

El valor de la inclusión. Un estudio sobre las políticas educativas y prácticas inclusivas en Argentina.

The value of inclusion. A study on educational policies and inclusive practices in Argentina.

Georgina Belén Córdoba (1)
Cristián Davis Expósito (2)

Resumen

La educación inclusiva es uno de los enfoques que se ha trabajado arduamente en la educación del s. XXI. Según la UNESCO (2016), se perfila como el proceso que garantizará los logros de los objetivos y metas propuestas en la Declaración de Incheón (UNESCO, 2016) y en las anteriores como Salamanca (UNESCO, 1994), Metas del Milenio (UNESCO, 2000a) y Dakar (UNESCO, 2000b). Estos eventos mundiales han sido patrocinados por varios países y organismos internacionales como la UNICEF, OCDE, ACNUR, ONU, entre otros. Sin embargo, aún no se logra materializar plenamente en los salones de clase ni en los sistemas educativos. El objetivo del presente artículo es realizar un estudio sobre el estado del arte de la educación inclusiva en el sistema educativo argentino, sus políticas educativas inclusivas, su aplicación, logros y avances en los contextos escolares, particularmente en el nivel de Educación Primaria. La comunicación refiere los siguientes puntos: Conceptualización de la Educación inclusiva, Análisis de Legislación existente sobre educación inclusiva, Políticas Educativas y Sistema Educativo, Avances y Prácticas en el nivel de Educación Primaria.

Palabras clave: educación inclusiva; legislación educativa; políticas educativas; sistema educativo; nivel de educación primaria.

Abstract

Inclusive education has been an important issue in the 21st century. According to UNESCO (2016), it is outlined as the process that guarantees meeting the objectives and goals proposed in the Declaration of Incheón (UNESCO, 2016) and in previous ones, such as Salamanca (UNESCO, 1994), Millennium Goals (UNESCO, 2000a) and Dakar (UNESCO, 2000b). These world events have been sponsored by several

countries and international organizations such as UNICEF, OECD, UNHCR, UN, among others. However, inclusive education has not fully materialized in classrooms and educational systems. The objective of this article is to carry out a study on the state of the art of inclusive education in the Argentine educational system, its inclusive educational policies, its application, achievements and progress in school contexts, particularly at the level of Primary Education. The communication is divided into the following points: Conceptualization of inclusive education, Analysis of existing legislation on inclusive education, Educational Policies and Educational System, Advances and Practices at the Primary Education level.

Keywords: Inclusive Education; Educational Legislation; Educational Policies; Educational System; Primary Education Level

Fecha de Recepción: 03/02/2021 Primera Evaluación: 02/03/2021 Segunda Evaluación: 29/03/2021 Fecha de Aceptación: 05/04/2021

Introducción

La educación es un derecho fundamental del ser humano y cada Estado tiene la obligación de garantizarla a todos sus ciudadanos. La UNESCO (2016) promueve este derecho en el Foro Mundial sobre Educación celebrado en Incheon-República de Corea en 2015; donde intervinieron más de 160 países y algunas organizaciones mundiales (UNICEF, ACNUR, ONU Mujeres, entre otros). Además, durante la celebración de este foro, se reiteró la premisa que sostiene que la educación es un bien público y el fundamento que garantiza la obtención de otros derechos. Dentro de estos acuerdos se retoma el rol de la educación inclusiva como garante del logro de objetivos referidos a la educación primaria y secundaria obligatoria y gratuita, educación de calidad y equidad, con oportunidades de aprendizaje permanentes y calidad e igualdad de género. En otras palabras, se busca “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”(3) (UNESCO, 2016: 7).

En Argentina, siguiendo lineamientos de organismos internacionales en materia educativa y de Derechos Humanos, se han realizado una serie de transformaciones y adecuaciones en su marco legal en referencia a estos derechos tomando en cuenta todos los niveles educativos. En este sentido, el presente artículo realiza un estudio sobre el estado del arte de la educación inclusiva en el sistema educativo argentino, sus políticas educativas inclusivas, su aplicación, logros y avances en los contextos escolares, particularmente en el nivel de Educación Primaria.

Desarrollo

Educación Inclusiva

La Declaración de Incheon (UNESCO, 2016), ratifica que la educación inclusiva es el camino mediante el cual se puede garantizar el derecho a la educación y a otros derechos esenciales para los seres humanos, como la igualdad, equidad y calidad educativa. Entonces, es importante verificar qué se entiende por educación inclusiva y dilucidar qué se ha hecho para la aplicación de la misma desde la gestión pública en materia de políticas educativas, hasta su implementación en las aulas de clase, que es donde ha representado un verdadero y arduo reto para los sistemas educativos y los educadores.

