



Santa Cruz
Gobierno de la provincia



**CONSEJO FEDERAL
DE INVERSIONES**

PROVINCIA DE SANTA CRUZ

CONSEJO FEDERAL DE INVERSIONES

**“RELEVAMIENTO SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE
DIRECTIVOS Y DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO. HERRAMIENTAS PARA EL
TRABAJO ÁULICO”**

**INFORME FINAL
AGOSTO 2022**

AUTORIDADES DEL CONSEJO FEDERAL DE INVERSIONES (CFI)

Secretario General

Lic. Ignacio Lamothe

Coordinadora Región Patagónica

Lic. Paula Inés Astíz

AUTORIDADES DE LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ

Sra. Gobernadora

Dra. Alicia Margarita Kirchner

Sr. Vice Gobernador

Cdor. Eugenio Quiroga

Representante titular ante el CFI

Ministro de la Producción Comercio e Industria

Sr. Leonardo Darío Álvarez

Representante alterno ante el CFI

Subdirector de Casa de Santa Cruz

C.P. Andrés La Blunda

RESPONSABLES DE PROYECTO

Responsable de Contraparte Provincia de Santa Cruz

Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz

Prof. Fabiana Alfonso

Responsable de Contraparte Provincia de Santa Cruz

Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz - Delegación Casa Santa Cruz

Lic. Ana María Cortés

Coordinadora del Grupo de Expertos

Mg. Guillermina Salse

Coordinadores de la Contraparte CFI

Lic. Mariana Cantarelli

Lic. Karina Fernández

PROYECTO

“RELEVAMIENTO SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE DIRECTIVOS Y DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO. HERRAMIENTAS PARA EL TRABAJO ÁULICO”

INFORME FINAL

Grupo de Expertos

Coordinadora

Mg. Guillermina Salse

Equipo técnico:

Mg. José M. Cohen

Lic. Lucia Elena Cavalo

Mg. Lara Ailén Encinas

Mg. Gabriela Jablkowski

Lic. Alejandra Gutierrez

Lic. Rocío Bilbao

Mg, Ana Paula Herrera Viana

ÍNDICE

ABSTRACT	11
INTRODUCCIÓN	13
1. TAREA 1. RELEVAMIENTO CUANTITATIVO. DISEÑO Y APLICACIÓN DE ENCUESTA. ANÁLISIS DE RESULTADOS.	14
1.1 SUBTAREA 1.1. Diseño de instrumentos, realización de entrevistas.....	14
1.2 SUBTAREA 1.2. Diseño del instrumento de la encuesta a docentes y directivos.....	20
1.3 SUBTAREAS 1.3. y 1.4. Muestra representativa y aplicación de la encuesta.	20
1.4 SUBTAREAS 1.5. Sistematización y análisis de resultados de la encuesta y 1.6. Análisis del relevamiento cuantitativo.	24
1.4.1 Resultados de la Encuesta a docentes.....	24
1.4.2 Resultados de la Encuesta a Directivos.....	53
1.4.3 Algunas conclusiones iniciales.....	75
1.4.4 Algunas reflexiones finales	80
2. TAREA 2. RELEVAMIENTO CUALITATIVO. DISEÑO DE INSTRUMENTOS Y TRABAJO DE CAMPO. ANÁLISIS DE RESULTADOS.	82
2.1 SUBTAREAS 2.1. Diseño de instrumentos y realización entrevistas en profundidad no estandarizadas y 2.2. Diseño del instrumento de entrevistas a docentes y directivos.	83
2.2 SUBTAREA 2.3. Elaboración de la muestra para la realización de entrevistas en profundidad no estandarizadas para docentes y directivos.	83
2.3 SUBTAREAS 2.4. Realización y desgrabación de 18 entrevistas a docentes y directivos y 2.5. Sistematización y análisis de resultados de entrevistas a docentes y directivos.	87
2.4 SUBTAREA 2.6. Análisis del relevamiento cualitativo.	87
2.4.1 Las instituciones educativas y el alumnado del nivel Primario desde la mirada de las/os docentes entrevistadas/os	87
2.4.2 Miradas sobre la situación actual en relación a la inclusión educativa	96

2.4.3 Las barreras para alcanzar la inclusión educativa desde la mirada de las/os docentes	102
2.4.4 Las estrategias gubernamentales e institucionales: verdaderos apoyos para la inclusión	109
2.4.5 Formación docente para la inclusión educativa: avances y aspectos a fortalecer	120
2.4.6 Consideraciones finales: aspectos a reforzar de cara a una plena inclusión educativa en el nivel Primario	125
3. TAREA 3. DISEÑO DE UN DOCUMENTO DE ORIENTACIÓN PARA EL TRABAJO EN EL AULA.....	129
3.1 SUBTAREA 3.1. Diseño de instrumentos y realización de entrevistas..	129
3.2 SUBTAREA 3.2. Elaboración de un estado del arte sobre recursos pedagógicos vinculados a la inclusión en el sistema educativo en el nivel primario en la Argentina y Latinoamérica (con foco en el nivel y en las poblaciones señaladas en este estudio. A saber: migrantes, vulnerables, discapacitados, etc.)	129
3.3 SUBTAREA 3.3. Relevamiento de recursos pedagógicos y materiales utilizados en la provincia acerca de la temática (con foco en el nivel y en las poblaciones señaladas en este estudio migrantes, vulnerabilizados, con discapacidad, etc.)	140
3.4 SUBTAREA 3.4. Elaboración, escritura y diseño de un documento de orientación para el trabajo en el aula sobre inclusión educativa.....	144
4. CONCLUSIONES	145
5. BIBLIOGRAFÍA	149
6. ANEXOS	153
Anexo I. Instrumentos de entrevistas no estandarizadas	153
Anexo I. a) Guía de entrevista a autoridades y/o equipos técnicos del nivel central	153
Anexo I. b) Guía de entrevista a Directora provincial de educación primaria y Directores/Coordinadores de Modalidad	155
Anexo I. c) Guía de entrevista a Supervisores	157
Anexo I. d) Guía de entrevista a Directores regionales	159
Anexo II. Instrumentos de encuestas autoadministradas	162
Anexo II. a) Encuesta para Docentes	162



Anexo II. b) Encuesta para Directivos.....	176
Anexo III. Instrumentos de entrevistas en profundidad estandarizadas	188
Anexo III. a) Guía de entrevista a equipos directivos.....	188
Anexo III. b) Guía de entrevista a docentes	192

Índice de gráficos

Gráfico 1. Localización de la escuela	25
Gráfico 2. Franjas de edad de los respondentes (Total de respuestas)	26
Gráfico 3. Género autopercebido (en %).....	26
Gráfico 5. Concepto de inclusión (Total de respuestas).....	30
Gráfico 6. Barreras a la inclusión (Total de respuestas).....	31
Gráfico 7. Conocimientos y saberes del estudiantado (En %).....	32
Gráfico 8. Procedimientos de evaluación (En %)	33
Gráfico 9. Barreras y apoyos al acceso (Total de respuestas).....	34
Gráfico 10. Barreras y apoyos a la participación (Total de respuestas)	36
Gráfico 11. Barreras y apoyos a la incorporación de conocimientos (Total de respuestas)	38
Gráfico 12. Implicancias de las políticas de inclusión.....	39
Gráfico 13. Educación inclusiva como cambio (En %)	39
Gráfico 14. Lineamientos de formación inclusiva (En %)	40
Gráfico 15. Formación para la inclusión (En %)	40
Gráfico 16. Articulaciones: con quiénes (Total de respuestas).....	41
Gráfico 17. Articulaciones: objetivos (Total de respuestas).....	42
Gráfico 18. Formación inicial en torno a la inclusión (En %)	43
Gráfico 19. Participación en formación en torno a la inclusión (En %).....	43
Gráfico 20. Temáticas de formación en torno a la inclusión (Total de respuestas)	44
Gráfico 21. Temáticas a profundizar (Total de respuestas).....	45
Gráfico 22. Percepción sobre la formación recibida (En %)	45
Gráfico 23. Percepción sobre la gestión de la formación recibida (En %).....	46
Gráfico 24. Percepción sobre el nivel de formación de los directivos (En %)...	46
Gráfico 25. Herramientas de planificación inclusiva (En %).....	47
Gráfico 26. Existencia de materiales pedagógicos (En %).....	47
Gráfico 27. Frecuencia de uso de materiales pedagógicos (En %).....	48
Gráfico 28. Tipos de materiales pedagógicos requeridos	49

