimiento Científico, Área de Desarrollo Docente, Área Instrumentales y los Seminarios Talleres Integradores.

En primer año el Área Problemática Visual y Tecnológica I cuenta con nueve asignaturas de las cuales tres son cuatrimestrales y los demás talleres anuales. El Área Histórico Filosófico I cuenta con tres materias anuales, una asignatura anual del Área del Conocimiento Científico I un Seminario - Talleres Integradores I cuatrimestral y el Área de Desarrollo Docente I dos asignaturas una anual Problemática Educativa I y el Seminario De Literatura Infantil y Juvenil cuatrimestral. En segundo año, nuevamente aparecen las mismas áreas Problemática Visual y Tecnológica II con tres asignaturas y seis talleres, en su totalidad anuales. El Área Histórico Filosófico II, cuenta con tres materias anuales, una asignatura anual del Área del Conocimiento Científico II, un Seminario - Talleres Integradores II cuatrimestral y el Área de Desarrollo Docente II tres materias, Estrategia Docente I (Didáctica - Taller de Comunicación), Problemática Educativa II anuales y el Seminarios: Expresión Musical Infantil y Juvenil cuatrimestral. También se prevé el Área Instrumentales (Extracurriculares): Inglés, Portugués, Alemán, Italiano, el estudiante puede optar por uno de los idiomas e Informática. En tercer año, el Área Problemática Visual y Tecnológica III cuenta con dos asignaturas y dos talleres anuales a elección. El Área Histórico Filosófico I, cuenta con una materia anual, y dos seminarios cuatrimestrales, una asignatura anual del Área del Conocimiento Científico I, un Seminario - Talleres Integradores III cuatrimestral y el Área de Desarrollo Docente III dos asignaturas. Estrategia Docente II (Didáctica - Taller de Expresión) y el Seminario de Teatro Infantil y Juvenil. Finalmente, en cuarto año, el Área Problemática Visual y Tecnológica IV cuenta con dos asignaturas y un taller anuales a elección. El Área Histórico Filosófico IV, cuenta con dos materias anuales, un Seminario - Talleres Integradores IV cuatrimestral y el Área de Desarrollo Docente IV dos asignaturas Estrategia Docente y Ejercicio del Rol Docente ambas anuales. Cabe destacar que el área de desarrollo docente cuenta con ocho asignaturas y Seminarios en trayectoria curricular en la carrera, área de la que forman parte los profesores sujetos de estudio de esta tesis.

En cuanto a la carrera del Profesorado en Educación Tecnológica Res. CS N° 019/98, se otorga el Título: Profesor en Educación Tecnológica Res. ME 428/99 Res. CS N° 010/07 Clasificación: Carrera Básica, con una duración 4 años, correspondiente al Plan: 2006 Res. CD N° 179/06. Otorgado por la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Nacional de Misiones.

El plan está organizado mediante diferentes áreas, como así también el Profesorado en Artes Plásticas, en el primer año se proponen cuatro áreas, el Área Tecnología I constituida por cuatro asignatura anuales, Área Filosofía y Ciencias Sociales I con dos materias anuales, Área Ciencias Básicas e Investigación I también con dos materias anuales, un Taller Integrador I (Los Seminarios - Taller Integradores se realizarán en seis semanas con un total de 90 horas antes de la finalización del año lectivo), y el Área de Desarrollo docente, con la asignatura anual de Problemática Educativa I, de dictado simultáneo con el primer año de la carrera del Profesorado en Artes Plásticas.

En segundo año, nuevamente se organiza por las mismas áreas que en primer año, variando en el Área Tecnología II con solo tres asignaturas, Área Filosofía y Ciencias Sociales II con tres materias anuales, Área Ciencias Básicas e Investigación II se mantiene con dos materias anuales, un Taller Integrador II, también en este año se suma el Área Idiomas I: inglés - portugués - alemán – italiano, donde el estudiante optará por uno de ellos. Y el Área de Desarrollo Docente, con la asignatura anual de Problemática Educativa II, y se suma la asignatura Estrategia Docente I, ambas de dictado simultáneo con el segundo año de la carrera del Profesorado en Artes Plásticas. En el tercer año, en el Área Tecnología III dos asignaturas, Área Filosofía y Ciencias Sociales III con tres materias anuales, Área Ciencias Básicas e Investigación III se mantiene con dos materias anuales, un Taller Integrador III, también en este año se suma el Área Idiomas II: inglés - portugués - alemán – italiano, donde el estudiante optará por uno de ellos. Y el Área de Desarrollo Docente, con la asignatura anual de Estrategia Docente II. Cuarto año cuenta con el Área Tecnología IV, con dos asignaturas, Talleres Integradores IV, y el Área Desarrollo Docente IV con la asignatura anual de Práctica Profesional Docente.

La indagación de los modos en que abordan la inclusión de personas con discapacidad, con los docentes de los profesorados de la FAyD, y el análisis de los documentos curriculares, se organizó en la siguiente secuencia de recolección de material de cada caso: 1) entrevistas en profundidad a docentes del área de desarrollo docente; y 2) análisis de documentos curriculares:

plan de estudios de ambos profesorados. Programación Curricular de las asignaturas: Problemática Educativa I y II, Estrategia Docente I y II, y III, Práctica Profesional Docente.

El trabajo de campo se inició contactando a los seis profesores del Área de Desarrollo Docente que fueron entrevistados. Inicialmente se realizó una breve contextualización del trabajo explicitando la finalidad de la investigación. y se estableció el acuerdo previo para la grabación de las entrevistas. En lo que respecta a la documentación curricular analizada, el acceso se realizó a partir de los materiales proporcionados por las autoridades de la Facultad y, en el caso de los planes de estudio, mediante la información disponible en la página web institucional. Las programaciones curriculares fueron entregadas por los docentes responsables de las respectivas cátedras. En cuanto al análisis e interpretación se consideraron los aportes de Scribano (2008 p.40), que menciona tres aspectos a tener en cuenta: 1) conectar información con imputación de sentido los resultados de las entrevistas y documentos escrutados se transforman en el material de las mediciones que se hacen referencia. 2) Relacionar datos y teoría. Las relaciones de construcción teórica están condicionadas por nuestra percepción cargada teóricamente y que no hay posibilidad de “tener” teoría, sin al menos la superposición de una información. 3) Mantener un estado de vigilancia epistemológica y alerta metodológica, tratando de evitar la naturalización. El análisis se realizó mediante una relación lógica entre el objetivo general, los objetivos específicos, las categorías de análisis, y los datos obtenidos en el trabajo de campo.

A continuación, se sistematizan las principales categorías teóricas que constituyeron el marco epistemológico y conceptual de este trabajo:

***Tabla 2***

***Cuadro de Categorías de Análisis***

<i>Categoría de Análisis</i>	<i>Elementos Claves</i>
------------------------------	-------------------------

***Políticas Educativas y Enfoque de Derechos en la Inclusión Educativa***

Ball (2002), Paviglianiti (1993), y Blanco (1999) Palacios (2008)

- **Derecho a la educación para personas con discapacidad:** Análisis del marco normativo y su implementación en distintos niveles educativos.

- **Cambios en la inclusión a lo largo del tiempo:** Evolución histórica desde la exclusión hasta la inclusión.

- **Modelos históricos de inclusión educativa:** **Exclusión:** Negación del acceso a la educación. **Segregación:** Creación de instituciones especiales. **Integración:** los estudiantes con discapacidad deben adaptarse a las escuelas comunes. **Inclusión:** Transformación del sistema educativo para atender la diversidad.

- **Implementación de políticas inclusivas a nivel nacional:** conocimiento y comprensión crítica de las normativas en la educación.

- **Inclusión en el sistema educativo argentino:** acciones y estrategias implementadas en el contexto nacional.

***Evolución de las Tradiciones en la Formación Docente y Modelos de Discapacidad***

(Davini 1999) (Sosa, 2009).

- **Tradiciones en la formación docente:** **Tradición Normalizadora:** Formación del "buen maestro" con enfoque disciplinario. **Tradición Académicista:** Prioridad en el conocimiento disciplinar sobre la pedagogía. **Tradición Eficientista:** Enfoque técnico e instrumentalizado en la enseñanza. **Tendencias pedagógicas no consolidadas:** Pedagogía Crítica, Pedagogía Hermenéutica Participativa y Enfoque de Derechos Humanos y Autonomía Personal.

- **Modelos de discapacidad:** **Modelo Tradicional:** Considera la discapacidad como un error de la naturaleza o castigo divino. **Modelo Médico-Rehabilitador:** Enfatiza la discapacidad como una condición a corregir o rehabilitar. **Modelo Social:** Propone que la discapacidad es el resultado de barreras impuestas por la sociedad. **Modelo de Autonomía Personal:** Fomenta la independencia y la participación plena de las personas con discapacidad.

---

**Experiencias Educativas y Currículo Inclusivo**

Blanco (1999), (Ainscow y Booth, 2000), (Marchesi y Martín, 1998), (Martín, 2005 citado en Blanco, 2009), (Tallaferro, 2006; Durán y Giné, 2017)

- **Barreras para el aprendizaje y la participación:** Identificación de barreras físicas, actitudinales e institucionales que limitan el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad.

- **Currículo abierto, flexible y adaptable:** Adaptaciones metodológicas y tecnológicas para garantizar la equidad educativa. –

**Aprendizaje cooperativo y trabajo colaborativo:** Estrategias que promueven la interacción entre estudiantes con y sin discapacidad, fomentando la integración.

- **Prácticas docentes y estrategias inclusivas:** estrategias didácticas basadas en la diversidad y el acceso equitativo al aprendizaje.

- **Programación curricular y planes de estudio:** cómo los programas formativos integran contenidos y metodologías inclusivas.

---

**Contextualización:**

La inclusión educativa de personas con discapacidad es un concepto relativamente reciente, resultado de un proceso sociohistórico que ha transformado profundamente las concepciones sobre discapacidad, educación y derechos humanos. En Argentina, el reconocimiento del derecho a una educación inclusiva se refleja en un amplio marco legislativo conformado por leyes nacionales y normativas específicas, como la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006), la Ley de Educación Superior N.º 24.521 (modificada por la Ley N.º 25.573), la Ley N.º 27.306 sobre Dificultades Específicas del Aprendizaje (2016), la Ley N.º 27.043 sobre Trastornos del Espectro Autista (2014). A estas se suman resoluciones del Consejo Federal de Educación, como la N.º 155/11, 174/12 y 311/16, además de normativas provinciales<sup>3</sup>. Este cuerpo normativo responde al compromiso de Argentina, con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por este país mediante la Ley N.º 26.378 y con jerarquía constitucional desde la Ley N.º 27.044. Dicha Convención establece la obligación de los Estados de garantizar una educación inclusiva en todos los niveles del sistema

---

<sup>3</sup> Algunas de las leyes que acompañan al derecho a la educación son la Ley 22.431 Sistema de protección integral de las personas discapacitadas (1981), Ley 24.657 Consejo Federal de Discapacidad. Su creación. Integración. Objetivos. Funciones. Atribuciones (1996), Ley 24.901 Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad (1997). Ley 25.504 modificación de la ley 22.431, establece que el Ministerio de Salud de la Nación expedirá el Certificado Único de Discapacidad (2001), Ley 25.682 Uso de bastón verde (2002). Ley N.º 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2005) Ley 26.816 Régimen Federal de Empleo Protegido para Personas con Discapacidad (2013). Ley 26.858 Personas con discapacidad acompañadas por Perro Guía o de Asistencia. (2013).

educativo, lo que implica no solo el acceso, sino también la permanencia y el egreso en condiciones de equidad.

El término *escuela común* ocupa un lugar central en la normativa educativa argentina, especialmente en relación con la educación inclusiva y los derechos de las personas con discapacidad. Su mención explícita aparece en la **Ley de Educación Nacional N.º 26.206** (2006), la cual establece que la **Educación Especial** constituye una modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad “en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo”, y que “brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que **no puedan ser abordadas por la educación común**” (Ley 26.206, art. 42). Esta formulación delimita el ámbito de acción de la modalidad especial en relación con la escuela común, concebida como el espacio educativo general y no diferenciado donde deben garantizarse las trayectorias de todos los estudiantes.

Asimismo, en el **artículo 44 inciso b)** de la misma ley, se establece que las autoridades jurisdiccionales deberán “contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la **escuela común**” (Ley 26.206, 2006). Esta disposición enfatiza la corresponsabilidad entre ambos espacios —educación común y educación especial— en la construcción de prácticas inclusivas. En esa línea, el **Consejo Federal de Educación**, a través de la **Resolución CFE N.º 311/16**, aprueba las *Orientaciones para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación común*, donde se reconoce que “*la inclusión educativa implica que todos los estudiantes sean parte de la escuela común, aprendiendo y participando junto a sus pares*” (Consejo Federal de Educación [CFE], 2016, p. 2).

El uso del término *escuela común* en estas normativas no es meramente descriptivo, sino que implica un posicionamiento político y pedagógico sobre el derecho a una educación compartida. En efecto, la Ley 26.378 (2008), que aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), reafirma que la educación de las personas con discapacidad debe desarrollarse en el sistema general de educación, lo que en el marco argentino se traduce en el acceso y la participación plena en la escuela común. Así, el concepto remite tanto a la escuela pública como espacio de lo común —de lo colectivo y lo diverso— como a la exigencia de revisar las estructuras que históricamente han producido exclusión o segregación.

Problematizar el uso de la categoría *escuela común* resulta necesario, ya que su sentido no es unívoco. Mientras en la normativa aparece como sinónimo de “educación general”, desde una mirada crítica se advierte que la *común* no siempre es *inclusiva*. La escuela común puede ser, al mismo tiempo, el lugar donde se garantiza el derecho a la educación y donde persisten barreras simbólicas, curriculares o institucionales que impiden la plena participación de todos los sujetos. En este sentido, reflexionar sobre cómo se configura la *escuela común* en las prácticas y discursos docentes permite analizar las tensiones entre el mandato legal de inclusión y las condiciones reales de enseñanza en los profesorados y en las instituciones formadoras de docentes.

Esta normativa constituye un marco de referencia para la formación docente. La Ley de Educación Superior 24.521 (1995) (modificada con la Ley 25.573) regula las instituciones de formación superior, tanto universitarias como no universitarias. Con la Ley 25.573 (2002) se introducen modificaciones, especialmente para fortalecer el sistema de acreditación de carreras y asegurar estándares mínimos de calidad. En este marco normativo se establece el derecho de los educadores a una formación integral y de calidad, tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico, con compromiso ético, social y profesional. Reconoce y promueve que la formación docente sea contextualizada, por lo tanto, que responda a los desafíos del sistema educativo y a las necesidades de inclusión y diversidad, alineada con políticas públicas. Y pone en valor las instituciones formadoras como productoras de conocimiento, promoviendo la investigación y la innovación en la práctica docente. Sin embargo, la implementación real de estos marcos normativos es compleja. La educación inclusiva no puede concretarse únicamente desde la legislación; requiere una transformación profunda en las prácticas pedagógicas, en las concepciones sobre la diversidad y en el rol del docente como garante de derechos. Este trabajo reconoce la importancia del marco legal como respaldo y punto de partida, pero centra su mirada en la formación docente como eje articulador entre la normativa y la práctica educativa.

### **Aportes de la investigación científica sobre la temática:**

Los criterios considerados para la construcción de este apartado respondieron a la selección de aquellas investigaciones de postgrado, tesis de maestrías y doctorados, que se vincularon por un lado con la discapacidad en relación a la educación, diferentes estudios de casos y

experiencias institucionales vinculadas a la inclusión, y por otro lado la formación docente inicial, las modalidades formativas, enfoques, metodologías, actividades, que se ponen en juego en la formación docente, el conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en docentes universitarios como sujetos de aprendizaje.

Se han seleccionado, desde el ámbito nacional, antecedentes de investigaciones de tesis de posgrado. La primera se titula "Desandando trayectos: Análisis de las condiciones institucionales para la continuidad en las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad" de Mariele Inés Mazo, publicada en octubre de 2023 en el marco de la maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes. La misma propuso un análisis de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad en el nivel primario que transitaron el primer ciclo de la escolaridad con acompañamiento de la modalidad educación especial, en la ciudad de Posadas, provincia de Misiones, en el marco de un proyecto desarrollado por una escuela de educación especial llamado: Proyecto implementación integración educativa "devolver a los alumnos a la escuela primaria común". Es una investigación de corte cualitativo que se basó en la experiencia de las personas que fueron tomadas en este estudio como actores de la investigación, se accedieron a los datos e informaciones mediante la entrevista y la observación como procedimientos para analizar e interpretar las condiciones institucionales para la continuidad en las trayectorias escolares, como también los documentos escolares, informes escritos y relatos orales, los informes escritos o verbales. Se recolectó información mediante observaciones de la dinámica institucional, entrevistas con directores de escuela, a docentes de la escuela especial y la escuela común que se encontraban trabajando en el proyecto escolar, relatos de los padres de los estudiantes con discapacidad que asistían a la escuela común, y la lectura de proyectos pedagógicos individuales para la inclusión (PPI).

Esta tesis aportó como antecedente al estado del arte ya que puso el foco en la inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo de la provincia de Misiones. Al compartir tanto la ubicación geográfica como la temática, los hallazgos vinculados a las dinámicas y desafíos de la inclusión en las escuelas primarias resultaron relevantes para comprender el contexto en el que los futuros docentes, formados en la ciudad de Oberá, ejercerán su profesión. Asimismo, exploró cómo las prácticas escolares primarias impactaron en las trayectorias de los estudiantes con discapacidad, tomando como marco teórico el modelo social de la discapacidad en la práctica escolar. Este enfoque permitió establecer un punto de referencia concreto para reconocer si la formación docente inicial se encuentra alineada con las necesidades y realidades del aula inclusiva. Como parte de las conclusiones la autora señaló "pudo apreciarse que nos

encontramos en una etapa que se puede identificar con la fase primigenia y apunta hacia un cambio que debe alcanzar a las bases del sistema educativo pero también no descuidar los ejecutores directos de las políticas educativas que son los docentes, esto quiere decir que se debe manifestar entender como un espiral de interacción donde las decisiones y políticas educativas son tomadas en un nivel de definición macro social, pero no debe perder lo que sucede mientras recorre los otros niveles” (Mazzo 2023 p.116). Por lo tanto, esta tesis proporcionó un análisis detallado y situado de la inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas primarias de Misiones, ofreciendo cierta contextualización para comprender la formación docente inicial en la provincia, a partir de ciertas conclusiones referidas a las barreras, las prácticas, las trayectorias y las perspectivas de los actores involucrados en la educación primaria inclusiva.

Siguiendo con los criterios vinculados a la discapacidad y educación inclusiva, se seleccionó la segunda investigación titulada “Educación corporal y diversidad la inclusión de niños y niñas con discapacidad en las prácticas corporales” de Laura Mercedes Sosa, en La Plata 2012, Universidad Nacional de la Plata. Este estudio tuvo como propósito analizar la integración e inclusión de niños/as con discapacidad en las clases de educación física de las escuelas comunes, enmarcadas en las transformaciones de las políticas educativas de la educación especial, y la Ed. Fis. en particular, en relación con las concepciones históricas sobre los sujetos con discapacidad (Sosa, 2012). El trabajo de campo se realizó en cuatro escuelas oficiales de la ciudad de La Plata, una dependiente de la universidad, dos de la provincia de Buenos Aires; y otra escuela de gestión privada. Las técnicas utilizadas fueron la observación no participante, y entrevistas en profundidad. Las categorías de análisis propuestas se organizaron tomando en cuenta por un lado las escuelas comunes con proyectos de integración, mediante categorías analíticas: repercusiones en las clases de educación física: condiciones sociales, de los alumnos, de la práctica docente; las categorías sociales de las observaciones y de las entrevistas. Y, por otro lado, las instituciones especiales: categorías analíticas, sociales y de entrevista. En el marco teórico se realiza un valioso recorrido histórico y conceptual sobre la discapacidad, a partir del cual se identifican los principales modelos —tradicional, médico y social— y su influencia en las prácticas sociales y corporales. La tesis también examina los discursos sobre integración e inclusión, poniendo en evidencia las paradojas que los atraviesan, especialmente en relación con las concepciones y tensiones presentes en torno a la inclusión educativa. En este sentido, Sosa (2012) presenta los inicios de las políticas de integración en Argentina, lo que brinda un marco histórico clave para comprender la evolución hacia un enfoque inclusivo

en educación. Asimismo, se aborda la persistencia del modelo de escuela paralela - entre la escuela común y la especial - y se problematiza el dualismo que esto implica, reconociéndose como un aspecto central en el debate actual sobre la formación docente para la inclusión. Entre las conclusiones se destacó que los profesores a menudo recurrieron al ensayo y error y a la autocapacitación en su formación debido a la desinformación y la ausencia de apoyos necesarios. Se advirtió además que las tradiciones disciplinares impregnaron las consideraciones de los sujetos, limitando la apertura a otras formas de pensamiento, especialmente cuando no se reflexiona críticamente sobre las ausencias y presencias, las tensiones entre parálisis y movimiento, y la relación entre teoría y práctica. Finalmente, se remarcó la necesidad de promover enfoques interdisciplinarios para abordar problemáticas compartidas con otras áreas, al tiempo que se valoró la especificidad del conocimiento disciplinar propio de la Educación Física en su vínculo con la discapacidad. Aunque el foco de esta investigación está en la educación física, los temas y enfoques que aborda son relevantes para comprender la inclusión educativa en general y, por ello, sus aportes son valiosos para reflexionar sobre la formación docente orientada a la inclusión en áreas específicas como las artes plásticas y la educación tecnológica.

En cuanto a las investigaciones relacionadas específicamente a la formación docente, se seleccionó la investigación titulada “El conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en docentes universitarios” de María Alejandra Pedragosa, publicada en mayo 2018 en La Plata. La misma indaga el conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en docentes universitarios como sujetos de aprendizaje. Describe el conocimiento que disponen, caracteriza la construcción de ese conocimiento según ellos la reconocen y analiza el diálogo como herramienta de indagación. Busca poner el foco en la mejora de la enseñanza como una herramienta estratégica para apoyar las trayectorias de los estudiantes desde el campo de la orientación educativa universitaria. Corresponde a un estudio de caso instrumental colectivo sobre ocho docentes de la Universidad Nacional de La Plata. El trabajo de campo incluye una primera entrevista en profundidad, observación de clase y segunda entrevista de análisis de la clase observada, desde un estudio cualitativo. Se plantean tres áreas de análisis del estudio la descripción de los conocimientos sobre la enseñanza de los docentes universitarios, la caracterización de la construcción de ese conocimiento según los mismos docentes la reconocen y el análisis de los procesos de elicitación y explicitación de los conocimientos a partir del diálogo en las entrevistas (Pedragosa, 2018). Las categorías construidas fueron: el conocimiento de la arena institucional universitaria, conceptualización de la enseñanza,

conocimiento sobre planificación y organización de la enseñanza, conocimiento sobre los estudiantes, sobre la disciplina a enseñar, sobre sí mismos en la enseñanza, sobre la buena enseñanza y lo que debe saber un docente, sobre la enseñanza como oficio: la docencia, y el conocimiento en las acciones habituales. Se centra en docentes de nivel universitario de diversas disciplinas, por lo tanto, ofrece una comprensión de las dinámicas y los desafíos específicos de la enseñanza en este nivel educativo, lo cual puede ser relevante para contextualizar la formación docente en la Facultad de Arte y Diseño. Pedragosa (2018) también destaca la importancia de la reflexión sobre la práctica como parte del conocimiento docente. En cuanto a las conclusiones se considera que el conocimiento que los docentes universitarios tienen sobre la enseñanza se manifiesta en sus enunciados y se deriva tanto de sus "teorías adoptadas" (creencias y concepciones) como de sus "teorías en uso" (conocimiento que justifica sus prácticas). Se enfatiza que la construcción del conocimiento sobre la enseñanza ocurre en el mundo de vida cotidiana de los sujetos y a través de la interacción social y el diálogo. El análisis del diálogo en las entrevistas reveló cómo los docentes explicitan su conocimiento. Según Pedragosa (2018), "el conocimiento que los docentes construyen para la enseñanza proviene de diversas fuentes: la experiencia como estudiantes, la experiencia profesional, la interacción con colegas y la reflexión sobre la práctica" (p. 145). Destacan la importancia del "saber analizar" como una metahabilidad profesional que permite a los docentes tomar conciencia de sus actos de enseñanza y elaborar nuevos conocimientos, mediante la reflexión crítica de su práctica. Estas conclusiones sobre la complejidad y las fuentes del conocimiento docente, la importancia del diálogo y la reflexión, y la pertinencia de la investigación cualitativa enriquecieron el análisis de cómo se aborda la inclusión en la formación inicial docente en las carreras de Artes Plásticas y Educación Tecnológica en la provincia de Misiones.

La tesis de maestría titulada "Políticas de inclusión educativa de personas con discapacidad. Continuidades y discontinuidades en los procesos para su implementación", tiene como autora a Carolina Lelia Schewe (2016), quien analiza los aspectos normativos de la Educación Especial y su implementación en los objetivos de los proyectos educativos en Argentina, con un foco específico en la provincia de Misiones. La investigación aborda las propuestas de diferentes niveles jerárquicos institucionales, desde la Coordinación Nacional de Educación Especial hasta las aulas. El análisis se realiza a partir de los objetivos explicitados en los proyectos educativos y de entrevistas a informantes claves en cada nivel de implementación. La tesis fue de carácter cualitativo, se analizaron los documentos que explicitan objetivos y

metas de cada estamento de jerarquía institucional; y además se realizó el análisis de las entrevistas realizadas a sujetos elegidos/as de manera intencional, referentes del sistema educativo que participaron de modo protagónico en algún momento de los procesos de redacción de dichos documentos.

Dado que esta tesis se centró en cómo los profesores del área de desarrollo docente abordan la inclusión educativa de personas con discapacidad en las carreras de Profesorado en Artes Plásticas y Educación Tecnológica en Oberá, Misiones, la tesis de Schewe (2016) aportó al marco de antecedentes con la contextualización de las políticas de inclusión en Misiones, ofreciendo una reconstrucción histórica de la Educación Especial en Argentina y particularmente en la provincia de Misiones. Este recorrido histórico proporcionó un contexto sobre la evolución de las políticas y las prácticas relacionadas con la educación de personas con discapacidad en la provincia. Asimismo, se analizó el impacto de la Ley de Educación Nacional 26.206 y otros documentos curriculares relevantes para la Educación Especial. Se identificó el marco de referencia de los documentos curriculares analizados en su cómo los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y las resoluciones del Consejo Federal de Educación, siendo éstos relevantes para analizar cómo estos documentos se reflejan en la formación docente inicial. La tesis de Schewe (2016) incluyó un apartado de propuestas, articulando el trabajo investigativo con la formación docente y las escuelas de Educación Especial. Aunque estas propuestas se basan en su análisis específico, la autora mencionó la necesidad de posicionarse como participantes activos en la implementación de políticas públicas y articular los planes de estudio. En las conclusiones, señala que, a pesar de los nuevos marcos normativos, persisten concepciones como la rehabilitación o las necesidades educativas especiales. Schewe (2016) señala que:

Las propuestas actuales para la educación especial requieren la actualización y formación docente a partir del Modelo Social de la Discapacidad. ¿Cómo se implementan los procesos de inclusión a la educación común de personas con discapacidad si se piensa que los estudiantes fracasarían por su condición? Esto significa que quienes tenemos la responsabilidad de enseñar y/o diseñar proyectos que impliquen la implementación de políticas públicas debemos entender que las barreras que impiden el acceso a las oportunidades tienen que ver con procesos sociales que limitan la participación real y efectiva de todos (p. 87).

Concluye que la articulación clara entre los planes de estudio de las escuelas de educación común y especial resulta una condición necesaria para garantizar procesos efectivos de

inclusión educativa. En el caso específico de la provincia de Misiones, la autora advierte la ausencia de documentos normativos que orienten estos procedimientos, lo que deja a criterio de los equipos de apoyo la definición de quiénes, cuándo y cómo deben ser incluidos. De existir una articulación explícita entre las propuestas curriculares, podría establecerse con mayor claridad el año de ingreso al sistema común, basándose en los conocimientos previos y no solamente en criterios de edad o interés como ocurre en las escuelas especiales. Además, Schewe (2016) subraya la necesidad de documentar y explicitar las acciones que se realizan en conjunto entre las instituciones de educación especial y común, en pos de favorecer prácticas colaborativas sostenidas. Desde esta perspectiva, se destaca el rol del docente como un intelectual crítico que construye saber pedagógico desde su ejercicio profesional. Estas conclusiones dialogan directamente con los objetivos de la presente investigación, al evidenciar la importancia de diseñar propuestas formativas y curriculares que promuevan la inclusión desde una planificación institucional contextualizada y socialmente comprometida.

### **Estructura de la tesis**

Esta tesis, además de la presente introducción, se compone de cuatro capítulos. El capítulo 1, *Enfoque conceptual acerca del problema*, desarrolla los aportes teóricos organizados en tres grandes dimensiones: 1) el devenir de la formación docente hacia una educación inclusiva, que aborda la formación docente en un contexto de cambio, las políticas educativas y públicas, y la categorización de las tradiciones en la formación docente; 2) aproximaciones conceptuales sobre discapacidad y el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho; y 3) la inclusión educativa como enfoque que resignifica la discapacidad en el ámbito educativo. Los siguientes capítulos están dedicados al análisis del trabajo de campo, estructurado a partir de las categorías de análisis construidas: políticas educativas y enfoque de derechos en la inclusión educativa (capítulo 2), tradiciones en la formación docente y modelos de discapacidad (capítulo 3); y experiencias educativas y currículo inclusivo (capítulo 4). Finalmente, las conclusiones sintetizan los hallazgos más relevantes del estudio, así como los anexos correspondientes, y las respectivas referencias bibliográficas.

## CAPÍTULO 1

### Enfoque conceptual acerca del problema

Este apartado tiene como objetivo proporcionar un marco de referencia conceptual acerca del problema, desarrollando definiciones, conceptos y concepciones claves, y el sentido de las mismas en el contexto de esta investigación. En particular, se centra en tres conceptos fundamentales: la formación docente, la discapacidad y la inclusión educativa. Para ello, se ha realizado una selección y análisis crítico de diversas teorías, enfoques y autores relevantes en la materia, así como de normativas nacionales e internacionales que abordan la temática.

En los comienzos del sistema educativo, antes de la implementación formal de políticas de integración en Argentina, existieron importantes movimientos y experiencias consensuadas desde los equipos docentes y profesionales de las escuelas especiales. Estos equipos consideraban necesario romper con el circuito paralelo de atención de los estudiantes. Un hito importante en este sentido fue el III Congreso Panamericano de Ciegos, realizado en Buenos Aires en el año 1960, donde se acordó la necesidad de integrar a los estudiantes. Estas prácticas iniciales, gestadas desde la educación especial, fueron los primeros pasos hacia la integración escolar en el país (Sosa 2012 p. 23). La educación especial era considerada una sub-área o un sub-sistema de la educación. Esto significaba que las acciones del Estado respecto a la integración no contaban con lineamientos claros a nivel nacional y provincial, presentando vaivenes y contradicciones en la integración de niños y niñas. Estas contradicciones persistieron a pesar de los esfuerzos iniciales desde las escuelas especiales (Mazzo, 2023). Según Palacios (2008) las políticas educativas de los años noventa, como la Ley Federal de Educación N.º 24.195, representaron un punto de transición entre el modelo médico-rehabilitador y una incipiente visión social, aunque todavía centrada en la integración como proceso de adaptación del sujeto al sistema. El principio rector de la Declaración de Salamanca es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones. Argentina, junto con otros 91 gobiernos, firmó la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción en 1.994. Este documento renovó el compromiso con la Declaración Universal de Derechos Humanos (1.948) y la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Tailandia,

1.990), especialmente en lo referente a las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Este acuerdo internacional tuvo una influencia significativa en la posterior formulación de políticas de inclusión en Argentina (Mazzo, 2023).

En el año 2000 se propusieron proyectos de talleres regionales a través de la Circular General N.º 35 del Ministerio de Educación de la Nación (2000). El objetivo de estos talleres, coordinados por asesorías de apoyo técnico, era abrir el debate y acordar acciones en torno a la atención de las necesidades educativas especiales dentro del programa de integración escolar. Anteriormente, en 1.999, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación elaboró un módulo de orientaciones de adecuaciones curriculares, este módulo, basado en el Acuerdo Marco para la Educación Especial, se presentaba como una herramienta para la construcción de escuelas inclusivas, entendiendo la educación especial como un continuo de prestaciones educativas (Sosa 2012). Cabe señalar que en la provincia de Buenos Aires la Ley N° 5.801 de Transformación educativa para la Educación Especial del Ministerio de Educación de la provincia, en sus modificatorias, estableció fundamentos conceptuales que buscaban desvincular al sujeto del déficit. Proponía situar la problemática en una perspectiva contextual, donde la carencia se ubicaba en el sistema educativo, siendo este el que debía ser revisado. Este cambio de enfoque fue fundamental para comprender la evolución hacia un modelo más inclusivo que responsabiliza al sistema educativo por generar las condiciones para la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes (Sosa 2012). Estas decisiones en materia de política educativa constituyeron la antesala de procesos orientados a promover acciones concretas hacia la inclusión educativa.

### ***El devenir en la formación docente hacia una educación inclusiva***

#### *La formación docente y la inclusión, en un contexto de cambio: políticas educativas y públicas*

La formación docente es un proceso dinámico que responde a una compleja interacción de intereses, condicionada por la historia, y configurada por las políticas de formación docente, como políticas educativas que se enmarcan dentro del campo de las políticas públicas. La relación entre las políticas de formación docente y las políticas educativas en el ámbito de las políticas públicas es compleja y multifacética. Según Davini (1998), para comprender las políticas de formación docente es necesario analizar las interacciones entre la esfera educativa,

las acciones de la dirigencia, las presiones sociales y el comportamiento del grupo profesional, considerando el contexto histórico en el que se desarrollan.

En este sentido Caride (2019) sostiene que los sistemas educativos y las políticas son el resultado de un proceso de construcción histórica que debe ser analizado para comprender la educación actual y la formación docente en particular. Desde la creación del Estado nacional argentino y la institucionalización del sistema educativo en el siglo XIX hasta la actualidad, el rol del Estado en materia educativa, las conceptualizaciones sobre el derecho a la educación y las finalidades de la escolarización han experimentado múltiples transformaciones. El propio término "política" es polisémico y puede ser considerado desde diferentes perspectivas. Por un lado, se refiere a un campo de lucha y antagonismo, y por otro, se entiende como una actividad que se aplica en la educación de un país y como una ciencia social que construye conocimiento sobre esa actividad. Según Ball (2002), existen dos conceptualizaciones diferentes de política: como texto y como discurso. Como texto, las políticas se consideran representaciones codificadas de la autoridad pública, que son interpretadas y reinterpretadas por los actores involucrados. Como discurso, las políticas se entienden como una forma de ejercicio del poder, que construye subjetividades, voces y relaciones de poder.

En este contexto, el poder se concibe como una red compleja de relaciones y disputas sociales en constante evolución. Las políticas educativas no son simplemente textos escritos, sino que se construyen y se negocian en el contexto de las relaciones de poder y las disputas sociales. Esto implica que las políticas públicas son fenómenos complejos y dinámicos que involucran dispositivos, estructuras, acciones, recursos y procesos que materializan prácticas de los sujetos en marcos institucionales. El rol del Estado puede variar desde ser principal hasta secundario, según lo plantea Paviglianiti (1993). La inclusión de personas con discapacidad está íntimamente vinculada al derecho a la educación y como derecho humano, que ha evolucionado significativamente a lo largo de la historia.