Es necesario comprender que la educación inclusiva implica realizar transformaciones en los sistemas educativos, los modelos pedagógicos y didácticos de la educación en general. También conlleva un procedimiento continuo de eliminación de barreras al apoyo escolar y al aprendizaje dentro de la escuela y en la comunidad en general (Muntaner, et al. 2016). De modo que, mediante la planificación cuidadosa y una gestión coherente en el aula, sería viable una mejora en los logros

académicos, la autoestima, el trato con los compañeros y el desarrollo de valores sociales y emocionales en los estudiantes (UNESCO, 2020).

En el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM, por sus siglas en inglés) realizado por un equipo de investigadores independientes, financiado por un grupo de gobiernos, organizaciones multilaterales y fundaciones privadas, y facilitado y apoyado por la UNESCO, se plantea que:

...las oportunidades de educación siguen estando distribuidas de manera desigual. Las barreras que impiden el acceso a una educación de calidad siguen siendo demasiado altas para demasiados educandos. Aun antes de la COVID-19, uno de cada cinco niños, adolescentes y jóvenes estaba totalmente excluido de la educación. La estigmatización, los estereotipos y la discriminación hacen que a millones más se les margine dentro de las aulas. (UNESCO, 2020: 7)

En este sentido, es imprescindible que se comprenda y se comiencen a buscar alternativas de inclusión en los sistemas educativos y en los diferentes contextos escolares para acortar las barreras de exclusión de los niños, jóvenes y adultos que no han tenido acceso a la educación. Es necesario, para el desarrollo de una cultura social, que los chicos tengan la oportunidad de compartir vivencias con compañeros de su entorno comunitario; para ello, las instituciones escolares deben propiciar una inclusión efectiva y sin limitaciones de ningún tipo.

En este orden de ideas, se atribuye el surgimiento del concepto de educación inclusiva a los aportes de la Conferencia de Salamanca (UNESCO 1994). Rosa Blanco y Cynthia Duk (2019) explican que Lena Saleh fue una de las promotoras que lideró la organización de la Conferencia de 1994; sin embargo, estuvo proyectada desde 1982. Durante estos doce años se trabajó arduamente para concientizar y enriquecer, en este sentido, la forma de pensar y de hacer de todos los involucrados con la educación y los derechos humanos. Es por esta razón que la Conferencia de Salamanca fue determinante para trascender en la temática de la inclusión e impactar de lleno en los programas de desarrollo en todo el mundo. Desde este momento, se originó un “movimiento que desafió las políticas y prácticas de exclusión, convirtiéndose en una herramienta con fuerte impacto sobre las innovaciones en el área. ¡Puede que Salamanca no fuera la panacea, pero puso en marcha la maquinaria para cambiar las escuelas!” (Blanco y Duk, 2019: 27).

Tilve y Méndez (2020) plantean que el paradigma de la educación inclusiva es un tema que lleva en vigencia más de 26 años en el ambiente de la educación y ha cobrado relevancia en casi todos los países del mundo; promoviendo mejoras mediante la sanción de leyes, diseños de políticas públicas y adecuaciones en los sistemas educativos (formación, pedagogía e infraestructura). No obstante, como se advierte en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 (UNESCO,

2020), aún hoy en día, uno de cada cinco niños, adolescentes y jóvenes en el mundo está fuera del sistema educativo; es decir, se continúa con la segregación y las etiquetas que han ocasionado que millones de personas sean rechazadas en las aulas de clase.

Entonces, las preguntas que surgen son ¿Qué se entiende por educación inclusiva? y ¿Cuáles son las transformaciones de las normas y prácticas educativas que se han desarrollado bajo este modelo inclusivo?

La UNESCO (2008) define “la inclusión como una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2008: 11). De esta manera, la educación inclusiva se concibe como un proceso en el que se deben implementar todas las condiciones necesarias para que las personas, sin discriminación alguna, tengan la oportunidad de verdaderos escenarios de aprendizaje y de intercambios con otros que apoyen su crecimiento personal e intelectual de manera recíproca.

Crosso (2010) partiendo del análisis de diferentes marcos legales internacionales y nacionales señala que, “un sistema educativo inclusivo es aquel que, por encima de cualquier otra característica, prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades” (Crosso, 2010: 83).