Gráfico 29. A quién recurre en caso de asistencia o apoyo	49
Gráfico 30. Apoyo de pares (En %).....	50
Gráfico 31. Existencia de espacios institucionales (En %).....	50
Gráfico 32. Periodicidad de los espacios institucionales (En %).....	51
Gráfico 33. Obstáculos para la existencia de espacios institucionales (En %).	51
Gráfico 34. Consideración de opiniones y propuestas (En %)	52
Gráfico 35. Acompañamiento directivo (En %).....	52
Gráfico 36. Estrategias a implementar (Total de respuestas)	53
Gráfico 37. Localización de la escuela	54
Gráfico 38. Franjas de edad de los respondentes (En %).....	55
Gráfico 39. Género autopercebido (En %)	55
Gráfico 40. Concepto de diversidad (Total de respuestas)	56
Gráfico 41. Concepto de inclusión (Total de respuestas).....	57
Gráfico 42. Causas de exclusión (Total de respuestas).....	58
Gráfico 43. Participación docente (En %).....	59
Gráfico 44. Conocimientos y saberes del estudiantado (En %).....	59
Gráfico 45. Barreras y apoyos al acceso (Total de respuestas).....	60
Gráfico 46. Barreras y apoyos a la participación (Total de respuestas)	62
Gráfico 47. Barreras y apoyos a la incorporación de conocimientos (Total de respuestas)	63
Gráfico 48. Implicancias de las políticas de inclusión (Total de respuestas)....	64
Gráfico 49. Educación inclusiva como cambio (En %)	64
Gráfico 50. Lineamientos de formación inclusiva (En %)	65
Gráfico 51. Formación para la inclusión (En %)	65
Gráfico 52. Articulaciones: con quiénes (total de respuestas).....	66
Gráfico 53. Articulaciones: objetivos	67
Gráfico 54. Formación inicial en torno a la inclusión (En %)	67
Gráfico 55. Participación en formación en torno a la inclusión (En %).....	68
Gráfico 56. Temáticas de formación en torno a la inclusión (Total de respuestas)	69
Gráfico 57. Temáticas a profundizar (Total de respuestas).....	70
Gráfico 58. Evaluación sobre la formación de los docentes (En %).....	70

Gráfico 59. Herramientas para promover estrategias inclusivas (En %)	71
Gráfico 60. Existencia de materiales pedagógicos (En %).....	71
Gráfico 61. Apoyo de pares (En %).....	72
Gráfico 62. Existencia de espacios institucionales (En %).....	72
Gráfico 63. Periodicidad de los espacios institucionales (En %)	73
Gráfico 64. Obstáculos para la existencia de espacios institucionales (Total de respuestas)	74
Gráfico 65. Estrategias a implementar (Total de respuestas)	75

Índice de cuadros

Cuadro 1. Autoridades y funcionarias del CPE que participaron de las entrevistas en profundidad no estandarizadas	84
Cuadro 2. Composición de la muestra de entrevistas en profundidad estandarizadas no programadas. Cantidad y distribución conforme a las ...	85

Índice de tablas

Tabla 1: Selección de recursos destinados a docentes del nivel primario para el fortalecimiento de la inclusión educativa en alguna de sus dimensiones. Portal Educ.ar (Argentina).....	139
Tabla 2: Portal web provincial educativo Caleidoscopio. Recursos disponibles convergentes a la estrategia transversal de educación inclusiva en Santa Cruz.	142

ABSTRACT

El proyecto de *“Relevamiento sobre las representaciones sociales de directivos y docentes de nivel primario. Herramientas para el trabajo áulico”*, se llevó a cabo entre los días 01 de abril y 30 de agosto de 2022.

Este proyecto, que se enmarca en un conjunto de acciones y proyectos estratégicos que el Consejo Provincial de Educación (CPE) de la provincia de Santa Cruz desarrolla desde el año 2017, tuvo como finalidad contribuir al fortalecimiento del diseño de las políticas educativas inclusivas en la provincia de Santa Cruz a través de la identificación de las representaciones sociales de las/los directivos y docentes de escuelas estatales comunes del nivel primario y el diseño de herramientas para el trabajo áulico sobre esta temática.

Los objetivos específicos del proyecto comprendían:

- Relevar y sistematizar las representaciones sociales de los directivos y docentes de nivel primario en torno al concepto y prácticas de inclusión en las escuelas de la provincia.
- Analizar los sentidos construidos por las/los docentes en torno al ingreso a la escuela de poblaciones específicas (migrantes/alumnos hijos de familias migrantes, alumnos discapacitados, alumnos con NBI (necesidades básicas insatisfechas), provenientes de sectores populares, alumnos de pueblos originarios, estudiantes con identidades de género disidentes/no cisonormadas, otros).
- Diseñar herramientas que permitan trabajar las temáticas vinculadas a la inclusión con alumnos del nivel primario.

Para ello se diseñó una encuesta (abarcó a 170 docentes y 30 directivos de las zonas norte, centro y sur), que tuvo por objetivo a indagar sobre las miradas de las y los docentes y directivos de escuelas estatales comunes del nivel primario de la provincia acerca de las representaciones en torno a la inclusión educativa. Se indagó sobre los conceptos de diversidad e inclusión, sobre las políticas provinciales destinadas a la inclusión, acerca de los lineamientos de la formación docente y sobre los principales desafíos para el futuro.

Esa indagación cuantitativa se complementó con un informe cualitativo que se realizó a partir de un conjunto de 18 entrevistas en profundidad a docentes y directivos de la provincia.

El proyecto incluyó la elaboración de un estado del arte sobre recursos pedagógicos vinculados a la inclusión en el sistema educativo en el nivel primario en la Argentina y Latinoamérica (con foco en el nivel y en las poblaciones señaladas en este estudio, a saber: migrantes, vulnerables, discapacitados, etc.), y el relevamiento de recursos pedagógicos y materiales utilizados en la

provincia acerca de la temática (con foco en el nivel y en las poblaciones señaladas en este estudio migrantes, vulnerabilizados, con discapacidad, etc.).

Finalmente, a partir del conjunto de insumos antes mencionados, se elaboró una Guía de recursos para docentes de nivel primario de la provincia de Santa Cruz con herramientas y dispositivos didácticos para el trabajo en el aula.

INTRODUCCIÓN

El presente informe contiene el detalle de las actividades realizadas en el marco del proyecto de *“Relevamiento sobre las representaciones sociales de directivos y docentes de nivel primario. Herramientas para el trabajo áulico”*, entre los días 01 de abril y 30 de agosto de 2022.

La organización del mismo sigue el orden de las tareas presentadas según el contrato celebrado entre el CFI y el Grupo de Expertos, conteniendo hacia el final del mismo un apartado de anexos que consolida algunos medios de verificación de las acciones y actividades realizadas.

Para la elaboración de los productos que se detallan fue necesario un intenso trabajo de equipo, se realizaron semanalmente reuniones por zoom y fueron esos espacios los que posibilitaron avanzar en la elaboración de instrumentos, sistematización de información y definición de los objetivos relevantes.

Este Informe Final presenta ya culminadas las tres tareas del proyecto, comprendiendo:

- a) el análisis de los resultados de la encuesta cuantitativa aplicada a docentes y directivos (Tarea 1), ya presentados en el Informe Parcial;
- b) se presentan los resultados de las entrevistas en profundidad a docentes y directivos de las tres regiones educativas (Tarea 2);
- c) Se completa la Tarea 3 con una profundización en el análisis del relevamiento de recursos pedagógicos y materiales utilizados en la provincia (Subtarea 3.3) y finalmente se adjunta aparte el documento de orientación para el trabajo en el aula sobre inclusión educativa (subtarea 3.4.) ya diseñado.

Al final se presenta la bibliografía y tres Anexos que incluyen las guías de entrevistas no estandarizadas (utilizadas para la realización de las subtareas 1.1, 2.1. y 3.1.); los instrumentos diseñados para la encuesta (Tarea 1), y los instrumentos de las entrevistas en profundidad estandarizadas (Tarea 2).

1. TAREA 1. RELEVAMIENTO CUANTITATIVO. DISEÑO Y APLICACIÓN DE ENCUESTA. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

En esta tarea se propuso la elaboración de un informe de relevamiento cuantitativo a partir del diseño y aplicación de una encuesta en formulario Google con el objeto de relevar diversas dimensiones de la inclusión desde la perspectiva de docentes y directivos.

1.1 SUBTAREA 1.1. Diseño de instrumentos, realización de entrevistas.

En esta subtarea se diseñaron las guías de entrevistas no estandarizadas, las cuales fueron realizadas y consensuadas con el conjunto del grupo de consultores abarcando las subtareas 1.1., 2.1. y 2.3.

Se realizaron guías para los distintos perfiles: autoridades y/o equipos técnicos del nivel central, directora de nivel primario y los directores y/o coordinadores de modalidades, supervisores, directores regionales (Ver guías en ANEXO I).