Con el avance de la sociedad de masas y la recomposición del Estado de Bienestar después de la Segunda Guerra Mundial, el derecho a la educación se reformuló como un derecho social. Esta concepción predominó hasta mediados de la década de 1.970, cuando las ideologías neoliberales y neoconservadoras cuestionaron la legitimidad y eficiencia del Estado de Bienestar y los derechos sociales que éste promovía. En la actualidad, coexisten diferentes concepciones del derecho a la educación que se reflejan en las disputas centrales de la política

educativa. Estas concepciones se basan en visiones divergentes de la sociedad y del Estado, y configuran las líneas fundamentales de la política educacional argentina.

La concepción del derecho a la educación como un derecho social se desarrolló a lo largo del siglo XX. Además, se estableció una distinción entre el derecho a la educación y el derecho de enseñar. El primero se considera un "derecho fin", esencial para el desarrollo de la personalidad humana, mientras que el segundo es un "derecho medio" que forma parte del derecho a trabajar y de la libertad de expresión de los docentes. Según Paviglianiti (1993), el derecho a la educación es fundamental para el crecimiento personal y la formación de la personalidad. Se trata del derecho a aprender, a adquirir conocimientos y a desarrollar aptitudes vocacionales, lo que implica la libertad de pensamiento y la formación de una sociedad culta.

La formación docente en Argentina tiene una larga historia que se remonta al siglo XIX. En sus inicios, la formación docente estaba ligada al magisterio y se centraba en la formación de maestros para la educación primaria. Aunque con el tiempo, se establecieron diferencias significativas entre la formación de docentes para la educación primaria y secundaria. En la segunda mitad del siglo XIX, la escuela se convirtió en un espacio social para la producción de la homogeneidad requerida para el funcionamiento del Estado nacional. Esto llevó a la creación de las escuelas normales, que se encargaban de regular la formación de los maestros.

A fines del siglo XIX y principios del siglo XX, se produjeron cambios significativos en la formación docente, vinculados a la sanción de la Ley 1.420 en 1.884 que estableció la obligatoriedad de la educación básica, y se crearon los institutos de profesorado para la formación de profesores para la educación secundaria. En la segunda mitad del siglo XX, con la Ley Federal de Educación de 1.993 se estableció la formación docente como un derecho y un deber del Estado, y se crearon los institutos de formación docente (IFD) para la formación de docentes. En el siglo XXI, bajo la Ley de Educación Nacional de 2006 se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) para la formación de docentes. Actualmente, la formación docente en Argentina contempla, desde las normativas, la educación inclusiva. La Ley de Educación Nacional establece que la educación es un bien y derecho garantizado por el Estado, y que el Estado se compromete a garantizar la inclusión educativa a todos los sectores de la sociedad.

Desde los inicios del sistema educativo argentino, es muy poco y casi nula la explicitación del abordaje de las personas con discapacidad, por lo tanto se toma como referencia la categorización de Davini (1995) que propone tres tradiciones que sustentaban y sustentan las

prácticas pedagógicas: la tradición normalizadora disciplinadora del buen maestro, la tradición académica del docente enseñante, la tradición eficientista del docente técnico, y algunas tendencias no consolidadas “que circulan en el discurso y en el imaginario de los docentes aunque sin plasmarse en planes concretos de formación” (Davini, 1995 p.42).

Davini (1995) parte de la premisa que muchas de las prácticas pedagógicas docentes son parte de estas tradiciones que marcaron a la formación docente, definiendo a la tradición como: “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones. Producto de intereses sociales y políticos y de pujas en el interior de los grupos, las diversas tradiciones conviven en el presente expresando acuerdos y desacuerdos, intereses mutuos, conflictos latentes o expresados en debates “racionales”. Pero su supervivencia se manifiesta en su forma de persistir en las imágenes sociales de la docencia y en las prácticas escolares” (p. 20). A lo largo de su historia, la formación docente se ha desarrollado a través de tres tradiciones diferenciadas. La primera, conocida como normalizadora o disciplinadora, se caracterizaba por preparar a docentes para quienes la moral y el patriotismo eran pilares esenciales, configurando así la noción del “buen maestro”, surge en los inicios de la organización del sistema educativo en Argentina, como consecuencia de la revolución industrial en Europa y Estados Unidos, en respuesta a la necesidad de formar mano de obra barata para las fábricas, la misma tenía su cuna en el sistema lancasteriano con monitores instructores que enseñaban a los gritos, a grandes masas, “donde se introdujo la maquinaria pedagógica con el fin de normalizarla” (Jones, 1993, como se citó en Davini, 1995, p.21). Los pilares de la Educación en la Argentina eran la homogeneización ideológica, el disciplinamiento de la conducta, la formación del ciudadano argentino y el docente como difusor de la cultura, brindando conocimiento mínimo básico y útil, con bases en un paradigma positivista. “La tendencia a modelizar, concebía al docente como responsable de ser un modelo, impulsando a acciones de entrega personal, dificultando muchas décadas de autopercepción como trabajadores, dentro de un discurso de desinterés material” (Davini 1995 p. 27).

Posteriormente, la tradición académica del docente enseñante ponía el acento en la formación científica, asegurando un conocimiento experto de la materia y la transmisión de contenidos,

pero subestimando la preparación pedagógica. Se afianza el pensamiento positivista, priorizando el dominio efectivo de los contenidos de su ciencia. El docente debía absorber el conocimiento generado por los expertos durante su formación inicial y reproducirlo en la escuela, por lo tanto, la calidad educativa se traducía en que los alumnos dominaran conocimientos.

La tradición eficientista surge en la década de los 60, con un fuerte tinte económico, la educación es vista como una inversión y formadora de recursos humanos para las empresas. El docente es considerado como un técnico, su responsabilidad era bajar a la práctica, el currículo de manera simple, basando su práctica en objetivos operativos y control de resultados, la eficiencia y la aplicación de diferentes técnicas de enseñanza era la guía de la práctica educativa. La planificación ocupa un lugar importante en esta tradición, se apoyaba en el mito de la previsibilidad mediante la eficiente definición de los medios y el control de etapas, con una visión instrumental de la enseñanza.

Cada una de ellas proponía un perfil de docente determinado, daban cierta dirección a la historia de la formación, a las prácticas escolares, y concretaban cómo se organizaba la escuela, los planes de estudio, las prácticas curriculares, y las imágenes sociales dominantes. En consecuencia, surgen las tendencias no consolidadas en tradiciones como búsqueda de caminos alternativos, que aparecen en el discurso e imaginario de los docentes, aunque no logran concretarse en la práctica; representan proyectos ideológicos pedagógicos de los docentes, como propuestas emancipadoras, de proyectos hegemónicos (Davini.1995, p. 42). Actualmente la formación docente enfrenta una serie de desafíos, que es fundamental poder reconocer y asumir, sin perder de vista la historia social y cultural del país. Uno de ellos es la inclusión, en palabras de Birgin (2007) “Ante el declive de un horizonte de expansión social inclusivo, es preciso reponer escenarios donde construir problemas comunes, que reconozcan la complejidad y aborden una preocupación compartida por el conjunto” (p. 282). Las propuestas de formación requieren integrarse en otras más amplias que busquen provocar mejoras institucionales y potenciar el trabajo de enseñar. A su vez, las políticas docentes también están cruzadas por la tensión entre una necesaria articulación con lineamientos políticos generales y el potenciamiento de la circulación y producción autónoma de los enseñantes (p. 285).

*Desafíos para la formación docente en la educación inclusiva de personas con discapacidad*

La formación docente es un desafío complejo que trasciende la tarea individual y requiere un proceso de desarrollo profesional que contribuya al progreso de la práctica docente en el aula, la institución educativa y los sistemas educativos. La formación docente en inclusión debe enfocarse en la complejidad de la diversidad de pensamientos, posibilidades e intereses de los estudiantes, más allá del contexto en el que se encuentren, todos requieren una educación de calidad que se adapte a las necesidades de todos (Velázquez, Quiceno y Tamayo, 2016). La práctica educativa es fundamental en este proceso, ya que implica la aceptación de la diversidad y la inclusión. Tallaferro (2006) destaca que la práctica conlleva elementos como los hábitos, actitudes y valores del individuo, que se adaptan al contexto en el que se desarrolla. La relación entre el conocimiento teórico y la práctica pedagógica es fundamental en la educación inclusiva. Es importante dinamizar estos elementos para crear un proceso cíclico colaborativo. La educación inclusiva propone una práctica docente diferente a la convencional, por lo que es necesario buscar estrategias, dinámicas diferentes para converger en la búsqueda de una educación para todos. La formación docente deberá enfocarse en desarrollar un profesional que reflexione críticamente sobre su práctica, en colaboración con la mejora de la organización educativa y la conciencia ética en su profesión, en un contexto que valore la diversidad y la inclusión (Durán y Giné, 2017). En este marco, el concepto de experiencia educativa aporta una dimensión central para pensar la enseñanza y el aprendizaje en contextos inclusivos. Desde la perspectiva de Huergo (2007), la experiencia educativa se concibe como una práctica cultural y comunicativa, en la que el sujeto se constituye en diálogo con otros, produciendo significados y construyendo identidades a partir de la interacción social y la participación activa en situaciones de aprendizaje. Huergo (2007) enfatiza que educar no se reduce a la transmisión de conocimientos, sino que implica abrir espacios para que los estudiantes y docentes generen sentido sobre lo vivido y sobre su relación con el mundo.

De manera complementaria, Daniel Suárez (2010) entiende la experiencia educativa como un proceso que se articula a través de la narración de la práctica docente. Este enfoque propone que narrar y documentar las propias experiencias pedagógicas permite a los docentes reconstruir su trayectoria profesional, generar saber pedagógico situado y transformar su práctica a partir del intercambio colectivo y la reflexión crítica. La experiencia educativa, desde esta perspectiva, no es individual, sino dialógica y formativa, donde la práctica y la teoría se entrelazan en un proceso continuo de construcción de conocimiento.

Por su parte, Jorge Larrosa (2011) plantea que la experiencia educativa implica una apertura al saber y un proceso de transformación del sujeto. El aprendizaje se produce cuando algo afecta

al estudiante o al docente, modificando su manera de ser, sentir y comprender el mundo. Larrosa destaca que la experiencia educativa tiene un componente ético y estético: enseñar no consiste únicamente en transmitir información, sino en ofrecer situaciones que permitan que el sujeto se deje afectar y construya sentido, desarrollando capacidades de comprensión, reflexión y acción crítica en contextos educativos diversos. Estos enfoques subrayan que la formación docente debe ir más allá de la capacitación técnica, orientándose hacia la construcción de experiencias educativas significativas, donde la reflexión, la interacción y la transformación personal y social se conviertan en ejes centrales del aprendizaje y de la práctica profesional.

Tal como se señaló anteriormente, las leyes y normativas juegan un papel significativo en la educación inclusiva, si bien no constituyen el único elemento que interviene en su implementación. Blanco (1999) señala que la legislación es un factor clave para garantizar la inclusión educativa, ya que establece un marco normativo que protege los derechos y responsabilidades de todos los actores involucrados. Es fundamental que la legislación general incorpore la inclusión y la atención a la diversidad como un eje central, y que se desarrollen normativas específicas que garanticen el acceso y la atención adecuada a determinados grupos de alumnos. En este sentido, la inclusión educativa es un proceso de transformación a largo plazo que busca crear condiciones para que las escuelas sean verdaderamente inclusivas. En este contexto, los planes de educación para todos deben contemplar programas y orientaciones específicas para la integración de personas con discapacidad, y deben ser lo suficientemente flexibles para abarcar una amplia gama de necesidades y realidades.

Continuando esta idea, el currículo cumple un rol fundamental, tanto desde el aspecto prescriptivo traducido en documentos curriculares, como por ejemplo planes de estudios, programación curricular áulica, como también el currículo vivido y oculto, que se da en el quehacer docente. Según Blanco (1999), un currículum amplio y flexible es esencial para abordar la diversidad, ya que permite adaptarse a las diferencias sociales, culturales e individuales. Esta flexibilidad es fundamental para tomar decisiones situadas y ajustadas a las diferentes realidades; sin embargo, no resulta suficiente por sí sola. La respuesta a la diversidad requiere un currículum equilibrado que abarque una amplia gama de capacidades y contenidos, más allá de los tradicionales enfoques cognitivos y conceptuales. Es necesario considerar otros tipos de capacidades y contenidos que son igualmente esenciales para el desarrollo integral y la inserción en la sociedad.

Siguiendo los aportes de Blanco (1999) la inclusión educativa se ve fortalecida cuando las propuestas curriculares se basan en el constructivismo, un marco de referencia que valora la particularidad y la autonomía del estudiante en la construcción del conocimiento. Este enfoque se aleja de la homogeneización y promueve aprendizajes significativos, comprensivos y personalizados. Algunos de los principios clave de este enfoque incluyen: el protagonismo activo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, la consideración de sus conocimientos, experiencias y necesidades previas. Y especialmente, el aprendizaje cooperativo y la autorregulación como herramientas para fomentar la autonomía y la responsabilidad. En este contexto, el currículum escolar debe ser flexible, adaptable y accesible para atender las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad. Según Blanco (1999), en la formación docente inicial, es fundamental que todos los profesores aprendan conocimientos básicos en teoría y práctica sobre la atención a la diversidad, lo que incluye desarrollar habilidades para reconocer necesidades educativas especiales, adaptar el currículum y evaluar de manera diversa. Asimismo, es importante que los docentes comprendan las necesidades educativas asociadas a diferentes tipos de discapacidad, situaciones sociales o culturales, lo que les permitirá abordar la diversidad en el aula y promover una educación inclusiva y de calidad.

### **Personas con discapacidad: hacia una nueva mirada**

El concepto de discapacidad ha cambiado a través del tiempo. Sosa (2009) en *Reflexiones sobre la discapacidad. Dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas*, propone un recorrido muy valioso vinculado a diferentes aproximaciones de una definición del término, el primer registro de documentación oficial en Argentina es el que figura en la Ley N° 22.431, denominada “Sistema de Protección Integral de las Personas Discapacitadas”, con un enfoque médico poniendo el acento en el aspecto biológico. En 2006, se considera el aporte de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad ampliando la definición del término a : “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (Naciones Unidas, 2006, art. 1), éste concepto propone una mirada más amplia e integral, incluyendo al aspectos social desde un enfoque de derechos.

Hoy en día se reconocen diversos paradigmas, los cuales han experimentado cambios y evoluciones a lo largo de la historia, producto de la constante interacción entre las personas y

su entorno. Se reconocen tres modelos (Sosa 2009) el tradicional, el de rehabilitación y el de la autonomía personal o vida independiente, que están presentes todavía en la sociedad, coexisten y serán valiosos para el análisis de los datos obtenidos en esta investigación. Los dos primeros responden a un modelo médico que considera el fenómeno como un problema personal, y el tercero desde un modelo social que ve el fenómeno como un problema social.

El modelo tradicional, a pesar de que es el primero en surgir, prevalece hasta el siglo XX, las personas con discapacidad eran vistas como un error de la naturaleza, y eran comunes las prácticas de infanticidio en las diferentes culturas como en Grecia, Roma y Egipto. También estaba asociada la causa a la religión, como consecuencia y castigo por los pecados, por lo tanto, se los escondía, eran segregados, excluidos de la sociedad ya que eran considerados una vergüenza para la familia. En los siglos XVII y XVIII, la deficiencia psíquica era vista como una persona trastornada y se la institucionaliza sin atención específica, en lugares destinados para tal fin como orfanatos y manicomios. En el siglo XVI, Ponce de León consiguió enseñar a un grupo de sordos y Bonet creó la primera escuela de sordos en París en 1.760, ambos acontecimientos comenzaron un cambio de paradigma, algo similar con Braille cuando crea el alfabeto para los ciegos.

En el siglo XIX, con el neopositivismo, comienza a gestarse el modelo médico, ya que el sujeto problema, se volvió objeto de estudio “Psico- médico- pedagógico”, no apto, pero útil como colaborador pasivo en el proceso de la ciencia. En base a algunas ideas liberales, estos sujetos comienzan a recibir protección, y se convierten en “sujetos de prevención sociosanitaria”, surge el sistema de seguridad entendiendo a la asistencia como aspecto del orden público, asistencia como derecho legal y la asistencia como seguridad social (Sosa, 2.009 p.62). En el siglo XIX, predomina el paradigma de la rehabilitación, se considera que la solución está en la intervención de un equipo de especialistas, y los sujetos pasan a ser pacientes con asistencia médica, con el fin de corregir, y modificar su estado físico, sensorial o psíquico. En este período surgen diferentes escalas y clasificaciones para medir a los pacientes, por ejemplo, Binet con las pruebas psicométricas, la clasificación internacional de la O.M.S (Organización Mundial de la Salud 1.980). En el campo de la educación, surge en la provincia de Buenos Aires, la dirección de la enseñanza diferenciada, a partir de los aportes de las corrientes conductistas.

Durante los años 70, con el surgimiento del paradigma de la autonomía personal y el fortalecimiento del movimiento por los derechos de las personas con discapacidad, emergen nuevas tendencias basadas en los principios de normalización e integración, reconociendo a las

personas no como sujetos de asistencia, sino como sujetos de derechos. A partir de este modelo surgen tres conceptos: normalización, integración e inclusión. Según Palacios (2.008, p. 147) la idea de normalización sostiene que las personas con discapacidad deben gozar de los mismos derechos que el resto de la población y acceder, en lo posible, a los mismos servicios que utiliza la mayoría. Este enfoque propone adecuar el entorno y las condiciones de vida a las necesidades específicas de estas personas. En lugar de exigir que la persona se ajuste a un modelo de “normalidad” —como planteaba el enfoque rehabilitador—, se plantea que sea la sociedad la que se transforme para incluir la diversidad de todos sus miembros. El principio de normalización es el que “... convoca a elaborar un programa de vida, cuyo objetivo principal es disminuir los aspectos diferenciales de las personas con discapacidad y realzar las similitudes con las que no tienen discapacidad, en cuanto a sus condiciones de vida” (Sosa, 2.009 p. 67), a partir de éste principio la integración de personas con discapacidad apunta al desarrollo al máximo de las capacidades, aquellos que ya fueron rehabilitados y están en condiciones de integrarse a la sociedad. Se mantiene una perspectiva individual, donde la persona con discapacidad se tiene que adaptar, a las instituciones, a distintos ámbitos, al contexto, a la sociedad. Esta integración se presenta en diferentes dimensiones, desde lo físico donde se pretende reducir la distancia existente en relación con la persona sin discapacidad, desde lo funcional se usan los mismos medios y recursos, desde lo social se propone un acercamiento de comunicación afectiva, la dimensión societal donde se adquieren derechos y oportunidades en su desarrollo profesional y personal. Y la inclusión, donde se propone eliminar barreras, modificando las instituciones para adecuarla a las diversidades.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2.006) define a las personas con discapacidad como aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás. La discapacidad es un concepto que evoluciona y resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad (Organización de las Naciones Unidas, 2.006). Durante el Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos (1.983-1.992), se profundizaron los conocimientos y se amplía la comprensión de las cuestiones relativas a la discapacidad y de la terminología utilizada (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2.012). La terminología actual reconoce la necesidad de tener en cuenta no solo el aspecto médico, sino también las deficiencias de la sociedad y, principalmente, la necesidad de

reconocer a las personas con discapacidad como personas con derechos (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2.012). Según el informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2.013), la exclusión, la segregación y la integración son enfoques discriminatorios que han sido superados por el enfoque de la educación inclusiva.

*Las personas con discapacidad como sujetos de derecho*

Palacios (2.008, pp. 154-155) plantea que, durante mucho tiempo, el abordaje jurídico de la discapacidad se limitaba a normas vinculadas a la seguridad social, la asistencia y ciertas disposiciones del derecho civil como la tutela. Esta mirada respondía al modelo rehabilitador, que consideraba a las personas con discapacidad desde una lógica asistencial, médica o de control legal puntual. Sin embargo, esta perspectiva ha ido cambiando progresivamente hacia un enfoque basado en los derechos humanos. El nuevo paradigma, propio del modelo social, implica reconocer a las personas con discapacidad como sujetos plenos de derechos, desplazando la mirada del déficit individual hacia las barreras sociales, económicas y culturales que generan exclusión. Como señala Rafael de Asís (2.008, citado en Palacios, 2.008) los derechos humanos deben ser el marco de referencia para pensar la discapacidad, ya que expresan una visión de la moral pública y legitiman la exigibilidad de derechos fundamentales como la dignidad, la autonomía en la toma de decisiones y la igualdad respetuosa de las diferencias.

Rodino (2.015) argumenta que la educación con enfoque de derechos humanos es fundamental para construir inclusión social y alcanzar el desarrollo pleno de las personas y las sociedades. La autora establece una conexión intrínseca entre educación y derechos humanos, señalando que la educación siempre debe entenderse y practicarse desde una perspectiva de derechos. Este enfoque es el más inclusivo posible, ya que abarca a todas las personas sin distinción alguna. Rodino (2.015) destaca que la educación, entendida desde el enfoque de derechos, no solo es inherentemente inclusiva, sino que también construye inclusión social en diversos ámbitos de la vida comunitaria. El derecho a la educación se presenta como un derecho humano fundamental que limita el poder del Estado y debe guiar las políticas públicas hacia la creación de sociedades más equitativas. La concepción de este derecho ha evolucionado, pasando de garantizar el acceso a asegurar la entrada, permanencia y egreso del sistema educativo. Además del derecho a la educación, Rodino subraya la importancia del derecho a la educación en derechos humanos, que es parte del contenido del derecho a la educación y condición necesaria

para el ejercicio de todos los derechos y la ciudadanía democrática. Otro aspecto por destacar es el rol clave de los educadores en la implementación de la educación de los derechos humanos y en la construcción de una convivencia social inclusiva y equitativa. Por lo tanto, Rodino (2015) propone una visión de la educación con enfoque de derechos humanos como un instrumento esencial para la inclusión social y la garantía de la dignidad humana.

A nivel internacional, la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (Declaración de Salamanca) establece que la educación inclusiva es un derecho humano fundamental que debe ser garantizado por los estados (Organización de las Naciones Unidas, 1994). A nivel nacional en Argentina, la Ley de Educación Nacional 26.206, en sus artículos 42, 43, 44 y 45 del capítulo 8, protegen los derechos inclusivos de las personas con discapacidad, desde el Nivel inicial hasta el Superior, también establece a la educación especial como una modalidad del sistema educativo desde el 2006, recupera la Convención de sobre los derechos de las Persona con discapacidad, retomando algunos principios que todos los docentes deben conocer, como en el Art. 24 de la Convención se afirma el compromiso que asumen los estados en cuanto al derecho de las personas con discapacidad a la Educación, sin discriminación y con igualdad de oportunidades, asegurando la inclusión en todos los niveles del sistema educativo durante toda la vida, para desarrollar su potencial humano, sentido de dignidad, autoestima, personalidad, talentos, y la creatividad, como sus aptitudes tanto mentales como físicas. Que puedan participar libremente en la sociedad, sin quedar excluidos de la enseñanza gratuita y obligatoria en los distintos niveles educativos, en los lugares donde vivan, siendo las propuestas educativas ajustables a las necesidades individuales, facilitando medidas de apoyo personalizadas y efectivas como ser el aprendizaje de Braille, escrituras alternativas, aprendizaje de lengua de señas y promover la identidad lingüística de las personas sordas, asegurando que se impartan en los lenguajes, modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona, y en entornos apropiados para el máximo desarrollo académico y social, posibilitando aprender habilidades para la vida. El estado también se compromete a incluir y formar docentes que estén cualificados tanto en lengua de señas como Braille que trabajen en todos los niveles educativos y asegurarán que las personas con discapacidad accedan a la educación superior y formación profesional, asegurando que se realicen los ajustes necesarios.

La actual Ley de Educación N° 26.206, en los artículos 2 y 8, afirma que la educación es un bien y derecho garantizado por el Estado, brindando oportunidades de desarrollo y formación para toda la vida. Y en el cap. II, art.11, como fines y objetivos de la política educativas, inciso

e y n, el estado se compromete a garantizar la inclusión educativa a todos los sectores de la sociedad, y brindar a las personas con discapacidad una propuesta pedagógica que les permita el desarrollo máximo de las posibilidades, en uso de sus derechos. Y, finalmente dedica el Cap. VIII, a la modalidad de educación especial dentro de la organización del sistema educativo. En los artículos 42, 43, y 44, afirma lo mencionado anteriormente en los artículos de la Convención de los derechos de las personas con discapacidad, y proponen asegurar el derecho a la educación en todos los niveles y modalidades del sistema educativo específicamente a las personas con discapacidad temporales o permanentes. Lo que abre una puerta a la inclusión, a todas las personas como sujetos de derecho. En la actualidad, se reconoce la importancia de la inclusión y la educación para todos. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece que los estados deben garantizar la inclusión educativa a todas las personas con discapacidad, sin discriminación y con igualdad de oportunidades (Naciones Unidas, 2006).

Se presenta a continuación un cuadro de síntesis de los enfoques de discapacidad desarrollados hasta aquí.

Tabla/ Figura 3 reproduce el cuadro elaborado por Schewe (2018), que sintetiza los documentos claves para entender la evolución histórica de la relación entre discapacidad educación en el contexto argentino

	<b>Informe Warnock</b>	<b>Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje</b>	<b>Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las NEE</b>	<b>Acuerdo Marco</b>	<b>Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad</b>
<b>Año</b>	1979	1990	1994	1998	2006
<b>Alcance</b>	Mundial: Educación de niños	Mundial: Educación para todos	Mundial: Personas con NEE	Argentina	Mundial: países que adhirieron
<b>Sujeto</b>	Niños minusválidos/ Niños con desventaja	Todos los niños, jóvenes y adultos	Niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales ("se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje". Artículo III)	Alumnos con Necesidades Educativas Especiales	Persona con Discapacidad (es el resultado de la interacción entre la deficiencia de una persona y los obstáculos tales como barreras físicas y actitudes imperantes que impiden su participación en la sociedad)
<b>Postulado</b>	Revisión de aspectos médicos y sociales de los niños y jóvenes discapacitados	Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje	Integración-Rehabilitación	Integración-Rehabilitación	Inclusión-Participación
<b>Escenarios</b>	Escuelas Ordinarias/ escuelas especiales	Familia, comunidad y escuela	Escuelas Integradoras/ Escuelas de Educación Especial/ centros de apoyo (lógica institucional)	Centros o escuelas especiales y escuelas comunes de la comunidad	Espacios inclusivos de aprendizaje (comunidades)

<b>Naturaleza</b>	Informe	Marco de acción/directriz	Marco de acción/directriz	Marco de acción/directriz	Convención Internacional sobre DDHH.
<b>Propuesta educativa</b>	Educación Especial	Educación para todos	Educación Especial: Adaptaciones curriculares	Educación Especial: Adaptaciones curriculares	Educación Inclusiva: Configuraciones de apoyo
<b>Participantes/ firmantes</b>	Investigadores, Docentes y médicos ingleses	Jefes ejecutivos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial, representantes de 155 países	92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales	Ministerio de Cultura y Educación	Organizaciones no gubernamentales, Estados parte, Comisiones Nacionales de Derechos Humanos y Organizaciones Internacionales de militantes con discapacidad
<b>Objetivo explicitado</b>	Considerar cómo la enseñanza y el aprendizaje se pueden provocar allí donde hay niños que tienen obstáculos particulares que superar, si éstos son principalmente físicos, sensoriales, intelectuales o emocionales.	Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos.	Informar la política e inspirar la acción de los gobiernos y organizaciones en la aplicación de la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales.	Proveer a los alumnos con necesidades educativas especiales de las prestaciones necesarias para hacerles posible el acceso al currículum.	Promover, proteger y garantizar el disfrute pleno y por igual del conjunto los derechos humanos por las personas con discapacidad.

Fuente: Schewe, C. (2018). Políticas de inclusión educativa de personas con discapacidad: Continuidades y discontinuidades en los procesos para su implementación (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Quilmes). Repositorio Institucional UNQ.

### **Inclusión educativa como enfoque de la discapacidad en el ámbito educativo**

A lo largo de la historia, los enfoques educativos hacia las personas con discapacidad han experimentado una profunda transformación. Tal como plantea Palacios (2008), es posible

reconocer cuatro grandes categorías conceptuales que reflejan esta evolución: exclusión, segregación, integración e inclusión. El enfoque de exclusión se caracterizó por negar el acceso a la educación a los estudiantes con discapacidad, sin ofrecer alternativas equivalentes, mientras que el modelo de segregación implicó su derivación a instituciones educativas especiales diseñadas para atender necesidades específicas (Asociación por los Derechos Civiles [ADC], 2015). Posteriormente, el paradigma de la integración promovió la escolarización en escuelas comunes, aunque bajo la condición de que los estudiantes con discapacidad pudieran adaptarse a los métodos y a la organización institucional vigente (ADC, 2015). En contraposición, el enfoque inclusivo propone transformar los entornos educativos para garantizar la participación plena y equitativa de todos los estudiantes, valorando la diversidad como un principio estructurante. En este marco, el concepto de “escuela común” adquiere un significado central, ya que históricamente ha sido el espacio representativo del sistema educativo regular, en contraste con las instituciones especiales propias del modelo segregacionista. Durante el período de la integración —particularmente bajo la Ley Federal de Educación N.º 24.195—, la escuela común funcionó como ámbito de inserción para los estudiantes con discapacidad, aunque manteniendo la exigencia de su adaptación al formato escolar preexistente. En cambio, desde el paradigma inclusivo, la escuela común es concebida como el espacio donde se deben eliminar las barreras físicas, actitudinales e institucionales que obstaculizan la participación y el aprendizaje, transformándose así en el epicentro de la equidad educativa. Este posicionamiento se ancla en el Modelo Social de la Discapacidad, desde el cual la inclusión educativa se entiende como un proceso de eliminación de barreras y de reconfiguración institucional orientado a garantizar el acceso y la participación de todos los sujetos. Sin embargo, los documentos curriculares analizados en esta investigación muestran que, a pesar de la vigencia de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, persisten concepciones más cercanas a los modelos de integración o segregación, evidenciadas en el uso de expresiones como “necesidades especiales” o “contextos especiales”. En este sentido, la inclusión se presenta como un concepto polisémico y en permanente construcción. Pérez (2015), retomando a Moriña Díez (2003), identifica seis dimensiones esenciales para comprenderla. La primera enfatiza que la inclusión es para todos, más allá de las particularidades individuales, entendiendo que “la escuela inclusiva es la que educa a todos los estudiantes en la escuela ordinaria” (Stainback y Stainback, 1990). En segundo lugar, implica la participación activa de todos los estudiantes en experiencias de aprendizaje significativas, dentro de un aula y una escuela donde cada sujeto pueda sentirse parte de la comunidad educativa. Asimismo, se concibe como un proceso inacabado y dinámico que se define en relación con la exclusión, ya

que una sólo puede entenderse en función de la otra. Desde esta perspectiva, la inclusión celebra y valora las diferencias, promoviendo una construcción colectiva junto a la comunidad educativa. Pérez (2015), citando a Escudero Muñoz (2005), destaca además que los resultados escolares no se producen de manera espontánea, sino que requieren la construcción social y personal de aprendizajes significativos. Ello supone repensar el currículo escolar, proveyendo a todos los estudiantes de bienes culturales rigurosos, intelectualmente desafiantes y conectados con sus experiencias e intereses, como condición indispensable de una enseñanza inclusiva. Finalmente, la inclusión se vincula estrechamente con el principio de justicia social, entendida tanto como respuesta a las formas históricas de exclusión y segregación de los estudiantes con discapacidad, como en el horizonte de construir una escuela para todos, tal como sostienen Inscow, Booth y Dyson (2.006).

La UNESCO (2.005) define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de Educación para Todos. La igualdad ha de entenderse como el disfrute de iguales derechos y posibilidades (legales y reales) que permiten la libertad práctica de optar y decidir. La diversidad personal y cultural hace referencia a las distintas formas de sentir, pensar, vivir y convivir (CMPR, 1.999).

Desde la perspectiva de la inclusión, Booth y Ainscow (2000) sostienen que los desafíos educativos no dependen del estudiante en sí, sino de la relación entre éste y los distintos contextos que lo atraviesan, tales como las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas. En este sentido sino las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos en las actividades educativas. Según Booth y Ainscow (2015), las barreras para la inclusión educativa pueden organizarse en torno a tres dimensiones fundamentales: cultura, política y práctica. Las barreras vinculadas a la cultura refieren a los valores, creencias, actitudes, modos de interacción y supuestos compartidos por los diferentes actores educativos. Son factores que influyen directamente en cómo se concibe y se trata a la diversidad dentro en el entorno escolar. Dentro de esta dimensión, se distinguen dos tipos principales: por un lado, las barreras actitudinales, que se

vinculan a respuestas aprendidas que predisponen positiva o negativamente frente a personas, hechos o situaciones sociales, generando comportamientos excluyentes o limitantes. Y, por otro lado, las barreras ideológicas, que comprenden las ideas y creencias, tanto individuales como colectivas, que moldean percepciones y juicios sobre la discapacidad o la diversidad, y que pueden justificar prácticas de exclusión.

En segundo lugar, las barreras políticas propias de obstáculos relacionados con las normativas, regulaciones y estructuras administrativas del sistema educativo. Abarca tanto el cumplimiento efectivo de leyes vigentes como la necesidad de generar nuevas políticas que promuevan activamente la inclusión. Incluye, además, la organización institucional, los procesos de gestión escolar, la articulación con los niveles superiores del sistema educativo, y aspectos como la formación continua y la profesionalización docente, que dependen de las decisiones y recursos gubernamentales.

En tercer lugar, las barreras prácticas que se relacionan con las acciones cotidianas dentro de las escuelas y aulas. Que se reconocen en cuanto a la accesibilidad física, como obstáculos en la infraestructura escolar o en el entorno que limitan el acceso o la participación plena del alumnado en situación de vulnerabilidad. También aquellas vinculadas a las barreras didácticas, los métodos de enseñanza, la planificación curricular, las formas de evaluación, la gestión del aula, la inclusión de las familias y el trabajo colaborativo, entre otros aspectos pedagógicos que afectan directamente la participación y el aprendizaje.

Blanco (1999), pone el acento en el compromiso institucional que trasciende la acción individual de los docentes, señala que sólo mediante un enfoque colectivo y colaborativo se puede garantizar que toda la comunidad educativa se involucre en el aprendizaje y el progreso de cada estudiante. Para mejorar la calidad de la enseñanza y asegurar la igualdad de oportunidades, es fundamental que cada institución educativa desarrolle un proceso de reflexión y planificación conjunta. Esto implica que el equipo docente comparta objetivos y visión educativa comunes, y que las decisiones curriculares y organizativas se tomen en función de la realidad específica. En este sentido, es esencial que los docentes y toda la comunidad educativa participe activamente en la toma de decisiones, adaptando las propuestas de la administración educativa a las necesidades y particularidades. Según Blanco (1999), un aspecto crucial para considerar en la inclusión educativa es la implementación de enfoques metodológicos flexibles que permitan diversificar.

## CAPÍTULO 2

### **Políticas educativas y enfoque de derechos en la inclusión educativa**

En el desarrollo del enfoque conceptual del problema, y con base en los aportes de Ball (2002), Paviglianiti (1993), Blanco (1999) y en particular en relación con el enfoque de derecho Rodino (2015), se destacó el papel fundamental de las políticas educativas en la promoción del derecho a la educación y la inclusión de personas con discapacidad a lo largo del tiempo. Asimismo, la propuesta de Palacios (2008), en cuanto la evolución del concepto de inclusión en el sistema educativo, a partir de diferentes normativas. A partir de este marco, este capítulo analizará diferentes aspectos como el derecho a la educación para personas con discapacidad, en cuanto a normativas a nivel nacional e internacional; los cambios vinculados a la noción de inclusión a través del tiempo, la implementación de políticas educativas inclusivas a nivel nacional, la educación inclusiva en el sistema educativo argentino y el derecho a la educación de personas con discapacidad.

