



# Educación e inclusión. Una aproximación etnográfica en una escuela de Córdoba

## Education and inclusion. An ethnographic approach in a primary school from Cyrdoba

Fecha de recepción:

11/10/2020

Fecha de aceptación:

14/08/2021

### Palabras clave:

educación inclusiva, práctica pedagógica, educación básica, igualdad de oportunidades, participación del profesor

### Keywords:

inclusive education, teaching practice, education básica, basic education, equal opportunity, teacher participation

### Damián Revillo

Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad Nacional de Córdoba / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Córdoba, Argentina  
[revillodamian@gmail.com](mailto:revillodamian@gmail.com)

### Patricio Pereyra

Instituto de Investigación Médica Mercedes y Martín Ferreyra / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación / Universidad Nacional de Córdoba, Argentina  
[patriciopereyra90@gmail.com](mailto:patriciopereyra90@gmail.com)

### Claudio Marcelo Viale

Universidad Católica de Córdoba / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Córdoba, Argentina  
[cmviale@gmail.com](mailto:cmviale@gmail.com)

### Carlos Arias Grandio

Instituto de Investigaciones Psicológicas /Universidad Nacional de Córdoba / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Córdoba, Argentina  
[carlosargr@gmail.com](mailto:carlosargr@gmail.com)

### Resumen

El objetivo de este artículo es presentar una mirada amplia acerca de los sentidos de la educación inclusiva. Para



eso presentamos un recorrido esquemático por la literatura científica específica de la temática y de algunos de los documentos que conforman la estructura de las políticas educativas para la inclusión, con la finalidad de exponer las principales ideas que caracterizan este marco. Seguido de esto, realizamos un análisis de las implicancias de estas políticas y de los objetivos de la educación inclusiva en general, en relación con las prácticas educativas de un grupo de maestras de nivel primario de la ciudad de Córdoba. El trabajo de recolección y análisis de datos lo hicimos desde una perspectiva teórico-metodológica etnográfica, mediante entrevistas, grupos de discusión y registro de campo. Los resultados permitieron identificar algunos elementos tanto del funcionamiento institucional como de las prácticas educativas de las maestras que producen condiciones de inclusión educativa. Se discute la importancia de los espacios de participación y la necesidad de reforzar el trabajo en este sentido.

The objective of this article is to present a wide view of the meaning of inclusive education. For that, we present a schematic journey over the specific scientific literature on the subject and on some of the documents that shape the structure of educational policies for inclusion, to describe the main ideas that characterize this framework. This is followed by an analysis of the implications of these policies and of the goals of inclusive education in general, in relation to the practices of a group of primary level teachers in the city of Córdoba. The data collection and analysis were carried out from an ethnographic theoretical-methodological perspective, by means of interviews, discussion groups and an ethnographic record. The results allowed the identification of some elements of both the institutional functioning and the educational practices of the teachers that produce conditions of educational inclusion.

The importance of teachers' institutional participation and the need to reinforce work in this regard are discussed.

## Introducción

El desarrollo de una educación inclusiva puede analizarse atendiendo, por lo menos, a dos dimensiones. Por un lado, se debe considerar la legislación que la promueve, donde se entiende a la educación como un derecho de todas las personas y se concibe la función del Estado como garante de este derecho. Este marco abarca también distintos planes y proyectos educativos de alcance nacional y/o jurisdiccional, que persiguen la finalidad de modificar las condiciones de funcionamiento institucional causantes de exclusión. Por otro lado, el análisis de la educación inclusiva puede realizarse mediante la observación y comprensión de las prácticas docentes en los escenarios definidos por estas nuevas políticas educativas. Este análisis muestra un escenario complejo, con grandes transformaciones, numerosas dificultades y progresos frágiles (Susinos, Rojas y Lázaro, 2011; Garnique, 2012; Larrondo, 2012; Pineda y García, 2014; García Bastán, 2016; Macchiarola, Mancini, Martini y Montebelli, 2018 b; Naranjo, 2019; Toro, Moya y Poblete, 2020). Cabe remarcar que las y los docentes juegan un rol imprescindible en la implementación de las políticas educativas y, por ello, son actores centrales para el éxito (o fracaso) de los procesos de inclusión educativa (Macchiarola, Mancini, Martini y Montebelli, 2018a).

En este marco, nos propusimos dos objetivos de trabajo: en primer lugar, desarrollar un breve estado del arte de la temática, enfatizando cómo se lo ha tratado en nuestro país desde un punto de vista legislativo y teórico. En segundo lugar, presentar una mirada cualitativa acerca de las formas en que las y los docentes abordan esta temática y cuáles son los principales desafíos que se les presentan, a partir de observaciones y registros obtenidos de un trabajo de campo realizado en una escuela pública de nivel primario de la ciudad de Córdoba, durante el período lectivo 2019.

## ¿Qué hay de nuevo en la educación inclusiva?

Iniciamos este apartado con la pregunta “¿Qué hay de nuevo en la educación inclusiva?” porque ha aparecido de manera recurrente en las conversaciones con las maestras a lo largo del trabajo de campo. Para algunas de ellas la educación siempre ha sido inclusiva, en la medida que siempre han existido diferencias (cognitivas, culturales y sociales) entre el estudiantado; por lo tanto, no habría nada especial en los nuevos objetivos de inclusión. Para otras, en cambio, tal como ha sido reportado reiteradamente en la literatura científica (Damm Muñoz, 2009; Garnique, 2012; Apablaza, 2014; Rubio Aguilar, 2017; Barrero y Rosero, 2018; Quintero-Urbe y Osorio-Montoya, 2018), los objetivos de la educación inclusiva apuntan a fortalecer la integración de niñas y niños con algún tipo de discapacidad en escuelas comunes y a adecuar las actividades escolares a las necesidades de las y los estudiantes con dificultades de aprendizaje. En este segundo caso, la inclusión se traduce en la generación de condiciones especiales de escolarización para estudiantes que reúnen ciertas características, mientras el resto continúa cursando en las condiciones tradicionales.

Traemos esta pregunta aquí, no para respaldar o refutar las perspectivas antes mencionadas, ni para añadir una nueva, sino porque consideramos que es una pregunta necesaria, que debe permanecer abierta para motivar la reflexión en torno a los objetivos de la inclusión y las condiciones que pueden darles lugar en cada caso particular. Con este propósito, a continuación, presentamos una breve reconstrucción de la evolución de las políticas educativas hacia la definición de los objetivos de educación inclusiva.