Para la elaboración de las guías se acordaron indagar sobre las siguientes dimensiones y subdimensiones (Ver Tabla 1). Estas mismas dimensiones son las que se utilizan para abordar las entrevistas en profundidad a docentes y directivos correspondiente la Tarea 2):

Tabla 1 – Dimensiones y Subdimensiones

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	ASPECTOS A INDAGAR
1. Representaciones acerca de la diversidad y la inclusión	1.1. Representaciones sobre diversidad	<i>Sentidos asociados a la diversidad (qué entienden por diversidad; cómo se da en sus escuelas/cursos a cargo; cómo se vincula con su tarea cotidiana...)</i>
	1.2. Representaciones sobre la inclusión	<i>Sentidos asociados a la inclusión (cómo definirían la inclusión)</i>
2. Evaluación de la situación	2.1 Miradas de docentes sobre la situación educativa actual	<i>Cómo evalúan el tema del acceso al nivel Cómo evalúan la participación Cómo evalúan la incorporación de conocimientos y saberes establecidos para el nivel</i>
	2.2 Barreras/obstáculos para la Inclusión	<i>Barreras que identifican en relación al acceso Barreras que identifican en relación a la participación Barreras que identificación en torno a la adquisición de conocimientos/saberes para el nivel</i>
	2.3 Apoyos*	<i>Apoyos que favorecen el acceso Apoyos que favorecen la participación Apoyos que favorecen la incorporación de conocimientos/saberes</i>
3. Estrategias gubernamentales, institucionales y docentes para la inclusión	3.1 Estrategias gubernamentales en pos de la inclusión educativa (identificadas por docentes)	<i>Políticas Programas Recursos materiales Personal</i>
	3.2 Estrategias institucionales en pos de la inclusión educativa (identificadas por lxs docentes)	<i>Capacitaciones internas (por ej. del Eq Directivo al Trabajo en conjunto con colegas/paralela Articulaciones con otras organizaciones externas a</i>
	3.3 Estrategias de docentes en pos de la inclusión educativa	<i>Estrategias referidas a la planificación (cambios, Estrategias de enseñanza (evaluación?) Estrategias de (re)vinculación Estrategias de resolución de conflictos</i>
4. Formación	4.1. Formación personal	<i>Cuál es su formación En qué medida se abordó el tema de la inclusión en su formación inicial Qué aspectos referidos a la inclusión se abordaron</i>
	4.2 Formación recibida en relación a la inclusión educativa (durante el ejercicio de la profesión)	<i>Si recibió capacitación acerca de la inclusión En qué consistieron tales capacitaciones Herramientas adquiridas</i>
	4.3. Percepción sobre el nivel de equipos directivos y docentes en la formación referida a la inclusión	<i>Cómo evalúa el nivel de formación que tienen como En qué medida considera que cuenta con las Qué aspectos/temas considera le interesaría que se</i>
5. Inclusión institucional del cuerpo docente	5.1. Sentido de pertenencia institucional	<i>Qué tan consideradxs se sienten en la toma de Qué tan respaldadxs y acompañadxs se sienten por Qué tan identificadxs y qué tan parte se siente del</i>
	5.2. Estrategias y prácticas concretas vinculadas a la inclusión del cuerpo docente (a nivel institucional)	<i>Estrategias y prácticas que abonan a la unión, Estrategias y prácticas que obturan la unión, cooperación y participación al interior del equipo docente (Equipo directivo, equipo docente, EOE, etc.)</i>
6. Desafíos	6.1 Aspectos a reforzar	<i>Qué herramientas/apoyos existen que se podrían</i>
	6.2 Nuevas posibles iniciativas a implem	<i>Qué estrategias/iniciativas nuevas se requerirían</i>

Fuente: Elaboración propia en el marco del Proyecto

Para acercar la mirada sobre la inclusión educativa y los procesos inclusivos impulsados desde el CPE, junto a las consultoras de las tareas T2 y T3 se realizaron entrevistas a la directora de nivel primario, supervisores, equipo

pedagógico del nivel y responsable de los equipos de orientación, a los directores/coordinadores de modalidad, supervisores del nivel, directores regionales y equipos técnicos del CPE. A la presidenta del CPE se le realizó una entrevista presencial en Buenos Aires. (sub tareas 1.1, 2.1. y 2.3)

Un análisis integral del conjunto de entrevistas para estas subtareas se presenta a continuación:

La totalidad de los entrevistados **caracterizan a la población** de nivel primario de modo similar al conjunto de la población provincial, como heterogéneo y diverso, con mucha población migrante del norte del país, más Chile, Venezuela, Rep. Dominicana, Bolivia y una fuerte comunidad zíngara en Gallegos y Caleta. *“Hay multiplicidad de culturas, porque hay personas de todo el país. Así se encuentra conformado el pueblo”,* característica que incide también en la población de los maestros del nivel: *“Los maestros también vienen de diferentes partes del país, y no todos tienen la misma formación”*. Ello configura un punto de partida en el que se visibiliza lo diferente, al menos desde el punto de vista de la multiculturalidad.

Los referentes, ya sea que pertenezcan al nivel central del CPE o en los espacios regionales, han coincidido en que los esfuerzos de las **acciones de la política provincial** ha sido el de incluir a todos los chicos en la escuela y en revincularlos especialmente post pandemia: *“Nos abocamos a que los chicos tengan continuidad pedagógica y que chicos que no han podido continuar con proyecto se han tenido en cuenta en programas, tutorías para que no pierdan la permanencia dentro de institución educativa y salimos a buscar a chicos quedaron afuera. Se intenta contener al alumnado”*. El esfuerzo está puesto en *“Tener a los pibes adentro del aula en todos los niveles”*.

Una frase que resume la visión de los entrevistados respecto de la **inclusión** es: *“La inclusión es una política de estado. Es una decisión que todos nuestros alumnos accedan y permanezcan en la escuela”,* lo que da cuenta de los lineamientos políticos que orientan la gestión provincial.

Un modo de entender la inclusión por las autoridades y equipos provinciales es que ésta no se restringe al acceso sino a los modos de acompañar pedagógicamente a los estudiantes: *“Nos proponemos que todos nuestros chicos tengan las mismas posibilidades de acceso, queremos a todos los chicos adentro del aula, que tengan las mismas posibilidades de formación, de acceso a las tecnologías. No a la repitencia, no tiene un final feliz. Un chico que pierde su grupo base es muy probable que vuelva a repetir y termine dejando la escuela.”*

Entre las **líneas de acción prioritarias** en inclusión que mencionaron los entrevistados, se destacan: los programas: Quedate en la escuela, Te

acompañamos, Acompañar, las tutorías que están aplicando, un fuerte trabajo con la ESI, la capacitación de Ley Micaela. Se mencionan en varias entrevistas la articulación con la modalidad intercultural bilingüe.

Al mencionar el tema de **diversidad**, varios entrevistados coincidieron en la multiculturalidad: la comunidad zíngara, los pueblos originarios, los provenientes de otros países o del norte del país.

La multiculturalidad es la más notoria dentro de la diversidad escolar y requiere tomar decisiones de gestión: por ejemplo, la población zíngara que no asiste en turno mañana, por lo que le buscan escuelas con turno tarde o le asignan docentes específicos para este acompañamiento.

Se señala que *“esta diversidad cultural ya se viene trabajando dentro de las aulas”*. Para abordarla, se trabaja a través de la modalidad EIB, que hizo recopilación de materiales y hace formaciones en el año a nuevos docentes y asiste con el equipo en las escuelas. También se realizaron seminarios (con la UNPA) sobre la cultura zíngara. Eso permitió trabajar mejor y hacer una mayor integración de estos alumnos. O en algún caso se anticipó a los niños que vendría un estudiante venezolano; se trabajó previamente. y los alumnos lo integraron rápidamente.

Algunos entrevistados mencionan la distancia entre adultos y niños respecto de la diversidad: *“Los alumnos, todos los chicos tienen mucha apertura. Entienden lo que es la diversidad de género, de cultura, (...) de la inclusión de chicos de escuelas especiales. (...) Generalmente se ve en los grandes (los adultos) el tema de adaptarse o entender el concepto de diversidad”*.

