

Eje Temático N°4: Formación docente, inclusión, integración, DDHH y géneros

Percepciones de los agentes de la Formación Docente de CABA sobre la diversidad

GROSSO, Leticia

leticia.grosso@usal.edu.ar

Universidad del Salvador - Argentina

LANCESTREMERE, Sandra

Universidad del Salvador

sandra.lancestremere@usal.edu.ar

SÁNCHEZ, María Laura

ml.sanchez@usal.edu.ar

Universidad del Salvador – Argentina

SOTO, Raquel María

Universidad del Salvador

raquel.soto@usal.edu.ar

Palabras Clave

Diversidad - Inclusión – Percepciones

Introducción

El propósito de este artículo es compartir las conclusiones respecto de algunos hallazgos de la investigación desarrollada con agentes de institutos de formación docente de CABA en la que se buscó conocer las percepciones que docentes y estudiantes tienen sobre cómo forman y cómo son formados en torno a la diversidad cultural, étnica, sexual y de género; la inclusión socio-educativa y la eliminación de barreras para la participación. En este sentido nos focalizamos en qué ideas, juicios, prejuicios, conceptualizaciones circulan sobre “los/las otros/as” en términos de alteridad, de valoración del otro en tanto “diferente” de una mismidad supuestamente hegemónica.

El trabajo parte de la convicción de que la inclusión y la diversidad constituyen un objetivo socialmente deseable e implican desafíos en el ámbito educativo y en la formación de futuros educadores. Si bien los cambios necesarios hacia ese fin se inician en la promoción de políticas educativas, ello no resulta suficiente a la hora de generar culturas institucionales verdaderamente inclusivas y respetuosas de la diversidad.

Al respecto, resultó una dimensión clave la cultura institucional de los institutos de formación, ya que intervienen en el modo y manera de plasmar y desarrollar los currículos tanto en su dimensión explícita como en la implícita y oculta que enfatiza una u otra perspectiva constitutiva de ese sentido común no tangible.

La originalidad del trabajo se encuentra en la intención de explorar en la subjetividad de los actores involucrados, más allá de los contenidos curriculares expresados en los planes de estudio de las carreras y los programas de sus materias. La riqueza la aporta la descripción del clima y de las dinámicas institucionales en cuanto al abordaje de la diversidad en todas sus formas.

Decisiones y herramientas metodológicas

El acceso al campo estuvo organizado en dos momentos: en una primera instancia se realizaron entrevistas en profundidad a informantes clave de los institutos que lo integran: profesores, responsables de departamento o miembros de los equipos directivos. El propósito fue indagar y recuperar las categorías nativas de referentes de la cultura institucional de cada

uno de los profesorado y conocer sus percepciones respecto del tratamiento de la diversidad a partir de un muestreo de carácter teórico intencional. Se elaboró una guía de entrevistas que, partiendo tanto del marco conceptual construido como de las propias concepciones y reflexiones sobre diversidad e inclusión, los invitara a pensar la proyección de este paradigma en las instituciones que integran, desde una mirada crítica.

Al mismo tiempo se buscó conocer el modo en que perciben la formación que reciben los y las estudiantes de esas instituciones y la que brindan los docentes sobre el abordaje de la diversidad y las estrategias de inclusión educativa mediante la aplicación de un cuestionario estructurado autoadministrado surgido de los objetivos del proyecto que incorporaba denominaciones o información de contexto tomada de las entrevistas de la primera etapa. En total completaron esta herramienta cerca de 300 casos, entre profesores y estudiantes de profesorado.

Las entrevistas en profundidad con los y las referentes de las instituciones que constituyeron el campo, nos permitieron una inmersión en la manera en que puede ser problematizada la diversidad y las políticas inclusivas. En este sentido, hablar con los referentes de los institutos posibilitó un registro muy general, aun así, clave para acceder a la cultura institucional. El trabajo se realizó en seis instituciones de Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 3 Institutos de Formación Docente de gestión estatal y 3 de gestión privada.