Para Fontana (2015) la educación inclusiva se puede analizar desde dos momentos, el de la inclusión en el acceso y de la inclusión en el proceso educativo como tal; siempre en relación a la enseñanza y al aprendizaje. Así, la inclusión en el acceso tiene que ver con las posibilidades que tienen los niños y jóvenes de ser admitidos y continuar en los distintos niveles del sistema educativo y, el segundo proceso, atañe al que se da en el contexto escolar; es decir, el lugar donde se encuentran todos los protagonistas de la educación y donde se comparten e intercambian saberes.

Valdez, (2017), parafraseando a Gordon Porter (4), plantea que la educación inclusiva “significa que los niños y niñas con discapacidad sean educados en escuelas comunes de su barrio, concurriendo a la misma escuela a la que asisten sus hermanos, con los apoyos necesarios para cumplir con objetivos y metas educativas relevantes” (Valdez, 2017: 4).

Como se puede observar, las concepciones anteriores coinciden en que la educación inclusiva es la educación para todos. Es el derecho que tienen todas las personas de poder acceder y permanecer en cualquiera de los niveles educativos del sistema sin discriminación alguna y; de esta manera, logren encontrar las condiciones propicias para vivir experiencias de aprendizaje que perduren para toda su vida (UNESCO, 2016).

En consecuencia, para que los sistemas puedan atender las necesidades educativas y lograr una educación inclusiva de calidad, tienen que estar organizados y adaptados para responder a las diferentes situaciones que ameriten los estudiantes para su desenvolvimiento pleno en las instituciones escolares. Para ello es menester un marco jurídico acorde, planteamiento de políticas educativas coherentes y adaptadas, infraestructura adecuada, entre otros; pero, lo más importante es un Estado, una sociedad, una familia y educadores bien dispuestos a asumir los cambios y retos para atender las necesidades que cada individuo exige en pro de una sociedad más justa y mejor.

Legislación sobre la Educación Inclusiva en Argentina

Las leyes que rigen a la educación en el país, como ha ocurrido en todos los países latinoamericanos se han ido reformando influenciadas por las reformas realizadas en otros países de Europa, en Estados Unidos y por los organismos internacionales (UNESCO, ONU, UNICEF, entre otros). En Argentina, la vigente Ley Nacional de Educación N.º 26.206 (2006) dicta que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires están a cargo de la educación de la Nación teniendo como compromiso esencial y no delegable, la tarea de proporcionar “una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias” (Art. 4). Además, de propiciar situaciones ideales para la formación integral, continua y para toda la vida que se base en valores como la “libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común” (Art. 8).

Asimismo, expone los fines y objetivos de la política educativa nacional, entre los que se contemplan brindar una educación de calidad que permita las mismas oportunidades para todos (Art. 11, inc. a) y garantizar una inclusión educativa mediante la gestión de políticas universales, estrategias pedagógicas y asignación de recursos priorizando a los sectores más desfavorecidos de la sociedad (Art. 11, inc. e). También resalta que se deben asegurar condiciones de igualdad para que haya respeto por la diversidad y no aceptar discriminación alguna (Art. 11, inc. f) y, para finalizar, señala la obligación de garantizar “el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades” (Art. 11, inc. h).

En este sentido, se puede observar que la Ley de Educación Nacional N° 26206 se sitúa en el marco de las normativas internacionales sobre educación inclusiva; es decir, se constituye en las políticas que Feldfeber y Gluz (2011) denominan de Nuevo Signo, en las que el Estado participa activamente “en la garantía del derecho a la educación, en la promoción de la unidad del sistema educativo nacional y en el

diseño de políticas inclusivas y más igualitarias fundadas en principios universales” (Feldfeber y Gluz, 2011: 354).

Educación Inclusiva en las Políticas Educativas y el Sistema Educativo

Políticas Educativas

Son varios los autores argentinos que han escrito sobre políticas y reformas educativas en el marco de la educación inclusiva en nuestro país, como Otero (2017); Skliar (2014); Migliavacca, Remolgao y Urricelqui (2016); Vicente (2017); Salgado y Fridman (2015) y Tiramonti (2016).

La política pública es el conjunto de acciones planificadas por el Estado para llevar beneficios a la población. Es la relación entre el Estado y la sociedad civil donde el primero asume la obligación de brindar aquellos servicios que tiendan a satisfacer las necesidades de los ciudadanos como vivienda, salud, seguridad, servicios públicos, infraestructura, etc. (Pulido, 2017). En este sentido, la educación también se transforma en una política pública si va dirigida a resolver y satisfacer las necesidades educativas de los ciudadanos.