Y ello tensiona los modos de gestión de las escuelas: *“Las dificultades de los adultos respecto de la diversidad se ve más en lo social. En la intolerancia de los padres y las familias ante alumnos con discapacidad, ante la diversidad del aula. Se generan denuncias de los padres o escraches sociales en las redes. Los niños no tienen esta dificultad. y si las hay, se realizan talleres para trabajarlas... pero los padres reaccionan de otra manera. Los adultos agravan un problema que puede ser resuelto en la escuela.”*

Un aspecto a considerar es la **heterogeneidad del aula** después de la pandemia. Hay muchos subgrupos de niños que no tuvieron acompañamiento familiar: hay niños alfabetizados, niños no alfabetizados, con discapacidad. *“La escuela primaria tiene asistentes pedagógicos, pero varios están con carpeta médica. Y muchos equipos directivos están cubriendo aulas”*.

En cuanto al **acceso** de los alumnos a la escuela primaria, los entrevistados coinciden en que no es una problemática del nivel y mencionan el esfuerzo que se ha hecho a lo largo de la pandemia y en esta etapa de pos pandemia en el

que se ha llevado un gran registro de los alumnos, de las actividades, de las conexiones: a los niños que han perdido conexión con la escuela los han ido a buscar; hay un registro de todos los alumnos que no han asistido por este tiempo a la escuela y se han buscado alternativas para que no corten su continuidad pedagógica. Se han encontrado diferentes alternativas para brindarles a estos chicos: WhatsApp, videollamadas, etc. *“Los chicos no han dejado de tener clases”*.

En cuanto a los **obstáculos** para la inclusión se destacan: la accesibilidad a internet. *“Hay zonas, como en la zona centro, en las que no hay 4G todavía. Para nosotros es muy importante que estos chicos puedan tener conectividad gratuita”*.; la discriminación en escuelas privadas/confesionales, que no aceptan o se resisten a aceptar a niños con algún tipo de discapacidad; la tendencia de los docentes y/o equipos directivos a solicitar docentes de apoyo para cualquier tipo de discapacidad (por ejemplo, una niña en silla de ruedas, que no necesitaría un docente exclusivo sino otro tipo de adaptación funcional); la tendencia a patologizar ciertas situaciones (por ejemplo, desde el retorno a la presencialidad se han multiplicado los diagnósticos de chicos con problemas de atención o para adaptarse a la escuela, sobre todo en el nivel inicial y en 1 grado. Se trata de niños que nunca habían ido a la escuela (“Chicos pandémicos”), por lo que sería razonable que haya pautas de la escolaridad que no se encuentran incorporadas y no tiene que ver con dificultades de atención).

Entre los **apoyos a la inclusión** educativa, se mencionan algunas acciones que se realizan desde la Dirección de Nivel primario con las escuelas de las distintas modalidades, como las:

- Escuelas abiertas. Cada escuela cuenta con un natatorio al que pueden asistir los estudiantes inscriptos. Se utilizó mucho en la pandemia. Se trasladaban con el transporte con el que cuenta cada escuela (los llevaban desde la casa al natatorio).
- Articulación con EPJAS
- Diversificación de talleres en las escuelas especiales.
- La diversidad de programas que se han brindado para que tengan acceso a la educación: Quedate en la escuela, tutorías gratuitas, la distribución de computadoras, etc.
- Los apoyos políticos desde el Consejo Provincial,
- La interacción con las direcciones regionales, con los equipos técnicos.
- La infraestructura y los espacios áulicos adecuados.

Entre las **Barreras** adquisición, hay que mencionar el punto de partida de los saberes y conocimientos que traen los alumnos al aula. Ello obliga al docente a evaluar capacidades y contenidos adquiridos en relación al objetivo de salida. Y

a la vez pone en evidencia los docentes que no están formados para atender estas disparidades, agudizadas durante la pandemia.

En cuanto a las percepciones sobre la **formación de los docentes** en relación a la inclusión y la diversidad, se señala la existencia de resistencia al cambio, temores de docentes que fueron formados en otras épocas y de crianza, “de cargas de nuestra socialización que se llevan al aula”. Por lo que se comprende el punto de partida y los desafíos. Se piensa hay que fomentar la capacitación (en diversidad) *“de una forma transversal para familias, alumnos y docentes”*. Por otro lado, se destaca la política provincial de formación gratuita a directivos y docentes, con una oferta constante y especialmente ampliada en la pandemia, la cual fue fortalecida a través de la virtualidad.

La virtualidad se ha transformado en un formato especialmente atractivo y muy favorable por las distancias que hay en la provincia y porque varios docentes trabajan doble turno. Por otro lado, permitió conformar grupos de trabajo cuando antes los docentes trabajaban individualmente.

Entre las instancias de formación más valoradas, los entrevistados mencionaron el Seminario de UNPA; asistencia y formación del equipo de ESI, Ed Especial; asistencia y talleres de EIB; formación de los supervisores a equipos directivos/escuelas (en 2021, post pandemia), la Diplomatura de ESI.

Entre las **estrategias y recursos** más valorados se mencionan los aportados por la modalidad bilingüe [se refiere a EIB], que *“tiene muchas herramientas y estrategias para que pueda trabajar el maestro. Ellos mismos crearon los materiales.”*; los de ESI; el CALEIDOSCOPIO (página web de recurso del CPE), con mucho material de propuestas, material didáctico; la realización de talleres y conversatorios virtuales sobre inclusión educativa que se encuentran disponibles en el sitio Caleidoscopio; talleres situados.

Como recurso adicional, en la provincia se cuenta con 30 hs. cátedra de Fortalecimiento a las trayectorias escolares que se utilizan para abordar situaciones difíciles como las que plantea la población zíngara, situaciones de vulnerabilidad o chicos que vienen de otras provincias. Es un espacio abierto a toda la población escolar. Estas horas tienen formatos de talleres, se trabaja de manera diferente al formato tradicional del aula: incluye áreas curriculares así como teatro, folclore. *“En este espacio se puede observar a los chicos desde otra perspectiva. tanto es así que a veces no se observan las dificultades que se pueden observar en el aula. También favorece la construcción de vínculos sociales.”*

Este recurso novedoso muestra el desafío es volcar esta modalidad de taller al aula, al cotidiano escolar y a los formatos tradicionales de trabajo. *“Es todo un desafío lograr que el docente comprenda que en este formato taller el alumno*

también aprende y se puede salir de la estructura del pizarrón y la clase tradicional. Es un desafío que cuesta”.

Otro recurso es el docente acompañante, que en las escuelas de Río Gallegos atiende a para tres o cuatro alumnos, cuando la demanda de atención luego de la pandemia se ha incrementado.

Para concluir, los **desafíos** son múltiples y se resumen en esta frase: *“Qué todos los chicos tengan acceso a la educación, que los chicos que ingresan a la primaria puedan continuar sus estudios secundarios, no queremos deserción. Debemos garantizar acceso y permanencia, y eso se trabaja con distintas políticas públicas. Acceso a conocimientos, que podamos ver la educación como un proyecto formativo y no como un proceso acabado. Nos queda mucho camino por recorrer. Procesos también se tienen que dar en los profesorados. Necesitamos capacitar y preparar docentes ara los alumnos que tenemos hoy. La tecnología hizo su explosión en la pandemia pero llegó para quedarse como una herramienta más. Formatos híbridos los veo muy positivos porque garantizan acceso a educación contemplando necesidades específicas.”*

1.2 SUBTAREA 1.2. Diseño del instrumento de la encuesta a docentes y directivos.

Se diseñaron los diversos instrumentos pautados para esta etapa del proyecto: formularios de Encuestas autoadministradas a directivos y docentes (subtarea 1.2.) (Ver instrumentos de encuestas en ANEXO II)

1.3 SUBTAREAS 1.3. y 1.4. Muestra representativa y aplicación de la encuesta.

Según el Censo Nacional de Docentes (2014), el sistema educativo santacruceño cuenta con 3.494 docentes en el nivel primario, de los cuales el 18% realiza tareas de apoyo docente, el 10% lo hace en funciones de dirección y gestión, y el 72% restante realiza tareas frente a alumnos.

De acuerdo a los datos relevados en el Informe Final del Proyecto “Fortalecimiento de políticas públicas del consejo provincial de educación de la provincia de Santa Cruz: “estrategias y líneas de acción para el desarrollo del

plan quinquenal 2022-2026”¹, el nivel Primario en Santa Cruz tiene 42.734 alumnos, 117 unidades educativas y 3.944 cargos docentes de los cuales un 69.4% son cargos frente a alumnos.

Para llevar a cabo las encuestas se realizó una muestra representativa (subtarea 1.3.) que abarcó 91 escuelas de gestión estatal del nivel primario de la provincia, con representatividad rural, urbana y por región educativa.

En los meses de mayo y junio se distribuyó el link para la respuesta de la encuesta, la cual fue respondida por: 170 docentes y 30 directivos, alcanzando 200 casos, el 5% del universo de docentes del nivel.