El derecho a la educación para personas con discapacidad es uno de los conceptos claves considerados en el análisis de las entrevistas y documentos curriculares. Blanco (1999) señala la importancia del marco normativo, ya que protege los derechos y explicita las responsabilidades de todos como sociedad. La autora considera fundamental que la legislación general incorpore la inclusión y la atención a la diversidad como un eje central, y que se desarrollen normativas específicas que garanticen el acceso y la atención adecuada a determinados grupos de alumnos. En las voces de los docentes entrevistados se evidenció una mirada crítica en cuanto a la real implementación de las mismas. En las seis entrevistas realizadas a los profesores del Área de Desarrollo Docente (en adelante, E1, E2, E3, E4, E5 y E6), los participantes expresaron el reconocimiento de la educación como un derecho universal. El E1 enfatizó la educación como un derecho y critica las prácticas de exclusión del pasado cuando señala:

E 1: La exclusión sin una atención previa y acompañamiento termina siendo una injusticia...Cada carrera debería establecer mecanismos para incluir y también para garantizar la calidad en la formación de cada caso.

Además, sostiene que cada estudiante debe tener la oportunidad de desarrollar su máximo potencial sin ser descartado por criterios subjetivos. Reconoce que todas las personas tienen derecho a la educación y que la exclusión sin acompañamiento previo es una injusticia. Este pensamiento se alinea con un enfoque de derechos humanos, cuando señala:

E 1: Considero que todas las personas tienen derecho a la formación y la educación, cada una debería poder alcanzar su mejor desempeño y no ser excluida del sistema por criterios subjetivos individuales.

Esta afirmación también coincide con la perspectiva de la E5, quien defiende claramente la educación como un derecho humano fundamental y sostiene que la educación inclusiva constituye un pilar clave para garantizar este derecho a todas las personas. Ambos resaltan la importancia de asegurar el acceso a la educación sin discriminación, en concordancia con los principios establecidos en normativas internacionales, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), y en la legislación nacional, como la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (Argentina, 2006). En palabras de la quinta entrevistada:

E 5: Comparto un paradigma de educación inclusiva en el marco del enfoque de derechos humanos. Todas las personas tenemos derechos humanos, eso ya lo establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos."... Sí, es absolutamente posible, porque todos tenemos derecho a estar en esa clase [...], la escuela pública lo dice: libre, gratuita, laica, inclusiva, le otorga el derecho a todo el mundo.

Quien resalta y reconoce la importancia de los derechos de las personas con discapacidad en esta misma dirección es la sexta entrevista, cuando menciona que la inclusión de personas con discapacidad en la educación es un derecho y que el sistema educativo debe garantizar condiciones de equidad para todos los estudiantes. En su testimonio, destaca que la escuela pública debe ser un espacio de acceso universal. En otros casos, los entrevistados plantearon una postura crítica en cuanto al real cumplimiento de las garantías de estos derechos, como es el caso de E3 y E4, cuando señalan:

E 3: No todos los estudiantes con discapacidad logran finalizar su formación, no porque no tengan la capacidad, sino porque el sistema no les da los apoyos suficientes.

En particular, en relación con la formación docente inicial, la E3 menciona que el derecho a la educación de personas con discapacidad no siempre se garantiza. Esto sugiere que la falta de recursos y estrategias de acompañamiento pueden convertirse en obstáculos invisibles para los estudiantes con discapacidad. Aunque existe una política de acceso abierto, en la práctica las barreras estructurales dificultan el ejercicio pleno del derecho a la educación. La E3 reconoce que la garantía del derecho a la educación es desigual y depende en gran medida del contexto institucional y del tipo de discapacidad.

E 3: Depende de qué discapacidad es. Yo creo que, si a mí me hubiera tocado, por ejemplo, que en el aula se me presenta una persona con una discapacidad neurológica muy importante, yo no habría sabido qué hacer.

La E3 reconoce que en la universidad la inclusión es menos problemática que en la educación primaria y secundaria, donde los docentes deben lidiar con mayores desafíos sin la capacitación suficiente. Su postura se alinea con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y con la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), que establece el acceso equitativo a la educación como un principio central. Sin embargo, coincide, como las otras entrevistas mencionadas, que en la práctica el derecho a la educación para personas con discapacidad no siempre se traduce en condiciones reales de accesibilidad. Como así también lo menciona Pérez (2012), “es habitual escuchar que se cambian las leyes y los diseños curriculares y, sin embargo, lo establecido por la normativa ‘no se aplica’ en las aulas” (p. 45). Por lo tanto, a partir de lo analizado, existe un consenso sobre la importancia del derecho a la educación para personas con discapacidad, en el discurso de los docentes, aunque se reconocen desafíos estructurales y formativos que limitan el ejercicio pleno de estos derechos.

En los documentos curriculares de los planes de estudio de las carreras de formación docente, en el apartado de fundamentos, se reconoce la educación como un derecho, sustentado en la premisa de que la Facultad de Arte y Diseño, como unidad académica de la universidad, es pública y gratuita para todos. Ambos planes fueron aprobados durante la vigencia de la Ley Federal de Educación, reflejando el compromiso institucional de transformar las carreras de formación docente en respuesta a los cambios en la realidad educativa. Esto se expresa claramente en el documento cuando señala:

En atención a los alcances de la Ley Federal de Educación, la Institución ve la necesidad de transformar sus actuales carreras de formación docente, teniendo en cuenta la nueva realidad educativa (Facultad de Arte y Diseño, 1997, p. 3).

Aunque no se evidencia de manera explícita el derecho a la educación de las personas con discapacidad, y la necesidad en particular de reconocerlo como sujetos de derechos. Si bien en el apartado *Descripción de las áreas de conocimiento* se menciona la importancia de atender las diferentes problemáticas de la pedagogía, como también las del sujeto que aprende, la falta de una referencia específica a esta población podría ser un indicador de áreas a fortalecer dentro de la formación docente. La mención de un "eje curricular de integración permanente" indica la intención de conectar conocimientos y prácticas de manera continua, reconociendo la importancia de incorporar nuevas normativas que podrían ser la base de cambios a nivel legislativo, como así también nuevas estrategias de enseñanza y formas de reconocer la diversidad en la práctica educativa. El hecho de que los contenidos sean abordados de manera integrada en distintas asignaturas como Problemática Educativa I y II, Estrategias Docentes I y II, Ejercicio del Rol Docente, en la carrera de Artes Plásticas y Estrategia Docente IV en el Profesorado en Educación Tecnológica, abre la posibilidad de que se incorporen enfoques sobre educación inclusiva. La enseñanza de estrategias didácticas y pedagógicas que consideren la diversidad de sujetos en el aula es fundamental para garantizar que los docentes estén capacitados para trabajar con estudiantes con discapacidad.

Por lo tanto, si bien los documentos curriculares reconocen la educación como un derecho, no contemplan de manera explícita la educación inclusiva ni establecen lineamientos específicos para la formación docente en este ámbito. Las entrevistas reflejan la necesidad de avanzar en la implementación efectiva de políticas inclusivas, lo que requiere no solo el reconocimiento normativo, sino también medidas concretas que garanticen accesibilidad, permanencia y egreso de las trayectorias educativas de las personas con discapacidad en todos los niveles.

#### *Los cambios vinculados a la inclusión a través del tiempo.*

Otro aspecto analizado en esta categoría refiere a los cambios vinculados a la inclusión a través del tiempo. El E1 menciona que, en el pasado, la educación tenía una fuerte tendencia a la exclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje o discapacidad. En términos de Sosa (2009) el enfoque de exclusión implica negar el acceso a la educación a estudiantes con discapacidades, sin ofrecerles alternativas educativas equivalentes. Esto se debía, en gran parte,

a la falta de normativas que establecieran la necesidad de una educación inclusiva y al desconocimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes.

E 1: En el periodo secundario no contaba con mucha información sobre dificultades de los estudiantes, tampoco había, en la institución donde me desempeñaba, un proyecto de inclusión que abordará los casos de estudiantes, sus dificultades y trayectorias.

Este testimonio refleja una educación excluyente, en la que los estudiantes con dificultades no eran atendidos ni se les brindaban oportunidades de adaptación. En ese contexto, los docentes calificaban a los estudiantes con notas bajas sin un análisis profundo de sus dificultades. En esa misma línea la E2 reconoce que la exclusión ha sido una práctica histórica en el sistema educativo, desde su particular formación disciplinar señala que no solo hacia las personas con discapacidad, sino también hacia otros grupos marginados. Desde su perspectiva antropológica, asocia la exclusión con procesos de discriminación estructural.

E 2: Para hablar de inclusión tenemos que ver qué es el racismo, qué es la discriminación, qué es la xenofobia

Si bien reconoce que la educación ha avanzado en términos de inclusión, también plantea dudas sobre si las instituciones han logrado una verdadera apertura o si las personas con discapacidad aún enfrentan barreras invisibles. La E4 reconoce que la inclusión ha cambiado significativamente a lo largo de los años, pero también señala que este proceso ha estado marcado por tensiones y resistencias.

E 4: La inclusión de personas con discapacidad ha ido cambiando a través del tiempo totalmente. Porque, inicialmente, las escuelas eran para reconocer que la problemática existía y eso implicaba no necesitar aprendizaje.

Este comentario refleja el modelo tradicional de educación segregada, categoría que señala Sosa (2015) como la remisión de estudiantes con discapacidades a instituciones educativas especializadas, diseñados para atender necesidades específicas (ADC, 2015, p. 21), en el que las personas con discapacidad eran excluidas del sistema educativo regular que responde a un modelo de educación especial que, aunque representó un avance, también generó nuevas formas de exclusión.

E 4: Entonces aparecen las escuelas especiales, que fueron geniales hasta que socialmente siempre estamos discriminando y para peor, discriminando para decir, bueno, necesitas tener una instrucción especial. Nosotros tenemos un mismo docente que trabaja en una escuela del

centro del pueblo, trata de manera muy diferente a los chicos que viven en zonas rurales y los desmerecen. Bueno, eso también es un problema.

En un segundo comentario, la E4 también considera el aspecto social de la exclusión, señalando que no solo es un problema de la discapacidad, sino también de desigualdades sociales. Este comentario señala la noción de inclusión más allá de la discapacidad, abordando las desigualdades sociales en el sistema educativo. Siguiendo la línea de Palacios (2008), la E6 describe cómo la inclusión ha evolucionado desde un modelo segregacionista hacia un enfoque más participativo. Reconoce que en el pasado existía una división estricta entre la educación común y la educación especial, lo que generaba exclusión para muchas personas con discapacidad.

E 6: En mi trayectoria, nunca tuve que trabajar con personas con discapacidad en las clases de tecnología. Pero sí me tocó trabajar con distintos estudiantes en situaciones de diversidad, y creo que el primer desafío es cuestionar qué entendemos por normalidad.

Este comentario muestra una transición desde la integración, donde el estudiante debía adaptarse al sistema, hacia un enfoque de inclusión, en el que la educación se adapta a la diversidad de los estudiantes. El E1 resalta que el cambio de paradigma ha sido profundo, pasando de una escuela que descartaba estudiantes con dificultades a una escuela, en búsqueda de estrategias para incluirlos.

E 1: Hemos pasado de una escuela que excluía a una que incluye, pensamos que los docentes que incluyen son mejores docentes.

La E5 destaca que la educación ha transitado un proceso de transformación desde la exclusión hacia la inclusión, pasando por un modelo de integración en el que la discapacidad era vista como un problema individual.

E 5: Si miramos la Ley Federal de Educación, en esa ley se reconoce la integración. Se asumía la educación especial como un régimen separado y se buscaban modificaciones para que las personas con discapacidad pudieran adaptarse al sistema.

Este enfoque contrasta con el modelo actual de inclusión, donde el sistema educativo se adapta a la diversidad en lugar de que los estudiantes con discapacidad deban adecuarse a estructuras preexistentes. La E2 expresa preocupaciones sobre si la inclusión en escuelas comunes es siempre la mejor opción, especialmente en contextos con alta densidad de alumnos.

E 2: Si van a poner a los discapacitados junto con los otros chicos, tal vez hay que aumentar el plantel docente para que los docentes trabajen entre pares.

Su preocupación respecto a la cantidad de alumnos por aula y a la falta de recursos humanos puede interpretarse como una crítica a las condiciones institucionales insuficientes para garantizar una inclusión real y no meramente formal. En este sentido, su postura no necesariamente niega el principio de inclusión, sino que revela las tensiones entre el ideal normativo y la realidad escolar cotidiana. En los documentos curriculares, se evidencian diferentes enfoques, que van desde la segregación hasta la integración. Los planes de estudios analizados son contemporáneos a la Ley de Educación Federal, siendo esta el marco legislativo de lineamientos que respondía a la integración, el enfoque de integración promueve la escolarización de niños y niñas con discapacidades en escuelas comunes, siempre que puedan adaptarse a los métodos de enseñanza y la organización educativa (ADC, 2015, p. 21). Esto se evidencia en la propuesta de los contenidos mínimos del cuarto año en el “eje de la práctica pedagógica: el docente y los proyectos institucionales en los contextos particulares”, y menciona a las Necesidades especiales, rural - urbana, adultos, como poblaciones como sujetos de la educación artística en contextos especiales (Facultad de Arte y Diseño, 1997, p. 13). En ambos profesorados, los planes de estudios de cuarto año ponen el acento en los “proyectos institucionales: enseñanza especial según el contexto y el sujeto de la educación tecnológica en contextos especiales” (Facultad de Arte y Diseño, 1997, p. 9). Esta formulación evidencia, en línea con lo planteado por Palacios (2008), una concepción aún centrada en el modelo de integración. Al referirse a “contextos especiales” y “sujetos especiales”, se refuerza una lógica segregadora, que, si bien reconoce a la educación especial como una modalidad dentro del sistema educativo argentino, no logra aún posicionarse plenamente desde un enfoque de inclusión, en el cual la diversidad sea comprendida como parte constitutiva del aula y no como una excepción a gestionar.

### *La implementación de políticas educativas inclusivas a nivel nacional y la educación inclusiva en el sistema educativo argentino*

En las diferentes entrevistas los docentes reconocen que las políticas educativas fueron cambiando a través del tiempo, y esto se ha traducido en cambios de leyes, normativas y legislaciones, ya sea nivel educativo como así también social y presupuestario. Especialmente con la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se marcó el inicio de un cambio de paradigma

desde la integración hacia la inclusión educativa. La E5 reflexiona particularmente como el cambio de las leyes de Educación fueron impactando la temática. Señala que

E 5: Con la Ley de Educación Nacional hay un cambio sustantivo de este enfoque de integración a un enfoque de inclusión educativa... aunque todavía hay muchas instituciones que no han incorporado realmente la educación inclusiva en su funcionamiento cotidiano... En la práctica, los tiempos que exigen la implementación de la inclusión son otros.

En relación con este aspecto, también se menciona que la aplicación de esta ley no ha sido uniforme y que muchas instituciones aún enfrentan dificultades para traducir estos principios en prácticas efectivas. Si bien hay avances normativos, los entrevistados destacan que las instituciones educativas tienen dificultades para adoptar prácticas inclusivas de manera real. Las instituciones dependen en gran medida de los recursos disponibles y de la formación de sus docentes para poder garantizar la inclusión real de estudiantes con discapacidad. Aquí se hace evidente una tensión entre el marco normativo y la realidad educativa, donde los cambios en la legislación no siempre van acompañados de recursos y formación suficiente para los docentes. La E6 refuerza esta afirmación cuando menciona que las leyes han sido fundamentales para estos cambios, pero que su impacto depende de cómo los docentes las asuman en su práctica cotidiana:

E 6: Las leyes hacen que las personas con más resistencia se vean obligadas a algo. Pero junto con las leyes, tiene que producirse un movimiento que acompañe esos procesos de implementación.

Esto sugiere que, si bien la legislación resulta fundamental, la inclusión educativa requiere también una transformación cultural dentro del sistema escolar y en la formación docente. Asimismo, las normativas vigentes han permitido impulsar acciones concretas en el interior de algunas instituciones. Tal es el caso señalado por el E1, quien destaca que las leyes han propiciado ciertos cambios institucionales al expresar:

E 1: "En los últimos 10 años se fue requiriendo a las instituciones un Proyecto de inclusión y la conformación de un EdAyO (Equipo de Apoyo y Orientación). En la actualidad el trabajo de inclusión es constante.

E1 y E3, mencionan en reiteradas ocasiones que, a pesar de los avances en la normativa, uno de los grandes problemas de la implantación de la inclusión es que los docentes aún no cuentan con suficiente formación sobre discapacidad e inclusión. Con afirmaciones como

E 1: Falta también que los docentes se formen en discapacidad con todo lo que implica... Muchos docentes no saben cómo trabajar con estudiantes con discapacidad porque en su formación inicial no se les enseñó nada sobre inclusión.

E 3: Si no hay formación para los docentes, la inclusión queda en la teoría y no en la práctica.

Es fundamental que la formación docente, según Durán y Giné (2017) se enfoque en desarrollar un profesional que reflexione críticamente sobre su práctica, en colaboración con la mejora de la organización educativa y la conciencia ética en su profesión, en un contexto que reconozca desde un enfoque de derechos la diversidad y la inclusión. En relación con esto, la E3 considera que hubo cambios en la forma de ver la diversidad, quienes han comenzado a ver la inclusión como un derecho y no como una obligación.

E 3: Algunos docentes hacen esfuerzos para adaptar sus clases, pero no hay un protocolo institucional claro para acompañar a estos estudiantes.

Otro aspecto por destacar es la diferencia entre los niveles del sistema educativo, varios docentes mencionaron que la inclusión educativa está más estructurada en la educación primaria y secundaria que en la educación superior, en ésta última la inclusión depende de iniciativas institucionales y del compromiso de cada docente, lo que genera desigualdades en el acceso a la educación. La E5 señala:

E 5: Nuestra Ley de Educación Nacional es vanguardista en cuanto a reconocer el derecho a la educación, pero en la educación superior aún no hay una normativa específica que nos oriente ... Nos sentimos huérfanos al no tener normativa específica para educación superior que garantice este derecho.

Aquí se evidencia una brecha en la legislación educativa, si bien la educación obligatoria ha avanzado en términos de inclusión, en la educación superior no existen regulaciones claras para garantizar el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad. Las leyes han sido fundamentales para impulsar cambios, pero su impacto depende de su implementación efectiva. Ball (2002), plantea dos conceptualizaciones diferentes de política: como texto y como discurso. Como texto, las políticas se consideran representaciones codificadas de la autoridad pública, pero a la vez estas son interpretadas y reinterpretadas por los actores involucrados, y esto se pone en juego en la práctica educativa.

E 5: Las leyes hacen que las personas con más resistencia se vean obligadas a algo. Pero junto con las leyes, tiene que producirse un movimiento que acompañe estos procesos de implementación.

En este sentido, la misma docente menciona su participación en el proyecto “Acompañarte”, que busca brindar apoyo a los estudiantes con discapacidad en la Facultad de Arte y Diseño.

E 5: Este proyecto se propuso generar oportunidades para que los estudiantes pudieran transitar sus trayectorias académicas en un contexto adverso, sobre todo en la pandemia.

Los docentes coinciden en que la falta de recursos y apoyo institucional es una barrera para la inclusión efectiva. Blanco (1999) pone el acento en el compromiso institucional que trasciende la acción individual de los docentes, señala que sólo mediante un enfoque colectivo y colaborativo se puede garantizar que toda la comunidad educativa se involucre en el aprendizaje y el progreso de cada estudiante. Esto implica que el equipo docente comparta objetivos y visión educativa comunes, y que las decisiones curriculares y organizativas se tomen en función de la realidad específica. En este sentido, es esencial que los docentes y toda la comunidad educativa participe activamente en la toma de decisiones. Tanto E1 y E3 reconocen la importancia de estos aspectos cuando señalan

E 1: Eso exige un gran trabajo en equipo y recursos que no siempre están disponibles. Algunas instituciones siguen excluyendo estudiantes bajo diversas excusas.

E 3: No hay un seguimiento de cómo se aplican las normativas. Cada institución hace lo que puede con lo que tiene, pero no hay una política clara que garantice la inclusión real.

A pesar de los desafíos, se reconoce que ha habido un avance en la comprensión de la inclusión como un derecho y no solo como una obligación. Lo que se pone en evidencia con el comentario de la E2.

E 2: Hoy en día hay más conciencia sobre la inclusión. Hace 20 años esto no se discutía y ahora al menos se habla del tema

Sumado a esto, la E6, menciona que, si bien hay proyectos de inclusión dentro de las instituciones, estos no siempre tienen continuidad en el tiempo. Por ejemplo, los talleres que se llevaron a cabo por un tiempo determinado en el Profesorado de Educación Tecnológica. Cuando señala:

E 6: En la facultad trabajamos un taller de inclusión llamado 'Incluir no es integrar'. También hicimos proyectos de extensión y formación docente vinculados con la inclusión, aunque muchas veces estas acciones no tienen continuidad.

También refuerza esta mirada crítica, acciones mencionadas por distintas entrevistadas, como proyectos de investigación o invitaciones especiales a profesionales expertos en la temática como lo señala la E5.

Las entrevistas reflejan ciertas similitudes sobre la situación de la educación inclusiva en Argentina. Si bien mencionaron que se evidencian ciertos avances normativos y una mayor concienciación sobre la inclusión, la implementación en la realidad dista mucho de lo propuesto en lo normativo, ya que enfrenta barreras estructurales como la falta de formación docente, la ausencia de recursos y la falta de seguimiento en la aplicación de las políticas inclusivas. La tensión entre la legislación y la realidad educativa sigue siendo un desafío clave para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes. Reconociendo la afirmación de Blanco (1999), cuando señala claramente que la inclusión educativa es un proceso de transformación a largo plazo que busca crear condiciones para que las escuelas sean verdaderamente inclusivas, siendo este un proceso largo y complejo.

### CAPÍTULO 3

#### **Evolución de las tradiciones formación docente y modelos de discapacidad**

*La segunda categoría de análisis* responde a los diferentes modelos de la formación docente inicial traducidos en las tradiciones (Davini 1999) y los modelos de discapacidad (Sosa, 2009). En la formación docente Davini, (1995) menciona la *tradición normalizadora* que enfatiza la disciplina y la formación del buen maestro. La *tradición academicista* prioriza el conocimiento disciplinar por sobre la pedagogía. La *tradición eficientista* está enfocada en la técnica y la instrumentalización de la enseñanza. Davini (1995), parte de la premisa que muchas de las prácticas pedagógicas docentes son parte de estas tradiciones que marcaron a la formación docente, definiendo a la tradición como: “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (p.20). Por lo tanto, las tradiciones normalizadora, academicista y eficientista pueden actuar como barreras o limitaciones para un abordaje pleno y efectivo de la inclusión al priorizar la homogeneidad, el conocimiento disciplinar o la técnica por encima de la atención a la diversidad. La coexistencia de estas tradiciones en la formación docente genera un panorama complejo en el que las concepciones y prácticas de inclusión son diversas y están en constante tensión.

El E1 menciona que la formación inicial del Profesorado en Artes Plásticas no contempla de manera explícita estrategias para la inclusión de estudiantes con discapacidad, lo que evidencia una influencia de la Tradición Academicista.

E 1: En nuestro PAP en el plan vigente creo que no se menciona nada sobre inclusión; ni para el plantel de docentes formadores ni en el currículum que abordarán los estudiantes.

Este testimonio refleja un énfasis en la enseñanza de conocimientos disciplinares, sin una preparación pedagógica específica para la atención a la diversidad. En este sentido, la inclusión

educativa queda relegada a la iniciativa personal de los docentes, en lugar de formar parte de un marco institucional sistemático. Sin embargo, su experiencia en un taller de cerámica para personas con discapacidad visual lo llevó a desarrollar estrategias pedagógicas adaptadas en la que el proceso de enseñanza se construyó en diálogo con los estudiantes y sus necesidades específicas.

E 1: Fue una etapa de enriquecimiento y aprendizaje como docente buscando estrategias para enseñar potenciando la percepción táctil y auditiva para superar la barrera de la disminución visual.

La E2, reconoce como en el caso de E1, que estuvo influenciada principalmente por la Tradición Academicista, dado que su trayectoria se basó en una formación disciplinar sin una preparación pedagógica específica.

E 2: Mi título es de licenciada, no tengo profesorado, tengo licenciatura, pero la profesora Nélide me invitó a formar parte del área de desarrollo docente.

Esta afirmación muestra que su acceso a la docencia se dio desde un enfoque centrado en el conocimiento especializado más que en la pedagogía, lo que concuerda con la tradición academicista. La enseñanza en su caso no surgió de una formación docente inicial, sino de su conocimiento en el área disciplinar. Sin embargo, también se observan elementos de la tradición normalizadora, en la cual se enfatiza la necesidad de un perfil determinado de docentes, con habilidades específicas y un criterio de selección más restrictivo. Además, la E2 expresa preocupaciones sobre la calidad de la formación docente, lo que la acerca a la tradición eficientista, al considerar que la educación debe cumplir con estándares rigurosos para garantizar que los futuros docentes estén preparados.

E 2: Sé que hay países que para estudiar o para hacer la carrera docente son los exámenes más difíciles de pasar, y acá si no puede ingeniería entonces se viene a la formación docente, y no debiera ser así.

En su testimonio, la E2 no menciona explícitamente enfoques pedagógicos como la pedagogía crítica, lo que sugiere que su formación y práctica docente se alineaban más con tradiciones consolidadas y normativas, aunque se evidenciaron reflexiones y acciones en su práctica docente, con tendencia a cambios hacia una educación más inclusiva. La E3, no menciona su trayectoria personal en la formación docente como estudiante, pero en cuanto a la propuesta del profesorado señala que:

E 3: En El plan vigente de la carrera, no recuerdo que se menciona nada sobre inclusión; ni para el plantel de docentes formadores ni en el currículum que abordarán los estudiantes. Había incluso una mirada de 'supuesta exigencia y calidad educativa' que descartaba estudiantes.

Este comentario evidencia una carencia de formación en estrategias inclusivas, reflejando un enfoque centrado en la enseñanza de contenidos específicos sin una preparación pedagógica sólida en diversidad e inclusión, coincidiendo con E1 y E2. También se identifican elementos de la tradición normalizadora, que enfatizan la disciplina y la formación del "buen maestro". Esta afirmación muestra cómo ciertos criterios de evaluación y rendimiento académico han funcionado históricamente como mecanismos de exclusión en lugar de promover prácticas inclusivas. Por otro lado, en su experiencia docente, al igual que E1, señala la necesidad de generar espacios específicos para la inclusión, lo que sugiere una apertura hacia el enfoque de DDHH y autonomía personal.

En coherencia con las entrevistas anteriores, en el caso del E4 se observa una impronta de la tradición normalizadora en su formación docente, caracterizada por la centralidad de la disciplina y por un modelo pedagógico estructurado, jerárquico y poco flexible.

E 4: La formación del docente en ese tiempo era muy estructurada. Se esperaba que el maestro tuviera un perfil específico y cumpliera con ciertos estándares ... La evaluación era muy estricta y se centraba en lo que el estudiante debía aprender, sin considerar muchas sus particularidades.

Esto indica que en su formación no había un espacio significativo para la reflexión sobre la diversidad y la inclusión, sino que se priorizaba la estandarización de los métodos de enseñanza. Como así también se evidencian ciertos elementos que reflejan la tradición eficientista, especialmente en la manera en que se concebía la enseñanza como una actividad técnica con resultados medibles. Al igual que en el caso de E1, si bien no hace una referencia explícita a enfoques como la pedagogía crítica, se evidencia una mayor apertura hacia perspectivas pedagógicas más flexibles y orientadas a la atención de la diversidad.

E 4: Con el tiempo, me di cuenta de que los estudiantes aprenderían de diferentes maneras y que había que adaptar la enseñanza a sus necesidades.

Esto sugiere que, aunque su formación estuvo atravesada por enfoques tradicionales, la experiencia profesional la condujo a desarrollar prácticas más inclusivas, orientadas hacia el enfoque de derechos humanos y la autonomía personal.

E5 comparte una formación académica de base similar a E4, aunque con varios años de diferencia. Esta distancia temporal se refleja tanto en las características de la formación docente inicial recibida como en la perspectiva desde la cual actualmente se posiciona. Al respecto, ella señala:

E 5: Mi formación académica es en el campo de las Ciencias de la Educación. Concretamente, digamos, acreditamos el profesorado de Enseñanza Media en Ciencias de la Educación.

Aunque su formación inicial abarcó contenidos vinculados al campo de la educación, esta no contempló una preparación específica en estrategias pedagógicas inclusivas, lo que evidencia la ausencia de un enfoque formativo orientado a la diversidad. Más bien, refleja un modelo de enseñanza en el que la formación en diversidad y accesibilidad no constituía un eje central. Por otro lado, en sus respuestas se perciben elementos de la tradición eficientista y tradicional, ya que menciona la importancia del compromiso del buen maestro y por otro la de la necesidad de proporcionar herramientas técnicas a los docentes para mejorar la enseñanza y la inclusión. Este aspecto se repite como en las entrevistas anteriormente nombradas.

E 5: Hemos generado estas instancias invitando a profesionales reconocidos en el ámbito para incluir en las cátedras este contenido y, concretamente en instancias de práctica docente y planificación, poder trabajar con los estudiantes para incluir configuraciones, adecuaciones, etc.

Si bien la formación inicial de E5 estuvo influenciada por enfoques tradicionales, su evolución en el ámbito docente ha promovido la incorporación del enfoque de derechos humanos y autonomía personal, similitudes que se evidencian en E1 y E4. Lo que también se evidencia y comparte en E6.

E 6: Creo que tenemos que seguir aprendiendo de cómo hacer esa inclusión y de cómo volvernos cada vez más humanos. Necesitamos una escuela pública humanizante.

Esta perspectiva sugiere un intento de trascender los modelos tradicionales y generar prácticas pedagógicas más inclusivas y centradas en el estudiante. La inclusión de personas con discapacidad, como derecho a la educación, en los planes de estudio de los profesores ha sido un proceso gradual, influenciado por marcos normativos nacionales e internacionales. Sin embargo, aún persisten desafíos en cuanto a su implementación. En los planes de estudio del Profesorado en Artes Plásticas (Universidad Nacional de Misiones, Consejo Superior, 1997) y Profesorado en Educación Tecnológica (Universidad Nacional de Misiones, Consejo

Superior, 1998), se pueden identificar influencias de diferentes tradiciones formativas propuestas por Davini (1995), ambos planes se caracterizan por una estructura organizada por áreas de conocimiento disciplinar, en el caso del PAP Problemática Visual y Tecnológica, Histórico Filosófico, del Conocimiento Científico, Instrumentales, y Seminarios Talleres Integradores, y en el PET es similar se organiza en áreas de conocimiento específicas como Tecnología, Filosofía y Ciencias Sociales, Ciencias Básicas e Investigación, e Idiomas. Estas organizaciones, donde se delimitan claramente los campos de estudio específicos, sugieren una influencia de la Tradición Academicista, que prioriza el conocimiento disciplinar del docente.

Ambos planes de estudio incluyen el Área de Desarrollo Docente con asignaturas como Problemáticas Educativas I y II Estrategia Docente I, II y III, Prácticas docentes y Ejercicio del Rol Docente. Asignaturas constituidas por diferentes disciplinas dentro del campo de las Ciencias Sociales, que podrían desde ese lugar y a partir de los contenidos mínimos incorporar acciones pedagógicas desde las tendencias no consolidadas que plantea Davini (1997). Ambos planes de estudio incluyen la asignatura Problemática Educativa I en el primer año y Problemática Educativa II en el segundo año, siendo estas últimas de dictado simultáneo. Esto sugiere una base común en la formación pedagógica inicial en cuanto a la comprensión de las problemáticas educativas. Ambos planes también comparten Estrategia Docente I y Estrategia Docente II, aunque en diferentes años y con denominaciones distintas (Taller de Comunicación y Taller de Expresión en el PAP).

El plan del PAP dedica una mayor cantidad de espacios curriculares al Área de Desarrollo Docente, incluyendo seminarios específicos relacionados con la literatura y el teatro infantil y juvenil, así como las asignaturas Estrategia Docente y Ejercicio del Rol Docente en el último año. Esto podría indicar una mayor profundización en aspectos didácticos y de práctica específica en el área de las artes plásticas. También presenta una estructura más diversificada en el Área de Desarrollo Docente en los primeros años, con la inclusión de seminarios que complementan la formación pedagógica general. El plan del PET culmina el Área de Desarrollo Docente con la Práctica Profesional Docente en el cuarto año, lo que enfatiza y refuerza su adhesión al modelo academicista la aplicación de los conocimientos pedagógicos en contextos prácticos específicos de la educación tecnológica.

En cuanto a los perfiles de los egresados, en el plan del PAP, se destaca la capacidad para planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos elementos, que se centran en la aplicación de metodologías y la evaluación de resultados, que podrían vincularse

con la Tradición Eficientista, que se enfoca en la técnica y la instrumentalización de la enseñanza. Si bien el perfil del egresado menciona la capacidad para "entender la problemática educativa contextualizada en proyectos políticos, económicos, culturales, propuestos para el país, la región y la provincia", (Universidad Nacional de Misiones, Consejo Superior, 1997, p.6) lo que podría abrir espacio a perspectivas más críticas propias de las tendencias, como una apertura hacia una pedagogía crítica al invitar a los futuros docentes a analizar el contexto social y político de la educación. El perfil del egresado, en el PET, resalta la habilidad para seleccionar, implementar y evaluar metodología innovadora de la educación tecnológica. Esta orientación hacia la aplicación de metodologías y la evaluación se alinea con la Tradición Eficientista al igual que en el PAP. Por lo tanto, según las categorías de Davini (1997), los planes de estudio del PAP y PET evidencian principalmente influencias de la tradición academicista, por su organización en áreas de conocimiento disciplinar, y de la tradición eficientista, por su enfoque en la planificación, la metodología y la evaluación de la enseñanza. La tradición normalizadora/disciplinadora parece tener una menor presencia en la estructura curricular explícita de ambos planes.

En cuanto a las tendencias no consolidadas de Davini (1997) no se evidencian de manera explícita en la estructura formal de los planes de estudio. Sin embargo, los documentos sugieren algunos puntos donde estas tendencias podrían tener una presencia implícita o surgir en la práctica, como en el caso de la mención de un "eje curricular de integración permanente" en los fundamentos de los planes de estudio podría interpretarse como una intención de reconocer la diversidad y potencialmente alinearse con un enfoque de derechos humanos y autonomía personal, aunque no se especifica en relación con la discapacidad.

Las entrevistas a los docentes del área de desarrollo docente revelan experiencias y perspectivas que se acercan a estas tendencias no consolidadas. Por ejemplo, la experiencia de un entrevistado en un taller para personas con discapacidad visual y su búsqueda de estrategias pedagógicas adaptadas. La aspiración a una "escuela pública humanizante" mencionada por otra entrevistada también se alinea con el enfoque de DDHH y autonomía personal. A pesar de estas posibles conexiones implícitas y de las experiencias individuales de los docentes, el análisis de los documentos curriculares (planes de estudio) en sí no muestra una incorporación formal y estructurada de este enfoque. Su inclusión parece depender más de la iniciativa de los docentes y de su interpretación de las problemáticas educativas que de una dirección clara en los planes de estudio.