Por tal razón, se consideran políticas educativas a todas aquellas decisiones y acciones promovidas por el Estado en materia de educación; las cuales deben estar en sintonía con los compromisos asumidos entre países de la región y organismos internacionales tales como UNESCO, ONU, OCDE, UNICEF, entre otros. La educación inclusiva es un ejemplo claro de política educativa internacional, la cual ha sido incluida en la Ley Nacional de Educación Nacional N.º 26.206 (2006) y otras leyes en varios países con el fin de crear un marco jurídico que apoye la transformación de la educación, facilitando el acceso de niños, jóvenes y adultos a un sistema educativo más equitativo, igualitario y de calidad.

Las políticas públicas en cuestiones educativas son presentadas en lo que se denomina los Textos de las Políticas Educativas como el conjunto de leyes, decretos, reformas, resoluciones, programas, memos, formularios, manuales y/o registros de información que llegan a las escuelas (Meo, et al., 2011).

Por otra parte, Meléndez y Yuni, (2017) proponen una posición interesante sobre lo que denominan la puesta en acto de las políticas educativas, es decir, la implementación y/o ejecución de las mismas en las escuelas por parte de los actores (docentes, directivos, estudiantes y comunidad educativa en general) que es el verdadero escenario donde ocurren y discurren las políticas educativas, donde toman cuerpo y vida; indicando que la mayor parte de las políticas no pasan de forma indiferente por estos actores, muchas de ellas son interpretadas y reinterpretadas resistiéndose al cambio o transformado sus prácticas. De modo que, las políticas inciden directamente sobre los sistemas educativos.

Sistema Educativo

Zaidenweg (2009) señala que entre 1880-1930 se constituyó un periodo trascendental en los hechos históricos de Argentina, ya que se crea su identidad nacional mediante la unificación del país y la promoción de la educación como una herramienta muy importante para ayudar al cumplimiento de este objetivo. Cabe señalar que, en esta época, el país recibe una masiva inmigración que genera una gran diversidad cultural que debía ser integrada a la sociedad argentina. Durante este periodo se sanciona la Ley 1420 de Educación Nacional (1884) de educación primaria, obligatoria y laica, y con ella el sistema educativo argentino; el cual tuvo muchas oposiciones, principalmente por parte de la Iglesia Católica, porque el Estado pasó a ser el encargado oficial, sacándole la exclusividad de la educación que ésta ejercía:

el Estado se hacía cargo de una cuestión estratégica del proyecto de modernización: la construcción de la identidad nacional en la Argentina. A partir de ese momento, la implementación de esta identidad nacional será seguida y coordinada constantemente por el gobierno central (Zaidenweg, 2009: 19).

Consecuentemente, los principios esenciales que esta ley estableció fueron la obligatoriedad, gratuidad, gradualidad y neutralidad en materia religiosa.

Como se puede observar, estos primitivos principios de inclusión en educación ya estaban presentes en la primera Ley de Educación Nacional argentina; puesto que, contemplaba la gratuidad y obligatoriedad de la educación, al menos en el nivel primario de la educación. En la vigente Ley de Educación Nacional N° 26206 sancionada en 2006, los artículos 9, 12, 14, 15 y 17 señalan todo lo concerniente al financiamiento, funcionamiento, definición y estructura del sistema educativo actual en el país.

En este orden de ideas, el sistema educativo es el aparato del Estado que se encarga de organizar, planificar, revisar, financiar y evaluar el cumplimiento de las políticas educativas emanadas del propio Estado y de las reformas que las actualizan y adecúan a las políticas globales. De modo que, para la aplicación de la educación inclusiva, los sistemas educativos deben estar adecuados; porque, “cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propios y los sistemas educativos y programas deben ser diseñados teniendo en cuenta esas diferentes características y necesidades” (UNESCO, 1994: 10).

En el informe de la conferencia de Salamanca (UNESCO, 1994), Lindqvist plantea que:

“El desafío consiste ahora en formular las condiciones de una ‘escuela para todos’. Todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños. Es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer

las necesidades de todos los niños.” (UNESCO, 1994: 28)

En este sentido, Blanco y Duk (2019) exponen que el logro del desarrollo de la educación inclusiva no es un trabajo fácil, hay que hacerle varias transformaciones al sistema educativo como la formación de los docentes, currículo, evaluación, manejo de recursos, flexibilidad y variedad para atender a la diversidad de alumnos. No obstante, sostienen que la Conferencia de Salamanca fue, sin lugar a duda, una fuente de inspiración para muchos países del mundo en la generación de propuestas de cambios y ajustes en las políticas públicas, las legislaciones vigentes y el suministro de recursos de apoyo necesarios para llevar a cabo estas políticas.