En cuanto a la muestra, el link se compartió con las escuelas primarias comunes de gestión estatal. Los contactos fueron por watts app y mail, gestionados desde el CPE.

Muestra- Listado de escuelas primarias de gestión estatal de la provincia

Localidad	Nombre
28 DE NOVIEMBRE	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 32 PROVINCIA DE FORMOSA
ROSPENTEK	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 50 MONSEÑOR JUAN CAGLIERO
YACIMIENTOS RIO TURBIO	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 60 INGENIERO NEO ZULIANI
JULIA DUFOUR	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 30 JULIA DUFOUR
FUENTES DEL COYLE	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL RURAL N° 34 FRANCISCO ANTONIO RIZZUTO
ESTANCIA CAMASU AIKE	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL RURAL N° 24 CACIQUE CILCACHO
ESTANCIA GLENCROSS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL RURAL N° 25 CACIQUE CASIMIRO BIGUA
ESTANCIA LAS VEGAS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL RURAL N° 26 GENDARMERÍA NACIONAL
BELLA VISTA	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL RURAL N° 37 PADRE DE LA PATRIA
EL CHALTEN	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL RURAL N° 59 LOS NOTROS
TRES LAGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL RURAL N° 16 RVDO. PADRE FEDERICO TORRES
GOBERNADOR GREGORES	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 18 CARLOS MARÍA MOYANO
PUERTO SANTA CRUZ	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 02 DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO

¹ Informe entregado al CFI el 31 de mayo diciembre de 2021. Datos en base al Relevamiento Anual 2020.

Localidad	Nombre
KOLUEL KAIKE	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 21 PROVINCIA DEL CHUBUT
CAÑADON SECO	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 23 26 DE JUNIO
JARAMILLO	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 07 MERCEDES MERCHI FERNANDEZ
CALETA OLIVIA	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 43 PEDRO BONIFACIO PALACIOS ALMAFUERTE
BAJO CARACOLES	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL RURAL N° 48 POLICÍA DE SANTA CRUZ
CALETA OLIVIA	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 28 GUARDIA NACIONAL
PUERTO DESEADO	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 05 CAPITÁN ANTONIO ONETO
TELLIER	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL RURAL N° 51
RIO GALLEGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 61 CELIA SUAREZ DE SUSACASA
RIO GALLEGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 55 VAPOR TRANSPORTE VILLARINO
RIO GALLEGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 38 GENERAL SAN MARTÍN
ESTANCIA EL CONDOR	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL RURAL N° 31 GENDARME ARGENTINO
RIO GALLEGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 19 COMANDANTE LUIS PIEDRA BUENA
EL CALAFATE	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 09 CONTRALMIRANTE VALENTÍN FEILBERG
YACIMIENTOS RIO TURBIO	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 54 WOLF SCHCOLNIK
YACIMIENTOS RIO TURBIO	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 68 PROFESOR GERARDO MENNA
GOBERNADOR GREGORES	ESCUELA HOGAR PRIMARIA PROV. RURAL N° 02 HÉROES DE MALVINAS
COMANDANTE LUIS PIEDRABUENA	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 06 ISLA PAVÓN
PUERTO SAN JULIAN	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 04 FLORENTINO AMEGHINO
LOS ANTIGUOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 94 FRANCISCO P. MORENO
LOS ANTIGUOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 17 POLICÍA FEDERAL ARGENTINA
FITZ ROY	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 20 MALVINAS ARGENTINAS
CALETA OLIVIA	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 29 JUANA MANSO
PICO TRUNCADO	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 08 CAPITÁN DE LOS ANDES
PICO TRUNCADO	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 35 FÉLIX GREGORIO FRÍAS
PICO TRUNCADO	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 52 DOMINGO MIGUEL GIMENEZ FARALDO
PICO TRUNCADO	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 45 PATAGONIA ARGENTINA
PICO TRUNCADO	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 40 GUSTAVO MARTÍNEZ ZUVIRÍA
CALETA OLIVIA	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 65 MAR ARGENTINO
CALETA OLIVIA	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 13 ROBERTO JORGE PAYRO
CALETA OLIVIA	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 14 20 DE NOVIEMBRE

Localidad	Nombre
CALETA OLIVIA	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 36 ANTÁRTIDA ARGENTINA
PERITO MORENO	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 12 REMEDIOS ESCALADA DE SAN MARTÍN
LAGO POSADAS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL RURAL Nº 42 PATRULLA SOBERANÍA
LAS HERAS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 53 JULIA DEL CARMEN GÓMEZ
LAS HERAS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 64
CALETA OLIVIA	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 69 HIELOS CONTINENTALES
CALETA OLIVIA	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 57 JOSÉ INGENIEROS
LAS HERAS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 03 BENJAMÍN ZORRILLA
PUERTO DESEADO	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 56 KREWEN KAU
RIO GALLEGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 15 PCIA. DE SANTIAGO DEL ESTERO
RIO GALLEGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 11 SESQUICENT. DE LA REVOLUCIÓN DE MAYO
RIO GALLEGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 62 RENÉ GERÓNIMO FAVALORO
RIO GALLEGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 47 NUESTRA SEÑORA DE LORETO
RIO GALLEGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 46 INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA
RIO GALLEGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 41 REPÚBLICA DE VENEZUELA
RIO GALLEGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 58 CRUCERO ARA GENERAL BELGRANO
RIO GALLEGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 63 PILOTO CAPITÁN DANILO RUBÉN BOLZÁN
RIO GALLEGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 10 HIPÓLITO YRIGOYEN
RIO GALLEGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 39 PABLO VI
RIO GALLEGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 01 HERNANDO DE MAGALLANES
RIO GALLEGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 44 19 DE DICIEMBRE
RIO GALLEGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 33 COMIS. INSP. VICTORIANO EDUARDO TARET
PUERTO DESEADO	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 66 FUERTE SAN CARLOS
28 DE NOVIEMBRE	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 67 JORGE AMÉRICO BLACHERE
RIO GALLEGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 71 PIONEROS DE SANTA CRUZ
RIO GALLEGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 70 DR. JULIO LADVOCAT
EL CALAFATE	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 73 LAGO ARGENTINO
CALETA OLIVIA	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 74 VIENTOS SUREÑOS
PERITO MORENO	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 72 PIONEROS DEL SUR
CALETA OLIVIA	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 76 KIMEHUEN
RIO GALLEGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 78 SOLDADO JOSÉ HONORIO ORTEGA
LAS HERAS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 77 HUELLAS DEL VIENTO
CALETA OLIVIA	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 79
PUERTO SAN JULIAN	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL Nº 75 SANTO GIULIANO DE CESAREA

Localidad	Nombre
EL CALAFATE	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 80 MARÍA ROSARIO AVELLEIRA DE VILLANUSTRE
RIO GALLEGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 81 PADRE JUAN BARRIO HERRERO
CALETA OLIVIA	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 82
RIO GALLEGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 83
LAS HERAS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 84
PICO TRUNCADO	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 85
COMANDANTE LUIS PIEDRABUENA	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 86 PASO IBAÑEZ
PUERTO DESEADO	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 87 SOLDADOS DE MALVINAS
CALETA OLIVIA	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 88
EL CALAFATE	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 89
RIO GALLEGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 90 HUGO GIMÉNEZ AGÜERO
RIO GALLEGOS	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 91 PAPA FRANCISCO
COMANDANTE LUIS PIEDRABUENA	ESCUELA PRIMARIA PROVINCIAL N° 93

Fuente: Padrón Oficial de establecimientos Educativos. DiNIE.MEN

1.4 SUBTAREAS 1.5. Sistematización y análisis de resultados de la encuesta y 1.6. Análisis del relevamiento cuantitativo.

Con la finalidad de contar con una lectura más fluida se decidió fusionar los puntos 1.5 y 1.6, complementarios en cuanto a la presentación y análisis de resultados.