Por lo tanto, aunque existen elementos en la descripción de los perfiles de egreso y en los fundamentos que podrían tener afinidad con las tendencias no consolidadas, y las experiencias de los docentes entrevistados reflejan en algunos casos estas tendencias, los planes de estudio del PAP y PET no evidencian una incorporación formal y explícita de la pedagogía crítica o el enfoque de DDHH y autonomía personal como ejes centrales de su diseño curricular.

Los modelos de discapacidad (Sosa, 2009) para el análisis son el *tradicional* donde se considera a la discapacidad como error de la naturaleza o castigo divino; el *médico-rehabilitador* donde la discapacidad es considerada una condición individual que debe ser corregida; el *modelo social*, resultado de las barreras sociales y culturales. Finalmente, el *modelo de autonomía personal* que promueve la independencia y la participación plena de las personas con discapacidad. La concepción sobre discapacidad que se adopte influye en si se considera al estudiante como alguien que debe adaptarse a un sistema homogéneo o si es el sistema el que debe transformarse para garantizar su derecho a una educación de calidad en igualdad de oportunidades. El camino hacia una concepción inclusiva implica un cambio profundo en las culturas escolares y en las prácticas pedagógicas, dejando atrás modelos basados en el déficit individual para centrarse en la eliminación de barreras y la provisión de los apoyos necesarios para que todos los estudiantes puedan participar y aprender juntos.

En el análisis de las entrevistas se advierte la presencia de distintos modelos de discapacidad, especialmente en la experiencia de E1. En los inicios de su trayectoria docente, la discapacidad no constituía un tema central, lo que evidencia la persistencia del modelo tradicional o asistencialista, en el cual la diferencia no se concebía como parte inherente del proceso educativo, sino como un aspecto ajeno a la enseñanza impartida en la escuela común.

Este modo de concebir la práctica educativa refleja una tensión histórica en torno al concepto de *escuela común*, categoría que aparece en la legislación educativa argentina — particularmente en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206— como el ámbito donde deben garantizarse las trayectorias escolares de todos los estudiantes, incluidas las personas con discapacidad.

En este sentido, el Artículo 42 de dicha ley establece que:

“La educación especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema. La educación especial se desarrolla, cuando las condiciones

de los estudiantes lo requieran, en ámbitos específicos, y en todos los casos en articulación con la escuela común.” (Ley N.º 26.206, 2006, art. 42).

Sin embargo, el uso del término en los discursos docentes evidencia que, en muchos casos, la *escuela común* continúa asociada a una idea de homogeneidad, lo que plantea la necesidad de problematizar su sentido a la luz del paradigma de la educación inclusiva y del enfoque de derechos humanos propuesto por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

E 1: En el secundario no contaba con mucha información sobre dificultades de los estudiantes, tampoco había, en la institución donde me desempeñaba, un proyecto de inclusión que abordara los casos de estudiantes, sus dificultades y trayectorias. Lo que hicimos fue hablar en privado con la alumna para que tomara conciencia de la necesidad de mejorar su escritura, pero no tenemos información fundada sobre el porqué de esa dificultad.

Esta afirmación indica una falta de reconocimiento de la diversidad dentro del aula. Sin embargo, a partir de diferentes experiencias, como en el segundo comentario, su perspectiva fue cambiando y comenzó a adoptar una visión más cercana al modelo social de discapacidad, en el que las barreras para la inclusión no están en la persona, sino en el entorno educativo. Aquí se observa un reconocimiento de que la enseñanza no puede ser homogénea y que es necesario adaptar las estrategias pedagógicas para que todos los estudiantes puedan acceder al aprendizaje. No obstante, El también menciona que en muchas instituciones persiste una mirada desde el modelo médico-rehabilitador, en el que la discapacidad es vista como un problema individual que debe ser corregido para que la persona pueda adaptarse al sistema educativo.

E 1: En la actualidad, el trabajo de inclusión es constante, pero muchas veces se centra en estrategias compensatorias en lugar de generar cambios estructurales en la enseñanza.

Este comentario evidencia que, aunque ha habido avances en la inclusión educativa, todavía existen prácticas que se basan en la idea de que la persona con discapacidad debe "superar" sus dificultades en lugar de que el entorno se adapte a sus necesidades. Por último, si bien no se menciona explícitamente, hay ciertos elementos que sugieren una aproximación al modelo de autonomía personal, sobre todo cuando el entrevistado menciona la importancia de que los estudiantes con discapacidad puedan desarrollar independencia en su aprendizaje.

E 1: Hemos pasado de una escuela que excluye a una que incluye, pensamos que los docentes que incluyen son mejores docentes.

Este comentario refleja una evolución en la concepción de la discapacidad, al reconocer la relevancia de generar entornos educativos donde todos los estudiantes puedan desarrollar su máximo potencial sin ser excluidos ni limitados por sus diferencias. En relación con E2 —al igual que en el caso de E1—, se advierte la coexistencia de múltiples concepciones de discapacidad, tal como plantea Sosa (2009). En un primer momento, predomina el modelo médico-rehabilitador, que entiende la discapacidad como una condición individual que debe ser corregida o compensada para posibilitar la participación en la vida social y educativa.

E 2: Necesitamos gente lo más sana posible psicológicamente para que vaya a formar a otro, no podemos darle prioridad, si sabemos que esas enfermedades, discapacidades también mentales pueden ir a joder a otras personas. Cristian era un muchacho que quiso y le dijeron que no podía entrar porque era casi ciego, pero él leía palabra por palabra, y ese chico se recibió.

Esta afirmación implica que ciertas concepciones sobre la discapacidad pueden representar una barrera para ejercer la docencia, lo que refuerza una visión en la que la persona con discapacidad debe alcanzar un nivel determinado de "normalidad" para poder participar en el ámbito educativo. Sin embargo, avanzada la entrevista, reconoce casos en los que la discapacidad no impidió que un estudiante pudiera acceder a la educación y ejercer una profesión, lo que se acerca al modelo de autonomía personal. Este testimonio resalta la idea de que la discapacidad no es un impedimento absoluto y que, con el apoyo adecuado, las personas pueden acceder y completar su formación. No obstante, en otros momentos de la entrevista, se evidencia una visión más cercana al modelo tradicional, en el que la discapacidad se percibe como un factor limitante que puede justificar la exclusión de ciertos espacios educativos.

E 2: Si van a poner a los discapacitados junto con los otros chicos, tal vez hay que aumentar el plantel docente para que los docentes trabajen entre pares.

Aquí se observa una percepción en la que la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula requiere una adaptación del sistema, pero desde una mirada que puede considerarlos una carga adicional en lugar de sujetos de derechos. Finalmente, el modelo social de discapacidad, que plantea que la discapacidad es el resultado de barreras estructurales y no una condición inherente al individuo, no aparece claramente en el discurso de E2. Aunque reconoce algunos avances en la inclusión, su mirada sigue centrada en la capacidad individual más que en la transformación del sistema educativo para adaptarse a la diversidad. E3 resalta la importancia de incluir la formación en discapacidad dentro del currículo docente desde una perspectiva

práctica y vivencial. En varios momentos, su perspectiva refleja el modelo médico-rehabilitador, en el que la discapacidad es vista como una condición individual que debe ser corregida.

E 3: Debería existir un bloque dedicado a inclusión educativa en los primeros años y que tenga experiencias de campo sobre el particular, visitas a escuelas, conocimiento de casos concretos. Nos quedó la duda si era por nerviosismo o falta de estudio. Quedó abierta la posibilidad de disgrafía o dislexia, dispraxia, etc. Lo que hicimos fue hablar en privado con la alumna para que tome conciencia de la necesidad de mejorar su escritura, pero no tenemos información fundada sobre el porqué de esa dificultad. No contamos a la fecha con un equipo estable que diagnostique dificultades de desempeño o de aprendizaje de los estudiantes y que ayude a la inclusión.

Este comentario sugiere que las dificultades de aprendizaje se interpretan como un problema individual del estudiante, sin considerar las barreras estructurales que pueden estar interfiriendo en su proceso educativo. Aquí se reconoce la necesidad de un enfoque institucional para la inclusión, en el que se establezcan equipos de apoyo que trabajen en la eliminación de barreras educativas. De igual manera que en E1, E2 y E3, en E4 se observa, en algunos comentarios la presencia del modelo médico-rehabilitador, en el que la discapacidad es vista como una condición individual que debe ser atendida para facilitar la integración de la persona. Este enfoque pone la responsabilidad de la inclusión de la persona con discapacidad, en lugar de reconocer las barreras estructurales dentro del sistema educativo.

E 4: Los chicos con dificultades eran derivados a especialistas, porque se entendía que ellos tenían que superar sus problemas para poder aprender bien.

Sin embargo, en otro momento de la entrevista, menciona experiencias que reflejan una transición hacia el modelo social de discapacidad, que entiende la discapacidad como una construcción social basada en la existencia de barreras.

E 4: Con el tiempo, nos dimos cuenta de que muchas dificultades de aprendizaje no eran por los chicos, sino por cómo estaba organizada la escuela."... "Los alumnos con discapacidad no deben depender siempre de un acompañante, sino que la escuela debe darles herramientas para que puedan participar activamente.

Esta primera afirmación muestra un reconocimiento de que la educación tradicional no siempre está diseñada para responder a la diversidad, y que es necesario transformar el sistema para garantizar la inclusión efectiva. En un segundo momento, hay ciertos elementos que sugieren

una aproximación al modelo de autonomía personal, especialmente cuando menciona la importancia de que los estudiantes con discapacidad puedan desarrollarse plenamente dentro del aula. Este comentario indica una visión de la discapacidad no como una limitación, sino como una realidad que debe ser atendida a través de estrategias pedagógicas adecuadas para fomentar la independencia y la participación de todos los estudiantes. E6 también muestra una visión que transita entre diferentes modelos. En un primer momento, su discurso se acerca al modelo social de discapacidad, que plantea que la discapacidad es resultado de las barreras impuestas por la sociedad:

E 6: Todos tenemos derecho a estar en esa clase [...], la escuela pública lo dice: libre, gratuita, laica, inclusiva, le otorga el derecho a todo el mundo.

Aquí se reconoce que la escuela debe adaptarse a la diversidad, en lugar de exigir que los estudiantes con discapacidad se ajusten a un modelo rígido de enseñanza. No obstante, también menciona elementos que podrían alinearse con el modelo médico-rehabilitador, que considera la discapacidad como una condición individual a ser superada:

E 6: Deberíamos preguntarnos ¿qué es ser normal? en vez de preguntarnos ¿qué es ser discapacitados?

Si bien su postura desafía la idea de normalidad, la referencia implícita a la discapacidad como una diferencia que requiere ajustes externos sugiere cierta permanencia del enfoque médico. Y también, se identifican elementos del modelo de autonomía personal, que promueve la participación plena de las personas con discapacidad en la sociedad:

E 6: Siempre trabajé con personas que tienen normalidades diferentes a la mía en todo sentido. [...] Yo tuve que desaprender todo lo aprendido para humanizarme con respecto a mi contexto inmediato.

El análisis de las entrevistas revela que diferentes docentes pueden enseñar desde distintos modelos de discapacidad, a veces incluso coexistiendo elementos de varios modelos en el discurso de un mismo entrevistado esto se evidencia en E1, E2, E5 Y E6. Esto influye en sus concepciones sobre la inclusión y en las estrategias pedagógicas que se ponen en juego. Por ejemplo, aquellos docentes posicionados desde el modelo médico-rehabilitador pueden centrarse en estrategias compensatorias, mientras que aquellos que se acercan al modelo de autonomía personal pueden priorizar la creación de entornos y metodologías que permitan la participación plena y la independencia de los estudiantes con discapacidad. Es importante destacar que esta tesis se posiciona desde el modelo social de la discapacidad en el marco de la

educación inclusiva. Este modelo, que considera la discapacidad como el resultado de las barreras sociales y culturales, aboga por la adaptación del sistema educativo a la diversidad en lugar de la adaptación del individuo al sistema. La transición hacia este modelo implica un cambio profundo en las concepciones y prácticas de los docentes.

El análisis de esta categoría también revela una coexistencia e interacción de estas tradiciones de formación docente y modelos de discapacidad en las experiencias y perspectivas de los docentes entrevistados. Algunos docentes pueden haber sido formados bajo tradiciones más academicistas o normalizadoras, pero a través de su práctica y experiencias, han desarrollado enfoques que se acercan más a las tendencias pedagógicas no consolidadas y al modelo social de la discapacidad, como el testimonio de E1 y E4 cuando reflejan un énfasis en la enseñanza de conocimientos disciplinares, sin una preparación pedagógica específica para la atención a la diversidad. En este sentido, la inclusión educativa queda relegada a la iniciativa personal de los docentes, en lugar de formar parte de un marco institucional sistemático. Sin embargo, la experiencia de E1 en un taller de cerámica para personas con discapacidad visual lo llevó a desarrollar estrategias pedagógicas adaptadas en la que el proceso de enseñanza se construyó en diálogo con los estudiantes y sus necesidades específicas, como así también manifestaron E2, E3 y E4 que realizaron cambios y ajustes en el desarrollo de sus clases para facilitar el proceso de aprendizaje de un alumno ciego. Aunque este enfoque no forma parte de la formación inicial, sus experiencias prácticas los llevaron a desarrollar herramientas más inclusivas, lo que sugiere una apertura hacia tendencias. Como lo señala Pedragosa (2018) cuando considera que el conocimiento que los docentes construyen para la enseñanza proviene de variadas fuentes y espacios, incluyendo la propia experiencia como estudiantes, la experiencia profesional, la interacción con colegas, y la reflexión sobre la práctica. Destaca la importancia del "saber analizar" como una metahabilidad profesional que permite a los docentes tomar conciencia de sus actos de enseñanza y elaborar nuevos conocimientos, mediante la reflexión crítica de su práctica. Sin embargo, también se evidencia la persistencia de concepciones ligadas a modelos más tradicionales y de rehabilitación en ciertas interpretaciones sobre las dificultades de los estudiantes. Este análisis permite comprender la complejidad del panorama de la formación docente en relación con la inclusión educativa y cómo las trayectorias personales y profesionales de los docentes influyen en su abordaje de la diversidad.

## CAPÍTULO 4

### Experiencias educativas y currículo inclusivo

La tercera categoría de análisis *experiencias educativas y currículo inclusivo* se diseña a partir de diferentes autores como Jorge Huergo (2007), que concibe la experiencia educativa como una práctica cultural y comunicativa, un espacio donde el sujeto se constituye en diálogo con otros, produciendo sentidos y construyendo identidades. Daniel Suárez (2010) enfatiza que la experiencia educativa se articula mediante la narración de la práctica docente, lo que permite generar saber pedagógico situado y transformador a partir del intercambio colectivo. Por su parte, Jorge Larrosa (2011) destaca que la experiencia educativa implica un proceso de transformación, donde el aprendizaje se produce cuando algo afecta al sujeto y modifica su manera de ser, integrando dimensión ética, estética y cognitiva. Asimismo, Blanco (1999), (Booth, y Ainscow 2000), (Marchesi y Martín, 1998), (Martin, 2005 citado en Blanco, 2009), (Tallaferro, 2006; Durán y Giné, 2017), entre otros señalan que la educación inclusiva requiere un enfoque integral que contemple diversos aspectos, como la eliminación de barreras, el diseño de un currículo flexible, la implementación de estrategias colaborativas y el rol activo del docente en la enseñanza equitativa. Estos elementos son fundamentales para garantizar la participación de todos los estudiantes y construir un modelo educativo accesible.

- La eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. Estas barreras pueden ser físicas, actitudinales e institucionales, afectando la equidad educativa (Booth, y Ainscow 2000).
- El currículo abierto, flexible y adaptable. La enseñanza debe contemplar estrategias diferenciadas y permitir ajustes en los contenidos según las necesidades de los estudiantes (Marchesi y Martín, 1998; UNESCO, 2005). El uso de tecnologías accesibles y recursos diversificados facilita la equidad en el aprendizaje y fortalece la participación de todos los alumnos en igualdad de condiciones.

- El aprendizaje cooperativo y el trabajo colaborativo constituyen estrategias clave para fomentar la integración y la participación sin discriminación (Martin, 2005 citado en Blanco, 2009). Mediante dinámicas grupales, los estudiantes pueden desarrollar habilidades sociales y cognitivas en un ambiente inclusivo, donde la diversidad se convierta en un valor enriquecedor para el proceso educativo.
- Las prácticas docentes y estrategias inclusivas. Los docentes deben asumir una actitud proactiva, empleando metodologías adaptadas a la diversidad del aula (Tallaferro, 2006; Durán y Giné, 2017).
- La programación curricular y los planes de estudio. Es necesario reconocer cómo los planes, programas de las asignaturas, contenidos y metodologías promueven la diversidad y la accesibilidad.

En el análisis de las diferentes entrevistas con relación a las barreras para el aprendizaje en sentido amplio, se ha observado diferentes relatos que se evidencian tanto, desde experiencias personales de los docentes enseñando a personas con discapacidad, como así también en situaciones de enseñanza a los estudiantes acerca de la educación inclusiva. Es el caso de E1 cuando menciona que, a lo largo de su trayectoria docente, ha enfrentado situaciones en las que estudiantes con dificultades no han contado con un diagnóstico adecuado ni con apoyos institucionales suficientes. Explica que, en sus primeras experiencias, en el nivel secundario, no se brindaban ayudas a los estudiantes con discapacidad o con dificultades de aprendizaje, lo que generaba una alta tasa de abandono. Esto refleja la existencia de barreras institucionales que han impedido que muchos estudiantes con discapacidad puedan sostener su trayectoria educativa, coincidiendo con lo señalado por Booth y Ainscow (2000) sobre la necesidad de eliminar barreras físicas, actitudinales e institucionales para garantizar la equidad educativa. En el nivel universitario, el entrevistado indica que aún hoy no existe un equipo estable que diagnostique y acompañe a los estudiantes con dificultades. Además, menciona que la evaluación académica queda exclusivamente a criterio de cada docente, sin un protocolo de adaptación para estudiantes con necesidades específicas.

E 1: No contamos a la fecha con un equipo estable que diagnostique dificultades de desempeño o de aprendizaje de los estudiantes y que ayude a la inclusión.

Esta falta de estructuras de apoyo institucionales representa una barrera importante para la plena participación de los estudiantes en la educación superior. E2 menciona que, a lo largo de su trayectoria, ha tenido contacto con algunos estudiantes con discapacidad, aunque reconoce

que no se siente capacitada para identificar ciertas dificultades. Recupera la historia de Cristian, un estudiante con discapacidad visual que logró completar su formación con apoyo familiar. Señala que, si bien Cristian logró superar las barreras académicas, esto fue gracias a su esfuerzo personal y al apoyo de su madre, y algunas acciones particulares de docentes que lo acompañaron, pero de igual manera se evidencia la falta de un proyecto institucional pedagógico didáctico que garantice la accesibilidad para estudiantes con discapacidad.

E 2: Cristian era un muchacho que quiso y el dijo que no podía entrar porque era casi ciego, pero él leía palabra por palabra, y ese chico se recibió. [...] Trabaja en el instituto del ciego del obispado y con otra gente más.

Tanto E4 como E5, señalan experiencias vinculadas a la superación de ciertas barreras. E4 describe su experiencia con un estudiante con discapacidad visual y las estrategias implementadas para garantizar su participación activa en el aula. Se optó por grabar todas las clases, tanto las exposiciones del docente como las presentaciones de los compañeros, para que el estudiante pudiera acceder al contenido de manera autónoma.

E 4: El chico grababa, lo primero que hizo fue grabar todas las clases, las exposiciones, las presentaciones de trabajo. Los compañeros también grababan cuando presentaban sus trabajos.

Esta estrategia en particular permitió eliminar la barrera de acceso a la información escrita, coincidiendo con los planteos de Booth y Ainscow (2000) sobre la necesidad de implementar mecanismos que garanticen la equidad en el aprendizaje. Asimismo, E5 señala que, si bien ha habido avances en la educación inclusiva, aún persisten dificultades estructurales y falta de capacitación específica para docentes y estudiantes en formación. En particular en relación con la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación dependen en gran medida de iniciativas individuales o grupales dentro del profesorado, en lugar de ser una política institucional consolidada. Cuando señala:

E 5: Hemos participado en varios proyectos [...] que incluyen acciones de extensión y dentro de las líneas que tiene una supone justamente este trabajo de acompañamiento a las diferentes trayectorias y concretamente a las personas con discapacidad.

En cuanto al currículo abierto, flexible y adaptable, (Marchesi y Martín, 1998; UNESCO, 2005), E1 1 señala que el currículo en la formación docente no incluye contenidos específicos sobre educación inclusiva. Destaca que, en el plan de estudios del Profesorado de Artes Plásticas vigente, no se menciona la inclusión como un eje formativo. Esto evidencia un

currículo poco flexible que permita incorporar estrategias didácticas inclusivas, lo que va en contra de las recomendaciones de Marchesi y Martín (1998) y la UNESCO (2005) sobre la importancia de adaptar los planes de estudio para garantizar una enseñanza equitativa y accesible para todos los estudiantes. E1 también sugiere que la inclusión debería ser abordada de manera más estructurada dentro del plan de estudios:

E 1: Debería existir un bloque dedicado a inclusión educativa en los primeros años y que tenga experiencias de campo sobre el particular, visitas a escuelas, conocimiento de casos concretos.

Esto refuerza la necesidad de un currículo que no solo incluya contenidos teóricos sobre inclusión, sino que también contemple experiencias prácticas que permitan a los futuros docentes enfrentarse a la diversidad en contextos reales. En concordancia con lo que propone Tallaferro (2006) que reconoce que la práctica educativa no puede pensarse de manera aislada de la teoría, ya que ambas dimensiones se retroalimentan constantemente. Para el autor, la inclusión no se limita a una serie de intervenciones técnicas, sino que se construye a partir de la reflexión crítica sobre la práctica, la cual está impregnada de valores, actitudes y hábitos que se expresan en contextos educativos concretos. En este marco, la articulación entre el conocimiento teórico y la práctica pedagógica resulta esencial, ya que permite que las acciones en el aula se fundamenten en principios inclusivos sólidos, transformando las intenciones en intervenciones significativas. Asimismo, E1 reconoce que, en muchos casos, la enseñanza inclusiva en la formación docente es más teórica que práctica, y que no siempre se brindan herramientas concretas para su implementación en el aula. También destaca que la temática de la inclusión en la formación docente no es abordada de manera sistemática. Explica que, aunque el tema surge en algunos diálogos dentro de las clases, no existe un espacio curricular específico que lo aborde de manera profunda.

E 1: Se realizaron comentarios generales, a partir de observaciones de casos de alumnos de escuela primaria al momento de realizar observaciones de clases y primeras prácticas docentes. Pero todo fue muy general.

Esta afirmación resalta la necesidad de que la inclusión deje de ser un contenido periférico en la formación docente y pase a formar parte de los programas de estudio de manera estructurada. E2 también reconoce que la enseñanza de la inclusión en la formación docente es limitada y que los contenidos vinculados a la discapacidad son escasos.

E 2: Hay algunos contenidos que tenemos nosotros desde la psicología, desde la antropología y desde la pedagogía en la formación, pero creo que son pobres, habría que aumentar esos contenidos para formar mejor a nuestros futuros docentes.

Esto indica que la formación docente no cuenta con un enfoque curricular estructurado en educación inclusiva, lo que dificulta que los futuros docentes adquieran herramientas adecuadas para trabajar con la diversidad en el aula. Y reconoce que la educación inclusiva no es un eje central en los planes de estudio de la formación docente y que se necesita una mayor integración de contenidos específicos sobre discapacidad.

E 2: Para hablar de inclusión tenemos que ver qué es el racismo, qué es la discriminación, qué es la xenofobia, qué son las diferencias, qué se ha hecho entre la civilización y la barbarie.

Si bien estas reflexiones pueden contribuir a un análisis crítico sobre la exclusión, no se mencionan estrategias concretas para enseñar a los futuros docentes a aplicar principios de educación inclusiva en el aula. Sino más bien a contenidos trabajados desde sus asignaturas que se vinculan con la temática y podrían ser elementos valiosos para un análisis crítico de la inclusión educativa. En la E 3, así como el E1 y E 2, reconoce que el currículo de la formación docente no contempla de manera estructurada la enseñanza de estrategias inclusivas. Si bien algunas materias pueden abordar aspectos relacionados con la diversidad, no hay un enfoque transversal que garantice que todos los futuros docentes adquieran herramientas para la inclusión.

E 3: Nosotros no tenemos esa formación para la educación especial en nuestro currículum.

Esto refuerza la necesidad de revisar y reformular el currículo de la formación docente para incluir estrategias inclusivas que permitan la atención a la diversidad. Uno de los aspectos más destacados de la entrevista es la participación del docente en un proyecto de extensión sobre lectura del color para ciegos.

E 3: Después de tener a este alumno, entré a investigar sobre la posibilidad de darle lectura al color a los ciegos. Así fue como organicé y trabajé en un proyecto de investigación: Lectura del color para ciegos.

Este testimonio muestra cómo la experiencia directa con un estudiante con discapacidad puede motivar el desarrollo de estrategias inclusivas innovadoras. Además, la colaboración con instituciones como el Centro de Ciego Margarita Higa y la Subsecretaría de Discapacidad de la provincia de Misiones demuestra la importancia del trabajo interinstitucional para la

inclusión educativa. Asimismo, la E3 explica que, en desarrollo de sus clases, los estudiantes en situación de prácticas han traído situaciones vinculadas a la inclusión, en esas situaciones habilita el diálogo, y reflexión conjunta con el grupo clase.

E 3: Simplemente trabajamos tratando de incluirlos sin hacer diferencias. Ellos están acompañados con sus maestras especiales, así que nosotros lo único que hacemos es prestar atención a la situación. No trabajamos estas cuestiones en detalle en el aula. No estamos abocados intensivamente a estas situaciones, simplemente quedan como una experiencia que sucede en el momento de la práctica.

Sin embargo, también reconoce que la formación docente no proporciona herramientas suficientes para abordar la diversidad de manera sistemática. La E3 señala que el plan de estudios del profesorado no incorpora de manera explícita la educación inclusiva, a pesar de que los futuros docentes deben enfrentarse a la diversidad en sus prácticas.

E 3: Los casos con autismo y otras discapacidades aparecen en las prácticas, pero no se trabaja estas cuestiones en detalle dentro del aula. (...)A los chicos se les da demasiada cantidad de contenido en el desarrollo de un año, y les cuesta muchísimo transferir de una cátedra a otra.

Además, menciona que el ritmo acelerado de los contenidos en la formación docente dificulta que los estudiantes puedan profundizar en la enseñanza inclusiva. Esto refuerza la necesidad de una planificación curricular que contemple la educación inclusiva como un eje transversal, garantizando que los futuros docentes adquieran herramientas prácticas para atender la diversidad en el aula.

E 3: No de manera explícita, pero algunos temas de las problemáticas educativas de primer y segundo año podrían relacionarse.

Podría comprenderse que la formación docente carece de una planificación sistemática en inclusión, lo que contrasta con las recomendaciones de Marchesi y Martín (1998) y la UNESCO (2005), quienes destacan la importancia de un currículo flexible que contemple adaptaciones metodológicas para la diversidad estudiantil. En cuanto a la E6, menciona que en el profesorado de Artes Plásticas y Educación Tecnológica no se han implementado estrategias institucionales sostenidas para eliminar barreras de acceso y participación en la educación inclusiva. Si bien se reconoce la importancia del tema, no se han establecido políticas claras para garantizar la equidad en el aprendizaje. Esta afirmación refleja la preocupación por una educación inclusiva que no solo reconozca la diversidad, sino que también garantiza estructuras

sostenibles que favorezcan la participación de todos los estudiantes, en línea con las propuestas de Booth y Ainscow (2000)

E 6: Si trabajamos para acentuar las diferencias entre lo que es normal y discapacitado, no sé si esa es la línea que me gusta. Pero sí tenemos que trabajar en cómo generar espacios puntuales y sostenidos.

La misma entrevistada sugiere que la formación docente no contempla un espacio curricular amplio y continuo sobre inclusión educativa. Indica que, en lugar de ofrecer un enfoque integral y progresivo en los cuatro años de la carrera, la enseñanza de la educación inclusiva suele limitarse a seminarios puntuales.

E 6: No sea un seminario, sino cuatro años seguidos, cuatro seminarios de una carrera importante, podría ser un cambio sustancial en la mirada, propiciando la intervención respetuosa para conocer casos puntuales.

Este comentario refuerza la necesidad de diseñar un currículo inclusivo que debe permitir ajustes metodológicos y garantizar que la enseñanza de la inclusión no sea un tema aislado, sino un eje transversal en la formación docente. En las diferentes entrevistas se evidenciaron relatos vinculados al aprendizaje cooperativo y al trabajo colaborativo. El E1 menciona que, en su experiencia con talleres de cerámica para personas con discapacidad visual, el trabajo colaborativo fue clave para lograr la participación de los estudiantes. Explica que, en estos espacios, el aprendizaje se basó en la cooperación y en la construcción de una comunidad de aprendizaje inclusiva.

E 1: Los alumnos participaban de todo el proceso, vendían las producciones, se animaban durante las clases, se compartía lo cotidiano.

Esto coincide con lo propuesto por Martín (2005, citado en Blanco, 2009), quien sostiene que el aprendizaje cooperativo es una estrategia clave para la inclusión, ya que permite que los estudiantes con y sin discapacidad trabajen juntos en un mismo entorno educativo. El entrevistado indica que, en su rol docente, ha intentado adoptar un enfoque flexible para permitir que todos los estudiantes puedan desarrollar sus producciones artísticas sin ser evaluados en comparación con sus pares.

E 1: Desde las experiencias de Educación Artística Plástica siempre tuve márgenes flexibles para posibilitar que todos desarrollaran sus producciones, sabiendo que alcanzarían diferentes

desempeños, tratando de que cada uno se supere en relación a sí mismo y no en comparación con los demás.

Este enfoque se alinea con lo señalado por Tallaferro (2006) y Durán y Giné (2017) sobre la importancia de que los docentes adapten su enseñanza a la diversidad del aula y promuevan metodologías inclusivas. La E2 también destaca la importancia del trabajo colaborativo al abordar la educación inclusiva en la formación docente. Explica que, al encontrarse con casos de estudiantes con discapacidad, el equipo de práctica docente prioriza el aprendizaje colectivo a través de la consulta y el intercambio con diferentes actores educativos.

E 2: Somos muy sinceros, de esto no sabemos. Busquemos a alguien que sepa y pidamos ayuda. Preguntemos a los que saben y seamos respetuosos de lo que nos dicen.

Este enfoque coincide con lo planteado por Martín (2005 citado en Blanco, 2009) sobre la importancia del aprendizaje cooperativo como una estrategia clave para fomentar la inclusión y construir comunidades de aprendizaje en las que todos los estudiantes participen de manera equitativa. Asimismo, se refirió a los proyectos de extensión en el que dirigió, destacando el trabajo conjunto con otras instituciones y la importancia de generar redes colaborativas para mejorar la enseñanza inclusiva.

E 2: En los tres proyectos de extensión que dirijo, trabajamos con instituciones del medio, tanto formales como no formales, y en una de ellas se trabaja mucha atención a la inclusión y con personas en contextos vulnerables.

En esa línea de pensamiento la E2, también menciona experiencias de aprendizaje cooperativo dentro de la formación docente, aunque no específicas en cuanto educación inclusiva, pero sí hizo referencia a otros proyectos de extensión que abordan la violencia y la exclusión social.

E 2: Nosotros teníamos la educación en escena, que en algún sentido la violencia es parte de la exclusión.

Aunque el proyecto no se centra específicamente en la inclusión de personas con discapacidad, la entrevista sugiere que cualquier proceso de integración implica trabajar sobre las dinámicas de exclusión y discriminación en la sociedad. La E2 expresa una postura crítica respecto a la formación docente y la necesidad de establecer criterios más rigurosos para la selección de quienes ingresan a la carrera. Señala que algunas personas con ciertos perfiles psicológicos no deberían ser docentes. Si bien la inclusión educativa implica adaptaciones para garantizar el acceso a la educación, la E2 enfatizó la necesidad de que los futuros docentes cuenten con una

preparación adecuada para desempeñar su rol de manera responsable. La E3 menciona su experiencia con un estudiante ciego en el taller de dibujo. A pesar de las dificultades iniciales, destaca la actitud del estudiante y su capacidad para abordar la educación artística desde su propia realidad.

E 3: Más allá de ser una persona ciega, era una persona especial por la forma en que él abordaba su patología.

Esto resalta la importancia de adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades de cada estudiante. También reconoce que no existe un currículo estructurado con adaptaciones específicas para estudiantes con discapacidad visual. Sin embargo, se realizaron ajustes metodológicos a medida que surgían las necesidades. Asimismo, el trabajo en equipo fue una de las estrategias clave para la inclusión del estudiante con discapacidad visual que mencionó. A través de dinámicas grupales, se promovió la interacción y la participación equitativa de todos los estudiantes.

E 3: Tuve la posibilidad, durante muchos años, de poder hacer que estudiantes en la facultad trabajen en grupo durante la clase.

Esto se alinea con lo señalado por Martín (2005 citado en Blanco, 2009) sobre el aprendizaje cooperativo como una herramienta para la inclusión, ya que permite que los estudiantes con y sin discapacidad trabajen juntos en un entorno de apoyo mutuo. La E3 reconoce que, si bien se han implementado estrategias inclusivas, estas no surgieron como parte de una planificación institucional, sino a partir de la iniciativa docente y de la demanda específica del estudiante.

E 3: No en forma organizada y estructurada. Sino porque llegaba el estudiante, ante la presencia del estudiante en el aula. No sé cómo sería tomarlo como un contenido formal, pero sí creo que debe estar presente en la formación del docente.

Esta falta de sistematización en la enseñanza de la inclusión refuerza la necesidad de fortalecer la formación docente en estrategias inclusivas. A pesar de las experiencias individuales de inclusión, la E3 reconoce que los planes de estudio del profesorado no incorporan de manera explícita la educación inclusiva. Esto señala la necesidad de reformular los programas de estudio para garantizar que la educación inclusiva sea un eje transversal en la formación docente, en consonancia con los principios de equidad y accesibilidad. La E5, siguiendo esta línea de pensamiento, destaca que los profesores han desarrollado algunas estrategias para abordar la diversidad, pero reconoce que esta no es una práctica permanente, ni que sustituye

los saberes que deberían formar parte de los planes de estudio, adhiriendo a esta afirmación mencionada por los otros entrevistados.

E 5: También hemos invitado a nuestras cátedras a profesionales, docentes que trabajan en el campo específico de la educación especial y que tienen sostenida práctica para seguir aprendiendo. Hemos participado de talleres y de capacitaciones internas que nos ayudan a seguir aprendiendo respecto a esto que queremos tanto, pensándolo desde el punto de vista de una sociedad más democrática, que es la educación inclusiva desde el punto de vista del derecho para todos.

Si bien la inclusión de profesionales externos puede ser una estrategia enriquecedora, como lo señala Blanco (1999) en ciertos casos, es necesario contar con especialistas que puedan abordar las diversas necesidades relacionadas con diferentes tipos de discapacidad; la falta de un currículo estructurado en educación inclusiva genera vacíos en la formación docente. El testimonio enfatiza la relevancia del trabajo en equipo y la colaboración entre docentes y estudiantes para mejorar la enseñanza inclusiva. Esto coincide con lo propuesto por Martín (2005 citado en Blanco, 2009), quien subraya que el aprendizaje cooperativo fomenta la inclusión y permite que los estudiantes se apoyen mutuamente en su proceso de aprendizaje. La E6 menciona que ha acompañado a estudiantes con discapacidad visual, lo que le permitió desarrollar estrategias específicas de enseñanza inclusiva.