Las poblaciones escolares han sido siempre heterogéneas o diversas, tanto cognitiva como culturalmente. Sin embargo, el sistema de escolarización siempre ha trabajado para minimizar esas diferencias y formar un conjunto homogéneo de ciudadanas y ciudadanos con disciplina (Larrosa, 1995; Jódar y Gómez, 2007). Esta fue la misión de la institución escolar moderna, desarrollada mediante tres instrumentos disciplinarios: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y la evaluación (Muñoz,

2017). Para este fin, era necesaria la sumisión estricta de todas las personas implicadas a un reglamento disciplinario que concentraba toda la autoridad en la institución (Vogliotti, 2007). La escuela se organizó, así, según un principio de igualdad, que establecía para todo el estudiantado las mismas condiciones de ingreso y permanencia en las escuelas. Esto se reflejó en la organización de grupos homogéneos por edad, con un mismo currículo e igual metodología de enseñanza para todo el estudiantado, quienes debían aprender al mismo ritmo. Mientras tanto, las diferencias en los logros alcanzados se explicaban por características individuales (internas o derivadas de sus condiciones socio-económicas y culturales) y los bajos rendimientos cognitivos eran interpretados y tratados como deficiencias (Dussel y Caruso, 1999).

Esa forma de concebir la educación empezó a ser seriamente cuestionada desde fines del siglo XIX y, con mayor alcance, desde la segunda mitad del siglo XX<sup>1</sup> por autoras y autores que propusieron sistemas educativos basados en concepciones menos autoritarias (o más progresivas) de sociedad, progreso, infancia, democracia, justicia e igualdad (Dewey, 1998/1916; Arendt, 1996/1954; Freire, 1985). En este período, la misión disciplinadora de la escuela y su concepción de un sujeto dócil y homogéneo fue progresivamente reemplazada por la tarea de promover el autocontrol y la reflexión en una persona autogobernada, dueña de sí y responsable de sus decisiones y de sus acciones (Gómez y Jódar, 2003; Jódar y Gómez, 2007; Muñoz, 2017). El principio de igualdad sobre el que se habían construido anteriormente las políticas de universalización de la educación (Dussel y Caruso, 1999) fue interpelado y empezó a tener mayor preponderancia el principio de equidad. Según Gabriela De la Cruz Flores (2017), el paso de la igualdad a la equidad en las políticas educativas implicó: a) una concepción sistémica de la responsabilidad del Estado en la garantía del derecho a la educación, que debió comenzar a atender integralmente a las condiciones de exclusión social, mediante políticas de ‘compensación’ de las desigualdades sociales y educativas. b) Una concepción dinámica de las desigualdades y de las condiciones necesarias para su superación, que se hace efectiva mediante mecanismos de evaluación permanente de los objetivos y los resultados de la

educación, con la participación activa de todas las personas que conforman la comunidad educativa. Finalmente, c) una atención a los procesos de enseñanza-aprendizaje y una preocupación por que la totalidad de las y los estudiantes adquieran un conjunto de conocimientos y habilidades consideradas indispensables para su desarrollo personal.

La universalización de la educación en este marco hizo evidente la existencia de ciertas barreras o condiciones de exclusión propias del funcionamiento tradicional del sistema educativo. La asunción por parte del Estado de la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación implicó hacerse cargo de la remoción de tales barreras (Dussel, 2004; Terigi, 2009; 2010) y abordar el desafío de producir, en forma diaria, las condiciones pedagógicas adecuadas para cada estudiante, presumiendo que “todos pueden aprender” (Blanco, 2014; Andújar y Rosoli, 2014). Las modificaciones implementadas a nivel normativo en las instituciones educativas (Resoluciones CFE N° 201/13, 239/14 y 316/17; Res. 558/15 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba), buscan favorecer el desarrollo de estas condiciones y promover la participación de quienes integran la comunidad educativa en la definición de aspectos pedagógicos y normativos en cada escuela (Macchiarola, Mancini, Martini y Montebelli, 2018a; 2018b).

En Argentina, el conjunto de leyes y normas que definen el nuevo marco para la educación inclusiva está construido sobre los principios democráticos de participación ciudadana, derechos y respeto a la diversidad. La Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 define los objetivos para la política educativa nacional basados en el respeto por la diversidad cultural, de género y cognitiva y en la participación de toda la comunidad educativa (cuerpo directivo, equipo docente, estudiantado, familia y organizaciones sociales) en las instituciones educativas de todos los niveles. A la LEN se suman otras leyes (como la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150) y programas de alcance nacional y jurisdiccional (Macchiarola, Mancini, Martini y Montebelli, 2018a), que establecen nuevos horizontes para el funcionamiento institucional y esbozan pautas para el ordenamiento tanto de la función docente como de su formación permanente.

En la medida que las y los docentes son quienes median entre las y los estudiantes, sus intereses y sus necesidades, por un lado, y los objetivos de la educación, los contenidos y los tiempos escolares, por otro, recae sobre ellas y ellos la responsabilidad de decidir cuáles serán las formas y los plazos pertinentes para que cada estudiante logre los aprendizajes esperados (Alliaud, 2014; Blanco, 2014; Marchesi, 2014; Macchiarola, Mancini, Martini y Montebelli, 2018a). La educación para la democracia debe partir del conocimiento de las capacidades e intereses de las y los estudiantes (Dewey, 1977/1897), que deben ser interpretados y dirigidos por las y los docentes en función de los intereses sociales (Dewey, 1998/1916) y, más concretamente, de los objetivos de aprendizaje predefinidos en las políticas educativas. En este sentido, las y los docentes, en tanto docentes y adultos (Arendt, 1996/1954), deben reconocer y asumir que toda acción de educación implica una (re)dirección y una puesta de límites a las energías de las niñas y los niños (Meirieu, 2009). Por eso deben actuar siempre de manera reflexiva, es decir, con una vigilancia permanente de los resultados obtenidos y a la luz de los objetivos propuestos para modificar sus estrategias, cuantas veces sea necesario (Dewey, 1998/1916; 1989/1933). Responder a las distintas necesidades educativas del estudiantado en el aula demanda conocer en profundidad los contenidos esenciales de la disciplina que se enseña y, fundamentalmente, conocer a las y los estudiantes y manejar una variedad de estrategias y medios educativos para llegar a todas y todos e incentivar su participación y su aprendizaje.

