

Percepciones de los agentes de la formación docente de CABA sobre la diversidad y la inclusión educativa

Perceptions of CABA Teacher Training agents on diversity

Investigadoras USAL:

Ocoró Loango, Anny (anny.ocoro@usal.edu.ar); Sánchez, María Laura; Grosso, Leticia;
Soto, Raquel María; Lancestrèmere, Sandra

Palabras clave: diversidad, formación docente, percepciones, inclusión, derechos

Keywords: *diversity, teacher training, perceptions, inclusion, rights*

Resumen

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 la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (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, así como en la inclusión socioeducativa y la eliminación de barreras para la participación.

Al respecto, el análisis estuvo focalizado en conocer las ideas, juicios, prejuicios, conceptualizaciones que 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 (Ferrandis, Grau y Fortes, 2010).

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.

Con un abordaje metodológico de diseño cualitativo y cuantitativo se trabajó en seis institutos de formación docente de CABA —tres de ellos de gestión pública y tres de gestión privada— durante 2021 y 2022. La instancia cualitativa permitió recuperar los conceptos nativos de cada institución e integrarlos a la herramienta cuantitativa, que tuvo un alcance de cerca de 300 casos.

Abstract

The purpose of this article is to share conclusions regarding some findings from the research conducted with agents from teacher training institutes in Buenos Aires City (CABA). The research aimed at understanding the perceptions that teachers and students have about how they educate and how they

are educated regarding cultural, ethnic, sexual, and gender diversity; socio-educational inclusion and the removal of barriers to participation.

In this regard, it focused on understanding the ideas, judgments, prejudices, and conceptualizations that circulate about the “others” in terms of otherness, and the valuation of the other as “different” from a supposedly hegemonic sameness.

The work is based on the conviction that inclusion and diversity are socially desirable objectives and entail challenges in the educational field and in the training of future educators.

Although the necessary changes towards this goal begin with the promotion of educational policies, this is not enough to create truly inclusive institutional cultures respectful of diversity.

With a methodological approach of qualitative and quantitative design, fieldwork was carried out in six teacher training institutes in CABA—three publicly managed and three privately managed—during 2021 and 2022. The qualitative phase allowed for the recovery of native concepts from each institution and their integration into the quantitative tool, which covered nearly 300 cases.

Introducción

Las páginas que siguen buscan compartir las conclusiones de la investigación desarrollada con agentes de institutos de formación docente de CABA, sobre 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, así como también en la inclusión socio-educativa y la eliminación de “barreras para el aprendizaje y la participación” (Booth y Ainscow, 2015).

El trabajo se focalizó en conocer las ideas, juicios, prejuicios, conceptualizaciones que circulan sobre “las otras, los otros” en términos de alteridad, de valoración del otro en tanto “diferente” de una mismidad supuestamente hegemónica.

Partimos 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. Según el documento producido en 2020 por UNESCO, “la inclusión solo será posible si los docentes son agentes de cambio capacitados y cuentan con los valores, conocimientos y actitudes necesarios para que todos los alumnos tengan éxito” (UNESCO, 2020).

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; respetuosas de la diversidad y comprometidas en la formación de futuros docentes reflexivos, mediadores, gestores de situaciones de aprendizaje diversas y diversificadas en el aula, promotores de aprendizaje cooperativo, interactivo y metacognitivo. Lo novedoso de esta obra es que las citadas capacidades del profesor se vinculan a las competencias básicas del alumno desde el enfoque de la diversidad (Alegre, 2010).

Al respecto, resultó una dimensión clave la cultura institucional de los institutos de formación, ya que interviene en el modo y manera de plasmar y desarrollar los currículos tanto en su dimensión explícita como en la implícita y oculta que enfatizan 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. Esta perspectiva de trabajo –tal como lo advierte Calvo (2009) en sus trabajos de campo– permite hacer evidente la problemática de la inclusión educativa, en lo relativo a fortalezas y debilidades de la estrategia en sí misma, así como la formación de docentes dentro de ella.

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, responsa-

bles 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 profesorados 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 estudiantes y las estudiantes de esas instituciones y la que brindan los docentes sobre el abordaje de la diversidad en todas sus formas, desde cuestiones asociadas al aprendizaje, a la presencia o ausencia de perspectiva de género y la deconstrucción de estereotipos (Bonder, 1993) 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 referentes 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 representantes de los institutos posibilitó un registro muy general y, aun así, clave para acceder a la cultura institucional. El trabajo se realizó en seis instituciones de CABA: 3 institutos de formación docente de gestión estatal y 3 de gestión privada.

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; esto más allá de las diferencias que, sin duda, son intrínsecas a la condición humana.

La educación en y para la diversidad (UNESCO, 2017) 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. Tal como afirma Tilly (2000) requiere no solo 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.

Siguiendo el pensamiento de Booth y Ainscow (2015) 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 (Sánchez y Zorzoli, 2022).