E 6: Haber tenido el privilegio de acompañar a Cristian, un estudiante con una discapacidad visual. Cada carrera debería establecer mecanismos para incluir y también para garantizar la calidad en la formación de cada caso.

Sin embargo, el hecho de que estas experiencias dependen de la iniciativa del docente y no de un enfoque institucionalizado en la formación docente refleja una falta de planificación estructurada. Tallaferro (2006) y Durán y Giné (2017) sostienen que la enseñanza inclusiva debe formar parte de un proceso sistemático que combine teoría y práctica para preparar adecuadamente a los futuros docentes. A pesar de los esfuerzos individuales, siguiendo esta misma línea de pensamiento, la E5 reconoce que la inclusión aún no es un eje transversal dentro del currículo de los profesorado. Este testimonio refuerza la necesidad de revisar los planes de estudio para integrar contenidos específicos sobre educación inclusiva y estrategias pedagógicas adaptadas a la diversidad. Este planteo refuerza la idea de Martín (2005 citado en Blanco, 2009) sobre el aprendizaje cooperativo como estrategia clave para fomentar la inclusión y la equidad en el aula. La E5 menciona que en la práctica docente se prioriza la

atención a casos particulares de inclusión en las escuelas, sin que exista una formación estructurada en estrategias inclusivas dentro del profesorado.

E 5: Casos puntuales, muy puntuales. Tomamos el caso puntual, profundizamos sobre él, buscamos toda la información posible.

Si bien este enfoque permite atender las necesidades específicas de los estudiantes, también muestra la falta de una estrategia integral para la formación de docentes en educación inclusiva. Tallaferro (2006) y Durán y Giné (2017) resaltan la importancia de desarrollar una mirada pedagógica inclusiva en la formación docente, más allá de la atención a casos individuales. La E5, como la E6 señalan que la educación inclusiva no es un eje transversal en los planes de estudio del profesorado y que no se han establecido mecanismos para garantizar una enseñanza estructurada de la inclusión educativa.

E 6: Y después ahí preguntamos a otros maestros, también preguntamos a padres. Tenemos colegas que tienen niños que tienen capacidades diferentes y que están diagnosticados, entonces los invitamos y escuchamos.

La E6 relata situaciones de la práctica que experimentan los estudiantes de cuarto año en instancias de práctica profesional, frente a casos de integración o inclusión educativa de personas con discapacidad, y cómo acompañan a los estudiantes dadas estas particularidades, y consecuencias de solicitudes de los mismos estudiantes que llevan a las clases estas vivencias. Esta es una modalidad de abordaje que se evidenció en varias de las entrevistas, donde el docente orienta y acompaña a partir de problemáticas y situaciones reales vinculadas a estas temáticas en el quehacer docente. Esto refuerza la necesidad de una planificación curricular que contemple la educación inclusiva de manera integral, en línea con las recomendaciones de Marchesi y Martín (1998) sobre la importancia de desarrollar estrategias de enseñanza diversificadas en la formación docente.

Blanco (1999) señala que los planes de educación para todos deben contemplar programas y orientaciones específicas para la inclusión de personas con discapacidad, y deben ser lo suficientemente flexibles para abarcar una amplia gama de necesidades y realidades. Continuando esta idea, el currículo cumple un rol fundamental, tanto desde el aspecto prescriptivo traducido en documentos curriculares, como por ejemplo planes de estudios, programación curricular áulica, como también el currículo vivido y oculto, que se da en el quehacer docente. Según Booth y Ainscow (2000), una formación docente inclusiva debe

contemplar la eliminación de barreras, el desarrollo de estrategias de enseñanza diversificadas que respondan a las necesidades de todos los estudiantes. A pesar de los avances en materia de legislación educativa, en muchos profesores la inclusión sigue abordándose de manera fragmentada, como un contenido complementario dentro de materias pedagógicas, en lugar de constituir un eje transversal en la formación docente. Marchesi y Martín (1998) destacan que la equidad en la enseñanza implica que cada estudiante, incluido el futuro docente, reciba herramientas adecuadas para garantizar una educación de calidad para todos. Martín (2005 citado en Blanco, 2009) plantea la necesidad de un currículo enriquecido, donde los estudiantes de profesorado experimenten metodologías activas y adaptaciones curriculares que luego puedan proponer en sus prácticas docentes. Para que la formación en inclusión educativa sea significativa, debe integrarse a las prácticas pedagógicas de los futuros docentes. Tallaferro (2006) destaca que la enseñanza inclusiva no puede limitarse a la conceptualización teórica, sino que debe incorporar experiencias concretas en contextos educativos reales. Esto implica que los profesores deben ofrecer espacios de interacción con estudiantes con discapacidad, promoviendo la reflexión crítica sobre las barreras y oportunidades en la enseñanza inclusiva. Durán y Giné (2017) señalan que la formación docente debe fomentar una actitud reflexiva y colaborativa, donde los docentes en formación sean capaces de evaluar sus propias prácticas y proponer mejoras en sus estrategias de enseñanza.

Se analizaron los programas curriculares de las asignaturas que dictan o dictaban los docentes entrevistados, pertenecientes al área de desarrollo docentes. Dicho análisis se centró en cómo los programas de formación docente, sus contenidos y metodologías promueven la diversidad y la accesibilidad en la educación.

Problemática Educativa I (2016-2019): de dictado simultáneo en ambos profesorados, correspondiente al primer año de las carreras. Si bien esta asignatura (Ministerio de Educación, Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Facultad de Arte y Diseño (FAyD), 2016/2020) busca comprender problemáticas educativas y analiza al "sujeto de la educación" desde diversas perspectivas disciplinares como la psicología, antropología y pedagogía; no se explicita en la descripción de sus contenidos mínimos ni en sus objetivos un abordaje directo de la inclusión educativa de personas con discapacidad o estrategias para atender a la diversidad en el aula. La asignatura se enfoca en la problematización del conocimiento sobre el docente y el inicio de la investigación educativa. El Eje De La Práctica Pedagógica: Analizar la práctica docente en relación con el contexto microsocial permite comprender de qué manera las

dinámicas cotidianas, las interacciones y las condiciones institucionales inciden en las oportunidades de aprendizaje y participación. Promueve el trabajo en equipo, en grupo, y el aprendizaje colaborativo, propone la evaluación entre pares, participación en foros de discusión, entre otras, y se explicita claramente cuando señala la intencionalidad de trabajo en grupos que promueven la construcción compartida y colaborativa, mediante el diálogo y el debate entre pares. El programa incluye diversas lecturas de autores como Manganiello, Nassif, Perez Lindo y Bleger, que abordan la teoría de la educación, sus problemáticas, la psicología de la conducta y la antropología. Si bien estas lecturas podrían ofrecer elementos para comprender la diversidad, no se destaca bibliografía específica sobre educación inclusiva o atención a la diversidad desde una perspectiva pedagógica.

Problemática Educativa II (2016-2019): Esta asignatura (Ministerio de Educación, Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Facultad de Arte y Diseño (FAyD), 2016/2020), de dictado simultáneo en ambos profesorados, corresponde al segundo año, se organiza en módulos de Antropología, Psicología y Pedagogía, podría ofrecer espacios para abordar la diversidad. Por ejemplo, desde la Antropología se estudian las culturas contemporáneas y la institución escolar, lo que podría incluir reflexiones sobre la diversidad cultural y la inclusión. A lo que la entrevistada señaló como posibles tensiones de análisis exclusión/inclusión, discriminación/exclusión. Desde la Psicología, se analiza el desarrollo psicosocial y afectivo, incluyendo la incidencia de diferentes medios socioculturales y la personalidad adolescente, lo que podría vincularse con la comprensión de las diversas necesidades de los estudiantes. El módulo de Pedagogía se centra en la historia de las instituciones educativas, el sistema educativo y la política educacional, temas que podrían ser analizados desde la perspectiva de la inclusión, por ejemplo, normativas y legislaciones vinculadas a la temática, enfoque derecho, aunque esto no se explicita en los contenidos mínimos ni en los objetivos de los módulos. El programa incluye el EJE de la PRÁCTICA: El Docente y la Institución Educativa, lo que sugiere una reflexión sobre el rol docente. Sin embargo, no se explicita la enseñanza de estrategias pedagógicas específicamente diseñadas para la inclusión. Los trabajos prácticos que involucran la planificación y desarrollo de clases podrían ser un espacio para que los futuros docentes exploren estrategias inclusivas, pero esto dependerá de las consignas y la orientación de la cátedra. Se fomenta el trabajo colaborativo, actividades de trabajo en grupos, que promueven la construcción compartida mediante el diálogo y el debate entre pares, como se explicita también en el programa de Problemática Educativa I. La presencia de temas relacionados con la diversidad cultural, el desarrollo y el aprendizaje desde diferentes disciplinas ofrece un

potencial para abordar la inclusión, pero su conexión y aplicación a las prácticas inclusivas no están formalmente estructuradas en el programa.

Estrategia Docente I (2017-2019) (Ministerio de Educación, Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Facultad de Arte y Diseño (FAyD), 2017/2019) de la carrera del PET y Estrategia Docente III de la carrera del PAP (2016-2019): Estas asignaturas (Ministerio de Educación, Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Facultad de Arte y Diseño (FAyD), 2016/2020) se enfocan en el desarrollo de competencias para el diseño, programación y evaluación de la enseñanza de las Artes Plásticas y la Educación Tecnológica. Se reconoce que la enseñanza de las Artes Plásticas es compleja y requiere sólidos conocimientos y competencias profesionales. Se adopta un enfoque multirreferencial que incluye la didáctica crítica y el constructivismo, enfoques que podrían ser compatibles con una perspectiva inclusiva al revalorizar al sujeto que aprende y considerar los contextos socio-históricos. Sin embargo, la explicitación de estrategias para abordar la diversidad no se explicita. Se busca que los futuros profesores sean profesionales autónomos, críticos y reflexivos, que aborden aspectos curriculares y didácticos. No se evidencia de manera explícita en los contenidos mínimos ni en los objetivos específicos la inclusión de personas con discapacidad o el desarrollo de estrategias pedagógicas inclusivas. Las actividades propuestas, como la planificación de clases y la reflexión sobre la práctica docente, podrían ser espacios donde se incorporen estas temáticas, pero esto dependería de la orientación dada por los profesores a cargo. Se propone la modalidad Seminario - Taller, la problematización de situaciones de enseñanza, talleres de discusión, trabajo en grupos pequeños y la reconstrucción de prácticas docentes. Estas metodologías podrían facilitar el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la diversidad si se orientaran específicamente hacia ello. La inclusión educativa no se presenta como un eje central en las planificaciones, los contenidos o la evaluación de estas asignaturas. La presencia de autores como Armstrong en la bibliografía de ambos programas podría ser un indicio de la consideración de la diversidad de aprendizajes, pero esto no significa necesariamente un abordaje sistemático de la inclusión en el currículo de las asignaturas

Estrategia Docente II: Didáctica - Taller de Expresión (2016- 2020) de la carrera del PAP: el programa de esta asignatura no menciona explícitamente la identificación o el abordaje de barreras específicas que puedan enfrentar estudiantes con discapacidad. Sin embargo, al proponer el análisis de las características y particularidades de la expresión plástica en diferentes etapas evolutivas del sujeto, se podría inferir una sensibilidad hacia las diversas

formas de aprendizaje y expresión, aunque no esté directamente vinculado a la discapacidad. El programa de la asignatura (Ministerio de Educación, Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Facultad de Arte y Diseño (FAyD), 2016/2020) promueve que los alumnos del profesorado alcancen a "Diseñar, desarrollar y evaluar propuestas de aprendizaje didáctico-plásticas para diferentes edades y niveles". Esto sugiere una intención de generar propuestas adaptables a distintos contextos y características de los alumnos. La selección y organización de contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) también brinda cierta flexibilidad en la planificación y desarrollo curricular a nivel áulico. El formato de "Taller" en sí mismo puede ser más flexible y adaptable a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje que una clase puramente expositiva. La fundamentación del programa menciona que el "Taller apunta al desarrollo de procesos interactivos y significativos de construcción de conocimientos personales y colectivos". Esto explicita la importancia del aprendizaje colectivo e interactivo, lo cual es un elemento central del aprendizaje cooperativo. Además, se evalúa la participación del alumno en clase y la capacidad de aportar para el crecimiento conjunto del grupo, lo que refuerza la dimensión colaborativa del aprendizaje. Si bien el programa busca afianzar competencias básicas para el quehacer docente en educación artística plástica, no se detallan estrategias pedagógicas específicas para la inclusión de estudiantes con necesidades especiales. Se menciona la observación de clases de expresión plástica en instituciones formales y no formales, lo cual podría exponer a los futuros docentes a la diversidad, pero no se explicita cómo analizar estas experiencias desde una perspectiva inclusiva. La propuesta de diseñar planificaciones a partir de la transposición didáctica podría ser una oportunidad para incorporar consideraciones de accesibilidad, pero esto no se indica explícitamente. El programa describe los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la asignatura. Si bien estos contenidos buscan abarcar diversos aspectos de la educación artística, no se explicita cómo se integran los principios de diversidad e inclusión dentro de estos contenidos. Por ejemplo, al abordar las características de la expresión en diferentes etapas evolutivas, se podría profundizar en cómo se manifiestan estas expresiones en estudiantes con diversas capacidades, pero esto no se detalla. La evaluación del aprendizaje artístico se menciona, pero no se especifica si se consideran criterios de evaluación diferenciados o adaptados a las necesidades de todos los estudiantes.

Estrategia Docente II (2016- 2019) de la carrera del PET: se encuentra en el tercer año de la carrera. El programa de la asignatura (Ministerio de Educación, Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Facultad de Arte y Diseño (FAyD), 2016/2019) propone una metodología

de enseñanza centrada en la reflexión acerca de la práctica con compromiso social, y buscando generar condiciones de reflexión sobre la práctica de la enseñanza, se podría inferir un espacio para que los futuros docentes identifiquen y analicen posibles barreras que puedan surgir en diversos contextos educativos. La concepción dialógica de la educación propuesta, basada en ir hacia la realidad y extraer de ella el contenido programático, también podría facilitar la identificación de barreras presentes en los contextos escolares reales. La metodología de enseñanza se basa en la generación de condiciones de reflexión y en la unidad entre acción y reflexión. Esto sugiere cierta flexibilidad en la forma en que se abordan los contenidos, permitiendo que las experiencias concretas en los contextos escolares influyan en el desarrollo del programa. La propuesta de articular espacios de trabajo en la universidad con espacios en las aulas de las escuelas podría interpretarse como un intento de generar un currículo más cercano a las realidades educativas. Asimismo, se reconoce la importancia del trabajo en equipo en las instancias de planificación y establecimiento de compromisos de acción. Las observaciones se conciben como un proceso colectivo que permite distintos ángulos de interpretación de la realidad. Busca promover el tratamiento de las propuestas de enseñanza en proyectos educativos específicos con sujetos reales, buscando situar a los futuros profesores en los ámbitos de desempeño profesional. Las instancias de acción implican la planificación de estrategias de enseñanza enmarcadas en proyectos didácticos y la ejecución de lo planificado. Sin embargo, no se explicita si estas estrategias de enseñanza deben considerar específicamente la inclusión de estudiantes con discapacidad u otras necesidades educativas diversas. Las instancias de reflexión buscan que los futuros docentes identifiquen qué y cómo se enseña, qué y cómo se aprende, lo cual podría llevar a reflexiones sobre la adecuación de las estrategias a la diversidad. Si bien la asignatura busca una formación reflexiva y crítica sobre la enseñanza en contextos reales, no se evidencia una referencia explícita de la educación inclusiva en sus objetivos, contenidos mínimos o metodología.

Práctica Profesional Docente (2016- 2019) de la carrera del PET: correspondiente al cuarto año de la carrera. El programa de la asignatura (Ministerio de Educación, Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Facultad de Arte y Diseño (FAyD), 2016/2019) plantea una relación experiencial y reflexiva contextualizada en la realidad educativa, y al promover la reflexión y el análisis sobre las propias acciones, se podría generar un espacio para que los futuros docentes identifiquen posibles barreras presentes en las instituciones donde realicen sus prácticas. El análisis del grupo de alumnos a su cargo también podría ser una instancia para considerar las diversas necesidades y posibles barreras. No obstante, el programa carece de una orientación

directa sobre cómo transformar estas identificaciones en estrategias pedagógicas inclusivas concretas. El programa explicita la importancia de la Pareja Pedagógica para la planificación conjunta, el diálogo y la reflexión sobre las prácticas. La conformación de equipos de trabajo para diversas actividades y la concepción del taller como un espacio colectivo de construcción del conocimiento son elementos que fomentan el aprendizaje cooperativo y colaborativo. Como objeto fundamental la orientación en la enseñanza de la Tecnología, elaborando, conduciendo y evaluando estrategias de enseñanza. Se busca que la práctica profesional permita al estudiante observar, intervenir, reflexionar y reconstruir, y se enfatiza la necesidad de una reflexión previa y planificación de las actividades a desarrollar. La mención de "Atención a la diversidad" como una de las variables que configuran la práctica educativa sugiere una consideración de la diversidad de los estudiantes. Sin embargo, el programa no detalla estrategias pedagógicas específicas para la inclusión de estudiantes con discapacidad u otras necesidades educativas especiales. La reflexión sobre la práctica podría llevar a considerar la adecuación de las estrategias a la diversidad, pero esto no se explicita como un objetivo central.

Las entrevistas revelan que, si bien la temática de la inclusión puede surgir en algunas discusiones en clase, no existe un espacio curricular específico que la aborde de manera profunda y sistemática. Si en el relato de algunos profesores se evidenció iniciativas relacionadas con la inclusión a menudo dependen de la voluntad individual de los docentes y no forman parte de una política institucional consolidada. También se reconoció una falta de formación específica en estrategias inclusivas dentro de los planes de estudio analizados. Asimismo, existe una necesidad de un currículo que no solo incluya contenidos teóricos sobre inclusión, sino que también contemple experiencias prácticas que permitan a los futuros docentes enfrentarse a la diversidad en contextos reales. Así lo señala Tallaferro (2006) cuando destaca la relación entre el conocimiento teórico y la práctica pedagógica como aspecto fundamental en la educación inclusiva.

Por lo tanto, analizando los programas de las asignaturas seleccionadas y considerando los planes de estudio, se observa que, si bien existen asignaturas dentro del área de Desarrollo Docente que podrían abordar la temática de la inclusión educativa, esta no se encuentra explícitamente integrada en los contenidos mínimos ni en los objetivos de las asignaturas revisadas. Se confirma que los planes de estudio de las carreras de Profesorado en Artes Plásticas y Educación Tecnológica carecen de una mención explícita de la inclusión como eje

formativo, lo que sugiere que su tratamiento podría ser disperso y dependiente de iniciativas particulares de los docentes, tal como se evidencia en las entrevistas realizadas en la tesis. Por lo tanto en estas categoría de análisis se evidenciaron diversos relatos de experiencias relacionadas con la inclusión educativa, por ejemplo un docente en un taller de cerámica para personas con discapacidad visual desarrolló estrategias pedagógicas adaptadas, enfocándose en la percepción táctil y auditiva, una docente trabajó con un estudiante ciego en el taller de dibujo, lo que impulsó un proyecto de investigación sobre la lectura del color para ciegos en colaboración con instituciones especializadas. Docentes en práctica compartieron situaciones vinculadas a la inclusión en las clases, generando diálogo y reflexión grupal. Se implementó la estrategia de permitir a un estudiante con discapacidad visual presentar trabajos de forma oral y grabada, eliminando la barrera del acceso a la información escrita.

Asimismo se evidenciaron saberes vinculados a la inclusión educativa en documentos curriculares, aunque los saberes relacionados con la inclusión educativa no se encuentran definidos explícitamente en los planes de estudio del Profesorado en Artes Plásticas ni en el del Profesorado en Educación Tecnológica, sin embargo, se menciona que el perfil del egresado del Profesorado en Artes Plásticas podría interpretarse como una apertura a considerar la diversidad, y de manera similar en el Profesorado en Educación Tecnológica. Se reconoce que asignaturas como "Problemática Educativa I y II" y "Estrategia Docente I y II, y III" "Práctica Profesional Docente" podrían abordar temáticas vinculadas.

La temática de la inclusión se incorpora de manera no sistemática y frecuentemente de forma espontánea en el desarrollo de las asignaturas, según el relato de los docentes entrevistados a cargo de las diferentes asignaturas del Área Desarrollo Docente, el tema surge en algunos diálogos dentro de las clases a partir de observaciones de casos durante las prácticas docentes. No existe un espacio curricular específico que aborde la inclusión de manera profunda en el plan de estudios vigente. Algunos docentes han invitado a profesionales para incluir contenidos sobre discapacidad, particularmente en las prácticas y la planificación.

El tratamiento de la inclusión educativa parece realizarse de manera más bien aislada dentro de las asignaturas del área de desarrollo docente. Sin embargo, se destaca la importancia del trabajo colaborativo al abordar casos de estudiantes con discapacidad, priorizando el aprendizaje colectivo a través de la consulta y el intercambio con diferentes actores educativos. También se menciona la participación en proyectos de extensión que trabajan con instituciones del medio, algunas centradas en la inclusión, lo que implica una articulación con otras

instituciones. No se explicita en los programas de las asignaturas " articulaciones de manera formal y planificada con otras disciplinas o áreas de conocimiento en relación con la inclusión.

## CAPÍTULO 5

### Conclusiones

Para culminar este trabajo de investigación, resulta fundamental retomar la pregunta que le dio sentido y dirección, orientada a comprender de qué manera se aborda la inclusión educativa de personas con discapacidad en el área de desarrollo docente durante el trayecto formativo de los estudiantes de las carreras de Profesorado en Artes Plásticas y Profesorado en Educación Tecnológica, siendo su objetivo general comprender las prácticas de los docentes de dicha área en relación con la inclusión educativa de personas con discapacidad, durante el período 2016-2019, en el marco institucional de la Facultad de Arte y Diseño, ubicada en la ciudad de Oberá, provincia de Misiones, Argentina.

La investigación se organizó en torno a tres categorías de análisis principales, la primera de ellas referida a las Políticas Educativas y el Enfoque de Derechos en la inclusión educativa. Se concluye que existe un consenso entre los docentes entrevistados sobre la importancia del derecho a la educación para las personas con discapacidad. Sin embargo, reconocen desafíos estructurales y formativos que limitan el pleno ejercicio de este derecho. Esta visión se alinea con los principios establecidos en normativas internacionales y nacionales. No obstante, tal como señalan los docentes y como también lo indica Pérez (2012), a menudo existe una discrepancia entre las normativas y su aplicación en las aulas.

Los documentos curriculares de los planes de estudio reconocen la educación como un derecho en sus fundamentos, aunque no evidencian de manera explícita el derecho a la educación de las personas con discapacidad como sujetos de derechos. En cuanto a la evolución de la inclusión, los docentes reconocen un tránsito histórico desde la exclusión y la segregación hacia la integración y la inclusión. No obstante, persisten tensiones y resistencias en este proceso. Como lo plantea Palacios (2008), se evidencian diferentes enfoques en los documentos curriculares, desde la segregación hacia la integración. Los planes de estudio analizados, contemporáneos a

la Ley de Educación Federal, reflejan un enfoque de integración, donde los estudiantes con discapacidad debían adaptarse al sistema educativo. La referencia a “contextos especiales” y “sujetos especiales” refuerza esta lógica. Los docentes reconocen que las políticas educativas han cambiado a lo largo del tiempo, marcándose un cambio de paradigma hacia la inclusión con la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Sin embargo, la implementación real de políticas inclusivas enfrenta barreras como la falta de formación docente, la ausencia de recursos y la falta de seguimiento. Blanco (1999) enfatiza la necesidad de un compromiso institucional colectivo para garantizar la inclusión. La inclusión en la educación superior parece menos estructurada que en los niveles primario y secundario. Ball (2002) plantea que las políticas como texto son interpretadas y reinterpretadas en la práctica educativa. A pesar de los desafíos, existe una mayor concienciación sobre la inclusión en comparación con el pasado, aunque la continuidad de los proyectos inclusivos no siempre está garantizada.

La segunda categoría, centrada en la Evolución de las tradiciones de formación docente y los modelos de discapacidad, permitió el análisis de los enfoques de la formación docente inicial en diálogo con las tradiciones pedagógicas propuestas por Davini (1999), y con los modelos de discapacidad desarrollados por Sosa (2009), aportando marcos conceptuales para comprender cómo se configuran las representaciones y prácticas docentes en relación con la inclusión. Se concluyó que la formación inicial en los profesorados de Artes Plásticas y Educación Tecnológica no contempla de manera explícita estrategias para la inclusión, lo que podría evidenciar la influencia de la Tradición Academicista identificada por Davini (1995).

Las tradiciones normalizadoras, academicista y eficientista, pueden actuar como barreras para un abordaje pleno de la inclusión al priorizar la homogeneidad o el conocimiento disciplinar sobre la atención a la diversidad. Por otro lado, las tendencias pedagógicas no consolidadas como la pedagogía crítica social de los contenidos y la pedagogía hermenéutica participativa, también mencionadas por Davini (1995), ofrecen marcos más propicios para desarrollar prácticas inclusivas. A pesar de la falta de formación explícita, algunos docentes han desarrollado estrategias pedagógicas adaptadas a la inclusión a partir de sus experiencias prácticas, lo que se acerca al enfoque de DDHH y autonomía personal. Pedragosa (2018) destaca la importancia de la reflexión sobre la práctica como parte del conocimiento docente. En cuanto a los modelos de discapacidad, en el discurso de los docentes se evidencia una coexistencia de diferentes modelos (Médico-Rehabilitador, Tradicional, Social y de Autonomía Personal), categorizados por Sosa (2009). La concepción sobre discapacidad influye en si se

considera que el estudiante debe adaptarse al sistema o si es el sistema el que debe transformarse. Asimismo, persisten prácticas que se basan en el Modelo Médico-Rehabilitador, donde la discapacidad se ve como un problema individual a corregir. Sin embargo, también se observan elementos que sugieren una aproximación al Modelo Social y al Modelo de Autonomía Personal, especialmente al reconocer la importancia de eliminar barreras y fomentar la independencia de los estudiantes.

La tercera categoría, Experiencias Educativas y Currículo Inclusivo, a partir de los aportes de Blanco (1999), (Booth y Ainscow 2000), Marchesi y Martín, (1998), Martín (2005 citado en Blanco, 2009), Tallaferró (2006), Durán y Giné (2017), entre otros se abordó aspectos vinculados a las barreras para el aprendizaje y la participación, el diseño de un currículo abierto, flexible y adaptable, el fomento del aprendizaje cooperativo y el trabajo colaborativo, así como la incorporación de prácticas pedagógicas y estrategias de enseñanza inclusivas, considerando la programación curricular, los planes de estudio, los contenidos y metodologías que favorecen o limitan la accesibilidad y el reconocimiento de la diversidad en los espacios de formación. Se han observado diferentes relatos de docentes enfrentando barreras para el aprendizaje en estudiantes con dificultades, a menudo sin un diagnóstico previo. Booth & Ainscow (2000) señalan la importancia de eliminar barreras para el aprendizaje y la participación. El aprendizaje cooperativo y el trabajo colaborativo emergen como estrategias valiosas en experiencias áulicas inclusivas. Martín (2005 citado en Blanco, 2009) destaca el aprendizaje cooperativo como una estrategia clave para la inclusión. Algunos docentes han desarrollado prácticas y estrategias inclusivas de manera individual, implementando adaptaciones en los materiales y en las metodologías de enseñanza. En este sentido, Tallaferró (2006) destaca la relevancia de la reflexión crítica sobre la práctica docente como un proceso indispensable para la construcción y sostenimiento de propuestas verdaderamente inclusivas.

A pesar de la ausencia de lineamientos curriculares específicos, algunos docentes han tomado la iniciativa de invitar a profesionales y abordar la temática de la discapacidad a partir de las experiencias de los estudiantes en las prácticas, Blanco (1999) reconoce la necesidad de contar con especialistas en ciertos casos.

Desde el objetivo específico orientado a explorar las experiencias áulicas en torno a la inclusión educativa, se desprenden algunas conclusiones relevantes. Se advierte que los relatos de las experiencias son heterogéneas y, en muchos casos, emergen de manera no planificada, influenciadas por factores institucionales, la disponibilidad de recursos y las decisiones

pedagógicas particulares que cada docente adopta en el ejercicio cotidiano de su práctica. Los relatos de los profesores evidencian que la temática de la inclusión puede aparecer en clase a partir de situaciones concretas observadas durante las prácticas docentes de los estudiantes, o cuando los propios estudiantes plantean inquietudes relacionadas con la diversidad en el aula. Se identificaron esfuerzos individuales por parte de los docentes para generar prácticas más inclusivas. Algunos profesores han tomado la iniciativa de desarrollar estrategias pedagógicas adaptadas a estudiantes con discapacidad, como el caso del docente que trabajó con alumnos con discapacidad visual en un taller de cerámica o la profesora que investigó sobre la lectura del color para un estudiante ciego en el taller de dibujo. También se mencionó la implementación de ajustes para permitir la participación de estudiantes con discapacidad, como la aceptación de trabajos orales y grabados para un estudiante con discapacidad visual.

El aprendizaje cooperativo y el trabajo colaborativo emergieron como estrategias valiosas en las experiencias áulicas inclusivas. En las experiencias relatadas, el trabajo en equipo y la cooperación entre estudiantes se identificaron como elementos que facilitan la participación y el aprendizaje en contextos diversos. La falta de formación específica y lineamientos institucionales claros en inclusión educativa impacta en cómo se abordan estas experiencias en el aula. Los profesores reconocen que, si bien la temática de la inclusión puede surgir en las clases, no existe un espacio curricular específico para abordarla en profundidad ni protocolos institucionales claros para guiar sus acciones. Esto lleva a que el tratamiento de la inclusión dependa, en gran medida, de la sensibilidad e iniciativa de cada docente. Las experiencias áulicas también revelan la necesidad de una mayor articulación entre la teoría y la práctica en la formación docente en inclusión. Si bien se realizaron comentarios generales sobre la inclusión a partir de las observaciones de casos en las escuelas primarias durante las primeras prácticas docentes, estas instancias suelen ser muy generales y no profundizan en estrategias concretas para abordar la diversidad en el aula. Algunos docentes consideran que debería existir un bloque específico dedicado a la inclusión educativa con experiencias de campo y conocimiento de casos concretos.

Por lo tanto, los relatos de los profesores del área de desarrollo docente revelan una variedad de experiencias áulicas vinculadas a la inclusión, caracterizadas por esfuerzos individuales, la utilización del trabajo colaborativo y la identificación de la necesidad de fortalecer la formación docente inicial y establecer lineamientos institucionales más claros en esta área. Estas experiencias, aunque valiosas, ponen de manifiesto que la inclusión educativa aún no se aborda

de manera sistemática y estructurada en el trayecto formativo inicial de los profesorados de la FAyD.

A partir del objetivo específico de identificar en los documentos curriculares institucionales y áulicos las propuestas pedagógicas orientadas a la inclusión de personas con discapacidad, se reconoce que los documentos curriculares institucionales y áulicos de los profesorados de Artes Plásticas y Educación Tecnológica de la FAyD durante el período 2016-2019 no evidencian una incorporación formal y sistemática de propuestas pedagógicas explícitamente orientadas a la inclusión de personas con discapacidad. Si bien en los fundamentos de los planes de estudio se reconoce la educación como un derecho, y se menciona la importancia de atender las diferentes problemáticas de la pedagogía y del sujeto que aprende, la inclusión de personas con discapacidad no se explicita como un eje central en los contenidos mínimos ni en los objetivos de las asignaturas del Área de Desarrollo Docente.

Los planes de estudio podrían permitir abordar la diversidad, pero no establecen lineamientos específicos para la formación docente en inclusión educativa ni definen saberes vinculados explícitamente a esta temática. Se menciona un "eje curricular de integración permanente" en los fundamentos de los planes de estudio, lo que podría interpretarse como una intención de reconocer la diversidad, aunque no se especifica en relación con la discapacidad. El análisis de los programas de asignaturas como Problemática Educativa I y II, Estrategia Docente I, II y III, y "Práctica Profesional Docente del Área de Desarrollo Docente" revela que, si bien algunas podrían ofrecer espacios para abordar la diversidad y la inclusión de manera particular y situada, esta temática no se encuentra explícitamente integrada en los contenidos mínimos ni en los objetivos de las asignaturas revisadas. En los contenidos mínimos de los planes de estudio, se observa una referencia a "necesidades especiales" en "contextos especiales", lo que evidencia una concepción aún centrada en el modelo de integración y una lógica segregadora, en lugar de un enfoque de inclusión que comprenda la diversidad como parte constitutiva del aula. Si bien el perfil del egresado del Profesorado en Artes Plásticas podría interpretarse como una apertura a considerar la diversidad, y de manera similar en el Profesorado en Educación Tecnológica, no se explicita cómo se integran los principios de diversidad e inclusión dentro de los contenidos y las evaluaciones de las asignaturas.

No se evidencia en los programas de las asignaturas articulaciones formales y planificadas con otras disciplinas o áreas de conocimiento en relación con la inclusión. En definitiva, el análisis de los documentos curriculares institucionales y áulicos del período 2016-2019 en los

profesorados de Artes Plásticas y Educación Tecnológica de la FAYD concluye que las propuestas pedagógicas orientadas a la inclusión de personas con discapacidad no están definidas de manera explícita ni integradas sistemáticamente en el currículo formal. Esta ausencia fue señalada en los discursos de los docentes entrevistados, entre quienes una de las voces destacó la necesidad de implementar un nuevo plan de estudios, construido colectivamente, que incorpora de manera explícita la temática de la inclusión educativa. En este contexto, el abordaje de la inclusión educativa parece depender, en gran medida, de iniciativas individuales por parte del cuerpo docente.

A partir del objetivo específico de analizar los elementos que evidencian las estrategias y enfoques utilizados para abordar la inclusión de personas con discapacidad en la formación docente inicial, el estudio de los documentos curriculares institucionales y áulicos de los profesorados de Artes Plásticas y Educación Tecnológica de la FAYD, correspondientes al período 2016-2019. Se evidenciaron diversas experiencias relacionadas con la inclusión educativa narradas por los docentes entrevistados. Estas incluyen la adaptación de estrategias pedagógicas en talleres para personas con discapacidad visual, el trabajo con estudiantes ciegos en espacios de dibujo, experiencias que incluso derivaron en proyectos de investigación, así como el abordaje de situaciones vinculadas a la inclusión que surgían en las clases a partir de las vivencias de los estudiantes durante sus prácticas.

Otro aspecto que evidencia avances significativos en el reconocimiento de la educación como un derecho se refleja en los fundamentos de los planes de estudio. Si bien la inclusión de personas con discapacidad no se encuentra aun formalmente integrada en los contenidos mínimos ni en los objetivos específicos de las asignaturas del Área de Desarrollo Docente, se evidencian múltiples experiencias pedagógicas que demuestran sensibilidad, compromiso y capacidad de adaptación por parte del cuerpo docente. Las estrategias vinculadas a la inclusión educativa tienden a emerger desde la iniciativa individual y la implicación personal de los profesores, quienes, a través de sus relatos, dan cuenta de prácticas concretas como la adecuación de estrategias para estudiantes con discapacidad visual, la creación de espacios participativos o el desarrollo de proyectos de investigación vinculados a la temática. Los docentes reconocen un tránsito histórico desde la exclusión y la segregación hacia la integración y la inclusión, no obstante, persisten tensiones y resistencias en este proceso. Aunque estas acciones no responden todavía a una política institucional consolidada ni a una

planificación curricular sistemática, constituyen valiosos antecedentes sobre los que se podría avanzar hacia una inclusión más formalizada.