Desarrollo

Diversidad e Instituciones educativas inclusivas

Las transformaciones educativas que se vienen produciendo en todo el mundo a partir de la gradual instalación del paradigma de la complejidad y las crecientes críticas a las miradas sesgadas desde el positivismo educativo y la educación tradicional han puesto en su agenda, como uno de sus objetivos fundamentales, la atención a la diversidad de los alumnos que componen la matrícula de las instituciones educativas en todos los niveles y modalidades; más allá de las diferencias que, sin duda, son intrínsecas a la condición humana. La educación en y para la diversidad se propone entonces, potenciar el aspecto transformador, en el sentido de hacer efectiva la igualdad de oportunidades, esto significa dar a cada alumno lo que necesita y no a todos lo mismo.

Dicho aspecto no es una ilusión teórica, sino una práctica necesaria que lleva a un proceso complejo y dificultoso. Requiere no sólo de recursos sino además de un cambio en las convicciones culturales, sociales y educativas en toda la comunidad. Se constituye en una visión crítica de las organizaciones y no una mera readaptación de cambios institucionales. Se presenta así, como un cuestionamiento al modelo moderno de ideales unificadores. La cuestión de la diversidad conduce a un cuestionamiento de las instituciones educativas, en lo que concierne a sus dispositivos pedagógicos y didácticos de selección y exclusión, naturalizados y plasmados en las culturas y los climas institucionales, muchas veces invisibilizados y, en muchas otras, reflejados en las percepciones y representaciones sociales de sus actores.

Es menester aclarar que el concepto de diversidad está, actualmente, siendo utilizado en forma más amplia, para aludir a la multiplicidad cultural, lingüística, de acceso al conocimiento, social, de género, de capital cultural, en lo que hace a factores intra e interpersonales, de necesidades educativas, etc.

Algunas afirmaciones de los informantes

De las entrevistas realizadas pudimos advertir algunas cuestiones compartidas por todos los interlocutores. Por un lado manifiestan que existen dificultades para definir la diversidad -por desconocimiento, prejuicios o temor a estigmatizar, entre otras-; y por otro se observa que tanto estudiantes como docentes más jóvenes muestran mayor apertura para valorar la diversidad y verbalizar sus carencias formativas respecto de la educación inclusiva. De sus respuestas se infiere que persiste una patologización de lo diferente -en general

vinculada a discapacidades- que, como tal, funciona como barrera para el aprendizaje y la participación.

Consultados sobre aquello que entienden por diversidad en general se asocia con estudiantes con déficit de capital cultural que requieren un mayor acompañamiento institucional o la adecuación de contenidos a su nivel. Este menor capital lo relacionan con una posición social desfavorable, con el país de origen en el que cursaron sus estudios previos, o la herencia cultural familiar. Hay una marcada asociación entre el distinto, el extranjero y el carente. En general se atribuye a “los docentes” o a “algunos docentes” este tipo de correlación y etiquetamiento conscientes del prejuicio que conlleva.

También se vincula la diversidad con estudiantes con discapacidades físicas: al respecto, ante limitaciones motoras, se mencionan las adecuaciones edilicias y en otros casos ciertas adaptaciones curriculares-, que se describen como procesos trabajosos, que no parece ser una práctica integrada a la cultura institucional. Por ejemplo se hace mención que cuando ingresa un estudiante con dificultades de movilidad se cambia la distribución de aulas para que pueda cursar logrando visibilizar ciertas políticas institucionales inclusivas pero que también dejan de manifiesto la necesidad de formación al respecto.

En el caso de la incorporación de mujeres cursantes en carreras que antes eran casi exclusivamente de varones se observa que implicó una adecuación por parte de los profesores y es lo que asocian con la idea de inclusión y favoreció que los equipos directivos desplegaran políticas y prácticas de atención a la diversidad e inclusión vinculadas al género de los estudiantes; si bien identifican la necesidad, a nivel institucional, de una formación que permita integrar estudiantes con algún tipo de discapacidad.

Respecto de la diversidad sexual, en general se remite a los beneficios y contribuciones que trajo la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral¹. Las referencias a ella se ofrecen de modo amplio y generalizado aludiendo a la temática de identidades de género que cuenta con una mayor apropiación por parte de los y las estudiantes.