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2020) señala que se ha incrementado la matrícula de los alumnos con discapacidades en las instituciones escolares ordinarias de países tales como Brasil, pasando del 23% al 81% entre 2003 y 2015, en Asia y el Pacífico con cifras que van entre el 80% y el 100%. Argentina no figura en estas estadísticas; sin embargo, el informe sostiene que el modo en que se gestiona esta política “agrava la desigualdad” (UNESCO, 2020: 18). Estos sólo son números de incrementos de estudiantes discapacitados en las aulas de clase ordinarias, empero no hay suficiente evidencia de la calidad de la educación que reciben. Cabe destacar que este modelo coexiste con instituciones educativas separadas para alumnos y con currículos diferentes. Esto puede interpretarse como una exclusión de personas discapacitadas en la sociedad si las políticas no están articuladas.

Sostienen las autoras Blanco y Duk (2019) la necesidad que cada país identifique cómo romper el bucle de la exclusión socioeducativa y genere las estrategias de cambio adecuadas para hacer frente a la posible resistencia, propia de una inercia social. Son los representantes de cada sistema educativo aquellos responsables de identificar barreras locales y facilitadores para poder gestionar políticas inclusivas de manera apropiada. En este sentido Booth, et al. (2000) plantea que: “La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper” (Booth, et al., 2000: 5).

La inclusión en educación ha sido un proceso difícil de materializar, implica una variedad de cambios en todos los aspectos del sistema, políticas y quehacer educativo (administrativo, social, didáctico y pedagógico) para que pueda ser parte del contexto principal al que pertenece: las aulas de clase. Este nuevo enfoque de la educación implica que es para todos, sin ninguna discriminación y con un sincero respeto a la diversidad.

Prácticas de Educación Inclusiva en el nivel de Educación Primaria

En este último apartado se presentan algunas experiencias escolares de inclusión desde la actividad pedagógica. Estos son los verdaderos autores de la inclusión porque es en las escuelas donde ponen en práctica las estrategias diseñadas por las políticas educativas inclusivas.

Casal (2018) mediante un estudio exploratorio a partir del análisis de los discursos de supervisores y funcionarios en escuelas de primaria comunes especiales de la Ciudad de Buenos Aires, pudo evidenciar que: En cuanto a políticas, plantea que existe un debate ideológico entre pedagogías dominantes y de innovación que enmarcan el contexto de análisis. Hay evidencias de un predominio de normas que no contemplan a las políticas inclusivas; sin embargo, estas permiten que los actores (supervisores, docentes y contexto escolar) generen procesos de integración a partir de vivencias. Por último, sostiene que no están dadas las condiciones necesarias para un proceso de inclusión en las escuelas estudiadas; arriba a esta conclusión luego de evaluar la infraestructura, la disponibilidad de recursos materiales y humanos, la forma de organización escolar, la formación y capacitación recibida por parte de los docentes y la disponibilidad de herramientas de articulación y de gestión.

Por otra parte, también realiza un análisis de las prácticas de inclusión llevadas a cabo en las instituciones escolares investigadas. Sostiene que, a pesar de la debilidad de las políticas públicas, se impulsan experiencias educativas que permiten la recepción, permanencia y promoción académica de niños con avances individuales y formativos diversos. Finalmente, observa que el predominio de indicadores asociados a las políticas, culturas y prácticas en el proceso que desarrollan las instituciones deben estar “centradas en los niños como sujetos de derecho, configuraciones tendientes a flexibilizar la escuela primaria como organización y presencia de apoyos articulados que pongan énfasis en las necesidades de los niños y de los docentes” (Casal, 2018: 170).

Por su parte, Yadarola, et al. (2016) realizaron un estudio exploratorio-descriptivo en 24 escuelas de nivel primario y de gestión estatal de la Provincia de Córdoba con el propósito de indagar si las políticas inclusivas se están poniendo en práctica. El equipo de investigación llegó a la conclusión de que la mayor parte de los niños se sentía contenido por el equipo docente; sin embargo, detectaron la existencia de *bullying*. Esta situación acuciante pone en relieve que en las escuelas estudiadas no se vivencien prácticas inclusivas, se afecten de manera negativa los aprendizajes y sea deficiente la participación activa de los educandos. Tampoco pudieron constatar la inclusión de estudiantes con discapacidad, una arista crucial para la educación inclusiva.