El análisis de los programas correspondientes al Área de Desarrollo Docente (Problemática Educativa I y II, Estrategia Docente I, II y III, Práctica Profesional Docente) muestra que, si bien no se incluyen de manera explícita contenidos y objetivos centrados en la inclusión educativa, algunas asignaturas ofrecen oportunidades para reflexionar sobre la diversidad, aunque de forma tangencial. La enseñanza de estrategias pedagógicas inclusivas aún no se presenta como un eje central, sin embargo, su incorporación resulta viable en tanto se construya desde las experiencias y marcos teóricos que ya circulan en el ámbito formativo.

Los discursos de los docentes reflejan la coexistencia de distintos modelos de discapacidad, lo cual influye directamente en sus concepciones y en las decisiones pedagógicas que adoptan. Mientras algunos docentes recurren a enfoques compensatorios, propios del modelo médico-rehabilitador, otros promueven la participación plena y la autonomía, en sintonía con el modelo de la autonomía personal. Esta diversidad de enfoques representa tanto un desafío como una oportunidad para profundizar la reflexión y fortalecer una mirada compartida desde el modelo social de la discapacidad, en el cual se inscribe esta investigación.

Se reconoce, por parte de los docentes entrevistados, la necesidad de fortalecer la formación docente inicial en estrategias inclusivas, así como de contar con una preparación específica para trabajar con estudiantes con discapacidad. Asimismo, manifiestan la importancia de incorporar contenidos y experiencias prácticas vinculadas a la inclusión en el currículo, para que esta no quede relegada a iniciativas espontáneas o esfuerzos individuales, sino que sea asumida como un eje transversal que atraviese de manera sistemática el proceso formativo.

En síntesis, el análisis de los documentos curriculares y los relatos docentes permite afirmar que, durante el período considerado, si bien no se contaba aún con estrategias pedagógicas institucionalizadas para la inclusión, existieron prácticas significativas que reflejan compromiso y disposición a responder a la diversidad. Estos hallazgos constituyen una base sólida para impulsar el fortalecimiento de la formación docente desde un enfoque inclusivo, mediante una integración progresiva y estructurada en el currículo.

En respuesta al problema planteado en esta investigación, se advierte una distancia aún presente entre los principios enunciados en los documentos normativos, en el discurso de la educación inclusiva y su implementación real en la formación docente inicial de los profesores de Artes

Plásticas y Educación Tecnológica de la FAyD, durante el período analizado. Esta brecha se manifiesta en la ausencia de una programación curricular que aborde de manera explícita la temática de la inclusión, en la prevalencia de acciones impulsadas por la iniciativa individual de los docentes y en la necesidad reconocida de fortalecer la formación en estrategias pedagógicas inclusivas. No obstante, estas observaciones también evidencian un terreno propicio para la transformación institucional y curricular, que permita consolidar una propuesta formativa comprometida con la diversidad y los derechos de todas las personas.

La inclusión educativa, entendida desde una perspectiva de derechos, interpela profundamente los modos tradicionales de pensar la educación, la enseñanza, el currículum y la formación docente. A lo largo de esta investigación, se ha evidenciado que el camino hacia una educación verdaderamente inclusiva no se encuentra exento de tensiones, desafíos y resistencias, pero también está habitado por experiencias significativas, compromiso docente y voluntad de transformación. Formar para la inclusión requiere revisar no solo planes de estudios, contenidos y metodologías, sino también las tradiciones, matrices culturales que sostienen prácticas excluyentes, muchas veces naturalizadas. Implica, cuestionar certezas, abrir espacios de reflexión crítica y diseñar propuestas pedagógicas que abracen la diversidad como un valor y no como un problema a resolver. El abordaje desde la inclusión supone la necesidad problematizar la ‘normalidad’ reconocer a las personas con discapacidad como sujetos de derechos; generar accesibilidad y derribar las barreras instaladas; buscar los apoyos –cuando resulten necesarios- de manera particular y conjunta con las personas que los necesitan.

Esta tesis se posiciona desde el lugar de quienes creen que otra educación es posible, y que el aula es un escenario privilegiado para construirla, junto con otros y otras, mediante el diálogo, la sensibilidad y apertura.

***“La educación inclusiva empieza con la formación docente, en tanto promueve una mirada capaz de ver en la diversidad una riqueza y no un obstáculo.”***

— Booth y Ainscow

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación por los Derechos Civiles. (2015). *Educación inclusiva en Argentina. Manual para el respeto del derecho a la educación de los alumnos con discapacidad.* Asociación por los Derechos Civiles.
- Ball, S. (2002). *Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica.* Páginas 2 (2/3), 19-33. Escuela de educación, UNC, Córdoba
- Blanco Guijarro, M. R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, J. C. Tedesco & C. Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87–100). Madrid: Fundación Santillana.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (traducción del Centre for Studies on Inclusive Education). UNESCO.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015): *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.* Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion. Traducción y Adaptación: Gerardo Echeita, Yolanda Muñoz, Cecilia Simón y Marta Sandoval. Consorcio para la Educación Inclusiva. OEI y FUHEM
- Broitman, C., Cobeñas, P., Escobar, M., Grimaldi, V., & Sancha, I. E. (2023). *Un estudio sobre la enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad en escuelas de educación especial y común.* *Revista Colombiana de Educación*, (87), 278–306. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12080>
- Consejo Federal de Educación. (2012). *Resolución N°188/12, Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012*
- Consejo Federal de Educación. (2013). *Resolución N°201/13, Programa Nacional de Formación Permanente*
- Consejo Federal de Educación. (2016, febrero 12). “*Declaración de Purmamarca*”.
- Consejo Federal de Educación. (2016). *Plan Estratégico Nacional 2016 - 2021 "Argentina enseña y aprende", Resolución CFE N° 285/168 .*
- Consejo Federal de Educación. (2017, marzo). *Resolución N° 286/16, Plan Nacional de Formación Docente 2016 - 2021. Proyecto de Ley Plan Maestr@*

- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Buenos Aires. Cap. 1: “Tradiciones en la formación de los docentes y su presencia actuales”. Paidós
- Davini, M. C. y Birgin, A. (1998). “Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones”. En: AAUU, *Políticas y sistema de formación*. Carrera de especialización de Postgrado en Formación de Formadores, Buenos Aires: Novedades Educativas/ Facultad de Filosofía y Letras, UBA
- Durán Gisbert, D. y Giné Giné C. (2017). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*. Red Iberoamericana De Expertos En La Convención De Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad. Recuperado de <http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1913/ArtDuranGisbertDFormaciondelprofesorado.pdf?sequence=1>
- Facultad de Arte y Diseño. (1997). *Resolución CS N° 086/97*. p.35
- Huergo, J. (2007). *Educación: ese acto político y comunicativo*. Buenos Aires: FLACSO.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2011). *Relato de una construcción política federal (2007-2011)*, Ministerio de Educación, República Argentina. Pág. 1 – 227
- Krichesky, G. y Pérez, A. (2015). “El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias”. En Pérez, A. y Krichesky, M. (Coords.) *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Avellaneda. Págs. 21 a 462
- Lacambra, A; Rivero G, P. Aguilera E. (2019) *Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades*. Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado. VOL.23, N°1. ISSN 1138-414X, ISSN e 1989-6395
- Larrosa, J. (2011). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ley No 26.206 de Educación Nacional, 2006.
- Leguizamón, Griselda. (2020). *Apuntes de Clases*. Maestría en Educación. U.N.Q18 .
- Marchesi, A., Tedesco, J. C., & Coll, C. (Coords.). (2009). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Fundación Santillana.
- Martínez, M. E. (2018). “Positiv@s y motivadx: una crítica a la educación emocional en la formación y el trabajo docente”. En *Actas del IV Seminario de la Red ESTRADO Argentina “La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI”*, 29 de

noviembre al 1° de diciembre de 2017, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. ISBN 978-987-4923-24-015 .

- Mazzo, M. (2023). *"Desandando trayectos: Análisis de las condiciones institucionales para la continuidad en las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad"* . Tesis de maestría en Educación. Universidad Nacional de Quilmes.
- Ministerio de Educación, Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Arte y Diseño. (2016/2020). PROGRAMA DE LA ASIGNATURA: Problemática Educativa I. Área Desarrollo Docente, Carrera Profesorado en Artes Plásticas. Profesorado en Educación Tecnológica. Universidad Nacional de Misiones.
- Ministerio de Educación, Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Arte y Diseño. (2016/2020). PROGRAMA DE LA ASIGNATURA: Problemática Educativa II. Área Desarrollo Docente, Carrera Profesorado en Artes Plásticas. Profesorado en Educación Tecnológica. Universidad Nacional de Misiones.
- Ministerio de Educación, Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Arte y Diseño. (2017/2019). PROGRAMA DE LA ASIGNATURA: Estrategia Docente I: Didáctica. Área Desarrollo Docente, Carrera Profesorado en Artes Plásticas. Profesorado en Educación Tecnológica. Universidad Nacional de Misiones.
- Ministerio de Educación, Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Arte y Diseño. (2016/2020). PROGRAMA DE LA ASIGNATURA: Estrategia Docente II: Didáctica - Taller de Expresión. Área Desarrollo Docente, Carrera Profesorado en Artes Plásticas. Universidad Nacional de Misiones.
- Ministerio de Educación, Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Arte y Diseño. (2016/2020). PROGRAMA DE LA ASIGNATURA: Estrategia Docente II: Didáctica. Área Desarrollo Docente, Carrera Profesorado en Artes Plásticas. Universidad Nacional de Misiones.
- Ministerio de Educación, Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Arte y Diseño. (2016/2020). PROGRAMA DE LA ASIGNATURA: Estrategia Docente II: Didáctica. Área Desarrollo Docente, Carrera Profesorado en Educación Tecnológica. Universidad Nacional de Misiones.
- Ministerio de Educación, Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Arte y Diseño. (2016/2020). PROGRAMA DE LA ASIGNATURA: Práctica Profesional Docente. Área Desarrollo Docente, Carrera Profesorado en Artes Plásticas. Universidad Nacional de Misiones.

- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317/texto>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca, Madrid
- Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca, Madrid .
- Paviglianiti, Norma. (1993). *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*. Serie Fichas de Cátedra, OPFYL, UBA, Buenos Aires
- Pedragosa, M.A (2018) *El conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en docentes universitarios*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata.
- Pérez, A. (2012). *Alteridad, razón jurídica y ética: reflexiones acerca de lo común y lo especial en la educación*. Buenos Aires: Flacso.
- Rinesi, E. (2016). “La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad”, en BRENNER, G. y GALLI, G. (comps.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Editorial La Crujía, Stella y la Fundación La Salle Argentina, Buenos Aires .
- Rodino, A. M. (2015). *La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social*. *Revista IIDH*, 61, 202-223.
- Scribano, Adrian. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo, Buenos Aires.
- Schewe, C. (2016). *Políticas de inclusión educativa de personas con discapacidad: Continuidades y discontinuidades en los procesos para su implementación* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Quilmes]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Quilmes. <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3947>
- Sosa, L., (2007) *Los “cuerpos discapacitados”. Construcciones en prácticas de integración en Educación Física*. *Revista Educación Física y Discapacidad: prácticas corporales inclusivas*. Medellín. Colombia. Funámbulo Editores"
- Sosa, L. (2009). *Reflexiones sobre la discapacidad. Dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas*. Dialnet

- Sosa, L (2012) *Educación corporal y diversidad. La inclusión de niños y niñas con discapacidad en las prácticas corporales*. Tesis de la Maestría en Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata. La Plata.
- Suárez, D. (2010). *Experiencia, narrativa y formación*. Seminario FLACSO-UBA, Buenos Aires.
- Tallaferro, D. (2006). *La formación para la práctica docente*. Educere, 10(33), 269-273. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603309>
- Universidad Nacional de Misiones, Consejo Superior. (1998). *Plan de Estudios del Profesorado en Educación Tecnológica (Res. CS N° 019/98, Plan K-035-98)*. Posadas, Misiones.
- Universidad Nacional de Misiones, Consejo Superior. (1997). *Plan de Estudios del Profesorado en Artes Plásticas (Res. CS N° 086/97)*. Posadas, Misiones.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Vasilachis de Gialdino, I (coord). (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Gedisa, Barcelona.

**ANEXO 1****MODELO DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD:****Destinatarios:**

Docentes del Área de Desarrollo Docente de las carreras de Profesorado en Artes Plásticas y Profesorado en Educación Tecnológica de la Facultad de Arte y Diseño (FAyD), Universidad Nacional de Misiones.

**Presentación:**

Buenos días/tardes. Mi nombre es Mariela Batista y me encuentro realizando un estudio de campo en el marco de mi tesis de maestría, titulado *“La formación docente inicial y la inclusión de personas con discapacidad en los profesorados de Educación Tecnológica y Artes Plásticas de la FAyD”*.

El objetivo principal de esta investigación es comprender cómo los docentes del Área de Desarrollo Docente abordaron la inclusión educativa de personas con discapacidad durante el período 2016–2019 en la Facultad de Arte y Diseño, ubicada en la ciudad de Oberá, provincia de Misiones, Argentina.

En particular, me interesa explorar, a partir de sus relatos y experiencias, cómo se aborda la inclusión en el trayecto formativo inicial de los profesorados mencionados.

Le agradezco de antemano su disposición a participar en esta entrevista. No existen respuestas correctas o incorrectas; lo valioso es su perspectiva y experiencia personal. La información recabada será utilizada exclusivamente con fines académicos y será tratada con la confidencialidad correspondiente.

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

### **DIMENSIÓN PERSONAL Y TRAYECTORIA ACADÉMICA**

- ¿Cuál es su formación académica?
- ¿Hace cuánto tiempo ejerce como docente en la formación docente?
- ¿Qué asignaturas dicta y en qué carreras de la Fayd? ¿También da clases en otras instituciones? En caso de que su respuesta fuera afirmativa, ¿en qué institución y carreras?
- ¿En su trayectoria como docente, en algún momento formó parte, directa o indirectamente de la inclusión de personas con discapacidad? En caso de que su respuesta fuera afirmativa, ¿Cómo fue esa experiencia?

### **CONCEPCIONES SOBRE LA PERSPECTIVA DE INCLUSIÓN**

- ¿Cuál es su concepción en relación a la inclusión de las personas con discapacidad?
- ¿Considera que la inclusión de personas con discapacidad ha ido cambiando a través del tiempo y del cambio de las leyes de educación? ¿Por qué?
- Considera posible la inclusión de las personas con discapacidad en las escuelas comunes, en nivel primario y secundario en las materias de arte y/o tecnología? ¿Por qué?

### **FORMAS DE TRABAJO Y PROPUESTAS DE ENSEÑANZAS**

- ¿En cuanto a las clases ha surgido este tema como posible problemática de la educación actual?
- ¿Ha realizado alguna acción pedagógica didáctica que favorezca la enseñanza de la inclusión en su materia?
- ¿En el desarrollo de alguna clase ha surgido la temática de la inclusión? ¿Cómo lo abordó?

### **ABORDAJE CURRICULAR**

- ¿Desde el aspecto curricular prescriptivo, plan de estudio, se evidencia algún contenido vinculado a la inclusión de personas con discapacidad?

- ¿En la programación curricular, es tomado en cuenta como parte de la formación docente inicial?
- ¿Considera la inclusión de personas con discapacidad un contenido curricular a ser enseñado durante la trayectoria en la formación docente inicial? En el caso de que así considere, ¿Como considera que se debería realizar?
- Como parte de la Facultad de Arte y Diseño ha participado en algún proyecto de extensión y/o investigación que se relacione con la inclusión en su sentido amplio?
- ¿Ha formado parte de acciones que favorezcan la inclusión de personas con discapacidad, como parte de voluntariados, aula abierta, talleres, charlas, proyecto socio educativos, etc? ¿Cuál fue su experiencia?

## **CIERRE**

Finalmente, ¿Algún otro comentario que quiera agregar?

¡Muchas Gracias, por sus valiosos aportes!

## ANEXO 2

## Sistematización y tabulación de datos relevados

Preguntas	Entrevistados
<p>¿Cuál es su formación académica?</p> <p>¿Hace cuánto tiempo ejerce como docente en la formación docente? ¿Qué asignaturas dicta y en qué carreras de la Fayd?</p>	<p>E1: Mi formación académica es Licenciado en Artes Plásticas, Profesor en Cerámica, Técnico Ceramista, Magister en Educación por el Arte. Otorgados por la Facultad de Artes UNaM Argentina. Inicé como Ayudante de Ira en Estrategia Docente. Soy docente en las carreras del Profesorado de Artes Plásticas, y Licenciatura en Artes Plásticas, en las asignaturas de Cerámica II, Cerámica III, Estrategia Docente I.</p> <p>E2: No trabajo más en la Facultad, ya me jubilé, o sea no soy más docente, pero lo fui durante 30 años. Tengo la licenciatura en antropología de la Universidad Nacional de Rosario, y muchos cursos. Cuando nos recibimos nos fuimos a Buenos Aires en la época del proceso militar, que los docentes habían sido echados de la UBA, y nosotros fuimos a aprovechar los docentes que por mínimo sueldo algunos daban cursos en el IDE Instituto del Desarrollo Económico y Social. También hice una serie de cursos con gente muy preparada de la Universidad de Buenos Aires echados afuera en la época del proceso. Mi título es de licenciada, no tengo profesorado tengo licenciatura, pero la profesora Wal me invitó a formar parte del área de desarrollo docente, ella siendo pedagoga. Cuando me conoció y supo que era antropóloga, me invitó a participar para armar con psicología Antropología y pedagogía un área dos materiales de primer año Problemática Educativa I y de segundo año Problemática Educativa II, los tres profesores trabajamos durante bastante tiempo. Desde 1998 empezaron los diferentes profesorados, y tenían diferente cantidad de horas las dos materias.</p> <p>E3: Bueno mi título de formación es el de profesora de dibujo con especialización en grabado porque hice mi carrera cuando la facultad todavía no era facultad, inicié allí. Después hice la carrera de maestría en educación por el arte y soy magister en educación por el arte y cursé todo el doctorado en arte y me quedé en la instancia de tesis porque no rendí mi tesis de doctorado teniendo aprobado el proyecto, en este momento estaba en gestión y era secretaria de posgrado y no quería ser juez y parte porque yo armaba los equipos de tribunales de defensa, entonces no me parecía correcto hacerlo en ese momento y bueno perdí el tren después no quise volver a rendir así que llegué hasta el cursado de la totalidad de la carrera. Ejercicio la docencia porque tengo 38 años de antigüedad. dentro de la institución, desde el tercer año que cursaba la carrera porque en ese tiempo nosotros teníamos un título intermedio dentro del profesorado de dibujo que era el magisterio en plástica, y así fue como empecé inmediatamente a ejercer la docencia antes de recibirme de profesor al dibujo. Ejercicio la docencia porque tengo 38 años de antigüedad dentro de la institución, desde el tercer año que cursaba la carrera porque en ese tiempo nosotros teníamos un título intermedio dentro del profesorado de dibujo que era el magisterio en plástica, y así fue como empecé inmediatamente a ejercer la docencia antes de recibirme de profesor al dibujo. Empecé trabajando en la escuela N°448 de Cien Hectáreas, era titular en esa escuela, tenía jornada completa, fue una experiencia maravillosa para mi vida trabajar en esa escuela, donde había Bueno mi título de formación es el de profesora de dibujo con especialización en grabado porque hice mi carrera cuando la facultad todavía no era facultad, inicié allí. Después hice la carrera de maestría en educación por el arte y soy magister en educación por el arte y cursé todo el doctorado en arte y me quedé en la instancia de tesis porque no rendí mi tesis de doctorado teniendo aprobado el proyecto, en este momento estaba en gestión y era secretaria de posgrado y no quería ser juez y parte porque yo armaba los equipos de tribunales de defensa, entonces no me parecía correcto hacerlo en ese momento y bueno perdí el tren después no quise volver a rendir así que llegué hasta el cursado de la totalidad de la carrera. Ejercicio la docencia porque tengo 38 años de antigüedad</p>

dentro de la institución, desde el tercer año que cursaba la carrera porque en ese tiempo nosotros teníamos un título intermedio dentro del profesorado de dibujo que era el magisterio en plástica, y así fue como empecé inmediatamente a ejercer la docencia antes de recibirme de profesor al dibujo. Ejercí la docencia porque tengo 38 años de antigüedad dentro de la institución, desde el tercer año que cursaba la carrera porque en ese tiempo nosotros teníamos un título intermedio dentro del profesorado de dibujo que era el magisterio en plástica, y así fue como empecé inmediatamente a ejercer la docencia antes de recibirme de profesor al dibujo. Empecé trabajando en la escuela N°448 de Cien Hectáreas, era titular en esa escuela, tenía jornada completa, fue una experiencia maravillosa para mi vida trabajar en esa escuela, donde había una diversidad muy grande de individuos. Había algunas patologías con discapacidad también con retrasos. Esos chiquitos eran un encanto. Un tesoro a los que yo más los cuidaba, y digo chiquitos pues yo trabajé en la primaria. Luego trabajé también en una escuela secundaria de campo Ramón poco tiempo, porque hice suplencias. En una escuela de Villa Bonita secundaria, haciendo suplencia También trabajé en la Escuela Normal en la secundaria haciendo una suplencia y trabajé por mi cuenta en un taller particular un tiempo muy corto unos meses que no llegaron a hacer todo un año en la aldea S.O.S del HERMANN GMEINER, porque me interesaba justamente abordar estas cuestiones que hacían a patologías muy especiales y en ese tiempo tenía como un pequeño taller de plástica donde pude tener contacto con algunos casos porque no todos eran posibles.

Mis cátedras dentro de la facultad fueron siempre el taller de dibujo, porque yo arranqué allí siendo primero ayudante de segunda, después ayudante de primera, después JTP, hice todo el escalafón y en paralelo también concursé, porque fui inicialmente adjunta en el taller de expresión del área de desarrollo docente que en ese tiempo tenía una denominación parecida y pasé a ser una vez que se jubiló la titular por concurso obviamente. Siempre fueron concursos internos porque en ese tiempo no se exigía el concurso regular cuando yo ingresé imagínate hace 38 años. Así fue como ingresé digamos a las dos cátedras: la de dibujo, en ese tiempo el profesorado de dibujo después pasó a ser profesorado de artes plásticas. Y en el área de estrategia docente también el taller de expresión que siempre fue compartido dentro de lo que era estrategia docente.

E4: Mi formación académica es profesorado en ciencias de la educación estudié en La Plata, al inicio de los años 70, finales de los 69 en adelante, fue una carrera muy larga porque estuve en La Plata, y cuando terminé de cursar y tenía todas las materias cursadas, como estábamos en plena dictadura, habíamos decidido con mi novio casarnos e irnos, y así que después fui rindiendo las seis materias que me quedaban que había aprobado las cursadas, pero tenía que dar los finales, fui rindiendo una por año desde Eldorado Misiones a La Plata, en el mes de marzo, me quedaba en la casa de una ex compañera en la actualidad mi amiga, y así terminé mi carrera. Fue una carrera muy interesante para mí, irme de Oberá en aquel tiempo fue realmente un cambio de vida importantísimo, fue una de las cosas más valiosas que hice en la vida.

Llegué a la ciudad de Eldorado en los 70' y a pesar de no tener el título ya me convocaron al año siguiente, o sea digamos que desde el 74' 75' hasta que me jubilé en diciembre del 2018, ahí ya me dedicaba a la docencia en formación docente. Porque mientras estudiaba, me había conseguido un cargo como maestra de grado, porque éramos una familia grande, aunque papá no me había dicho nada yo me sentía con la responsabilidad de aportar entonces conseguí un cargo de maestra. En Eldorado, me convocaron en un instituto privado, que tenía magisterio entonces empecé este en el magisterio, también me llamaron de una institución pública en Montecarlo, magisterio terciario de la escuela pública. Y en la facultad de Arte, ya empecé en el área de desarrollo docente. Por qué se decidió, hacer planes de estudios organizados en áreas. En 1990 gané el concurso y me incorporé en agosto de ese año porque concursé en mayo y me vino la designación y me mudé a Oberá. Empecé cuando había magisterio en artes plásticas y magisterio en educación para el trabajo, esas eran las carreras. A partir de esas carreras después se hicieron las carreras del profesorado en artes y posteriormente profesorado en educación tecnológica.

Bueno al principio cuando llegué con los magisterios eran todas materias chicas como didáctica, pedagogía, pero cuando se arman los profesorados Problemática Educativa, ¿y por qué? pensando en la investigación que un estudiante universitario se forma en la investigación, y en campo lo primero que tiene que identificar son las problemáticas. Como idea de indagación, de ahí el nombre de la asignatura.

E5: Mi formación académica es en el campo de las Ciencias de la Educación. Concretamente, digamos, acredito el profesorado de Enseñanza Media en Ciencias de la Educación. Acredito el profesorado de Enseñanza Superior en Ciencias de la Educación, ambos títulos de la Universidad Nacional del Nordeste. La maestría en Educación con Especialidad en Educación Superior, que la

realicé en la Universidad de Jaén, FUNIDER, virtual, y actualmente cursando el doctorado en Educación en la Universidad Nacional del Nordeste, Chaco.

En la formación docente empecé hace mucho, mucho tiempo atrás, en septiembre del año 1989. Y luego, con distintos matices, cuando decimos matices, también ejerciendo en la docencia en el nivel secundario y de forma ininterrumpida desde el 2001 hasta la actualidad en la Facultad de Arte y Diseño en el trayecto de formación docente en los profesorados en Educación Tecnológica y Artes Plásticas.

En la Facultad de Arte y Diseño, como decía en la anterior, estoy desde el año .2000 en realidad, después de 2001 fue el concurso interno, perdón, con la Cátedra de Estrategia Docente III del profesor del cuarto año del profesorado en Educación Artística y Arte Plástica. Luego, en el año 2017, asumí las Cátedras de Dictado Simultáneo Estrategia Docente I para, tanto para el profesorado en Arte Plástica y en Educación Tecnológica, y en el 2019 asumí otra Cátedra Problemática Educativa II de Dictado Simultáneo también para los profesorados en Educación Tecnológica y en Arte Plástica. En otras instituciones, en este momento no estoy enseñando, sí ejercí en institutos de formación docente de la provincia de Misiones, como también de la provincia del Chaco, de la que provengo.

Pedagogía Experimental y Didáctica, en el caso del Instituto de Formación Docente en la provincia del Chaco. En los institutos de formación docente, tanto en San Ignacio como en Alem, tenía mi cargo el área pedagógica en el Instituto Superior de San Ignacio y las unidades curriculares de Didáctica, Práctica Profesional I y II y Taller de Diseño Curricular en la Escuela Superior Nº 1 del profesorado de Alem. En la institución privada tenía, en el Instituto Dachary, Didáctica y Currículo. Bien, siempre desde el área pedagógica.

Integro el equipo de cátedra y en algunas como soy responsable del dictado de esas cátedras, y hace algunos años también asumí la jefatura del área Desarrollo Docente

E6: Mi título de grado es de profesora en Educación Tecnológica emitido por la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Nacional de Misiones. Después tengo varias especializaciones, una maestría culminada en Cultura Guaraní Jesuítica de la Facultad de Arte y Diseño y una maestría a medio concluir de la Universidad Nacional de Rosario en práctica docente. Después una diplomatura en investigación educativa y otras cosas que van sumando a la formación.

Desde el año 2001-2002, hace 22 años.

En estos 22 años siempre estuve en el área de desarrollo docente en los espacios de Estrategias Docentes II y ahora desde el 2016 en Práctica Docente IV del Profesorado en Educación Tecnológica y durante algunos años, me parece que 6, no tengo bien claro, pero unos 6 o 7 años estuve en Problemática Educativa II.

No, ¿sabes que, en un momento en Problemática Educativa, que era de dictado simultáneo, jamás trabajé para ambas carreras? Algo contradictorio, porque el cargo es para ambos profesorados, pero nunca, una vez me parece que participé en una reunión de carrera del PAP. El hecho de que las carreras sean para dictado simultáneo no quiere decir que se articulen ni tampoco que se haga multidisciplinario, porque en mi propia experiencia trabajé mucho tiempo con estudiantes de Arte y creo que una o dos veces dije, hagamos esta experiencia de un práctico poniendo uno de Arte y uno de Tecnología, en realidad nunca viví esa experiencia. Entonces, por más que mi cargo era para ambas carreras, nunca sentí que eso sucedió.

En otras instituciones, sí, en el Instituto Lineo, y en la Universidad de El Salvador para Buenos Aires, pero también en las unidades de la Universidad de El Salvador en San Rafael y en Reconquista. También trabajé para el Instituto de Formación Docente Campo Grande.

Las asignaturas fueron propias del área de formación docente, siempre vinculadas, por más que en las otras instituciones no tenían esa denominación. En el Linneo, en realidad, trabajé en el espacio de formación como en el Profesorado de Enseñanza a nivel inicial, pero trabajaba dando una asignatura que se llamaba Educación Tecnológica. Era un espacio que en la formación docente tenía una carga de dos horas semanales, y las estudiantes tenían un perfil docente y hacíamos experiencias que se desarrollarían en las instituciones de nivel inicial de la provincia.

*¿En su trayectoria como docente, en algún momento formó parte, directa o*

E1: Tuve mis primeras experiencias en relación con la inclusión educativa al desarrollar un taller de extensión en el Centro de amigos del Ciego Margarita Higa. Se trataba de un taller de Cerámica para personas no videntes y disminuidas visuales graves. A partir de esa experiencia desarrollé mi tesis de licenciatura y de maestría. Fue una etapa de enriquecimiento y aprendizaje como docente buscando estrategias para enseñar potenciando la percepción táctil y auditiva para superar la barrera de la disminución visual. Me sirvió mucho para entablar amistad y vínculos con los alumnos de ese taller que eran adultos, todos con historias de vida con muchas dificultades. Los resultados del taller

*indirectamente de la inclusión de personas con discapacidad? ¿Cómo fue esa experiencia? ¿Alguna vez como profesora ha tenido algún estudiante con discapacidad en donde tuvo que hacer algún tipo de adaptación curricular?*

generaron interés en la comunidad, la experiencia abarcaba la cocción de la cerámica en horno a leña. Los alumnos participaban de todo el proceso, vendían las producciones, se animaban durante las clases, se compartía lo cotidiano.

Luego la siguiente experiencia con discapacidad fueron algunos estudiantes de nivel secundario en la materia Plástica. Ese primer período fue meramente intuitivo frente a algunos casos, aunque como docentes no contábamos con información sobre historias y trayectorias de estudiantes, simplemente los calificábamos con bajas notas o bajo desempeño.

Desde las experiencias de Educación Artística Plástica siempre tuve márgenes flexibles para posibilitar que todos desarrollen sus producciones, sabiendo que alcanzarían diferentes desempeños, tratando de que cada uno se supere en relación a sí mismo y no en comparación con los demás.

En el periodo secundario no contaba con mucha información sobre dificultades de los estudiantes, tampoco había, en la institución donde me desempeñaba, un proyecto de inclusión que abordara los casos de estudiantes, sus dificultades y trayectorias. Simplemente los estudiantes con dificultades no eran ayudados, repetían y dejaban el secundario o se cambiaban de institución. Había incluso una mirada de “supuesta exigencia y calidad educativa” que descartaba estudiantes. No nos comunicaban casos de estudiantes con dificultades de aprendizaje y de otra índole. Se entendía solamente que se debía dar respuesta a dificultades motrices, como ser habilitar un acceso físico para sillas de ruedas. Es así que nadie se preguntaba qué acontecía con los estudiantes que repetían o se cambiaban de colegio, se entendía que era el “castigo” por no aprobar las materias con lo cual es seguro que muchas personas fueron excluidas de la escuela secundaria sin siquiera haber tenido una atención psicopedagógica.

Mi experiencia como rector en un nivel secundario que se inició en 2004 también tuvo una etapa similar donde sin contar con ayuda profesional la trayectoria de los alumnos se definía por sus calificaciones y en los casos que no alcanzaban mínimos desempeños no nos preguntábamos por qué o se encontraban justificaciones estereotipadas, “no aprende porque es irresponsable”, entre otras excusas.

Luego en un determinado momento con la Ley Nacional de Educación vigente, empezamos a recibir progresivamente capacitaciones en relación con las principales problemáticas del nivel secundario como el abandono, falta de interés, desarrollo emocional, contextos sociales, familiares. En los últimos 10 años se fue requiriendo a las instituciones un Proyecto de inclusión y la conformación de un EdAyO Equipo de Apoyo y orientación. En el caso del instituto Juan Pablo II, el EdAyO está conformado por preceptores, los profesores de asignaturas, psicopedagoga, psicóloga y equipo de conducción y equipos de apoyo externos. En la actualidad el trabajo de inclusión es constante, con alumnos que requieren apoyo disciplinar o más general, atención a problemáticas de adolescencia, establecimiento de PPI Proyectos Pedagógicos Individuales que son aprobados oficialmente por SPEPM Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones, y títulos de nivel secundario para personas que pueden finalizar el nivel con las ayudas correspondientes lo que hace al cumplimiento de la Ley Nacional y de los derechos de todos los ciudadanos. Hemos pasado de una escuela que excluía a una que incluye, pensamos que los docentes que incluyen son mejores docentes. Eso demanda un gran trabajo en equipo y recursos que no siempre están disponibles. Algunas instituciones siguen excluyendo estudiantes bajo diversas excusas.

En el caso del nivel universitario, no contamos a la fecha con un equipo estable que diagnostique dificultades de desempeño o de aprendizaje de los estudiantes y que ayude a la inclusión. Por otro lado, la definición de las calificaciones en cada asignatura queda a cargo de cada docente, que de manera aislada aplica un criterio que posiblemente no abarque la contemplación de dificultades o necesidades especiales de ciertos estudiantes. En general también se termina justificando el bajo desempeño con frases ocasionales, pero no se sabe o no se fundamenta el por qué durante y al final de un proceso. También es motivo de discusión si las dificultades de aprendizaje o determinados diagnósticos en adultos deben ser atendidos en la universidad o si fuesen barreras que afectarían el desempeño profesional futuro del docente.

Es así que con poca o nula información, los docentes del PAP recién en un 3er año en determinados momentos, incluso en momentos post exámenes abordamos de manera intuitiva o poco sistemática casos de estudiantes en los que observamos dificultades para escribir, para la oralidad, para la organización, para el manejo técnico, etc. Etc. Una de las estrategias frente a estas incertidumbres es decidir que recurran para buscar una mejora. En el caso del PAP, quizás desde la perspectiva flexible de las artes visuales, muchas veces nos interesamos por ver la manera de ayudar a los estudiantes, pero aún no contamos con un trabajo integral para diagnosticar en 1 o 2 años

dificultades de diverso tipo. Es posible que esto se enmarque en el pensamiento de que “son adultos, ya universitarios” y deberían arreglarse como tales.

E2: Bueno y qué te puedo decir, alumnos con problemas yo me acuerdo solamente de dos, pero guarda, mi cuestión es que yo soy antropóloga y no soy psicóloga o sea yo no puedo detectar enfermedades, si seguramente hemos tenido bastantes, algunos que a mí me parecía que ni debían ser docentes, que tenían que dedicarse a otra cosa porque la inclusión, es una inclusión responsable. Es inclusión responsable en la formación docente. Porque necesitamos gente lo más sana posible psicológicamente para que vaya a formar a otro no podemos darle prioridad, si sabemos que esas enfermedades, discapacidades que también entra la las mentales pueden ir a joder a otras personas. De la inclusión me acuerdo perfectamente de Cristian, Cristian era un muchacho que quiso y le dijeron que no podía entrar porque era casi ciego, pero él leía palabra por palabra, y ese chico se recibió. Él era muy sano mentalmente y tenía una madre extraordinaria y estudió la carrera con él porque le ayudaba a leer los textos. Ese chico si se recibió y es un gran profesional que trabaja en el instituto del ciego del obispado y con otra gente más, osea trabaja con la gente que tiene su mismo problema de manera excelente. Pero ese muchacho es una persona realmente invaluable, durante la carrera iba y volvía en colectivo todos los días los cuatro años, era un chico muy sano y lleno de vida. Pero le faltaban los ojos para estudiar artes plásticas e igual logró recibirse.