Es menester aclarar que el concepto de diversidad está 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. Como muestran las figuras 1 y 2, tanto unos como otros conceptualizan de manera la noción de diversidad.

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.

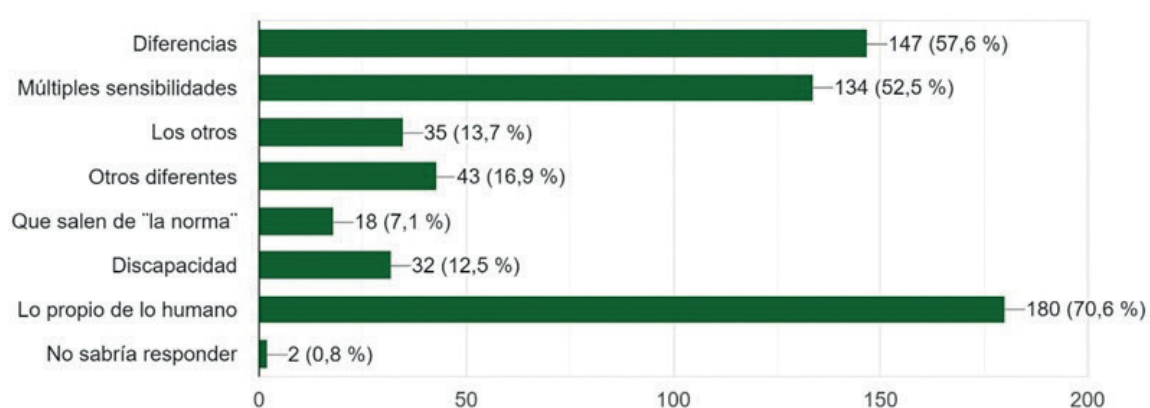
Respecto de la diversidad sexual, en general se remite a los beneficios y contribuciones que trajo la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral (26150/ 2026). Las referencias a ella se ofrecen de modo amplio y generalizado, aludiendo a la temática de identidades de género que cuenta con una mayor apropiación por parte de los estudiantes y las estudiantes.

Figura 1

*Conceptualización de la diversidad en **estudiantes** de la formación docente*

Selecciona las expresiones que para vos se vinculan con el concepto de DIVERSIDAD

255 respuestas



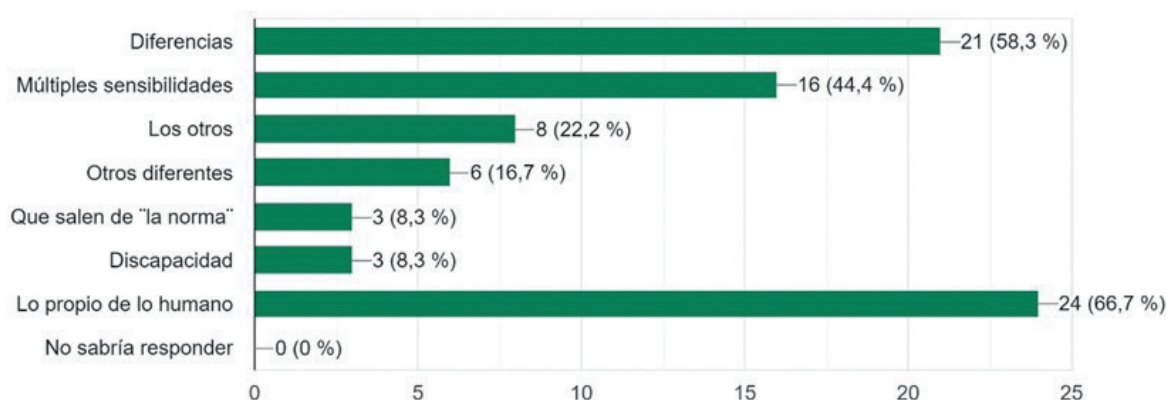
Nota. Fuente: elaboración propia.

Figura 2

*Conceptualización de la diversidad en **docentes** de la formación docente*

Selecciona las expresiones que para vos se vinculan con el concepto de DIVERSIDAD

36 respuestas



Nota. Fuente: elaboración propia.

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 estudiantes 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 varían levemente entre docentes y estudiantes de las instituciones exploradas, pero que sean similares en líneas generales. Así, en tanto que para los estudiantes hablar de inclusión refiere más claramente a integración escolar, calidad educativa, tolerancia, no solo circunscriptas, sino principalmente relacionadas con formas de discapacidad; para 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 & Stainback, 1999; Booth & 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 confrontación entre los y las estudiantes” -como expresó uno de los directivos (Daniel López¹, comunicación personal, 19 de junio de 2021)-; sin embargo, en la percepción de los sujetos indagados pareciera existir mayor consenso que confrontación y también cierta demanda hacia la cultura institucional.