Retomando la pregunta con la que iniciamos este apartado, creemos que es posible reconocer un sentido profundo en los objetivos de inclusión, que va mucho más allá de la integración de estudiantes con discapacidad y que da cuenta de una reformulación total de la propuesta educativa desde una perspectiva de derechos, dirigida a la formación de ciudadanas y ciudadanos libres y de sociedades democráticas (Terigi, 2014; Yadarola, 2016; Ocampo González, 2019). Como se ha expresado previamente, las poblaciones escolares siempre han sido heterogéneas; sin embargo, en la actualidad se espera de la escuela una atención diferente a las singularidades de las y los estudiantes ¿De qué manera se

consigue este objetivo? Eso dependerá de las características de cada situación. A continuación, presentamos un análisis de las formas en que un grupo de maestras de una escuela primaria de la ciudad de Córdoba aborda los objetivos de la educación inclusiva y los desafíos que de estos se desprenden.

## Aspectos metodológicos

Nuestro propósito, en este trabajo, es construir una mirada cualitativa de los desafíos que representa la educación inclusiva tanto para las y los docentes como para las instituciones educativas, por un lado, y de las formas en que se abordan tales desafíos, por el otro. No es nuevo el interés por conocer y comprender las prácticas docentes en el marco de la educación inclusiva. En las últimas décadas, se sucedieron distintas acciones destinadas a sistematizar y socializar distintas prácticas educativas en materia de inclusión, que pudieran servir como “medio para repensar y mejorar el trabajo (...), reflexionar sobre la situación actual de cada escuela y hacerse preguntas para identificar los pasos a seguir para ofrecer una respuesta educativa más adecuada a la diversidad de todo el alumnado” (Hernández, 2014, p. 92).

Los datos que utilizamos para la elaboración de este artículo fueron obtenidos en el marco de una investigación más amplia dirigida (en su formulación inicial) a comprender la perspectiva docente acerca del empleo del portafolio docente como instrumento de formación permanente situada (Revillo, Pereyra, Viale y Arias, en prensa). En el transcurso de la investigación empírica, sin embargo, los objetivos, los desafíos y las condiciones de trabajo en el marco de la educación inclusiva comenzaron a tomar cada vez más relevancia, por lo que decidimos incluir esta temática como un segundo eje en nuestra investigación.

La perspectiva teórico-metodológica desde la que abordamos el trabajo de recolección y análisis de datos fue la etnografía. Siguiendo a autoras como Rosana Guber (2001) y Mariza Peirano (2021) consideramos que la etnografía no es sólo una compilación de métodos de investigación

cuantitativa para la recolección de datos, sino que se trata de un proceso teórico de indagación que permite reflexionar acerca de los supuestos vigentes en las situaciones analizadas. Con este fin se utilizaron entrevistas individuales y grupales, grupos de discusión y registros de campo en instancias de trabajo colectivo y en la sala de profesoras y profesores. Una vez finalizado el trabajo de campo, los datos recabados fueron analizados desde categorías descriptivas construidas en un proceso de lectura repetida, intentando reconstruir la mirada de las participantes (Rockwell, 2009). Todas las maestras que participaron de la investigación lo hicieron voluntariamente luego de ser informadas acerca de los objetivos, incluyendo detalles acerca del tratamiento y publicación de la información recabada.

## Descripción del contexto

El trabajo de campo se realizó en una escuela pública primaria de la ciudad de Córdoba. Es una escuela pequeña, fundada hace más de 50 años, que cuenta con una población de menos de 100 estudiantes. El plantel docente y directivo está integrado por seis maestras de grado y cinco de ramos especiales, una docente en tareas pasivas que colabora con las tareas administrativas y una directora. Todas las maestras de grado son suplentes y sólo dos de ellas renovaron su cargo en la escuela desde el año anterior. Dado que los concursos docentes tuvieron lugar entre febrero y marzo, algunas maestras llegaron a la escuela después de la fecha en la que debía llevarse a cabo el trabajo colectivo de evaluación diagnóstica institucional y de producción de los acuerdos pedagógicos didácticos y de convivencia institucional, por lo que no participaron del trabajo de discusión y producción de estos acuerdos.

En relación con el estudiantado, del total, nueve tienen certificado de discapacidad y reciben asistencia externa, lo que hace que la escuela y las aulas estén habitadas, además de por estudiantes y docentes, por profesionales de la psicología, de la psicopedagogía y por acompañantes de terapia. Que asisten particularmente a algunas niñas y algunos niños.

Además, existe un alto porcentaje de ausentismo general, con un número elevado de estudiantes que faltan a clase en promedio un día cada semana y un número menor que superan las 50 faltas en el año.

## **Resultados Oportunidades**

Durante el trabajo de campo se han podido observar distintas características del funcionamiento institucional y del trabajo docente, propias del marco inclusivo. Entre éstas, se destaca un esfuerzo constante por parte de las maestras por identificar y potenciar el proceso de aprendizaje de cada estudiante y un conjunto de programas de trabajo institucional que se vienen desarrollando desde hace algunos años.

### **Conocer a cada estudiante**

Un aspecto saliente de la educación inclusiva, asociado a la condición de atender a las posibilidades y necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes, está relacionada con las acciones que tanto la escuela como las y los docentes realizan para conocer a sus estudiantes. Esto incluye una preocupación por tener conocimiento de los antecedentes escolares de cada estudiante, de las características de sus familias y de otros aspectos personales, como sus gustos e intereses. En torno a este objetivo, se puede reconocer el funcionamiento de distintas redes de trabajo: a) interinstitucional, en la que la escuela interactúa con otras instituciones de la comunidad, por ejemplo, el dispensario de salud o el jardín de infantes; b) interdisciplinaria, en la que las maestras interactúan con profesionales de la salud que muchas veces asisten a las y los estudiantes, no solo fuera de la escuela, sino también dentro de las aulas; y, c) entre docentes, que se hace efectiva mediante una comunicación directa o indirecta con la maestra anterior de su grupo de estudiantes y con la que lo recibirá el año siguiente mediante distintos dispositivos, como el cuaderno de

semblanzas o el libretón. Por ejemplo, la maestra de primer grado relató que de cada estudiante prepara dos carpetas, una con documentación y otra con sus trabajos y las observaciones correspondientes, “por ejemplo, si ese alumno tiene colaboración de la familia, si no, si tiene materiales con qué trabajar, si no (...), si falta mucho, si no falta, si tiene alguna discapacidad o algún diagnóstico” y las deja en la escuela como insumos de trabajo, considerando que “eso le puede servir al docente de tercer grado” (fragmento de entrevista).