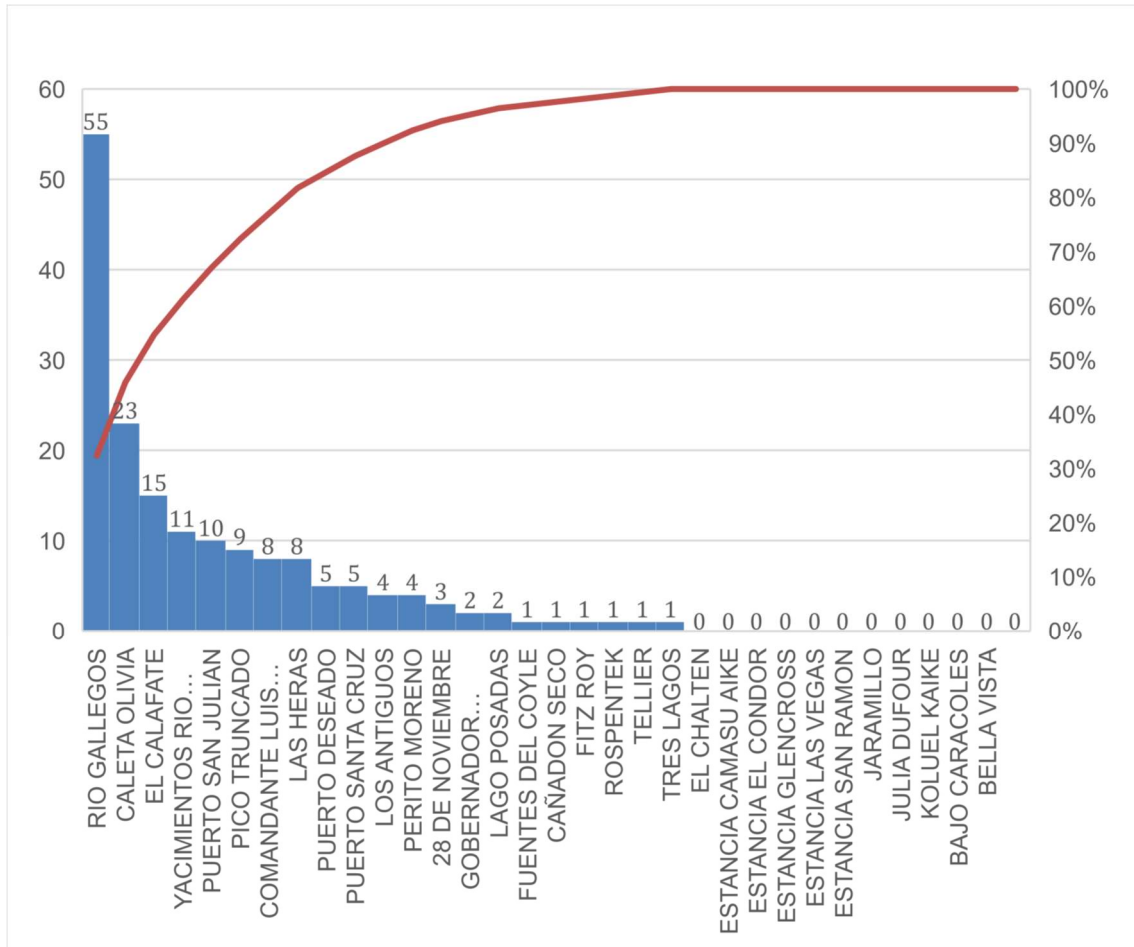
Se elaboraron dos cuestionarios, dirigidos a docentes (170 respuestas de las zonas norte, centro y sur) y a directivos (30 respuestas de las zonas norte, centro y sur), destinados a indagar sobre las miradas de las y los docentes y directivos de la provincia acerca de las representaciones en torno a la inclusión educativa. Se indagó sobre los conceptos de diversidad e inclusión, sobre las políticas provinciales destinadas a la inclusión, acerca de los lineamientos de la formación docente y sobre los principales desafíos para el futuro.

A continuación, se presenta la sistematización y el análisis de los resultados de las encuestas a docentes y directivos.

1.4.1 Resultados de la Encuesta a docentes

Las respuestas representan equitativamente las 3 regiones de la provincia con un escaso margen de la zona norte sobre la media de respuestas.

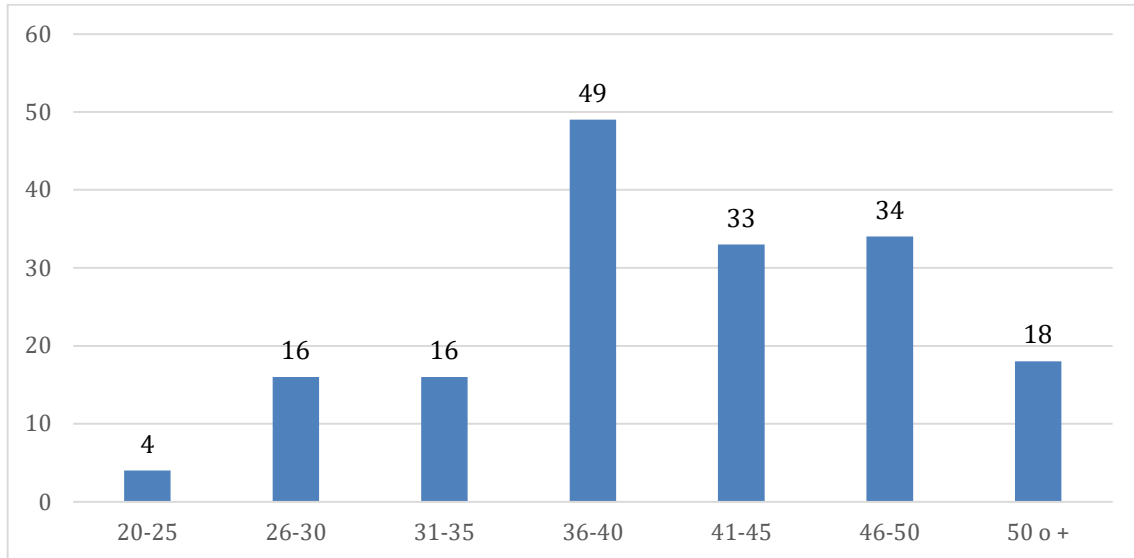
Gráfico 1. Localización de la escuela



Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

1 de cada 3 docentes que respondió la encuesta tiene entre 36 y 40 años, casi 1 de cada 5 tiene entre 41 y 45 años y 1 de cada 5 tiene entre 46 y 50 años, esto muestra que 7 de cada 10 docentes que respondieron la encuesta tienen entre 36 y 50 años.

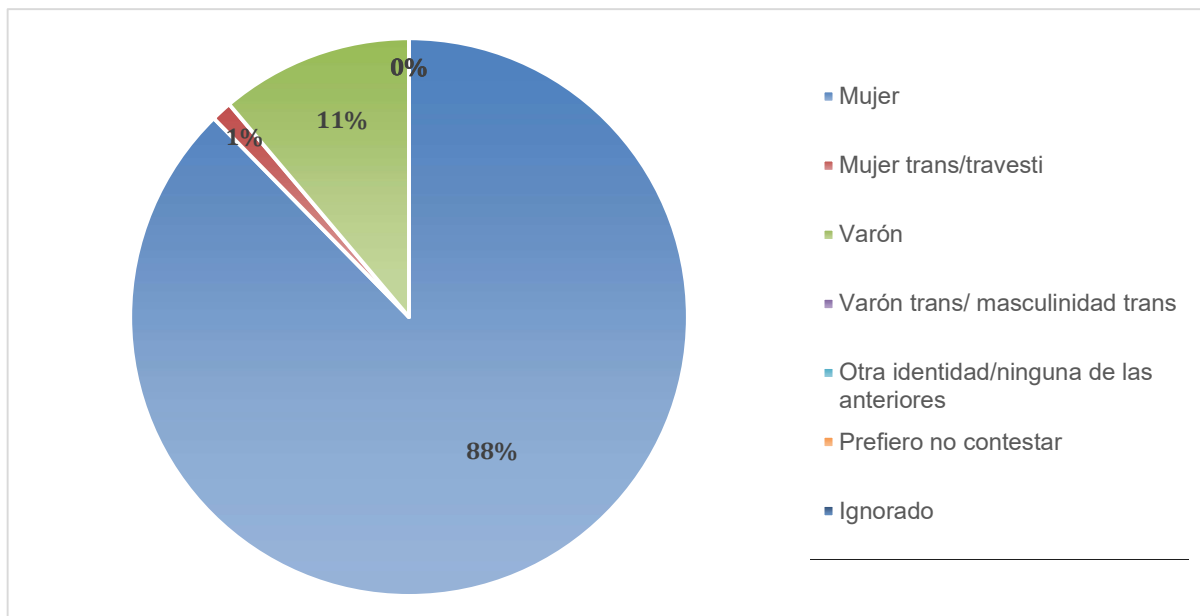
Gráfico 2. Franjas de edad de los respondentes (Total de respuestas)



Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Respecto al género autopercebido, casi 9 de cada 10 respuestas fueron dadas por mujeres.