La formación docente inclusiva no se vincula solamente con los planes de estudio, sino también con una gestión inclusiva y la generación de climas institucionales inclusivos ya que, tal como lo expone Vargas (1994), las percepciones y representaciones sociales de estudiantes y docentes impactan en la vida consciente o inconsciente de las instituciones, funcionando como barreras o como facilitadoras 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 este la responsabilidad de integrar a todos los alumnos y todas las alumnas 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 respondientes y los respondientes, hablar de inclusión educativa se asimila con la atención a la diversidad en el aula. En 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.

Formadores y formación

Uno de los aspectos que acaparó la atención en el análisis es la percepción que tienen los docentes de profesorado respecto de su propia formación para el abordaje de la educación inclusiva, y aquella que los estudiantes de los institutos consideran que han recibido y reciben.

Los primeros —docentes— consideran de modo dispar su propia formación (Figura 3). Sin embargo, los estudiantes y las estudiantes en general valoran positivamente la formación que reciben de ellos y ellas (Figura 4).

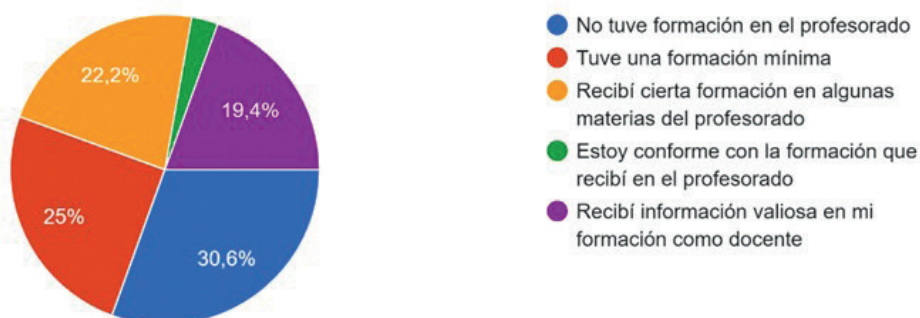
¹ Los datos de los entrevistados son ficticios, para preservar el acuerdo de confidencialidad.

Figura 3

*Percepción de los **docentes** acerca de la atención a la diversidad en la propia formación docente*

Respecto de tu formación en el profesorado sobre cuestiones de atención a la diversidad, tu percepción es:

36 respuestas



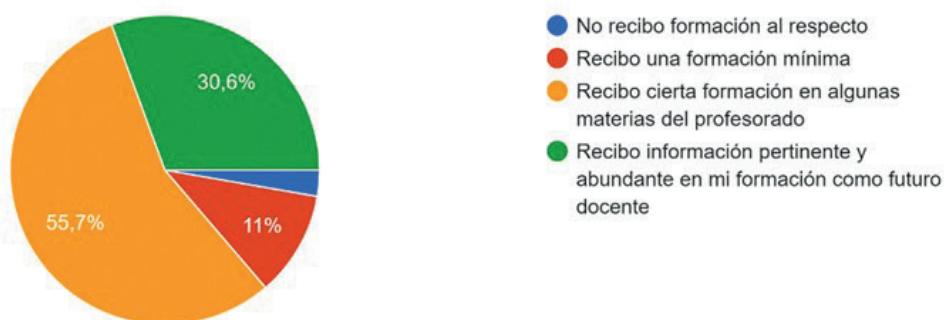
Nota. Fuente: elaboración propia.

Figura 4

*Percepción de los **estudiantes** acerca de la atención a la diversidad, en la propia formación docente*

Respecto de tu formación en el profesorado sobre cuestiones de atención a la diversidad, tu percepción es:

255 respuestas



Nota. Fuente: elaboración propia.

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 (Booth y Aincow, 2015).

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 encaren 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. Editorial MAD. ISBN 978-84-676-3613-0
- 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)*, 4(3), 1-15. <https://doi.org/10.15366/reice2006.4.3.001>
- Bonder, G. (Coord.). (1993). *Educando a mujeres y varones para el siglo XXI. Nuevas perspectivas para la formación de docentes*. Ministerio de Cultura y Educación. Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa. <http://bit.ly/3WCajNs>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001>
- Calvo, G. (2009). Inclusión y formación de maestros. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 7(4), 78-94. <https://doi.org/10.15366/reice2009.7.4.004>
- 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*, 3,(2), 11-28. <https://bit.ly/4obLJ2l>
- Luque, M. (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *Revista Electrónica Cooperación Universidad-Sociedad*, 1(2), 21-34. <https://doi.org/10.33936/recus.v1i2.31>
- Sánchez, S. y Zorzoli, N. (2022). *Gestionar desde las diversidades en aulas, instituciones y territorios*. Noveduc.
- Skliar, C. (2021). “No hay que estar preparado, sino disponible”. *Revista Saberes*, 12(26). <https://bit.ly/4nSZ7rG>
- Stainback, S. y Stainback, W. (Eds.). (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea Ediciones.
- Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Ediciones Manantial. <https://bit.ly/4n5gwFG>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://bit.ly/46TnDTB>
- 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]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, (21), 119-131. <http://hdl.handle.net/10347/6228>
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>