Estas redes no siempre están presentes y, en algunas ocasiones, las maestras reciben estudiantes con grandes desfases de aprendizaje en relación con la trayectoria escolar teórica (Terigi, 2009), sin la información necesaria para comprender su trayectoria escolar real. En estos casos, las maestras resuelven dedicar un tiempo de trabajo a reconocer los conocimientos y las competencias con las que cuentan sus estudiantes, así como las condiciones de apoyo familiar, y ajustar los objetivos y las condiciones de trabajo a las posibilidades de cada una y de cada uno. La maestra de segundo grado, por ejemplo, recibió en su aula en el mes de septiembre a una estudiante que venía de otra escuela de la misma ciudad, con muy pocos de los conocimientos que estaban trabajando a esa altura del año. Ante esta situación, decidió “ver lo que sabía” a partir de una prueba diagnóstica que consistía en “un cuadrito numérico hasta el cien para ver hasta dónde llega”. Dado que la estudiante reconoció sólo hasta el número veinte, la maestra decidió “volver a retomar todas las planificaciones anteriores para poder trabajarla con ella”.

## **Reflexión en y sobre la práctica**

La reflexión en y sobre la práctica es uno de los objetivos de las políticas de formación docente permanente y es una de las vías planteadas para la materialización de las políticas de educación inclusiva (Alliaud, 2014). Consiste en planificar una acción (por ejemplo, una secuencia didáctica o un proyecto) teniendo en cuenta unos objetivos de aprendizaje que se pretende alcanzar y las condiciones iniciales desde las que se parte

y en ejecutar el plan atendiendo a los resultados obtenidos a lo largo del proceso con la finalidad de modificar tanto las acciones como los objetivos de trabajo, en función de la medida en que se ajustan o se alejan del plan inicial (Dewey, 1989 [1933]).

Reflexionar en y sobre la práctica también puede aparecer como una consecuencia de trabajar en los nuevos escenarios escolares definidos a partir de las políticas de inclusión educativa. Para la maestra de quinto grado, atender a las necesidades de cada estudiante implica “replantearse permanentemente la práctica”, lo que la llevó a introducir modificaciones en sus estrategias de planificación de clases, como se ve reflejado en el siguiente comentario:

Antes, a lo mejor, vos te fijabas ‘bueno, el libro dice esto, esto y esto, entonces trabajo con esto’. Ahora no, ‘los chicos quieren saber esto, los chicos necesitan esto, de esto qué tengo acá’. Como que me sirvió para darme vuelta de eso y darme cuenta que en la medida que más atiende sus gustos, más respuesta tenes (fragmento de entrevista).

También hay modificaciones sustanciales en las formas y la finalidad de implementación de la evaluación de los aprendizajes, moviendo el foco de atención desde la rendición de cuentas y la acreditación de conocimientos en las y los estudiantes —en la que se apunta a la evaluación del conocimiento como una capacidad interna y una responsabilidad exclusiva de las y los estudiantes (Brown, 2004)—, hacia un uso formativo de la evaluación en el que prima el reconocimiento de los aprendizajes obtenidos, entendiendo que se trata de un proceso que implica tanto el trabajo del estudiantado como el de las y los docentes (Coll y Remesal, 2009; Morán Oviedo, 2019; González Royo y Bautista, 2020). Por ejemplo, la maestra de tercer grado trabaja a partir de “indicadores de avance, o sea, si se logró, no se logró, si está en proceso de reconocimiento de la multiplicación” (fragmento de entrevista).

Este esfuerzo de las maestras por ajustar su trabajo a las posibilidades, necesidades e intereses de sus estudiantes pone de relieve dos

elementos fundamentales de las prácticas educativas inclusivas. Por una parte, el sentido formativo de la evaluación, que se pone en juego tanto en su uso como herramienta diagnóstica de vital importancia para la planificación de clases adecuadas a las necesidades de cada estudiante, como en su uso a modo de instrumento de seguimiento y ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje (Morán Oviedo, 2019; Hatti y Timperley, 2007; Wisniewski, Zierer y Hattie, 2020). Por otra parte, y vinculado con lo anterior, se pone en evidencia la responsabilidad de las maestras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante y la forma en que ellas asumen dicha responsabilidad. Como señalamos, la educación inclusiva impacta fuertemente en la definición del rol docente, quienes son llamadas y llamados a asumir un papel activo en la decisión de las modalidades pertinentes de trabajo en las escuelas y en las aulas para alcanzar los objetivos predefinidos por las políticas educativas (Alliaud, 2014; Blanco, 2014; Marchesi, 2014; Macchiarola, Mancini, Martini y Montebelli, 2018a).

## **Cambios en la organización institucional**

Los esfuerzos individuales de las y los docentes para atender a las necesidades educacionales del estudiantado están acompañados por distintas instancias institucionales destinadas a promover, coordinar y sistematizar el intercambio de opiniones y experiencias entre el equipo directivo, el equipo docente, el estudiantado y las familias en relación con la definición, ejecución y evaluación de objetivos pedagógicos y didácticos a nivel institucional e individual. Dos de estas instancias son el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) (Res. CFE N° 201/13; Res. CFE N° 316/17) y la definición de los Acuerdos Escolares de Convivencia (AECs) (Res. 558/15 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba; Res. CFE N° 239/14).

El primero constituye una oferta de formación diferencial para docentes y personal directivo de nivel inicial, primario y secundario, por un lado y, superior, por otro. A su vez, la oferta de formación para docentes

y personal directivo de nivel inicial, primario y secundario se organiza en dos categorías: formación especializada y formación situada. Esta última, que es la que nos interesa en este contexto, se desarrolla a partir de tres ejes: a) construcción colectiva del saber pedagógico, mediante el que, a partir de círculos de equipos directivos y jornadas institucionales, se busca promover el trabajo interinstitucional y colectivo para la reflexión, diseño y seguimiento tanto de acciones de gestión pedagógica e institucional, como de propuestas para el trabajo en las aulas. b) Ampliación del conocimiento didáctico a partir del análisis de las dimensiones individuales e institucionales de las acciones de enseñanza implementadas por las y los docentes en situaciones singulares y de la búsqueda de estrategias de intervención alternativas, mediante ateneos didácticos y asesoramientos situados. Y, c) Información oportuna a partir de un proceso de monitoreo, con la finalidad de comprender el proceso de trabajo de cada institución y ofrecer una retroalimentación que permita ajustar la marcha de las acciones de formación situada cuando los resultados obtenidos se alejan de los objetivos planificados. Cada una de estas instancias está diseñada para promover el trabajo colectivo y colaborativo sobre el principio de consenso.