Gráfico 3. Género autopercebido (en %)



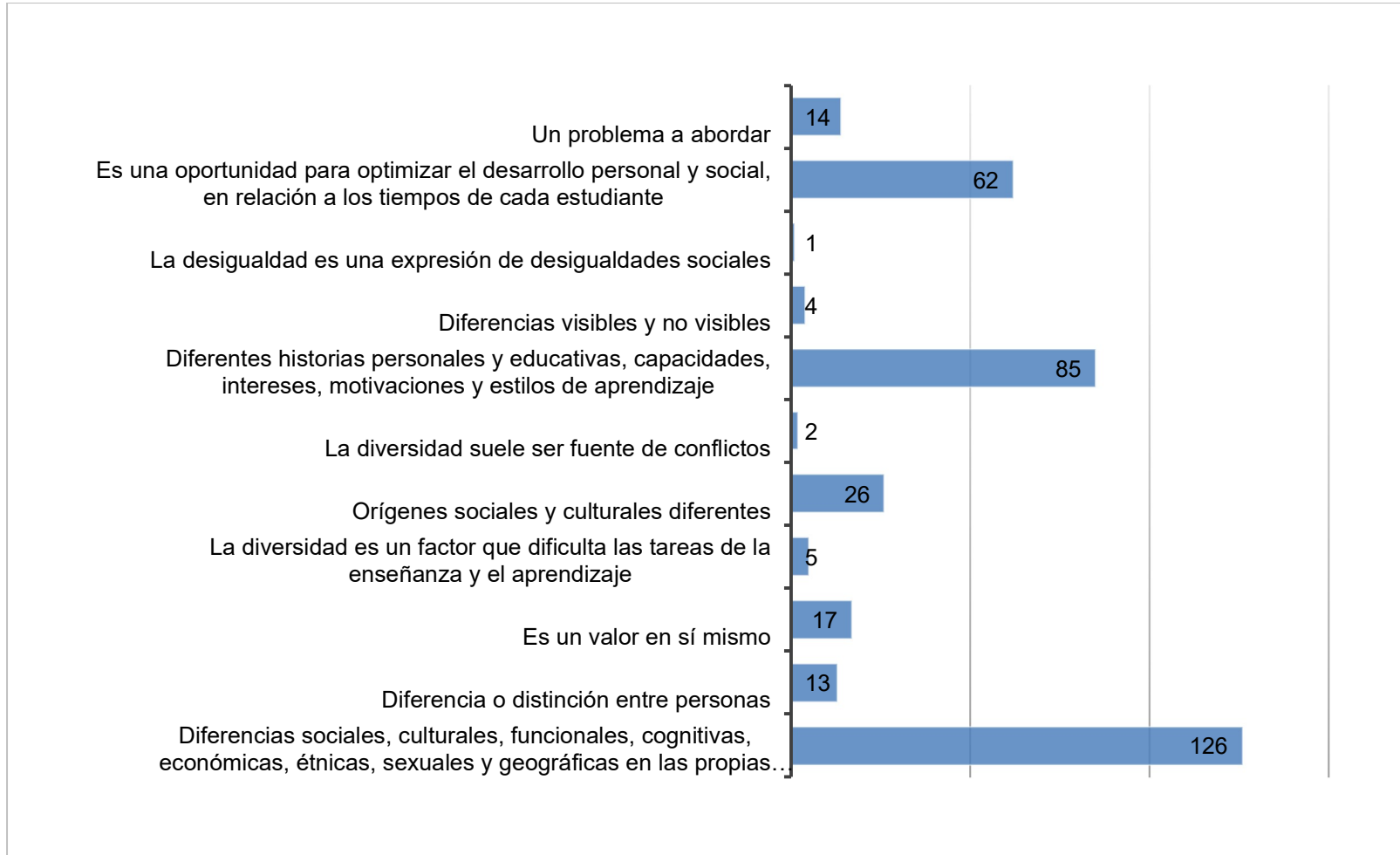
Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Cuando se los consultó acerca de representaciones de la diversidad se destacan por acumulación de respuestas:



- Diferencias sociales, culturales, funcionales, cognitivas, económicas, étnicas, sexuales y geográficas en las propias capacidades del sujeto.
- Diferentes historias personales y educativas, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje y,
- Es una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, en relación a los tiempos de cada estudiante.

Gráfico 4. Concepto de diversidad (Total de respuestas)

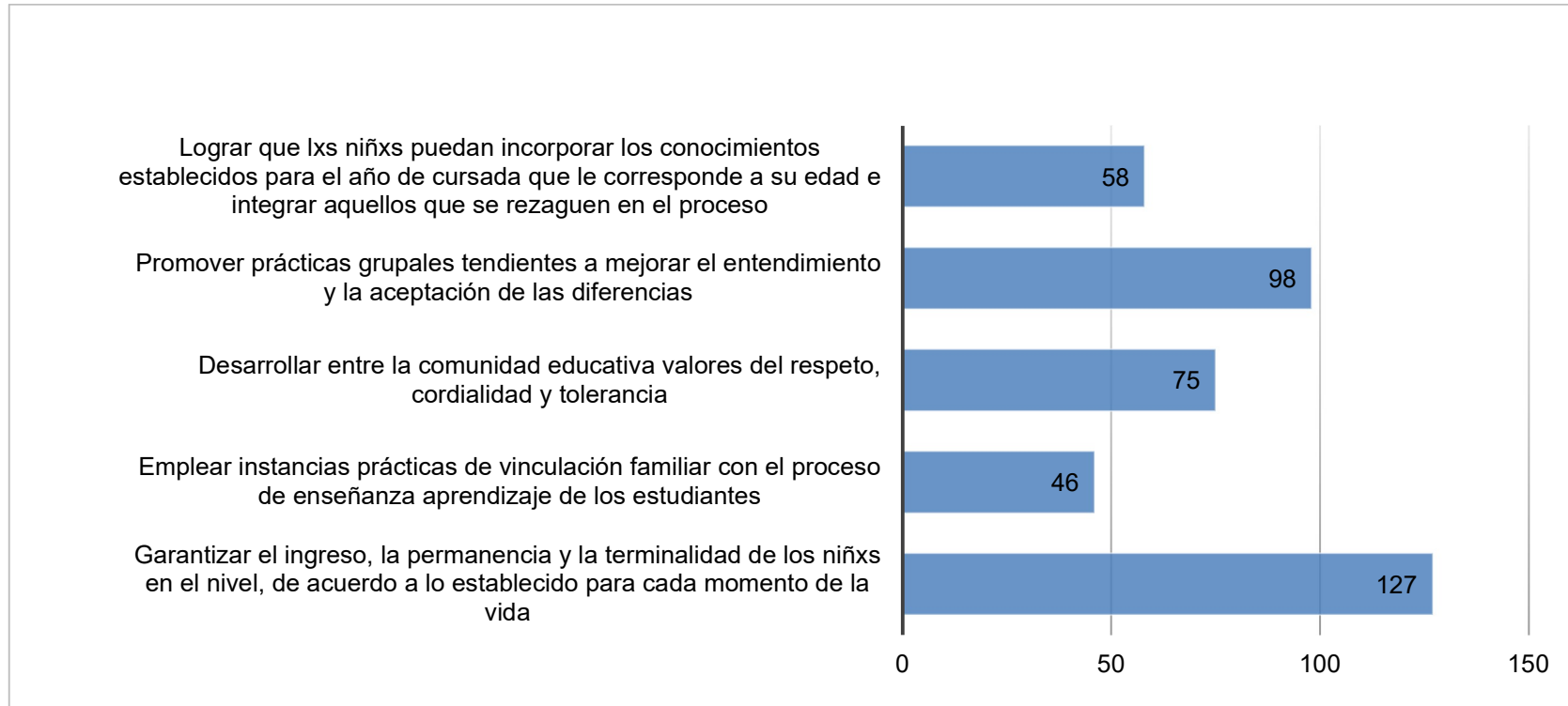


Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Cuando pidió que seleccionen entre distintas definiciones de inclusión las respuestas se distribuyeron de manera uniforme con una preponderancia en orden de cantidad de respuestas:

1. Garantizar el ingreso, la permanencia y la terminalidad de los niños en el nivel, de acuerdo a lo establecido para cada momento de la vida.
2. Promover prácticas grupales tendientes a mejorar el entendimiento y la aceptación de las diferencias.
3. Desarrollar entre la comunidad educativa valores del respeto, cordialidad y tolerancia.