José-María Tomé (2015) realiza un estudio explicativo sobre las teorías y las prácticas de enseñanza en una muestra intencional de funcionarios y educadores de

escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires desde el enfoque de la educación inclusiva. Propuso como variables del análisis el manejo de pedagogías y recursos didácticos de los docentes frente a las necesidades formativas presentadas por los alumnos, siempre desde la perspectiva de la educación inclusiva. Los datos obtenidos revelaron que la pedagogía y la didáctica que se aplicaban era de carácter tradicional. También observaron que los docentes tienen dominio de la teoría, mas no poseen destrezas en la práctica; esto podría tener relación con la poca disposición a recibir formación específica en los modelos pedagógicos para la integración e inclusión. Se detectó con el estudio una escasa experiencia en la difusión de estos modelos por parte del sistema educativo y la reticencia al cambio de paradigma en las escuelas primarias comunes y de recuperación.

En el mismo orden de ideas, Vélez-Calvo, et al. (2018), realizaron un estudio documental en el que revisaron y analizaron 28 artículos publicados en revistas científicas sobre las investigaciones que han aplicado el *Index for inclusion* como herramienta para valorar la inclusión en la educación primaria, entre los años 2012 y 2016. Los resultados del análisis de las investigaciones permiten identificar las carencias y fragilidades en las prácticas inclusivas de las instituciones educativas. Frente a esta situación, es necesario una toma de conciencia respecto de cómo se está trabajando esta problemática; para ello plantean la necesidad de llevar a cabo un trabajo cooperativo para fomentar la construcción de un sistema escolar donde predomine la inclusión. También, otras derivaciones de este estudio indican que cada escuela posee su propia identidad inclusiva; en consecuencia, “la inclusión debe trabajarse desde adentro en la propia comunidad escolar, pero con los debidos apoyos y sustentos que, desde fuera, desde las entidades estatales, deban procurarse para permitir el logro de un sistema educativo inclusivo” (Vélez-Calvo, et al., 2018: 11).

Cristina Lovari y su equipo (2019) elaboraron, para el Ministerio de Educación de la Nación, un libro en el que se presenta el marco normativo de la educación inclusiva. Plantean una clara conceptualización de las políticas inclusivas, currículo inclusivo, instituciones escolares, educación inclusiva en el aula, programas y proyectos educativos para llegar a las aulas. También abordan el vínculo familia-escuela desde una educación inclusiva, convivencia escolar, reflexiones y participación de organismos nacionales. En este documento se pone de manifiesto que el Estado reconoce la complejidad del desarrollo de la educación inclusiva dentro de las escuelas y, por ende, dentro de las aulas; por tal motivo, sugiere una demanda de enlace y de cooperación entre los docentes que permita la sustentabilidad de la propia práctica, contribuyendo de esta forma, con la permanencia y avance académico de los estudiantes. De esta manera, se retoma la figura del docente integrador, quien apoyará al docente de aula hasta que, gradualmente, el alumno se vuelva más autónomo. Esta figura docente beneficia el desarrollo práctico de la inclusión educativa en los procesos educativos de los estudiantes que lo necesiten. Dentro de las estrategias

de enseñanza y de aprendizaje planteadas para la inclusión, se encuentran el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual tiene como fundamento que no todos los alumnos aprenden de la misma forma; por tanto, el currículo debe estar trazado desde el comienzo para abordar las individualidades.

En síntesis, los estudios presentados permiten vislumbrar que la inclusión educativa en el sistema educativo argentino no se está practicando cabalmente; sin embargo, se está trabajando desde algunos estratos del sistema educativo y político para que este derecho se ejerza plenamente.

Conclusiones

Es evidente, como resultado del estudio del presente documento, que a pesar de que se está trabajando con el concepto de educación inclusiva desde hace más de dos décadas y la mayoría de los países han desarrollado y reformado políticas educativas inclusivas, éstas aún no terminan de materializarse en las instituciones escolares. De manera que, se vuelve necesario plantear una enérgica demanda a los sistemas educativos y a las instituciones escolares para que se garantice “el derecho de todos a una educación equitativa e inclusiva de calidad, pero esta tiene que ir de la mano de un cambio social y cultural que reconozca y valore la diversidad humana como una de sus principales riquezas” (Blanco y Duk, 2019: 40).