Los AECs, por su parte, constituyen un dispositivo pedagógico para la formación de ciudadanía desde las escuelas (Res. 558/15 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Comprendiendo que la conflictividad es parte inherente al vínculo entre las personas, se propone que las situaciones cotidianas de conflicto que ocurren en las escuelas sean abordadas pedagógicamente, reconociéndolo y generando estrategias de resolución a través del diálogo, la participación y el respeto (Res. CFE N° 239/14). El objetivo es reemplazar el carácter prescriptivo, punitivo y unidireccional de los reglamentos disciplinares por un cuerpo normativo consensuado, que no solo establezca límites para el comportamiento en las instituciones, sino que también proponga modos de actuar deseados a partir de la definición de valores (Ministerio de Educación de la Nación, sin fecha). Los acuerdos escolares de convivencia son un dispositivo para la generación de espacios de debate acerca de la finalidad de la escuela, con la participación de todas las personas que conforman la

comunidad educativa: personal directivo, equipo docente, estudiantado y familia. Para tal fin, se establece una agenda de trabajo que busca garantizar que todas las personas implicadas tengan la oportunidad de conocer y comprender las normas y los valores propuestos por la institución y puedan expresar sus opiniones al respecto, de manera que sea posible la elaboración participativa del documento final que regule la convivencia en la escuela (Ministerio de Educación de la Nación, sin fecha).

Ambos programas buscan habilitar oportunidades de educación desde la participación en la definición de distintos aspectos importantes del funcionamiento institucional. Sin embargo, en la actualidad, se definen más por los desafíos que presentan al trabajo docente. En este sentido, serán desarrollados en el siguiente apartado.

## **Desafíos**

Si bien todos los aspectos antes señalados representan un gran avance en materia de inclusión, sobre todo cuando se compara con un estado anterior en el funcionamiento del sistema educativo, no cesan de presentar grandes desafíos para el funcionamiento institucional y para el trabajo diario de docentes y personal directivo. Las principales dificultades que enfrentan las maestras que participaron de este estudio se encuentran en la atención a la diversidad y en la gestión de los procesos participativos.

## **La atención a la diversidad**

La tarea de atender a las necesidades educativas de cada estudiante fue descrita por las maestras como una sobreexigencia y una sobrecarga de trabajo, que sobrepasa sus posibilidades físicas y sus capacidades profesionales. Si bien, como se describió antes, las maestras se esfuerzan por adecuar sus planificaciones a las capacidades e intereses de sus estudiantes, existen situaciones ante las que sienten que no tienen herramientas. En estos casos, aunque intentan algunas acciones, reconocen

que frecuentemente no tienen éxito y sienten que su trabajo se reduce a la contención de las y los estudiantes en las aulas.

Esta situación genera en las maestras una doble preocupación: por una parte, por aquellas y aquellos estudiantes que, aún sin conseguir los conocimientos necesarios para avanzar en su educación, pasan de grado y, eventualmente, finalizarán los estudios primarios para continuar con la educación secundaria. Esta situación es percibida por las maestras como un grave perjuicio para las y los estudiantes, pero aun así, sienten que no pueden hacer otra cosa, que están obligadas a aprobar los trabajos de sus estudiantes y a hacer que pasen de grado porque hay una intención política de ocultar los fracasos del sistema educativo. La maestra de cuarto grado considera que existe un “analfabetismo oculto”, haciendo referencia al hecho de que “tenes chicos de cuarto que no escriben su nombre y está promocionado en quinto grado. Por más que yo diga en su semblanza que trabaja con adecuaciones significativas curriculares, esa nena pasó a quinto grado sin saber escribir su nombre” (fragmento de un grupo de discusión). Es necesario profundizar en este punto en futuras investigaciones, ya que, si bien existen fundadas razones para evitar la repitencia y ajustar el trabajo docente a las trayectorias escolares individuales (Terigi, 2006; 2009; 2010), la promoción injustificada de estudiantes resulta en una profundización de las condiciones de exclusión (Dussel, 2004; Yadarola, 2007; 2016).

Por otro lado, las dificultades para alcanzar los objetivos de aprendizaje con muchos de sus estudiantes preocupan a las maestras por las consecuencias que puedan tener sobre su propia evaluación profesional. Las instancias institucionales de evaluación y autoevaluación que, como se antes se especificó, persiguen la finalidad de promover y organizar la reflexión sobre la práctica y la sistematización y socialización de ese conocimiento entre docentes son percibidas por las maestras como situaciones estresantes, en las que pueden quedar expuestas sus carencias y sus dificultades (Revillo, Pereyra, Viale y Arias, en prensa). Por esa razón, esos espacios fueron muchas veces completados superficialmente y no llevaron al ejercicio de reflexión y análisis crítico del funcionamiento institucional y del trabajo individual. En este sentido, la maestra de

primer grado comentó que, en su experiencia, el portafolio institucional<sup>2</sup> busca “quedar bien con la inspectora y con el ministerio y decir ‘estamos haciendo todo’, ‘mira qué bonito que trabajamos’ y no se aceptan por ejemplo... no se acepta que se haga un proyecto y que ese proyecto fracase”. Ante esta situación, las maestras reclaman nuevos espacios de intercambio, en los que “realmente se pueda hablar con la verdad, porque si vos generas el espacio pero lo *único* que puedes decir es cosas hermosas y buenas...” (fragmento de entrevista).

En este contexto, ante el desafío de responder a las demandas de todo el estudiantado, por un lado, y a la presión por dar cuenta del trabajo realizado y de los resultados obtenidos (y adeudados), por otro, el discurso médico se presenta como un recurso útil en dos sentidos diferentes. Primero, como una fuente de explicaciones para las dificultades encontradas en la tarea de enseñanza que, como se expresa en el siguiente fragmento de una conversación registrada en la sala de maestras y maestros, tiene, además, el efecto de aliviar la angustia al compartir la responsabilidad señalando características individuales de las y los estudiantes: “...el año que viene ya va a empezar cuarto grado y tiene que estar alfabetizado. Tiene que tener un diagnóstico que diga por qué no está alfabetizado” (nota de campo). Segundo, el discurso médico es evocado como una fuente de conocimientos y de recursos necesarios para subsanar las carencias percibidas en la propia formación y para reforzar las posibilidades de trabajar con la totalidad de las y los estudiantes desde sus capacidades y necesidades particulares. Este es el sentido con el que fue introducido en el marco de trabajo en grupo de discusión, cuando algunas maestras estaban describiendo las dificultades de aprendizaje de una parte de sus estudiantes y sus propias limitaciones para trabajar con ellas y ellos. Mientras una maestra planteaba la necesidad de que se constituyan gabinetes psicopedagógicos en las escuelas para asistir tanto a las y los estudiantes como a las maestras, otra planteó la posibilidad de que cada una de ellas se hiciera de esos recursos trabajando en su formación:

yo ahora voy a empezar a estudiar. Quería hacer la licenciatura, la voy a hacer a la licenciatura en educación, pero también pensé psicopedagogía porque es lo que me va a servir a mí en cuanto a la práctica docente. Porque yo no tengo ninguna herramienta... entré este año y tenía un nene con síndrome de Down ¿qué le doy? (fragmento de un grupo de discusión).