De los institutos seleccionados se podría identificar aquellos donde se invisibilizan o “ignoran” los conceptos de la educación inclusiva y otros -solo dos de los seis casos y con diferente intensidad- en los que se la abraza y problematiza. En el primer grupo, se espera que cada profesor resuelva los emergentes a su manera; no se habla del tema y no se habilitan espacios de intercambio o mención a la formación que se ofrece a los y las estudiantes o, en el extremo, se ignora por completo la diversidad.

Resulta sumamente interesante que los sentidos respecto a qué significa la inclusión educativa varíen levemente entre docentes y estudiantes de las instituciones exploradas, pero sean similares en líneas generales. Así, en tanto para los estudiantes hablar de inclusión refiere más claramente a integración escolar, calidad educativa, tolerancia, no los docentes, las trayectorias tienen un mayor peso que la integración escolar o la tolerancia a la diversidad.

Para ambos tipos de actores la educación inclusiva remite fuertemente a la necesidad de formas de andamiaje o apoyos institucionales. De hecho, así lo postulan los autores (Stainback y Stainback, 1999; Booth y Ainscow, 2015; Blanco 2006; Valcarce, 2011), que hacen énfasis en la necesidad del desarrollo e implementación de estrategias de enseñanza y aprendizajes adaptadas y diversificadas; al papel del liderazgo institucional, en este sentido, y la relevancia de una fuerte relación entre las instituciones educativas y su entorno. En el transcurso del trabajo de campo de esta investigación se pudo constatar una paradoja: desde algunas de las planas directivas o de coordinación de las instituciones se afirma que la diversidad y las formas inclusivas de abordarla son “motivo de debate e incluso fuerte

¹Ley 26.150 (2016) Programa Nacional de Educación Sexual Integral

confrontación entre los y las estudiantes”, sin embargo, en la percepción de los sujetos indagados pareciera existir mayor consenso que confrontación y también cierta demanda hacia la cultura institucional.

Otra conceptualización que proponemos compartir aquí es la que refiere a la idea de discriminación que se presenta negativamente asociada a prejuicio, estigma y violencia. Sin embargo, indagando al respecto resulta curiosa la cercanía conceptual con la meritocracia que aparece más claramente en la percepción de los docentes que de los estudiantes. De acuerdo con la percepción de los sujetos indagados, la práctica docente implica el desarrollo de habilidades para la atención de la diversidad y el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles. En este sentido, se ve una menor demanda respecto de la cultura institucional de los Institutos a los cuales pertenecen nuestros encuestados -tanto docentes como estudiantes-, que, por el otro lado presentarían falencias importantes a la hora de acompañar y facilitar dicho desarrollo.

La formación docente inclusiva no tiene que ver solamente con los planes de estudio sino también con una gestión inclusiva y la generación de climas institucionales inclusivos, ya que las percepciones y representaciones sociales de estudiantes y docentes impactan en la vida consciente o inconsciente de las instituciones, funcionando como barrera o como facilitador para la inclusión.

Así, siguiendo a Luque (2016), en el proceso de atención a la diversidad, dado que el docente resulta un actor clave y es en el aula que los estudiantes encuentran una respuesta a su manera de ser y aprender, suele atribuirse a éste la responsabilidad de integrar a todos los/las alumnos en un espacio que atienda a la diversidad que presentan y que, a su vez, favorezca su desarrollo y aprendizaje.

Desde la percepción de las y los respondientes, hablar de inclusión educativa se asimila con la atención a la diversidad en el aula. Entre ambos grupos de sujetos se percibe como un tema central de la práctica docente, que plantea desafíos. Ambos grupos entienden que se necesitan estrategias o políticas para profundizar el alcance de la formación en términos de inclusión y que esto excede tanto a la formación como a la práctica de los docentes de los institutos.