La educación inclusiva se concibe como un proceso en el que se deben implementar todas las condiciones necesarias para que todas las personas, sin discriminación alguna, tengan la oportunidad de verdaderos escenarios de aprendizaje y de intercambios con otros que apoyen su crecimiento personal e intelectual de manera recíproca. En este sentido, el trabajo para la transformación de las escuelas y los sistemas educativos requiere de mucha paciencia, voluntad política, compromiso de los educadores y de toda la comunidad escolar y la sociedad en general.

En consecuencia, para que los sistemas educativos puedan atender a todas las necesidades y lograr una educación inclusiva, tienen que estar organizados y adaptados para responder a las situaciones que ameriten los estudiantes para su óptimo desenvolvimiento dentro de las instituciones escolares. Para ello, es necesario realizar los ajustes pertinentes a los marcos jurídicos actuales, plantear y desarrollar políticas educativas coherentes y adaptadas, proyectar una infraestructura de calidad y adecuada a las necesidades de todos los estudiantes sin barreras de ningún tipo, llevar a cabo una pedagogía inclusiva con atención individualizada, entre otras demandas. Es un derecho de cada estudiante ser tratado con respeto, para ello se deben derribar los obstáculos de exclusión, superándonos como sociedad y buscando mejoras en el aprendizaje, sin etiquetar a los alumnos como excusa para la facilidad de programaciones y de respuestas pedagógicas (UNESCO, 2020). En Argentina, a pesar de la sanción de leyes y de reformas educativas, aún son insuficientes los

avances en esta materia.

Sin embargo, resaltamos aquellos puntos positivos observados en las investigaciones analizadas; los cuales prometen una predisposición por parte de algunas instituciones educativas y del Estado para seguir apostando por la inclusión en todo el Sistema Educativo. También existen evidencias en estas investigaciones, que la educación inclusiva es un tema de agenda para la comunidad científica nacional e internacional.

Notas

(1) Profesora de EBG 1 y 2, se desempeña como Docente Titular con una antigüedad de 15 años en la Escuela N°1-120 José Rudecindo Ponce de la provincia de Mendoza y en el Liceo Militar General Espejo desde el año 2005 hasta la fecha. Actualmente está cursando la Licenciatura de Gestión Educativa en el Instituto San Pedro Nolasco – Universidad del Aconcagua. E-mail: georginacordoba2@hotmail.com.ar

(2) Doctor en Educación egresado de la Universidad Nacional de Cuyo. Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación y Diplomado Universitario en Gestión Educativa por la misma Universidad. Actualmente se desempeña como Investigador del Centro de Investigaciones Cuyo dependiente del CONICET. Es docente de grado y posgrado en áreas afines a la gestión educativa y a la metodología de investigación. E-mail: cdexposito@uda.edu.ar

(3) La Declaración de Incheon titula de esta manera al cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible en el Marco de Acción para la Educación 2030 (UNESCO, 2016).

(4) Gordon L. Porter, director de Inclusive Education Canada, lleva más de tres décadas contribuyendo a la creación de escuelas inclusivas. Ha desarrollado y gestionado cursos de formación y seminarios en Canadá y en más de 40 países. Ha trabajado como líder en el ámbito de educación pública, profesor universitario y, asesor de políticas para los Ministerios de Educación en Canadá, Perú, Panamá, Colombia, Portugal, Suecia y Países Bajos.

Referencias

BLANCO, R. y DUK, C. (2019). El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, Políticas y Prácticas de la Educación Inclusiva. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25-43. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>

BOOTH, T., AINSCOW, M., BLACK-HAWKINS, K., VAUGHAN, M., & SHAW, L. (2000). Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos. Centre for Studies in *Inclusive Education*, CSIE. Disponible en: http://www.academia.edu/download/37463565/8Indice_de_Inclusion.pdf

CASAL, V. (2018). La educación inclusiva: políticas, discursos, saberes y prácticas. En: *Revista Ruedes*, (8). Disponible en: <http://revistas.uncuyo.edu.ar/ojs/index.php/ruedes/article/view/1663>

CROSSO, C. (2010). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 79. Disponible en: <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/413>

FELDFEBER, M. Y GLUZ, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencia de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". En: *Educação & Sociedade*, 32(115), 339-356. Disponible en: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302011000200006&script=sci_abstract&lng=fr

FONTANA, F. (2015). El trabajo docente en la educación inclusiva. En V. Seoane (Coordinadora) (2016). *Formación y trabajo docente: aporte a la democratización educativa*. III Seminario Nacional de la Red Estrado. La Plata, Argentina. Disponible en: <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67>

LEY N° 26206, de Educación Nacional. Boletín Oficial del Estado, 28. Argentina. (27 de diciembre de 2006).