Ante estas situaciones, es necesario reflexionar acerca de las consecuencias adversas que pueden resultar de abordar las necesidades educativas de las y los estudiantes mediante el discurso médico-psiquiátrico, ligadas a estigmatización y a mayores dificultades para su inclusión (Yadrola, 2006 y 2016). Sin embargo, no debemos perder de vista que esta apelación al discurso médico se da (al menos en este caso) en el mismo marco en el que las maestras están trabajando con el objetivo de desarrollar las estrategias educativas necesarias para conocer y atender a las necesidades y capacidades de sus estudiantes. De manera que tenemos que intentar comprender con qué finalidad recurren las maestras al discurso médico, qué piensan encontrar ahí, qué están necesitando.

La pregunta que formuló la participante, “¿qué le doy?”, representa una pista para empezar a comprender el significado que tienen para las maestras los diagnósticos médico-psiquiátricos en relación a las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes. En la misma conversación, otra maestra agregó las siguientes preguntas: “más allá de las actividades (escolares), conocerlo ¿cómo podes hacer empatía?, ¿cómo podes trabajar?, ¿cuáles son los límites?” (fragmento de un grupo de discusión). En conjunto, estos registros nos indican que el interés que muestran las maestras por la existencia de un diagnóstico médico-psiquiátrico, así como por conocer las explicaciones médicas acerca de la fuente de las dificultades de aprendizaje que tienen sus estudiantes, es parte de su búsqueda de las herramientas que consideran necesarias para reforzar su trabajo en el aula y que quizás no están encontrando en su entorno. Un entorno que, tal como antes se refirió, no les ofrece garantías para expresar honestamente sus dificultades.

## Gestionar los procesos participativos

En un estudio anterior dirigido a analizar las dificultades que perciben padres y madres para participar en el centro escolar al que asisten sus hijas e hijos, Beatríz Rodríguez-Ruiz, Raquel Martínez-González y José Rodrigo López (2016) reportaron distintas limitaciones relacionadas con el solapamiento entre sus horarios de trabajo y el de funcionamiento de la escuela, una sensación de que no se les invita a participar, tener que cuidar de hijas e hijos menores o de personas mayores o una falta de interés. De manera similar, en el trabajo de campo se observó una reducida participación de las familias en la escuela. Para las maestras, la escasa participación de las familias se debe a un desinterés por la educación de sus hijas e hijos. Sin embargo, durante el trabajo de campo se constató que la convocatoria desde la escuela se limitaba casi exclusivamente a la transmisión de información, que muchas veces se resolvía mediante comunicaciones en grupos de *Whatsapp*. En este marco, sobresalen algunos esfuerzos individuales por involucrar a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijas e hijos; como el de la maestra de primer grado que realizó una encuesta a padres y madres (adulto responsable) al cierre del año para conocer “cómo evaluarían la tarea docente, qué cosas les parece que le faltaron, qué otra cosa les hubiera gustado agregar en el aula” (fragmento de entrevista).

Las dificultades en la gestión de la participación de los distintos actores y actrices en la institución se ponen de manifiesto con claridad en el manejo de las situaciones cotidianas de conflicto. Como se dijo anteriormente, los AECs son un dispositivo valioso para el abordaje pedagógico y colectivo del conflicto en las escuelas y, a la vez, constituyen una oportunidad de lograr que la autoridad, que ya no se concentra en las instituciones (Larrosa, 1995; Jódar y Gómez, 2007), se construya colectivamente y no de manera individual por cada una y cada uno de las y los docentes. Sin embargo, en la medida que la construcción de los AECs requiere una participación activa y organizada de todas las personas que conforman la comunidad educativa, la ausencia de estas condiciones hace que resulten en una potenciación de las dificultades para el

manejo del conflicto. Tal como se reportó en estudios anteriores (Pineda y García, 2014; Ochoa Cervantes, 2019), la participación de estudiantes y familiares está limitada a las actividades escolares y los AECs continúan siendo trabajados como reglamentos disciplinarios, lo que hace que se desaprovechen oportunidades para trabajar pedagógicamente los aspectos normativos y la definición de los roles de los distintos actores y actrices de la comunidad educativa en la escuela y en la educación.

En este contexto, se vuelve difícil establecer las condiciones de disciplina necesarias para el trabajo de enseñanza-aprendizaje y las y los docentes recurren frecuentemente a sus capacidades y experiencias personales para intentar establecer acuerdos unilaterales con sus estudiantes (Martucceli, 2009), los que entran rápidamente en conflicto. La maestra de quinto grado considera que la clave para conseguir un trabajo sostenido y productivo con sus estudiantes y sus familias es la claridad en la definición de los objetivos, la firmeza en su sostenimiento y la perseverancia ante las dificultades. La maestra de sexto grado, en cambio, apelaba a “hacerse amiga” de sus estudiantes para, desde ahí, construir un vínculo de respeto que le permita establecer los límites necesarios para el trabajo en el aula. Si bien ambas maestras aseguraban que conseguían los resultados esperados con su grupo de estudiantes, la maestra de quinto grado encontraba serias dificultades para trabajar cuando debía cambiar de aula (las maestras de quinto y sexto grado estaban oficialmente a cargo de un grupo de estudiantes cada una, pero se distribuían la tarea docente encargándose de sólo dos materias -lengua y ciencias sociales o matemática y ciencias naturales- en ambos grados): “Yo soy la maestra titular de quinto, a mí quinto me responde. Sexto a mí no me reconoce como la maestra porque no soy la amiga... No. Yo soy la seño y les voy a dar clase” (fragmento de entrevista).