Después hemos tenido a una chica que era diabética y también estaba en uno de los dos profesorados. Esa chica tenía problemas y una de las colegas la puso en situación difícil en un determinado momento de examen y bueno fue una situación violenta, la única vez que en toda mi carrera viví una situación de violencia y no terminó la carrera, se fue la chica.

Y no sé si nosotros tenemos una apertura así, o si vienen estudiantes así. Hay mucha gente que sí tiene muchos problemas de comprensión, o sea hay gente que viene con un nivel educativo muy muy deprimido y eso les cuesta un montón, adaptarse les cuesta un montón. No sé cómo serán después como docentes. Así que algunos son pésimos docentes y eso no está bien, nosotros deberíamos producir docentes mucho más comprometidos con la realidad, docentes mucho más críticos e inteligentes.

Sé que hay países que para estudiar o para hacer la carrera docente son los exámenes más difíciles de pasar, y acá si no puede ingeniería entonces se viene a la formación docente, y no debiera ser así la verdad que debiéramos mandar docentes con mucha más preparación, más inteligentes a la hora de resolver situaciones.

Hay muchos docentes que son inteligentísimos, excelentes docentes, pero también sobre todo en educación tecnológica tenemos algunos que no debieron haberse recibido, así te lo digo sinceramente.

Hemos tenido un chico que se llamaba José Miguel y no me acuerdo el apellido tenía una hermana que era profesora de Educación tecnológica, y ella le dijo que estudie esa carrera, pero el chico tenía muy serios problemas, pero no solamente de aprendizaje y de poder repetir alguna cosa de lo que pudiera haber aprendido sino también se lo veía, como te dije no soy psicóloga no puedo dar opiniones psicológica porque no sé, pero para mí también tenía problema conductuales, me aterrorizaba pensar que ese hombre en algún momento podría dar clases de primer grado, segundo o tercer grado, porque hay que cuidar a los niños sobre todo, yo creo que hay circunstancias donde determinadas personas con un perfil psicológico no debieran ser docentes.

Ahora me estoy acordando de otra estudiante que tenía una discapacidad física en un brazo, fue buena alumna y seguramente debe ser buena profesora de Educación tecnológica.

E3: Considero digamos esta cuestión de la inclusión de la educación especial en la educación común, la veo de acuerdo con la patología como algo muy posible, o sea la educación especial es especial entonces necesita una formación especial para el abordaje justamente de esa situación, en ese sentido hay que ser muy prudente. Por qué si no podemos herir demasiado a la persona especial que está asistiendo a la escuela común por el hecho simplemente de querer considerarla incluida. Entonces para mí es un tema muy sensible, pero este de acuerdo con la patología es posible tal es el caso que, yo he tenido en la facultad un alumno ciego, que hacía conmigo el taller de dibujo. EL, más allá de ser una persona ciega, era una persona especial, por la forma en que él abordaba su patología.

E4: No, en forma organizada y estructurada. Sino porque llegaba el estudiante, ante la presencia del estudiante en el aula. Entonces el primero que me tocó fue un chico casi ciego que estudiaba artes, entonces el chico grababa, lo primero que se hizo fue grabar todas las clases, las exposiciones, las presentaciones de trabajo los compañeros también le pedían eso que también grababa cuando eran

los compañeros los que presentaban sus trabajos, no solamente cuando la profesora utiliza estrategias para entrar en tema y provocar la inquietud para el estudio, sino también cuando los compañeros presentaban los trabajos. Tuve la posibilidad, durante muchos años, de poder hacer que estudiantes en la facultad, trabajen en grupo durante la clase, pero luego por la cantidad de estudiantes fue muy difícil mantener esta estrategia. Desde el 2016 ya todas las clases eran multitudes. Para mí que estaba acostumbrada a esa estructura de tener cada cara con el estudiante, en el 2016 ya eran muchos. Entonces los trabajos en equipo eran muy relativos. Sí o sí tenían que terminarlos en otro lado. Pero el trabajo en equipo siempre estuvo, porque sabíamos que como docentes tenían que trabajar en equipo. Sí o sí les iba a llegar más tarde o más temprano el trabajo en equipo. Y esto, como parte del aprendizaje, no solamente de los contenidos de la cátedra, sino del aprendizaje, la actividad, el quehacer profesional. Sí o sí. Y no es fácil trabajar en equipo. El trabajo en equipo hoy es más fácil. Decían que la Murga del Monte, el Teatro Comunitario, desarrolla habilidades, capacidades. Porque además hay ambientes que son muy competitivos. Entonces, por ejemplo, en el arte a veces te encontrás, que el artista, yo no soy artista, pero sí he observado mucho, porque quería entender su manera de ser. Y me daba cuenta de que el artista necesita presentar lo suyo, ¿no? Y más, como decía mi amiga Vanessa, una vitralista con la que tuve la suerte de compartir un departamento en La Plata, el arte desde la modernidad se transformó en individualismo. Antes de eso era público, era colectivo, todo nada. Pero desde la modernidad, desde el nacimiento, se fue a lo individual. Entonces es la idea del creador, la idea del artista, y eso hay que convencerse uno mismo. Ellos tienen que convencerse a sí mismos y convencer a los demás. Entonces hay tensiones muy fuertes. El hacer trabajos suavizando las tensiones de competencia es difícil, pero también es importante, porque en definitiva la tensión te agiliza la mente. Entonces se va elevando todo eso, se va elevando. Pero con eso hay que aprender a vivir, trabajar y producir.

Entonces en la cátedra de Problemática Educativa también había un equipo de profesores, en la primera etapa, no. Pero después cuando se concursaron los cargos ahí se hizo la estructura de cátedra. Problemática Educativa tuvo un encanto y un desencanto. El encanto es que yo siempre tuve claro que nosotros en la pedagogía, la pedagogía es una disciplina que requiere sí o sí de una base; y lo que hace la pedagogía es ver la transversalidad de los temas y poder dar una idea general de lo educado en la educación en general. Pues si no es posible.

La educación es un proceso individual, pero es un hecho social. Indefectiblemente tenés que incorporarlo. Entonces mi propuesta fue cuando hicimos los primeros estudios que la Problemática Educativa tenga incorporado una mirada antropológica y una mirada psicológica. Y como pedagoga yo me encargaba de hacer las interacciones. Eso funcionó por un tiempo. Había momentos en que sí y otros no. Y bueno, como titular a mí me tocaba ir mirando de alguna manera que los estudiantes vayan viendo cómo eso se conjugaba. Porque es una complejidad el ser humano, una complejidad la educación. Y eso tuvo sus mejores etapas y peores etapas como todos.

Mencioné que tuve la experiencia de un chico, de un estudiante con discapacidad visual. También tuve experiencia con disminución auditiva. También aparecen otras situaciones o particularidades o condiciones. No sé cómo llamar porque no soy experta en la temática. Otras condiciones como puede ser el hiperactivo, el autista. Bueno, ante eso, los equipos se conformaban y ahí en la consulta que nos hacían como equipo iba tratando de ubicar la posibilidad de participación activa, más activa.

Tuve otros casos, por ejemplo, que no es una discapacidad, pero sí tiene que ver con la inclusión. El caso del estudiante mbyá guaraní. Ese estudiante no quería usar la computadora porque me decía, bueno, si en mi comunidad no hay, entonces lo podía hacer manuscrito. Era tratado en la cátedra de problemática educativa de manera general, pero no particular, buscando otras formas. Porque ponerle como caso bien material y visible, lo hace con la computadora o lo hace en manuscrito.

E5: En el ejercicio de la docencia, por este compromiso que supone, digamos, participar de la vida de los estudiantes, integrar equipos docentes, en diversas oportunidades he integrado equipos, tanto de colegas docentes como, bueno, equipos profesionales, para trabajar tanto proyecto de capacitación docente. Básicamente aprendí mucho de esas experiencias en los últimos años con querida colega, Mariela Batista, que está haciendo la entrevista. También hemos participado de talleres y de capacitaciones internas que nos ayudan a seguir aprendiendo respecto a esto que queremos tanto, pensándolo desde el punto de vista de una sociedad más democrática, que es la educación inclusiva desde el punto de vista del derecho para todos.

Acompañando a equipos en trayectos de formación docente de capacitación, en este trabajo en red que hacíamos desde la escuela secundaria en la que estaba con la escuela primaria, hemos trabajado en lo que podríamos llamar adecuaciones curriculares, es decir, con chicos que asistían a la escuela

primaria de la zona en la que trabajamos y que necesitaban, justamente algunas adecuaciones, básicamente respecto a estrategias y a instancias evaluativas para que el proceso formativo, su proceso formativo continúe.

También me ha tocado en la práctica docente universitaria, como docente universitaria y en la cátedra Estrategia Docente III, que es una de las cátedras más antiguas de la que tengo en la facultad, haber tenido el privilegio, digo el privilegio porque aprendí mucho de él, de acompañar a Cristian, un estudiante con una discapacidad visual, y digo aprender de él porque la primera cuestión que nos resulta es que nos sentimos ante las distintas discapacidades, a veces nosotros con la intención de ayudar nos sentimos que algunas cuestiones no podemos, recuerdo que le decía a Cristian, decime vos que puedo hacer para que vos puedas seguir el proceso y Cristian, con una sabiduría me decía: - Profe, usted tranqui, porque tiene una voz tan clara, yo tengo discapacidad visual, pero en la auditiva, o sea, me enseñó a él, por supuesto que reconozco que el grupo de estudiantes, digamos, le ayudaban en el sentido de compartir trabajos prácticos, grabaciones, y nosotros tratamos de poder facilitar algunas ayudas, pero él tuvo una cursada regular, con un desempeño excelente, bueno, sí, sí me ha tocado gratamente aprender con Cristian.

E6: No, no. Voy a hacer un punteo y después veremos si esto es... Allá por el 2009 hubo una actualización que ofreció la Facultad de Humanidades y fuimos a una jornada para pensar la educación tecnológica en escuelas con capacidades diferentes, y hubo una referente que habló de la formación y cuáles eran las características, mostró más o menos cuáles eran las modalidades y las condiciones que en aquel entonces ofrecían las escuelas especiales. Tras una experiencia en una escuela de Buenos Aires, ahí conocí la dinámica más o menos, y recuerdo bien haber manifestado que yo en ese momento no me sentía preparada para poder trabajar con personas con capacidades diferentes, y se me señaló muy fuertemente que no debía decirlo, que eso no se dice. Entonces, yo casi llorando expliqué que no era solamente tener voluntad para hacerlo, que no se trataba de eso, sino que yo me daba cuenta de que no tenía ninguna herramienta. Se me señaló como algo que los maestros no debemos decir, que eso es algo que nos tiene que nacer y que ya eso que yo hacía era un acto discriminatorio. Después, con el tiempo, dentro de los seminarios, talleres, integradores, una estudiante tomó la experiencia de trabajar en la escuela especial y hacer una propuesta de la enseñanza del espacio de tecnología para ciegos. Entonces, eso me hizo sentir muy cercana a investigar cuáles eran las capacidades y cuáles eran aquellas herramientas, metodologías, estrategias que podían hacer que una persona con disminución de la capacidad visual pudiera trabajar en el espacio de tecnología. Fue una experiencia muy interesante. Cynthia Nisman era la estudiante. Fue muy interesante porque me llevó a darme cuenta de que había que pensar en la formación docente, cómo resolver esto de prepararlos. Las veces que me tocó en espacios como el área de desarrollo docente o como en la carrera, decir que la carrera tenía que generar seminarios, talleres o algo para pensar, para pensar en cómo se aborda la enseñanza con capacidades diferentes. En una oportunidad trabajamos un taller con la profesora Batista y después también trabajamos dos talleres con el gabinete psicopedagógico que tiene la provincia y que en ese momento estaba funcionando acá, dentro de la delegación escolar.

Esas fueron acciones que directamente pude gestionar, pero que no fueron suficientes. Sembraron una semilla que luego no prospera, porque como son cortes que usan y después se van, no es que se pueda hacer un trabajo sostenido con ellos, decimos, sembramos y después cosechamos. No, así no funciona.

*¿Cuál es su concepción con relación a la inclusión de las personas con discapacidad?*

E1: Considero que todas las personas tienen derecho a la formación y la educación, cada una debería poder alcanzar su mejor desempeño y no ser excluida del sistema por criterios subjetivos individuales. La exclusión sin una previa atención y acompañamiento termina siendo una injusticia. Luego también cada carrera debería establecer mecanismos para incluir y también para garantizar calidad en la formación de cada caso. También consideremos que cada persona es un proyecto de vida y una incógnita, por lo que debería tener derecho a transitar la formación y en todo caso, si no alcanza los niveles requeridos para el egreso debería ser debida y profesionalmente fundamentado por el cuerpo docente.

E2: La palabra inclusión, para comprender qué es la inclusión hay que comprender que es la exclusión, y para eso el primer año yo daba unos temas muy importantes que no sé si lo seguirán dando. El tema es que para Hablar de inclusión tenemos que también hablar de exclusión son como las dos caras de la moneda y para hablar de inclusión tenemos que ver qué es el racismo que es la discriminación qué es la xenofobia, que son la diferencias, que se ha hecho entre la civilización la barbarie el salvajismo etcétera etcétera. Esos eran los temas que se planteaban desde la antropología

en primer año que eran fundamentales para luego tratar. O para tratar la inclusión sin hacer conciencia obtener conciencia de lo discriminatorio que somos porque es fácil decir que el otro es discriminador, pero es muy complejo y muy difícil conceptualizar la propia discriminación, la discriminación, al pobre, al negro, al peón.

Como yo no estoy formada en pedagogía, para dar clase en la secundaria ni en la primaria nunca vi en otros lugares que no sea la universidad y tampoco tuve interés en dar, alguna vez quise empezar a estudiar docencia en la época del proceso en Buenos Aires y duré una semana creo porque eran tan pero tan racistas mediocres y elitistas, las profesoras que teníamos que me dio asco y vergüenza ajena.

E3: Hay un fuerte aspecto social y cultural en el concepto además de biológico.

E4: Depende de qué discapacidad es. Yo creo que, si a mí me hubiera tocado, por ejemplo, que en el aula se me presente una persona con una discapacidad neurológica muy importante, yo no hubiera sabido qué hacer. Para nosotros en la universidad, creo que la inclusión tiene menos problemas. Sí creo que tiene más problemas cuando se trata de las escuelas primarias y secundarias. Por ejemplo, en la primaria sé que ahora los chicos van con la maestra integradora, que también es toda una cosa coordinar. La maestra integradora va y no le permite al chico hacer nada sin su orientación. Eso para mí también es un problema. Si a mí me hubiera pasado de tener a una persona totalmente descontrolada en su conducta, que ahora en cualquier momento se pone a los gritos, sube, camina arriba de la mesa, yo no hubiera podido moverme de manera adecuada.

E5: Bueno, como docente comprometida con la educación como el derecho para todos, entiendo que todas las personas tienen derecho a la educación, es decir, comparto un paradigma de educación inclusiva en el marco del enfoque de derechos humanos, todas las personas tenemos derechos humanos, eso ya lo establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y desde el enfoque de derecho, nos sostenemos quienes bregamos por un enfoque de educación inclusiva, es decir, para todos, no solamente para personas que tengan alguna discapacidad, sino desde ese reconocimiento de que todos somos diversos y que en la sociedad todos tenemos derecho a educarnos, a aprender, a participar de la vida social, etcétera.

E6: No sé si esto es una concepción. Lo que entiendo es que todos somos diferentes. Todos somos diferentes, que todos tenemos capacidades diferentes y que en ese deseo que han tenido muchas generaciones de seleccionar a los normales con los no normales, nos han plantado a los de mi generación la idea que hay personas que tienen normalidad y aquellos que son discapacitados. En esa deconstrucción de la mirada en estos últimos años y replantearme a ver qué es lo diferente que señalamos, me he encontrado con diversos casos, el autismo, las capacidades motrices limitadas, capacidades visuales, que me ha llevado a decir qué es lo que aquí llaman capacidad diferente. En la escuela, en mi trayectoria, en el desempeño de las clases de tecnología, nunca me ha tocado tener a personas que tengan disminución de una de sus capacidades ni motrices, ni visuales, pero sí me ha tocado trabajar con diferentes niños, con salas de multigrado y creo que es un desafío. El primer desafío que tenemos que superar es de pensar la normalidad, no la discapacidad. ¿Qué es la normalidad? ¿Qué es normal? ¿Yo soy normal? No lo sé. No sé si esto es normalidad. Entonces, quizás si empezáramos al revés, no pensando en la discapacidad, sino pensando en la normalidad, nos daríamos cuenta de que hace muchos años que trabajamos con la inclusión. Dentro de todos los normales, somos bastante anormales, pero estamos haciendo una experiencia solamente y en esta ley, la 26.206, que nos plantea la palabra diversidad, entiendo que vamos incorporando en el lenguaje y hay varios filósofos que dicen que una vez que la palabra circula, luego las acciones también se mueven. Si eso es un cambio de concepción, me parece que ya hay un movimiento. Ya me planteo, tengo una nieta del corazón que es autista, entonces anduve indagando de qué es el autismo, qué cosas hay en esa condición de autista, qué puedo hacer yo para estar más cerca, para vincularme, cómo puedo aprender y desaprender cosas que me llevan a disfrutar de la compañía de la nieta y no a estar ni atenta ni nada. En este caso, ella es una niña divina, súper amorosa, con una personalidad muy fuerte, entonces nos pone a todos en diferentes lugares y nos desafía a pensar que ella es parte de esto.

*¿Considera que la inclusión de personas con discapacidad*

E1: Sí, tradicionalmente la escuela fue de excluir y discriminar a las personas con discapacidad o que atravesaban dificultades de diversa índole, el criterio era "sálvese quien pueda", reflejando a una parte de la sociedad de adhiere a ese pensamiento que existió siempre y sigue vigente en la actualidad. La Ley Nacional de Educación vigente es una norma amplia y que garantiza derechos

*ha ido cambiando a través del tiempo y del cambio de las leyes de educación? ¿Porqué?*

de todos. Tiene sus dificultades para su implementación y para que las instituciones los garanticen. Falta también que los docentes se formen en discapacidad con todo lo que implica.

E2: La palabra inclusión, para comprender qué es la inclusión hay que comprender que es la exclusión, y para eso el primer año yo daba unos temas muy importantes que no sé si lo seguirán dando. El tema es que para hablar de inclusión tenemos que también hablar de exclusión son como las dos caras de la moneda y para hablar de inclusión tenemos que ver qué es el racismo que es la discriminación qué es la xenofobia, que son las diferencias, que se ha hecho entre la civilización la barbarie el salvajismo etcétera etcétera. Esos eran los temas que se planteaban desde la antropología en primer año que eran fundamentales para luego tratar. O para tratar la inclusión sin hacer conciencia obtener conciencia de lo discriminatorio que somos porque es fácil decir que el otro es discriminador, pero es muy complejo y muy difícil conceptualizar la propia discriminación, la discriminación, al pobre, al negro, al peón.

Como yo no estoy formada en pedagogía, para dar clase en la secundaria ni en la primaria nunca vi en otros lugares que no sea la universidad y tampoco tuve interés en dar, alguna vez quise empezar a estudiar docencia en la época del proceso en Buenos Aires y duré una semana creo porque eran tan pero tan racistas mediocres y elitistas, las profesoras que teníamos que me dio asco y vergüenza ajena.

E3: A nivel a nivel país digamos todo esto fue modificándose con las leyes y con el paso del tiempo y también ganando, digamos, espacios la educación especial dentro de las escuelas comunes para poder justamente insertarlos en una sociedad que los contiene también, pero bueno esto me parece que es otra discusión.

E4: Totalmente. Cuando yo estudié, tenía una materia que se llamaba pedagogía diferenciada. Berta Braslascki era mi profesora, fue una profesora que me ayudó mucho a decir, por ejemplo, al chico que te mencioné, darle la posibilidad de que presente el trabajo en manuscrito y no en computadora. Yo estaba en un parcial, y llega el ayudante, lo revisa y me dice: "No, esto no sirve". Mientras tanto, Berta Braslascki, que estaba sentada más abajo en el aula tipo auditorio, interviene: —A ver. La ayudante me lleva hasta ella y le explica: —Esto no responde a la consigna. Yo me quedo esperando su reacción, y entonces Berta dice: brillante, superó lo que se le pidió.

El tener la cabeza abierta cuando un estudiante te viene con una propuesta diferente a la que vos pensaste que no te iba a dar. Entonces dije, eso me sirvió muchísimo. Para eso de aceptar otras formas de mostrar que se comprendió, porque, sobre todo, cuando uno evalúa lo que busca, a ver qué se comprendió y cómo.

La inclusión de personas con discapacidad ha ido cambiando a través del tiempo totalmente. Porque, inicialmente, las escuelas eran para reconocer que la problemática existía y eso implicaba no necesitar aprendizaje. Casi como fue Foucault cuando se ocupa de la infancia como niño, como adulto, perfecto. Entonces esto también, en el mismo sentido, para la pedagogía general, para la educación en general, en particular para la inclusión, es reconocer que hay gente que, de manera diferente, puede aprender. Entonces aparecen las escuelas especiales, que fueron geniales hasta que socialmente siempre estamos discriminando y para peor, discriminando para decir, bueno, necesitas tener una instrucción especial. Como nosotros vemos acá, a veces no nos damos cuenta porque hablamos de exclusión solamente cuando hay disminuciones de determinadas habilidades físicas o mentales. Pero acá, por ejemplo, nosotros tenemos un mismo docente que trabaja en una escuela del centro del pueblo, trata de manera muy diferente a los chicos que viven en zonas rurales y los desmerecen. Bueno, eso también es un problema. Bueno, entonces por eso siempre me pregunté ¿qué hablamos cuando hablamos de inclusión? Si nos referimos en particular a estas cuestiones físicas y cognitivas, o si nos referimos a cuestiones sociales también. Por ejemplo, nosotros tenemos un proyecto de investigación que tiene que ver con el acceso a inclusión a determinada tecnología que no nos aceptan como inclusión o exclusión, sino que tiene que ser acceso por parte. Y en realidad es un problema de inclusión o exclusión.

E5: Sí, en esto, en esta pregunta es fundamental que podamos hacer, digamos, una lectura retrospectiva, ¿no? Y en esa lectura retrospectiva ver cómo van jugando las concepciones en un momento que se traduce en normativas, entiéndase, por ejemplo, leyes educativas y que luego auguran, propician prácticas educativas. Haciendo ese recorrido podríamos decir que, si miráramos la ley federal de educación, en esa ley se reconoce la integración. Desde ese enfoque, era lo que, en ese momento, digamos, estaba en boga la integración de personas con discapacidad y se asume como régimen especial la educación especial. Pero hablamos acá de integración. Es decir,

individualmente un sujeto que tiene alguna discapacidad debería tener algunas ayudas o modificaciones como para que él pueda adaptarse al sistema y continuar su escolaridad. Con la ley de educación nacional, repetimos, que se sostiene en el enfoque de derechos, hay un cambio sustantivo de este enfoque de integración a un enfoque de inclusión educativa. Porque la mirada, entonces, primero, se amplía considerablemente. Estamos hablando de que reconocemos que el derecho a la educación es para todos y desde ese marco nos reconocemos como diversos y desde el reconocimiento de diversos reconocemos que la educación inclusiva lo que hace es justamente propiciar que se puedan re trabajar barreras que limitan para que distintas personas puedan acceder, participar, continuar con su proceso de aprendizaje. Pero entonces estamos hablando de que es un cambio, es una transformación a nivel del sistema.

Nos gusta pensar siempre en que debemos... hay relaciones que nos van orientando en esto y en eso de relaciones pensemos en concepciones que circulan en un momento histórico que se traducen en políticas educativas, que esas políticas educativas tienen en la ley de educación un instrumento potente para luego orientar, por ejemplo, currículum inclusivo que luego se traspasan en escuelas inclusivas para llegar a prácticas inclusivas. Por supuesto que esto de ir pensando en esta articulación es necesario hacerlo, pero en la práctica los tiempos que demanda son otros.

E6: Las leyes me parece que hacen que las personas que tienen más resistencia se vean obligadas a algo. Entonces, si uno se resiste a determinadas cosas, las leyes lo que hacen, es decir, más resistencia, por eso no alcanza. Junto con las leyes tiene que producirse ese movimiento que debe darse acompañando estos procesos de implementación y que es responsabilidad de todos. Y ahí me parece que es, como se asume el rol de la docencia. Por ejemplo, en mi caso, para mí soy un funcionario público, yo soy un agente del Estado, y por lo tanto, soy una persona que trabajo al servicio del estado. ¿Quiénes son las personas que usufructúan de mi servicio? Los estudiantes, los colegas, las instituciones me convocan y como empleado público ahí estoy. Cuando los docentes no se asumen como agentes públicos, como servidores, me parece que tampoco las leyes le funcionan en ese sentido. Porque, como directora de la carrera, cada vez que venía un documento, había que leerlo, había que decodificarlo, había que encontrar formas de acompañar esa implementación. Esa es una postura. La otra hubiera sido decir, mira, hay una ley, cuando nos exijan, veamos cómo lo hacemos. Entonces, me parece que están asociadas a esa idea de cómo me asumo en el rol docente y cómo recibo estos cambios. Hay leyes que jamás se leen, sólo se aplican en el momento del incumplimiento de algo, entonces se busca el instrumento legal para ampararse. Pero ¿viste que hubo, en estos cambios de leyes a través del tiempo, el lugar de la inclusión fue cambiando? Sí, totalmente. Si pensamos en la ley de 1.420 ahora, a la 26.206. Sí, totalmente. Las escuelas, con este esfuerzo que hacen de incorporar gente que antes estaban asignadas en escuelas especiales o inclusive que no tenían escolaridad, están haciendo un esfuerzo importante desde diferentes lugares, pero todos están en el ruedo.

*¿Como parte de la Facultad de Arte y Diseño ha participado en algún proyecto de extensión y/o investigación que se relacione con la inclusión en su sentido amplio? ¿Ha formado parte de acciones que favorezcan la inclusión de personas con discapacidad, como parte de*

E1: El caso del proyecto de extensión Taller de cerámica para no videntes.

E2: Proyectos institucionales, bueno nosotros teníamos la educación en escena, que en algún sentido la violencia es parte de la exclusión, la violencia parte del no comprender al otro o de pensar que el otro por ser diferente puede ser peligroso, nos puede hacer algo malo, algo feo feroz, entonces hay que desconfiar, hay que desconsiderar, hay que alejarse, hay que excluir entonces si nosotros hablamos de violencia.

También estamos hablando de exclusiones e inclusiones, en cualquier aspecto de la vida. La inclusión o la exclusión, lo que quiero dejar claro es que podemos tomar a alguien que le falte un brazo, podemos tomar a alguien que no vea bien, podemos tomar a alguien que le falten las piernas, podemos tomar gente que tenga algunas cuestiones físicas, o autismo y a lo mejor puede ser una enfermedad mental que no van a joder a los infantes, pero mi mayor preocupación es que nosotros no podemos incluir a cualquiera para que sea profesor, al contrario debiera hacerse un análisis psíquico de los que quieren ser docente y si hubiera alguna manera de detectar a los posibles abusadores, que no sé si la hay eso, directamente rajarlos de la carrera, es preferible quedarse con cuatro que te aseguras que no vayan a ser violadores que tener 25 que tenés un una un porcentaje altísimo que podrían llegar a ser violadores, tiene que ser un análisis en profundidad, es una cuestión que hay que tenerla en cuenta cada vez más en ésta sociedad.

En investigaciones yo creo que la cuestión de la identidad, el rescate e importancia de los museos, eso también hace a la inclusión en la sociedad, por conocimiento. Sobre todo, como nuestra sociedad misionera ha ido construyendo identidad a través de esta inclusión exclusión de las distintas etnias que la habitan entonces en algún sentido está el tema de la inclusión está implícito.

*voluntariados,  
aula abierta,  
talleres,  
charlas,  
proyecto socio  
educativos,  
etc? ¿Cuál fue  
su  
experiencia?*

La inclusión cuando hablamos de la formación docente tiene que estar bien entre comillas discriminada, o sea que digo cuando digo discriminar por situaciones clínicas no es lo mismo alguien que le falte un brazo, o una tendencia pedófila, entonces hay que hacer un análisis para no seguir largando gente de cualquier índole y de cualquier tipo para que actúe con nuestros hijos y nietos.

E3: Después como consecuencia de tener a este alumno que te mencioné, yo entré a investigar sobre la posibilidad de darle lectura al color a los ciegos. Y así fue como organicé, proyecté y trabajé, un tiempo muy largo con un proyecto de investigación que se llamaba: Lectura del color para ciegos, que basé mi investigación en una investigación que lo había que había realizado Constanza Bonilla una investigadora Argentina que se fue a vivir después a España tuve que pedirle permiso y pagar el Canon en ese momento para que llame habilite utilizar su sistema el sistema Constanz y bueno así fue que apliqué el Sistema Constanz aquí en el Centro del Ciego Margarita Higa donde trabajé con esta posibilidad con los ciegos que asistían allí, los ciegos y las personas con baja visión. Esta investigación está allí en la facultad aprobada evaluada y quedó ahí mi informe. Es más yo aquí tengo en casa digamos todo lo que ha sido ese proceso de trabajo porque en ese en ese tiempo no solamente trabajé digamos para el centro del ciego Margarita Higa que me abrió su puerta sino también con la subsecretaría de la discapacidad de la provincia de misiones y en ese momento Alina Báez era la que estaba al frente también me dio todo el apoyo hicimos una campaña de concientización sobre el uso del bastón blanco y el bastón verde, qué poca gente conoce el significado del bastón verde entonces este se trabajó toda la provincia y sobre todo en las escuelas con la educación digamos o la toma de conciencia de lo que significa el bastón el uso del bastón blanco y el uso del bastón verde y en ese momento hicimos una No solamente la cartelera sino también unos pequeños libritos donde este manifestamos que podemos hacer ante la presencia de un ciego y cómo podemos ayudarlo se llamaba ese librito María Luz, que lo hice yo y lo diseñe con un chico de la carrera de diseño gráfico y bueno se distribuyó en toda la provincia.

E4: En el sentido amplio, sí. Pero no en el sentido particular. En el sentido amplio, sí. Porque cuando yo te digo simbiosis educativa, estoy refiriéndome a la comunidad en general. Y del estudiante, del estudiantado general. No en el que tiene más condiciones para esto o más cosas. Sino que se genera el grupo. Y de acuerdo con lo que se genera, se ve que se puede hacer y que no se puede hacer.

Por ejemplo, en un coro, si no tiene voz para cantar, puede hacer percusión, puede agregar algo, aportar el canto, puede desarrollar la capacidad de un instrumento armónico. Pero tiene que estar ahí. ¿Por qué viene? Porque le gusta, porque... El deseo de aprender. Y el rol del docente en encontrar la forma.

Solamente en una ocasión. Al único lugar donde hemos ido es a la escuela de sordos e hipoacúsicos cuando yo estaba a cargo de las prácticas de la enseñanza, del magisterio y además de problemática educativa, y en cuarto las prácticas. Sí, sí, sí. Entonces ahí fuimos a la Escuela de sordos e hipoacúsicos para hacer actividades con cerámica y diferente tipo de cosas, con los practicantes. Entonces fue muy bueno, una entrada institucional muy interesante. Primero fuimos y hablamos con la directora, después con las profesoras, las maestras, todo. Entonces era un trabajo de mucha participación institucional. Así que eso fue muy bueno, muy bueno. Y los estudiantes de la facultad estaban interesados en el tema, por eso elegían.

Experiencias con el profesorado de educación tecnológica, dando soluciones a necesidades reales y situadas en las diferentes instituciones, como mejorar desde la tecnología un horno para aprovechar los insumos. Y esto se relaciona con el derecho a la educación. Un año me propuse mostrar la diferencia, cómo era educado un príncipe que iba a ser rey, cómo estudiaba la gente común que estudiaba y después estaban todos los que no estudiaban.

Ya, claro, todos los que no tenían acceso más que los que aprendían en su hogar, o en su casa o en la calle, porque también hubo épocas de mucha, mucha gente en la calle. Entonces, las instituciones de conocimiento como educadoras han sido bastante excluyentes, ¿no cierto? Entonces, eso sí se ve, es problemática educativa desde ese lugar. O, por ejemplo, la educación focalizada en el trabajo, que es otra de las cosas que cada vez que se critica las instituciones educativas, muchas veces se critica desde un lugar de un empresario que tiene un trabajo determinado que necesitaría que sea hecho por gente que sepa hacerlo, pero desde la empresa, no desde la asociación. Entonces, hubo, por ejemplo, escuelas específicas para aprender determinadas cosas, por eso la escuela comienza como institución cuando se hace pública con el formato de las fábricas. Exactamente, modelo fábrica. ¿Cierto? Bueno, entonces, eso también era excluyente porque ahí no entraban los que no iban a trabajar en las fábricas.

E5: Sí, nosotros hemos participado en varios proyectos. Bueno, pongo en valor el que estamos trabajando actualmente con el equipo, el proyecto “Acompañarte”, que forma parte de un programa mucho más amplio, y también de un proyecto de investigación, que incluye acciones de extensión y dentro de las líneas que tiene una supone justamente este trabajo de acompañamiento a las diferentes trayectorias y concretamente a las personas con discapacidad.

También como docente de la Facultad de Arte, he participado de instancias de capacitación interna, que desarrollaste vos, Mariela. También hemos invitado a nuestras cátedras a profesionales, docentes que trabajan en el campo específico de la educación especial y que tienen sostenida práctica para seguir aprendiendo. Cuando dijimos invitado es para formarnos nosotros como docentes y a la vez para hacer partícipe de esas instancias de formación y de perfeccionamiento interno a nuestros queridos estudiantes de las carreras del profesorado en Arte y en Educación Tecnológica.

Sí, en este último proyecto en el que estamos, que decíamos del proyecto Acompañarte, hemos participado en distintos encuentros, jornadas, etcétera, donde vamos compartiendo lo que vamos transitando y aprendiendo como parte de este proyecto y en el marco del proceso de investigación que acompaña este proceso de implementación.

Inicia en el año 2021, concretamente en el pleno contexto de pandemia, un grupo de colegas preocupados por generar oportunidades e instancias para que los estudiantes pudieran transitar del mejor modo a un contexto tan adverso. Nos hemos propuesto, queridos colegas, que asumen, ad honorem el trabajo de presentar este proyecto, que fue aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Arte y que fue propiciando una práctica de acompañamiento en estas cuatro grandes líneas que tiene el proyecto, acompañar, orientar, vincular, relacionar, y desde que se fueron generando distintas instancias también a nivel institucional e interinstitucional en un trabajo en redes con esta misma intención, acompañar las trayectorias para que los estudiantes, entiéndase todo, desde un marco de educación inclusiva, no solo los que tienen alguna discapacidad, puedan realizar su trayectoria académica de la mejor forma.