LOVARI, C. (Comp.) (2019). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para inclusión*. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006578.pdf>

MELÉNDEZ, C. E. y YUNI, J. A. (2017). La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca, Argentina. En: *Praxis educativa*, Vol. 21, N° 21(1), 55- 63. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210106>

MEO, A., DABENIGNO, V., AUSTRAL, R. y ROMUALDO, V. (2011). Políticas educativas como "texto" y "discurso" Una perspectiva teórica para el estudio de las identidades laborales de los docentes en Escuelas de Reingreso. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires, 2011. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-034/364.pdf>

MIGLIAVACCA, A., REMOLGAO, M., y URRICELQUI, P. (2016). Las políticas educativas en la Argentina de cambio de siglo. En: *Revista del IICE*, (40), 67-82. Disponible en: <https://doi.org/10.34096/riice.n40.4133>

MUNTANER, G., J. J., ROSSELLÓ, R., M. R. y DE LA IGLESIA, M., B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. En: *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>

OTERO, A. E. (2017). Agenda joven en Argentina. El caso del "Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina" PROG.RE.S.AR. En: *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*. (6), 62-75. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163192>

PULIDO, C. O. (2017). Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. En: *Educación y Ciudad*. (33), 13-28. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6213573.pdf>

SALGADO, V. y FRIDMAN, D. (2015). El derecho a la educación en la Argentina a 25 de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño: logros y desafíos pendientes para su pleno cumplimiento. Observatorio de Adolescentes y Jóvenes, UBA. Disponible en: <http://observatoriojovenesiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/113/2015/03/Informe-educacin-final-.pdf>

SKLIAR, C. (2014). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. En: *Revista Sophia*, 11(1), 33-43. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/5193>

TILVE, M. D. F., & MÉNDEZ, M. L. M. (2020). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. En: Revista De Investigación Educativa, 38(1), 239-257. Disponible en: <https://doi.org/10.6018/rie.369281>

TIRAMONTI, G. (2016). Investigación y Políticas Educativas en Argentina: dos términos de una ecuación de debilidad institucional. ReLePe. En: Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, 1(2). Disponible en: <https://revistas.apps.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10472>

TOMÉ, J.-M. (2015). Las teorías y las prácticas de enseñanza en escuelas primarias, (comunes y de recuperación), de la ciudad de Buenos Aires desde el enfoque de la educación inclusiva (tesis doctoral). Universidad de Murcia, España. Disponible en: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/47858>

UNESCO. (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca. España. Disponible en: <https://sid.usal.es/idocs/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf>

UNESCO. (2000a). Declaración del Milenio. Resolución aprobada por la Asamblea General [sin remisión previa a una Comisión Principal (A/55/L.2)]. Asamblea General: Naciones Unidas. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>

UNESCO. (2000b). Marco de Acción de Dakar Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes, Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Disponible en: https://www.eda.admin.ch/dam/deza/es/documents/themen/grund-und-berufsbildung/dakar-framework-for-action_ES.pdf

UNESCO. (2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias de Ginebra 25 a 28 de noviembre de 2008. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. UNESDOC Biblioteca Digital. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO. (2020). Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

VALDEZ, D. (2017). Educación inclusiva. En J. Seda (comp.) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Avances, perspectivas y desafíos en la sociedad argentina*. Buenos Aires: Eudeba.

VÉLEZ-CALVO, X., TÁRRAGA, M., R., FERNÁNDEZ, A., M. I., PASTOR, C., G. y PEÑAHERRERA, V., M. J. (2018). El Index for inclusion como herramienta para valorar la inclusión en la educación primaria. VI Encuentro Latinoamericano de metodología de las Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Plata. La Plata, Argentina. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev12758>

VICENTE, M. (2017). Preguntas fundamentales: sobre la inclusión social, la educación pública y la calidad educativa en Argentina. En: *Voces de la Educación*, 2(2), 164-178. Disponible en: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02534361/>

YADAROLA, M. E., GALLI, M., y LOZANO, D. (2016). Educación inclusiva en las escuelas primarias públicas. En: *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (27). Disponible en: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/ojs/index.php/adiv/article/view/4583>

ZAIDENWERG, C. (2009). El sistema educativo argentino. De cómo se construye una nación (1880- 1930). XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional del Comahue. San Carlos de Bariloche, Argentina. Disponible en: <http://www.aacademica.org/000-008/820>