## Discusión

Con este recorrido por los registros de campo y conversaciones con las maestras, se pretendió representar las experiencias por ellas transmitidas

a lo largo del trabajo de campo. Mediante la inclusión de algunos fragmentos de entrevistas y conversaciones grupales, se intentó retratar las formas en que buscan dar sentido y materializar las nuevas formas de ser docente (Seoane, 2009; Ahedo Ruiz, 2018) en una institución que se encuentra escindida entre los desafíos pendientes del siglo XX y las nuevas exigencias del siglo XXI (Lorente Rodríguez, 2019). Los conceptos de ‘oportunidades’ y ‘desafíos’ sirvieron para identificar los pequeños (o grandes) progresos en el funcionamiento institucional y en el desempeño de las y los docentes hacia la concreción de los objetivos de las políticas de educación inclusiva, así como los aspectos que siguen pendientes.

Al inicio del texto se sostuvo que la educación inclusiva puede pensarse como una reformulación completa de la educación, desde una perspectiva de derechos y sobre los principios democráticos de equidad y participación ciudadana (Terigi, 2014; Yadarola, 2016; Ocampo González, 2019). Esta reformulación se aprecia, claramente, en el análisis de los documentos que definen las políticas educativas y, sobre todo, si se los compara con las políticas educativas del siglo XX. De manera consistente con el sentido de las nuevas políticas educativas, en el trabajo de campo se encontró que están en marcha distintos programas institucionales que buscan generar los espacios necesarios para la participación de todas las personas que conforman la comunidad educativa en la institución. El análisis de las prácticas docentes en estos espacios, en cambio, resultó menos consistente. Según nuestros registros, persisten en la escuela y en las prácticas de las maestras muchos de los elementos que las políticas educativas pretenden dejar atrás, como el sentido crediticio de la evaluación y la atribución de los resultados a las capacidades individuales de los actores (ya sea que se trate de las y los estudiantes como de las y los docentes) que limitan las posibilidades de participar en la institución.

Sin embargo, no debe resultar una sorpresa que las y los docentes encuentren muchos desafíos y grandes dificultades para desarrollar estas tareas. En un contexto histórico en el que las y los docentes, y también las y los estudiantes y las familias, son llamadas y llamados a contribuir activamente en la construcción de una educación inclusiva y de una sociedad

democrática, los esfuerzos de las maestras por conocer a los estudiantes y reformular sus propias prácticas para ajustarse a las necesidades y a los intereses de aquellas y aquellos, aunque en gran medida producto de iniciativas individuales, deben ser entendidos como pequeños (o grandes) pasos hacia esa meta.

De la misma manera, la existencia de programas que buscan modificar las condiciones de funcionamiento institucional y, así, dar lugar a los equipos directivos y docentes, como a los estudiantes y las familias, para participar en la escuela, deben ser vistos como signos de buena salud y de evolución en el sistema educativo. Instancias como éstas pueden constituir, bajo ciertas condiciones, espacios institucionalizados propicios para la reflexión, la producción y la mediación de la experiencia individual y para la definición del propio rol por parte de cada una de las personas involucradas.

Para que dichos programas puedan cumplir esta función es necesario que se constituyan como instancias para la crítica y autocrítica genuina, que habiliten la palabra y ofrezcan a las y los docentes la posibilidad de expresar y escuchar sus opiniones, de aprender a pensar y a argumentar acerca de las metas de la educación y las formas de construirlas en relación con una idea de lo social, lo político, lo cultural o lo personal, poniendo en tensión sus ideales de igualdad, democracia, desarrollo, progreso, comunidad, libertad, etc. (Larrosa, 1995). Al contrario, pueden volverse contraproducentes cuando se convierten en espacios para rendir cuentas del trabajo realizado, no realizado y por realizar en el marco de unos objetivos prefijados, donde el tiempo y el esfuerzo se agotan en el intento de resaltar la importancia de lo hecho y justificar las deudas en las difíciles condiciones contextuales. Es necesario seguir apostando por la construcción de espacios de intercambio entre docentes, personal directivo, estudiantes y familias, en la medida que constituyen oportunidades para el abordaje colectivo de las responsabilidades pedagógicas y políticas de cada una y cada uno de estos actores y actrices y así superar las inercias que, inevitablemente, abundan en una organización de las dimensiones del sistema educativo.

## Referencias bibliográficas

- Ahedo Ruiz, J. (2018). ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral? *Foro de Educación*, 16(24), 125-140. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.510>
- Alliaud, A. (2014). Formación de Profesores para la Calidad de la Enseñanza. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-15.
- Andújar, C. y Rosoli, A. (2014). Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas. En A. Marchesi, R. Blanco, y L. Hernández. (Coord.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 49-60). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 7-24.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En H. Arendt. (Comp.), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 185-208.). Ediciones Península, S. A. (Trabajo original publicado en 1954).
- Barrero, A. L. y Rosero, A. L. (2018). Estado del Arte sobre Concepciones de la Diversidad en el Contexto Escolar Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 39-5 <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100004>
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández. (Coord.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-36). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Brown, G. T. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), 301-318.

- Coll, C. y Remesal, A. (2009). Concepciones del profesorado de matemáticas acerca de las funciones de la evaluación del aprendizaje en la educación obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 391-404.
- Damm Muñoz, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 25-35.
- De la Cruz Flores, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. *Educación*, 26(51), 159-178. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.008>
- Dewey, J. (1977). Mi Credo Pedagógico. En F. Mateo. (Ed.), *Teorías de la educación y sociedad* (pp. 55-65). Centro Editor de América Latina. (Trabajo original publicado en 1897)
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata, S. L. (Trabajo original publicado en 1916)
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1933).
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención de la escuela. Una genealogía de las formas de enseñar*. Editorial Santillana, S. A.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1968).
- García Bastán, G. (2016). Gestionar la reciprocidad. Trabajo docente y vínculos intergeneracionales en la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*, 25(46), 101-112.
- Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, 34(137), 99-118.
- Gómez, L. y Jódar, F. (2003). Foucault y el análisis sociohistórico: sujetos,

- saberes e instituciones educativas. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 55-68.
- González Royo, A. y Bautista, A. (2020). Ideas de los profesores de instrumento de conservatorio sobre las funciones y finalidades de la evaluación. *Foro de Educación*, 18(1), 147-166.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Hatti, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hernández, L. (2014). Buenas prácticas iberoamericanas en inclusión educativa. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández. (Coord.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 91-94). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Jódar, F. y Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 381-404.
- Larrondo, M. (2012). ¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 37(1), 109-111.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En J. Larrosa. (Ed), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 259-332). Ediciones de La Piqueta.
- Lorente Rodríguez, M. (2019). Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado. *Foro de Educación*, 17(27), 229-251. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.645>
- Macchiarola, V., Mancini, A., Martini, C. y Montebelli, E. (2018a). De las políticas educativas a los proyectos y las prácticas escolares. En E. Carniglia.