Y acá, de pronto, es interesante que podamos plantear cómo quienes estamos actualmente trabajando en el nivel de educación superior vemos cómo las políticas educativas, lo propiciador de tener políticas educativas que acompañen esta línea, porque al respecto, nuestra Ley de Educación Nacional, vanguardista en el sentido de haberse construido desde un enfoque de derecho y desde reconocer el derecho a la educación y a tantos otros derechos, en esta ley se contempla lo que hasta este momento está como obligatorio en el sistema educativo argentino, entiéndase, educación inicial hasta el nivel secundario. Al no tener, digamos, todavía en la República Argentina la consideración de la obligatoriedad de la educación superior, quienes actualmente trabajamos en educación superior, sentimos que necesitamos, nos sentimos huérfanos al no tener normativa, más allá que los tratados internacionales, la Convención de Derechos Humanos, etcétera, pero al no tener normativas específicas, desde el punto de vista de la política educativa argentina, que pudiera acompañar el recorrido que personas con distintas discapacidades puedan hacer en la educación superior. Creo que esa es una agenda en la que nos debemos seguir trabajando y aglutinando quienes tenemos intereses compartidos en esta temática, justamente para hacer efectivo este derecho a la educación y para ir creando las condiciones de que nuestros queridos estudiantes puedan transitar en función de sus oportunidades, de borrar las barreras, etcétera, que impiden que otros puedan hacerlo.

Nosotros en nuestra facultad tenemos este querido equipo que trabaja realmente con un compromiso, una dedicación, en el que estás integrando vos Mariela Gise y Ceci y tantas otras personas, pero en la práctica misma, en el proceso de práctica, es como que vemos estas, tenemos que ir generando, co-construyendo situaciones por no tener, por todavía no ser obligatorio el nivel de educación superior.

Sí, sí, hemos trabajado en mi recorrido docente, acompañando instancias de perfeccionamiento y capacitación en escuelas primarias, secundarias, en institutos de formación docente, acompañando los colegas en las prácticas y como instancia misma de estos perfeccionamientos situados, y en la práctica docente universitaria, promovimos, participamos en proyectos socioeducativos, en donde realmente, proyectos socioeducativos que fueron elaborados desde el enfoque inclusivo, educación inclusiva, y en donde trabajamos en diferentes contextos, en diferentes organizaciones e instituciones, tratando de que nuestros queridos estudiantes de las carreras de profesorado puedan hacer prácticas docentes desde este enfoque de educación inclusiva.

E6: Bueno, en este trabajo que estamos haciendo de la enseñanza colaborativa en espacios multidisciplinares, me parece que hay un intento... Es un trabajo de investigación. y a la

multidisciplinariedad habla de diferentes formas ... Como también es un trabajo colaborativo y participativo, también intenta hacer que todo el mundo sea partícipe. Ahí no miramos condiciones. Somos parte de... Si la condición fuera normal o discapacitada. Si eso fuera la categoría. Y también... Bueno, en las facultades se hacen muchos trabajos con respecto a la inclusión. Dentro del mismo proyecto nosotros trabajamos un taller de inclusión que le llamamos Incluir no es Integrar. Y... Asumimos que las personas, no solamente con decir trabajo en la inclusión, ya está listo. Hicimos trabajos con respecto a la igualdad de género en una actualización que se viene desarrollando hace varios años. Hicimos algunos talleres que ofreció la red solidaria.

Dentro del proyecto de extensión que desarrollamos que se llama Fortalecimiento de la Formación Docente a partir del vínculo entre el campo profesional con la universidad también convocamos a una referente que después no nos pareció la línea que nosotros seguimos, pero que la invitamos y escuchamos respetuosamente su idea de inclusión. Creo que sí que venimos haciendo varias acciones. Como gotas en el océano. Es la gota que forma parte del océano. Si en ella el océano no sería tal cual.

Y hay proyectos de extensión, por ejemplo, que atraviesan varias materias o asignaturas y trabajan con otras instituciones del medio también que podríamos pensarlo de una manera amplia también hacer referencia a inclusión. En los tres proyectos de extensión que dirijo en los tres se trabajan con instituciones del medio y con formales y no formales y en una de ellas se trabaja mucha atención a la inclusión y con personas que están no sé la palabra, pero en contextos vulnerables, ¿no? Donde realmente hay que seguir trabajando y en las escuelas donde llevamos a cabo uno de los proyectos no yo directamente pero sí los estudiantes están trabajando en aulas donde hay personas que tienen diagnósticos y que estos diagnósticos se traen al trabajo reflexivo y que tenemos que seguir trabajando, pero sí estamos haciendo eso.

Entrevistadora: - ¿Quisiera ampliar si formó parte de acciones que favorezcan la inclusión de personas con discapacidad como, aulas abiertas, talleres, charlas, proyectos socioeducativos?

E6:- Bueno, trabajamos en PROFAE, con organizaciones intermedias y en varias de ellas vemos casos de niños con capacidades diferentes. Soy respetuosa de que estoy haciendo acciones si las hago, mirá hasta dónde mi limitación si las hago, de hecho, dirijo el proyecto, promuevo estas actividades acompaño todo tipo de actividades y reconozco las limitaciones que tengo convocando a las personas que son las expertas o que tienen algo más para decir y escuchando respetuosamente. En el caso de estoy en un voluntariado que propicia estas acciones y hago todo tipo de acción para propiciar repito que hablemos de esto que aprendamos sobre esto y siento que esto es nada más el inicio que tenemos muchísimo para aprender y que habría que hacer acciones de manera permanente y sostenida incluyéndolos en la formación docente sin que esto significa que nos volvamos docentes expertos en inclusión tenemos que conocer del tema.

*¿Considera posible la inclusión de las personas con discapacidad en las escuelas comunes, en nivel primario y secundario en las materias de arte y/o tecnología?  
¿Por qué?*

E1: Sí por supuesto, es una obligación la inclusión y nos hace mejores personas y docentes. Además, la inclusión mejora a todos los estudiantes. En mi experiencia como profesor de plástica he observado que alumnos con dificultades encontraban en las experiencias artísticas momentos de disfrute y de realización, aunque luego se enfrentaban a los bajos desempeños en las demás materias.

E2: Creo que, si van a poner a los discapacitados junto con los otros chicos, tal vez hay que aumentar el plantel docente para que los docentes trabajen entre pares. Y también según los casos no, porque hay casos donde un docente tienen treinta, seis, cinco o cuatro alumnos, va a depender si está en las ciudades o en el campo o un pueblo, entonces ahí no se sinceramente, me parece que hay una diversidad y que habría que tener en cuenta cuál es la situación real de los docentes, cuál es la situación real de la escuela de la cantidad de alumnos etcétera, etcétera, como para tener apoyo de otro par.

Y desde la formación, no está demás decir que no viene mal aumentar los contenidos desde la pedagogía y psicología para atender o para estar un poquito más capacitado para atender a esa población. Ahora yo supongo que hay lugares donde hay muy poquitos niños con discapacidad a lo mejor el estado no tiene los medios, por decirlo de algún modo, de crear nuevas instituciones para atenderlos aparte.

Pero dónde hay muchos niños con discapacidad, donde la escuela está muy llena de otros niños yo no sé si esa inclusión, es conveniente para el niño discapacitado incluirlo en la escuela con mucha gente. Eso no lo puedo responder, creo que ya lo dije antes, hay mucho para trabajar mucho para tener tener en cuenta las diferentes situaciones tanto escolares, institucionales.

Digamos, hay que tener en cuenta la situación de las poblaciones, las situaciones institucionales y situaciones de los niños con discapacidad, no es lo mismo un niño que no habla, que está en una

silla de rueda, o que hay que cambiarle los pañales, a que un niño que tiene un atraso y puede perfectamente estar en el aula. Ahora lo que sí estoy completamente segura de que nosotros según que discapacidad tenga una persona no podemos darle el título de formador porque después cómo atiende los niños eso me queda muy claro. Muchas gracias.

E3: A partir de ahí es que te digo que uno piensa que hay muchas posibilidades de incluir a las personas con discapacidad dentro de lo que es el desarrollo de la vida de una institución educativa normal, por decirlo de alguna manera, pero con ciertas características que puedan ser posible abordar, porque nuestra formación no está habilitándonos a tener la posibilidad del manejo con personas especiales porque requiere otros conocimientos; porque sino no existirían las carreras de Educación Especial, eso implica mucho tiempo en la formación de una persona para el abordaje y el trato digamos con las personas con estas capacidades especiales

E4: Y pues es sumamente amplio el concepto de inclusión. Porque yo creo que hay igual situaciones y condiciones que requieren de un tratamiento particular. Que en el ámbito general no pueden estar jamás. Pero es bueno que se convivan colectivamente todos y se reconozcan las cosas particulares.

E5: Sí, por supuesto. Volvemos, todas las personas, todas las personas tienen derecho a recibir educación, todas las personas tienen derecho a transitar la educación primaria, secundaria, y hay una serie de ajustes, configuraciones, ayudas, etcétera, que se puedan realizar para que las distintas personas puedan transitar sus aprendizajes en estos dos grandes campos: el arte y la tecnología.

E6: Sí, es absolutamente posible, porque todos tenemos derecho a estar en esa clase eso básicamente, ¿no? porque todos somos personas porque la escuela pública lo dice esa categoría de escuela pública libre, gratuita laica inclusiva le otorga el derecho a todo el mundo entonces ese sería el por qué y con respecto a ello creo que tenemos que seguir aprendiendo de cómo hacer esa inclusión y de cómo volvernos cada vez más humanos necesitamos una escuela pública humanizante.

Entrevistadora: - ¿y a qué se refiere con humanizante?

E6:- Donde las personas dejemos de pensar en categorías o estratos que, si nosotros somos conscientes de que cada uno de nosotros es único, irrepetible o sea mi categoría de rubia de ojos azules me hace diferente a morocho de ojos marrones, pero si yo fuera rubia con un ojo azul sería una discapacitada entonces ahí comenzarían las preguntas de ¿debe ir? ¿no debe ir? ¿debe ir con un ojo de vidrio? ¿le hacemos las actividades en la izquierda del pizarrón? me parece que vuelvo a decir lo que dije al principio deberíamos preguntarnos ¿qué es ser normales? y en vez de preguntarnos ¿qué es ser discapacitados? cuanto más averigüemos sobre la discapacidad pareciera que más acentuamos la brecha si empezamos a trabajar sobre lo que vivimos.

*¿Desde el aspecto curricular prescriptivo, plan de estudio, se evidencia algún contenido vinculado a la inclusión de personas con discapacidad? ¿En la programación curricular, es tomado en cuenta como parte de la formación docente inicial?*

E1: En nuestro PAP en el plan vigente creo que no se menciona nada sobre inclusión; ni para el plantel de docentes formadores ni en curriculum que abordarán los estudiantes. No estoy seguro si en el plan nuevo de artes visuales PAV aparecen contenidos sobre inclusión. Creo que no.

E2: Hay algunos contenidos que tenemos nosotros desde la psicología desde la antropología y desde la pedagogía en la formación, pero creo que son pobres, habría que aumentar esos contenidos para formar mejor a nuestros futuros docentes. Para que puedan atender la población con ciertas discapacidades.

E3: Estaba corrigiendo las prácticas de mis alumnos, y ahí tuvimos, igual que otros años, casos de chicos especiales. Los casos con autismo, y bueno, en esos casos, porque hemos tenido, digamos, el abordaje de las prácticas, en estas situaciones, simplemente trabajamos, o sea, tratando de incluirlos sin hacer las diferencias.

Ellos están acompañados con sus maestras especiales, así que nosotros lo único que hacemos es prestar atención a la situación, seguir trabajando, digamos, en el grupo sin hacer diferencias, pero prestando mayor atención a esos casos en particular, para, bueno, ver en qué momento hacemos un abordaje más individual, digamos, ¿no? Pero no trabajamos estas cuestiones en detalle, ni en el aula. No trabajamos, te voy a hacer franca, porque son excepciones que hasta ahora nunca tuvimos que afrontarlas solos.

Como te había comentado antes, yo tuve un caso, este alumno con baja visión, prácticamente ciego, y trabajé con él en ese año de una manera muy particular, orientándolo de manera particular, más

allá de lo que uno puede hacer en la clase en general, después en la individualidad con la pertenencia de la situación, digamos.

Pero en el diseño curricular de la carrera no está previsto trabajar con casos especiales. ¿no? Porque ya te digo, nosotros no tenemos esa formación para la educación especial en nuestro currículum.

E4: No de manera explícita, pero algunos temas de las problemáticas educativas de primer y segundo, se podrían relacionar.

E5: Bueno, nosotros con el equipo docente del que formamos parte, concretamente el área de desarrollo docente en el que integramos, estamos participando activamente en la elaboración de un nuevo plan de estudios, se discutía si este tema tiene que estar como un contenido transversal o si tiene que estar diseminado en las cátedras de formación docente. Nosotros entendemos que este contenido de educación, el enfoque derecho de educación inclusiva es un contenido transversal, así lo asumimos, pero también hemos incluido en los espacios curriculares del trayecto de formación docente contenidos específicos que tengan que ver con la atención a la diversidad, que tengan que ver con configuraciones de apoyo, que tengan que ver con adecuaciones curriculares. Eso es en el nuevo plan de estudio.

Mientras que estamos transitando el anterior plan de estudio, en los programas que elaboramos y presentamos, hemos incluido estos contenidos porque entendemos que forma parte de una realidad que hay que atender, entonces lo hemos incluido, si bien no estaba en los contenidos básicos, lo hemos incluido y hemos generado estas instancias invitando a profesionales reconocidos en el ámbito, licenciada Mariela Batista y otras colegas, para incluir en las cátedras este contenido y concretamente en instancias de práctica docente y de planificación, poder trabajar con los estudiantes para incluir configuraciones, adecuaciones, etcétera, de modo tal de que nuestros estudiantes, futuros profesores en artes y tecnología, tengan los instrumentos básicos, las estrategias, los recursos para trabajar con distintos sujetos. Entonces en cuanto al plan de estudios, el plan vigente actualmente quizás no exista de manera prescriptiva, explícita, pero sí en los programas, los profesores hemos incluido este nuevo contenido.

E6: No de manera explícita, pero en lo personal considero que desde diferentes se puede trabajar esta temática, aunque sería importante que también se visibilice en los programas de las asignaturas, como también en el plan. Son cuestiones para seguir trabajando.

*¿En cuanto a las clases ha surgido este tema como posible problemática de la educación actual?*

E 1: Si, algo tratamos de dialogar para poner en situación a los estudiantes de 3 año y al momento de las prácticas en las visitas a escuelas han observado a niños con dificultades (autismo, dificultades de adaptación, pobreza, niños en resguardo judicial, dificultades de comunicación, etc)

E2: Si, quizás no directamente, pero en debates en las clases cuando tocábamos temas como la discriminación, racismo, derechos humanos, desde la mirada antropológica.

E3: Mira, nosotros lo charlamos siempre que se presentan con estas experiencias, digamos, porque bueno, siempre hacemos las reflexiones de todo lo que pasa, digamos, en estas prácticas. Pero bueno, no queda más que una charla con una reflexión y de qué manera se aborda. Pero no va más allá de eso, ¿sí? O sea, no es que estamos abocados muy intensivamente a esas situaciones, simplemente quedan como una experiencia y una posibilidad que sucede, digamos, en el momento de la práctica. En el aula, por fuera, digamos, de lo que se desarrolla actualmente de lo conceptual, eso no se trabaja.

E4: Así como te explico, cuando salía la pregunta buscábamos ver cómo sería el planteo, preguntas para orientar la búsqueda de información, plantear una problemática es inicial, entonces a ver quiénes buscan, a ver quiénes están trabajando sobre esto ahora. Por ejemplo, con la experiencia que tuvieron en la escuela especial cuando fueron a hacer las prácticas. ¿Cómo fue ese abordaje? Porque los chicos estaban muy interesados en ver de poder trabajar en esa escuela cuando se recibían. Entonces, querían tener la experiencia. Es un tema diferente, la situación es diferente, las condiciones son diferentes. Pero no hay. No sé cómo decirlo. No me gustaría que quedara una carga como pobrecitos. No desde la lástima, sino la situación es diferente, como que cuando los llevé a la escuela lo tenía ignorado, se quedaron de la nunca. Y después cuando íbamos a la EFA, no es cierto que recorrimos la... La situación dinámica es totalmente distinta. Totalmente diferente, entonces eso es lo que tienen que ver. No que hay una carencia, sino qué hay y qué hacer.

E5: Sí, sí, tanto en las cátedras que tenemos de segundo año, en la cátedra de formación docente como en la de cuarto, este tema emerge. En las cátedras de segundo año, cuando trabajamos con los estudiantes, estos proyectos socioeducativos desde el enfoque de educación inclusiva y los encuentra trabajando, interactuando con distintos escenarios, sujetos y contextos. Nos encontramos con grupos, por ejemplo, de adultos mayores en los que puede haber discapacidad motora, visual. Nos encontramos con grupos de niños y jóvenes en los que, bueno, el tema de alguna cuestión de discapacidad desde lo cognitivo, los destiempos, y tratamos en esos casos con el equipo que tiene formación específica, repetimos, de brindar las ayudas y las estrategias, pensando justamente en configuraciones de apoyo, adecuaciones curriculares, como para que ellos comiencen a tener una práctica. Y en el cuarto año, específicamente, cuando están en situación de práctica docente, los encuentra ejerciendo la docencia en lo que en las aulas están interactuando con sujetos con alguna discapacidad.

Entonces, también allí, el hecho de poner en valor la función docente desde la cuestión del tutor y de mirar a ese sujeto como miramos a tantos otros sujetos, desde las capacidades y posibilidades, no desde lo que no tiene, sino desde lo que tiene, desde las capacidades, qué ayudas pedagógicas se pueden hacer desde el punto de vista, de la adecuación de contenido, de la adecuación de estrategias, de la adecuación de instancias evaluativas, configuraciones de apoyos, etcétera. En este sentido, nos parece muy importante que, en el marco de las normativas que habilitan esta educación inclusiva, lentamente se vayan generando estas prácticas inclusivas. Claro que cuestan, pero está muy bueno y nosotros desde el área ponemos mucho énfasis en esto, en prepararlos para que nuestros estudiantes tengan la formación adecuada para acompañar prácticas inclusivas en el marco de la educación inclusiva.

Por supuesto, reconociendo que siempre aprendemos, que esto no es un capítulo que comienza y termina, pero ya predisponemos a ese trabajo en equipo, con otros, con estas primeras herramientas formativas, estrategias, etcétera, como para poder iniciar ese trabajo.

E6: Sí, ahí es cuando se hace visible lo que no está en el programa. Porque cuando un estudiante va a hacer su proceso en el campo profesional, va a hacer trabajo en territorio, y se encuentra con estas realidades, viene y trae el problema al aula. Es ahí donde se aborda.

Y en ese sentido los programas abiertos, flexibles, dinámicos, permiten que se incorporen. Y prácticamente en todas las instituciones hay casos que son complejos. La semana pasada fui a observar una clase, hay un niño que tiene un diagnóstico muy reciente, de atención dispersa y autismo, tiene una serie de patologías que habría que ir a buscar cuáles son, y en la conversación con la madre yo pregunté cuáles eran los acompañamientos que se le dan a la madre, porque la vi muy angustiada. Y la madre me dijo que ella no tiene acompañamiento porque en la iglesia le dijeron que ese niño está poseído, que tiene el demonio. Entonces yo decía, a ver, ¿cuáles son las herramientas que tengo para tratar con un niño que está faltando el acompañamiento profesional que necesita y que está asistiendo a la escuela? Porque es muy complejo. Entonces la recomendación es ir a hablar con la maestra, a ver cuáles son las recomendaciones que da ella, cuáles son los asesoramientos pedagógicos que da la institución, ver el diagnóstico, preguntar a quién se debe recurrir para pensar en una propuesta integrada.

En ese nivel inicial hay dos casos, hay una niña que tiene capacidades limitadas y también capacidades cognitivas diferentes. Entonces, a ver, ¿qué hacemos? Hay una maestra integradora, hay que hablar con ella, hay que ver cuáles son también sus sugerencias. Ahí es donde se ve el trabajo interdisciplinario fundamental, ¿no? Escuchar a los que están trabajando, proponer, estudiar, leer, empezar a buscar respuestas, ir a hacer consultas con los gabinetes. Si no van los padres, tenemos que ir nosotros, porque nosotros necesitamos tener herramientas. Me parece que ahí es donde empieza ese trabajo.

*¿Ha realizado alguna acción pedagógica didáctica que favorezca la enseñanza de la inclusión en su materia?*

E1: Hemos detectado este año una alumna con una escritura desorganizada nos quedó la duda si era por nerviosismo o falta de estudio. Quedó abierta la posibilidad de disgrafía o dislexia, dispraxia, etc. Lo que hicimos fue hablar en privado con la alumna para que tome conciencia de la necesidad de mejorar su escritura, pero no tenemos información fundada sobre el porqué de esa dificultad. Frente a la situación no aplicamos un criterio rígido de dejarla afuera o desaprobársela, animándola a que pida ayuda y trabaje la mejora de ese aspecto. Pero no tenemos diagnóstico o informe al respecto. Tampoco sabemos su historia escolar primaria, secundaria.

E2: En casos muy particulares, cuando los estudiantes solicitaban según sus particularidades.

E3: Sí, como te mencioné anteriormente.

E4: Y así como está hablando ahora, ¿no? No con un título particular, sino que sí, en el desarrollo, sí, en el hacer, sí.

E5: Repetimos, nosotros trabajamos desde este paradigma de enfoque de derecho y educación inclusiva. Y desde ese lugar, en la práctica cotidiana, y decimos práctica cotidiana en el sentido de la práctica de enseñanza, como en prácticas extensionistas, tratamos siempre de poner en juego esto de aprender con otros. Y cuando decimos aprender con otros, ponemos en juego que en realidad la situación de aprendizaje es un aprendizaje humano y se encuentra con otro aprendiendo en esa diversidad.

Y sobre todo tratamos de poner en juego en nuestra propia práctica, es decir, hacer de esto una práctica sostenida en el tiempo. Repetimos, no solo para estudiantes con algún tipo de discapacidad, sino reconocer que cada uno de nosotros es diferente y que cada uno de nosotros necesita esa atención, necesita esos espacios, necesita esa ayuda. Por supuesto que comprometida siempre en seguir aprendiendo en estos equipos que se van generando y que entendemos que hay mucho todavía por hacer en las realidades de nuestro sistema educativo provincial. Que todavía, bueno, tiene una práctica muy fragmentaria, muy tradicional, pero en donde hay que ir buscando los intersticios para el trabajo en equipo, los intersticios para proyectos de extensión, los intersticios para hacer prácticas inclusivas, ir generando condiciones para que estas prácticas inclusivas realmente se puedan ir consolidando en el tiempo.

E6: Bueno, desde mi materia propiciamos un espacio de socialización, inclusive de lo emocional, siempre conocemos el estado de las personas, nos tomamos un tiempo para saber cómo estábamos, cómo fue la semana, si alguien tiene alguna cuestión muy particular, y también acompaño personalmente a cada uno de los estudiantes, desde saber qué hacen, cómo lo hacen, no para invadir ninguna privacidad, pero si no viene a clase, me tomo el trabajo de llamarlo para saber qué está pasando, si lo veo mal, lo saco de clase y después lo converso. Para mí esas son las acciones pedagógicas didácticas que integran, porque estas capacidades emocionales diferentes también deben ser pensadas.

*¿Considera la inclusión de personas con discapacidad un contenido curricular a ser enseñando durante la trayectoria en la formación docente inicial?- En el caso de que así considere, ¿Como considera que se debería realizar?*

E1: Debería existir un bloque dedicado a Inclusión educativa, en los primeros años y que tenga experiencias de campo sobre el particular, visitas a escuelas, conocimiento de casos concretos.

E2: Si siempre es bueno seguir ampliando y dando más herramientas a los estudiantes ante los nuevos desafíos.

E3: Hay contenidos que se pueden vincular, prácticamente todos se pueden vincular, porque mi materia es Taller de expresión, - dentro de lo que es el Núcleo de Estrategia Docente. Y justamente todo lo que yo trabajo con los chicos, porque son experiencias didácticas plásticas, son actividades que se pueden vincular totalmente con la posibilidad del trabajo de niños con otras capacidades, o el trabajo para la inclusión social sea cal fuera la problemática, porque lo que hacen es favorecer justamente el manejo de la psicomotricidad con las herramientas particulares que se utilizan. Por los contenidos también, nosotros hemos trabajado en cátedra, no solamente estas experiencias que parecen convencionales y simples, sin embargo, los chicos dan cuenta de la complejidad de lo que hacen, de la medida que aplican en los niveles de las escuelas cuando van a práctica, y en sus propias experiencias.

Pero además también dan cuenta de estas particularidades que tiene la escuela con algunas patologías que están sumando, digamos, entonces son totalmente posibles de ser incorporadas dentro de las actividades como inclusivas.

Yo no te comenté Mariela, pero bueno, hubo un tiempo, un par de años, después que hice la publicación de mi libro, libro que escribí justamente “La didáctica de la plástica”, me volví a dar capacitaciones en toda la provincia porque me detuvieron. En esos grupos no solamente había docentes de plásticas, sino que había docentes del aula normal, digamos, de desarrollo de clases, de primaria, y una de las cosas que yo veía, y que además ellos manifestaban, era que nunca se imaginaban que la complejidad de estas experiencias tan simples, pero además la posibilidad de aplicar en el aula, con todos los niños, ya sea para una u otro concepto, digamos. Y favorecer sobre todo esta cuestión que las maestras a veces no saben cómo controlar en el aula, que es la concentración o el trabajo más tranquilo, digamos, para mantener el aula, por decirlo de alguna forma, “ordenada”. Entonces, eso también me dio, digamos, la pauta de la importancia que tienen estas experiencias al momento de su aplicación.

Pero te digo una cosa, que es para reflexionar entre todos, digamos, como docentes de la facultad. A los chicos se les da demasiada cantidad de contenido en el desarrollo de un año, digamos, y les cuesta muchísimo masticar esos contenidos en el transcurrir de ese año, como un proceso que va muy acelerado. Eso les cuesta, transferir de una cátedra a la otra al momento de explayarse sobre un determinado ejercicio, lo que tienen que hacer, otra vez, el desarrollo conceptual. Te digo porque lo he observado en las mesas de exámenes, pero aparte lo he visto en la cátedra particular. Y bueno, es algo para reflexionarlo, digamos, porque hay que ver en qué manera se trabajan estas cuestiones.

E4: No sé cómo decir eso. No sé. Pero no sé cómo sería, no sé cómo sería así tomar como, es como decir, hay que tener en cuenta la condición de cada una de las personas. Estar abierto a si alguien quiere explorar en ese campo me parece bien.

E5: Sin duda.

Algunos entendemos que los contenidos que hay que aprender los tenemos que hacer teóricos prácticos, es decir, que no se encuentre no sólo con un contenido, digamos, explicitado en la programación curricular y en el proyecto educativo institucional de una escuela, ¿cierto? Porque ese es el marco, por ejemplo, de las escuelas que equiparan, sino que también eso se transmite en proyectos inclusivos y en prácticas, es decir, que las escuelas, que las cátedras abran, digamos, se encuentren impuestas, acompañan a distintas personas y acompañan y respetan los distintos ritmos, ¿no? Entonces diría, es teórico práctico, es implícito en la programación curricular, en caso de prácticas de programación curricular, en el FEI, en proyectos integrales, pero sobre todo en prácticas. La vivencia o lo que se puede aprender en unas prácticas inclusivas, digamos, prácticas inclusivas de las más diversas, con distintos sujetos, con distintas edades, en distintos contextos, con distintas discapacidades, es lo que nos encuentra interactuando y apreciando.

Creo que como docentes en formación tenemos que trabajar para seguir propiciando esos encuentros, que nos encuentren trabajando, educación inclusiva, pero en prácticas inclusivas concretas, con diferentes sujetos, en diferentes contextos, en diferentes niveles y situaciones.

es muy válido sostener un ritmo inclusivo como marco contextual sobre determinante de las prácticas pedagógicas, luego pensar en el caso de las instituciones que dependen de la jurisdicción de la provincia y que las escuelas recuperen esto en el marco de su proyecto educativo institucional, de su proyecto educativo curricular, de su proyecto curricular, y luego que esto pueda ir retrabajando el proyecto para que se traslade luego a las prácticas inclusivas.

porque todavía entendemos que a nivel social hay resabios de otras concepciones, el hecho de que pensemos en lo tradicional, como que la persona que era diferente era un poco mal, tenía alguna patología o se lo reconocía como un enfermo. Entonces todavía en la sociedad, resabio de este enfoque tradicional, biológico, todavía en la sociedad hay resabios de esto. Entonces es necesario que con los chicos trabajemos fuertemente en el marco del enfoque de derecho a educación inclusiva para que ellos se vayan preparando, tengan elementos, herramientas y estrategias para hacer efectivas estas prácticas inclusivas con los diferentes sujetos por los que trabajan, con las diferentes discapacidades por las que trabajan, porque todo esto forma parte de la sociedad.

O sea, hoy transitamos una concepción donde reconocemos que todos tenemos derecho a educación, que todos somos diversos, y entonces tenemos que asegurar que se vayan limando, retrabajando las barreras que impiden que estas prácticas inclusivas se desarrollen. Pero sobre todo tenemos que trabajar con los estudiantes, conceptual y prácticamente.

También quisiera destacar el trabajo que está haciendo Mariela, porque los que abrazamos la educación como derecho, entendemos que en este tema, en el de la inclusión y en el de la discapacidad, hay mucho por hacer. Así que entendemos que este proyecto, esta investigación que está realizando va a ser un aporte que pone en valor toda tu práctica, vos tenés una sólida práctica o crédito, y que sin duda va a seguir brindando formación, vamos a seguir aprendiendo con vos a tantos otros estudiantes, y vas a ir generando, porque una investigación intracurricular va generando nuevos elementos conceptuales que van acompañando en términos de discurso, la formación de otras prácticas.

E6: Mira, en esto trabajamos en acompañamiento a trayectorias. Hay estudiantes que tienen dislexia, por ejemplo, entonces en estos estudiantes lo que hacemos es ese acompañamiento para que lea, relea, escriba, reescriba, entonces nos tomamos un tiempo para ese estudiante, porque somos conscientes que él tiene un problema de dislexia y que hay que hacer un acompañamiento diferenciado. Tenemos varios estudiantes que tienen dificultad en la comprensión lectora, y ellos leen, pero no comprenden, entonces propiciamos espacios de tutoría donde dedicamos horas extracurriculares a hacer lecturas comprensivas, leemos pequeños párrafos y hacemos

interpretación del mismo, formulamos consignas y damos vueltas sobre ellas para que los estudiantes comprendan.

debe ser enseñada. Sigo trabajando en cómo. Porque si vamos a trabajar para pensar en la inclusión desde la discapacidad, yo sigo teniendo mis dudas. Que, si trabajamos para acentuar las diferencias entre lo que es normal y discapacitado, no sé si esa es la línea que me gusta. Pero sí tenemos que trabajar en cómo generar espacios puntuales y sostenidos. No sea un seminario, sino cuatro años seguidos, cuatro seminarios de una carrera importante, podría ser un cambio sustancial en la mirada, propiciando la intervención respetuosa para conocer casos puntuales. Hablo por mí particularmente, a mí si me llevas a un lugar de capacidad diferente va a ser tan movilizante que creo que en lugar de dar algo me vas a bloquear todo. Ahora si me decís, mirá, este es tu caso, esta persona tiene problemas para escribir con las manos, no se puede escribir solo con los pies, fijate por favor qué actividades le puedes hacer, estudiaré en profundidad cómo se resuelve eso. Ahora de repente no podemos sacar el chip, resetear el disco y poner otro. Vamos paso a paso. Como profesora de práctica, este paso a paso o los casos particulares que están incluidos en las escuelas comunes, yo creo que aparece permanentemente en el desarrollo de práctica.

*¿En el desarrollo de alguna clase ha surgido la temática de la inclusión? ¿Cómo lo abordó?*

E1: Se realizaron comentarios generales, a partir de observaciones de casos de alumnos de escuela primaria al momento de realizar observaciones de clases y primeras prácticas docentes. Pero todo fue muy general.

E2: En algunas ocasiones, pero con temas más bien relacionados.

E3: Mira, nosotros lo charlamos siempre que se presentan con estas experiencias, digamos, porque bueno, siempre hacemos las reflexiones de todo lo que pasa, digamos, en estas prácticas. Pero bueno, no queda más que una charla con una reflexión y de qué manera se aborda. Pero no va más allá de eso, ¿sí? O sea, no es que estamos abocados muy intensivamente a esas situaciones, simplemente quedan como una experiencia y una posibilidad que sucede, digamos, en el momento de la práctica. En el aula, por fuera, digamos, de lo que se desarrolla actualmente de lo conceptual, eso no se trabaja.

E4: Así como te explico, cuando salía la pregunta buscábamos ver cómo sería el planteo, preguntas para orientar la búsqueda de información, plantear una problemática es inicial, entonces a ver quiénes buscan, a ver quiénes están trabajando sobre esto ahora. Por ejemplo, con la experiencia que tuvieron en la escuela especial cuando fueron a hacer las prácticas. ¿Cómo fue ese abordaje? Porque los chicos estaban muy interesados en ver de poder trabajar en esa escuela cuando se reciban. Entonces, querían tener la experiencia. Es un tema diferente, la situación es diferente, las condiciones son diferentes. Pero no hay. No sé cómo decirlo. No me gustaría que quedara una carga como pobrecitos. No desde la lástima, sino la situación es diferente, como que cuando los llevé a la escuela lo tenía ignorado, se quedaron de la nunca. Y después cuando íbamos a la EFA, la situación dinámica es totalmente distinta. Totalmente diferente, entonces eso es lo que tienen que ver. No que hay una carencia, sino qué hay y qué hacer.

E5: Concretamente los chicos de cuarto año cuando, digamos, en las prácticas ¿Cómo hacemos con un chico que tiene, bueno, una discapacidad, etcétera? Así que vemos acá el compromiso de los estudiantes, por eso es que tratamos de facilitarles otras ayudas, etcétera. Entonces, querida Mariela y Valeria, dos profesionales del equipo que tienen vasta trayectoria en la temática, han trabajado con ellos. También en un itinerario que les ofrecimos, llamado de conformación, en donde, por ejemplo, ellos tenían que planificar una secuencia didáctica o en una clase en la que pudieran incluir configuración de apoyo. O tenían que hacer una planificación anual en la que se contemplan, por ejemplo, adecuaciones, etc. Lo cual entendimos que fue bien visto por los estudiantes porque, bueno, plantearon las inquietudes y en esta cita se lograron, por lo menos, satisfacer sus necesidades porque, bueno, si bien nos dijeron que les costó, se sentían satisfechos con poder tener esta herramienta. Lo cual habla de la sensibilidad de nuestros estudiantes y del compromiso del equipo de cátedra con la formación de nuestros queridos estudiantes.

E6: Así, casos puntuales, muy puntuales. Tomamos el caso puntual, profundizamos sobre él, buscamos toda la información posible y todo lo que no sabemos decimos así. Somos muy sinceros, esto no sabemos. Busquemos a alguien que sepa y pidamos ayuda. Preguntemos a los que saben y seamos respetuosos de lo que nos dicen. Cuando nos encontramos, la primera que escuchamos es a la maestra. A la primera que escuchamos es a la maestra que ya viene lidiando con esto. Y después

ahí preguntamos a otros maestros, también preguntamos a padres. Tenemos colegas que tienen niños que tienen capacidades diferentes y que están diagnosticados, entonces los invitamos y escuchamos. ¿Qué haces con esto? ¿Qué haces con lo otro? Y lo ponemos a consideración de todos. Escuchamos a nuestros estudiantes, de qué les pasa con eso que están viviendo. Somos respetuosos de todas las voces ahí. Y a partir de eso tomar decisiones. Después de poder escuchar, reconocer, aprender. Porque de alguna manera los estudiantes también tienen que tomar decisiones en relación a cómo enseñan. Sí, somos súper respetuosos de todas las voces ahí. Y me parece que, en ese sentido, dentro de todo lo que nos falta, lo hacemos con mucho respeto. Que es fundamental.