A modo de conclusión

Más allá de las conclusiones en sí mismas apegadas a lo específico del cruce entre los insumos teóricos y los datos recogidos en el campo; resulta destacable la necesidad de abordar la cuestión de la Inclusión desde una mirada integral y holística que la proyecte y la comprenda como uno de los ejes estructurantes de los desafíos del Siglo XXI no solo para la educación sino para la sociedad toda.

Ciertamente, la educación inclusiva es solo un aspecto de la sociedad inclusiva y, recursivamente, una sociedad inclusiva solo puede construirse desde la educación. En este sentido, posar la mirada sobre la Formación Docente ha resultado aleccionador para estas investigadoras, a la hora de visibilizar la necesidad de trabajar sobre políticas públicas tendientes a transformar las culturas de esas Instituciones formadoras de futuros formadores;

de intervenir sobre las representaciones sociales y los modelos mentales de los docentes haciéndolos reflexivos y críticos de sus propias prácticas y, en esa lenta pero seguramente efectiva operación, impactar sobre el modo en que los estudiantes encarnen en su futura profesión un abordaje de la diversidad cargado de sentido.

La atención a la diversidad debe superar lo vacío de los meros discursos políticamente correctos y constituirse, naturalizarse como lo propio de una acción humana y humanizante como es la docencia.

Nos gustaría cerrar este trabajo con unas palabras de Carlos Skliar (2021): La inclusión necesita, más que de actos heroicos, de “pequeños gestos”, de una “gestualidad mínima” de una “hospitalidad básica”. ¿A qué estoy haciendo referencia? A aprender a mirar

y enseñar a mirar sin juzgamiento ni condena previa, a mirar para posibilitar otras existencias diferentes de la nuestra, a saludar, a dar la bienvenida, a preguntar, dar cauce, permitir, posibilitar, dejar hacer, dar a hacer, sugerir, conversar, etc. (...) No hay que estar preparado, sino disponible. (p. 5)

Referencias

- Alegre, O. M. (coord.) (2010) Capacidades docentes para atender a la diversidad. España: MAD.
- Almeida, M. S. y Alberte, J. R. (2009) Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 2, nº 2, pp. 31-40.
- Bausela, E. (2002) Atención a la diversidad en educación superior. Profesorado: *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6 (1-2). Granada: Universidad de Granada.
- Blanco, R. (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 4, nº 3, pp. 1-15.
- Bonder, G. y Equipo, *Educando a Mujeres y Varones para el Siglo XXI*, PRIOM.
- 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. OEI.
- Bruner, J. J. (2010). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. *Revista Pensamiento Educativo*, Vols. 46-47, 17 – 44.
- Calvo, G. (2009) Inclusión y formación de maestros. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* vol.7, n.4, 2009, pp.78-94. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol7num4.htm>
- Colás, P. y Bolaños, L. (2010) Educación Inclusiva en género: aplicaciones en la práctica. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, vol. 1, nº 3, pp. 61-77.
- Ferrandis, M. V., Grau, C. y Fortes, M. C. (2010) El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 3, nº 2, pp. 11-28.
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- López, M. C. y Hinojosa, E. (2012) El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XXI*, vol. 15, nº 1, pp. 195-218.
- Luque, M. (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *Revista Electrónica Cooperación Universidad-Sociedad*, 1(2), 21-34. Recuperado de: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Recus/article/download/31/19/>.
- Sánchez, S., Zorzoli, N. (2022) *Gestionar desde las diversidades en aulas, instituciones y territorios*. Buenos Aires: Noveduc
- Skliar, C. (2021) No hay que estar preparado, sino disponible. *Revista Saberes*, Año 12, Nº 26. Argentina: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Stainback, S. y Stainback, W. (eds.) (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (2017) *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación. Agenda Mundial de Educación 2030*. París. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Souroujon, G. (2021) Las trampas de la meritocracia. Un recorrido por los problemas más significativos que esconde el merecimiento. *Revista de Estudios Políticos*, 191, 59-80. doi: <https://doi.org/10.18042/cepc/rep.191.03>
- Tilly, C. (2000) *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- UNESCO (2020) *Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. Documento de política 43. Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo.

Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10347/6228> Vargas, L. (1994) Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.