- (Coord.), *Un territorio desigual: memorias y agendas de investigación para el sur de Córdoba* (pp. 159-171). UniRío Editora.
- Macchiarola, V., Mancini, A., Martini, C. y Montebelli, E. (2018b). Nuevos formatos escolares para la inclusión educativa en Argentina. Los centros de actividades infantiles. *Innovación Educativa*, 18(77), 183-208.
- Marchesi, A. (2014). Retos y dilemas de la inclusión educativa. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández. (Coord.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 37-46). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Martucceli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia*, 1, 99-128.
- Meirieu, P. (2009). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación (s. f.). Programa Nacional de Convivencia Escolar. Cuadernillo II: Renovación del Acuerdo Normativo sobre Convivencia Escolar.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2015). El portafolio institucional como dispositivo de evaluación en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente. Recuperado el 27 de mayo de 2020 en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar>
- Morán Oviedo, P. (2019). Aproximaciones teórico–metodológicas en torno al uso del portafolio como estrategia de evaluación del alumno en la práctica docente. Experiencia en un curso de Laboratorio de Didáctica en la docencia universitaria. *Perfiles educativos*, 32(129), 102-128.
- Muñoz, A. S. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del Siglo XXI desde Foucault. *Revista de Filosofía*, 73, 317-336.
- Naranjo, G. (2019). Educar en y para la Diversidad de Alumnos en Aulas de Escuelas Primarias de la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 209-225 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200209>

- Ocampo González, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 8(3), 66-95.
- Ochoa Cervantes, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- Peirano, Mariza. (2021). Etnografía no es método (M. J. Martínez-Moreno y E. C. Mayorga Sánchez, Trad.) *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 44. <https://doi.org/10.7440/antipoda44.2021.aop.01>
- Pineda, J. A. y García, F. F. (5-10 de mayo de 2014). Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades. *XIII Coloquio Internacional de Geocrítica. El control del espacio y los espacios de control*, Barcelona, España.
- Quintero-Uribe, J. F. y Osorio-Montoya, M. L. (2018). Discapacidad, diversidad e inclusión: concepciones de fonoaudiólogos que trabajan en educación inclusiva. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 36(3), 52-59. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v36n3a06>
- Resolución CFE N° 201/13 [Ministerio de Educación de la Nación Argentina]. Programa Nacional de Formación Permanente.
- Resolución CFE N° 316/17 [Ministerio de Educación de la Nación Argentina]. Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”. Plan de acción 2017-2021.
- Resolución CFE N° 239/14. Pautas y criterios federales para la elaboración de acuerdos de convivencia para el nivel inicial y primario.
- Resolución 558/15 [Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba]. Orientaciones generales para la construcción de los acuerdos escolares de convivencia en el nivel inicial y primario.
- Revillo, D., Pereyra, P., Viale, C. y Arias, C. (en prensa). El portafolio docente. Un estudio de caso sobre su implementación en la ciudad de Córdoba: entre la autoevaluación y la rendición de cuentas. *Diálogos Pedagógicos*.

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, M. A. y López, M. J. (2016). Dificultades de las Familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 79-98. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100005>
- Rubio Aguilar, V. (2017). Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad en Educación Superior, desde el Enfoque de la Responsabilidad Social, en un Contexto de Transiciones Discursivas respecto del Binomio Integración/Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 199-216.
- Seoane, J. B. (2009). Ecos de Dewey: a propósito de la relación entre educación, ciencia y democracia. *Foro de Educación*, 11, 103-121.
- Susinos, T., Rojas, S. y Lázaro, S. (2011). La voz del estudiantado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(2), 117-127.
- Terigi, F. (22-24 de junio de 2006). Tres problemas para las políticas docentes. *Panel "Docentes, ¿víctimas o culpables? Una mirada renovada sobre la cuestión docente en el marco de los cambios sociales y educativos"*. *Encuentro Internacional La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes*. Organizado por la OREALC, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Montevideo, Uruguay.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En G. Frigeiro y G. Diker. (Coomp.), *Educación: saberes alternos* (pp. 99-110). Fundación La Hendija.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque

- individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández. (Coord.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Toro, E., Moya, P. y Poblete, R. (2020). Representaciones Sociales de Profesores y Estudiantes sobre las Personas LGBTI: Un Estudio de Caso en un Liceo Católico y Laico. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 37-51. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100037>
- Vogliotti, A. (2007). La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad. Un enfoque desde la Pedagogía de la política cultural. *Praxis Educativa*, 11, 84-94.
- Wisniewski, B., Zierer, K. y Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Front. Psychol.* 10:3087.doi: 10.3389/fpsyg.2019.03087
- Yadarola, M. E. (2006). *Una mirada desde y hacia la educación inclusiva*. <https://www.fusdai.org.ar/index.php?q=publicaciones>
- Yadarola, M. E. (mayo de 2007). El aula inclusiva, el espacio educativo para todos. *1° Congreso Iberoamericano Sobre Síndrome De Down*, Buenos Aires, Argentina, ASDRA. <http://www.fusdai.org.ar/index.php?q=publicaciones>
- Yadarola, M. E. (marzo de 2016). Educación inclusiva como parte de un proyecto inclusivo de vida. *IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down*, Salamanca, España. Recuperado el 4 de octubre de 2020 en: <http://cddown-inico.usal.es/docs/116.pdf>

## Notas

- 1 Los antecedentes históricos de esta visión se remontan más allá del siglo XIX: Juan Amos Comenius (1592-1670), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Froebel (1782-1852). Excede las posibilidades del artículo analizar esto.
- 2 El portafolio es un dispositivo

ampliamente difundido en ámbitos educativos, que tiene la finalidad de facilitar la sistematización del proceso de diagnóstico, definición de objetivos de aprendizaje, planificación de actividades, evaluación de logros y ajuste de objetivos y actividades. El Ministerio de Educación de la Provincia de

Córdoba promueve el desarrollo de un portafolio institucional de manera conjunta por los equipos directivo y docente y otro individual para la sistematización del trabajo de cada docente (portafolio docente) (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2015).