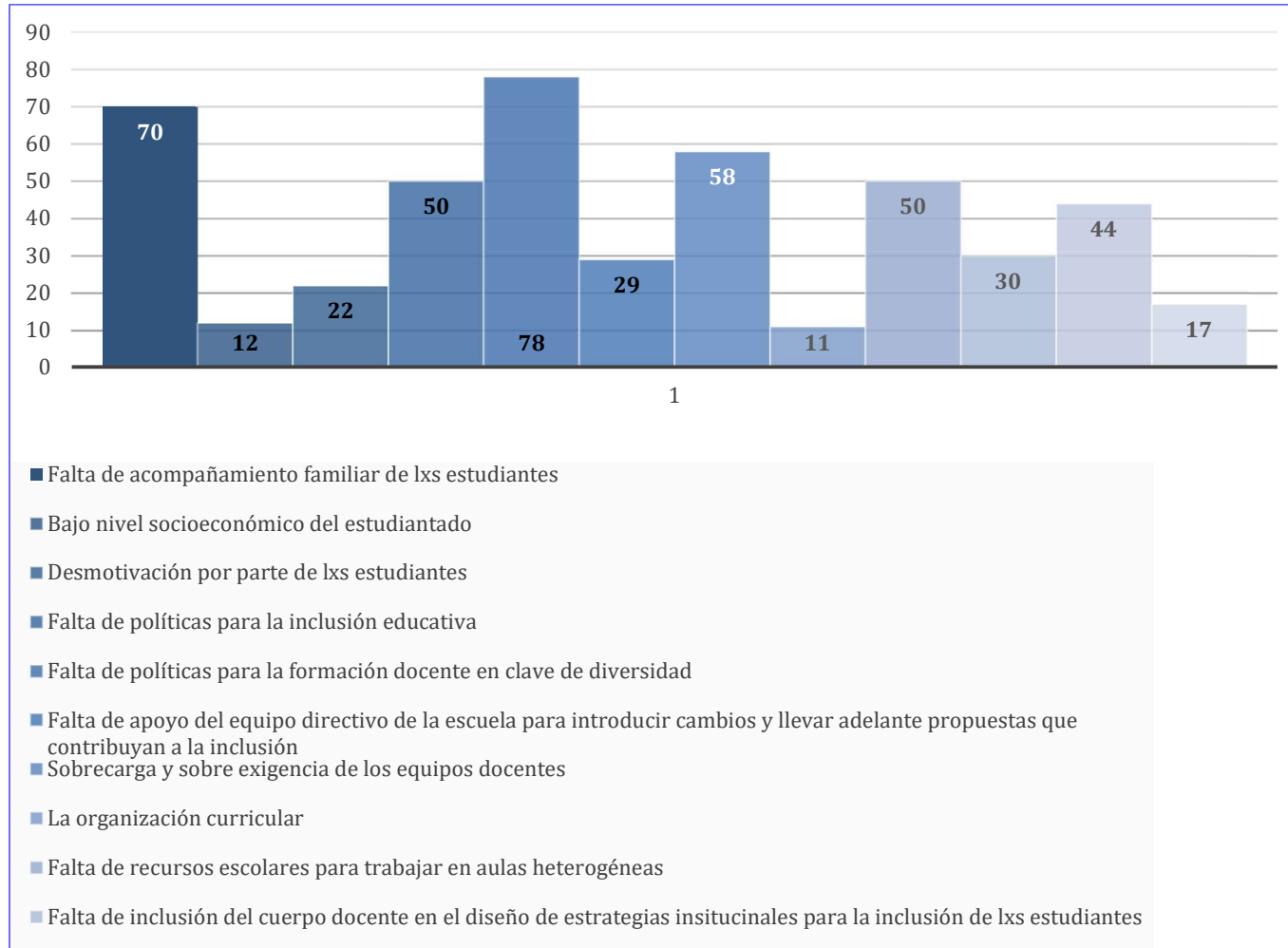
Gráfico 5. Concepto de inclusión (Total de respuestas)



Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa



Gráfico 6. Barreras a la inclusión (Total de respuestas)

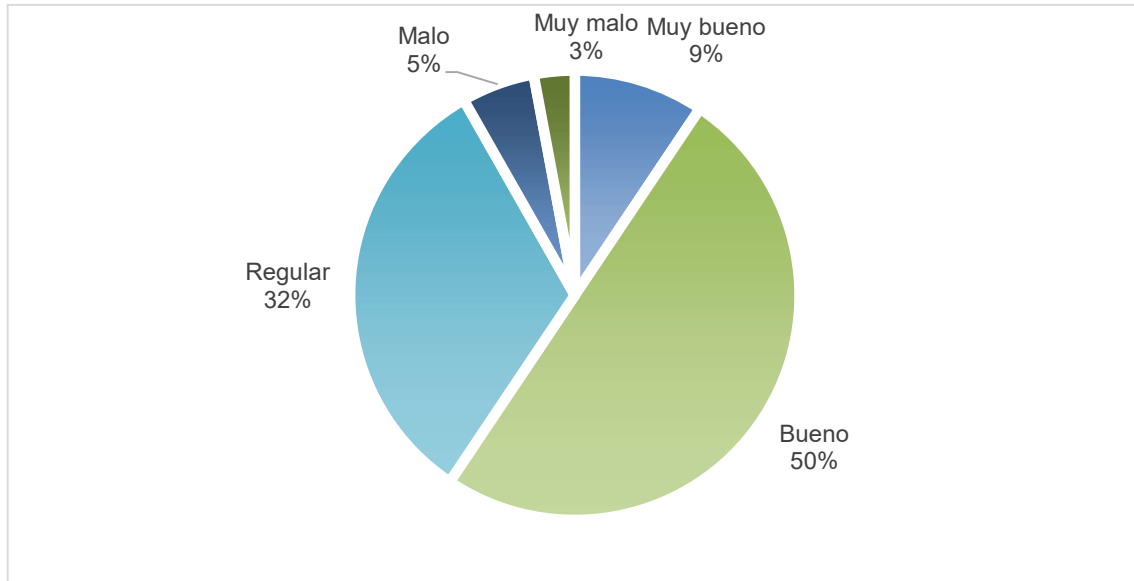


Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Evaluación de la situación actual

Consultados acerca de la incorporación de saberes y conocimientos, la mitad de los respondientes seleccionó la opción Bueno y 1 de cada 3 seleccionó Regular, casi el 10% eligió Muy Bueno.

Gráfico 7. Conocimientos y saberes del estudiantado (En %)

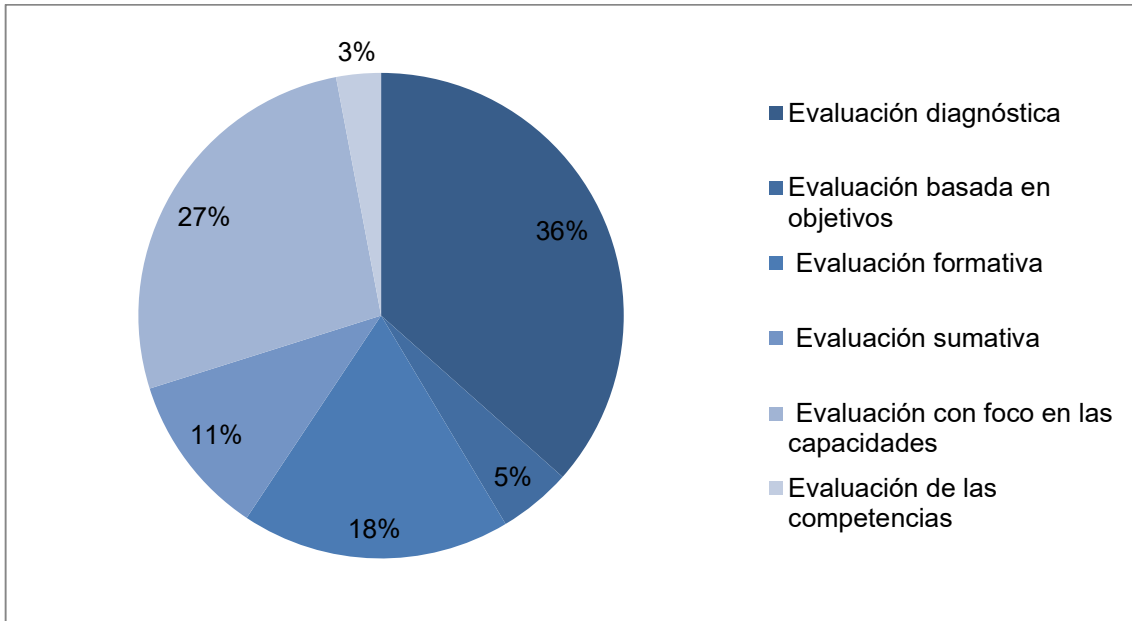


Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Cuando se les consultó acerca de los procedimientos de evaluación, las respuestas más elegidas fueron, en orden de importancia:

1. Evaluación diagnóstica
2. Evaluación formativa
3. Evaluación con foco en las capacidades
4. Evaluación de las competencias

Gráfico 8. Procedimientos de evaluación (En %)



Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

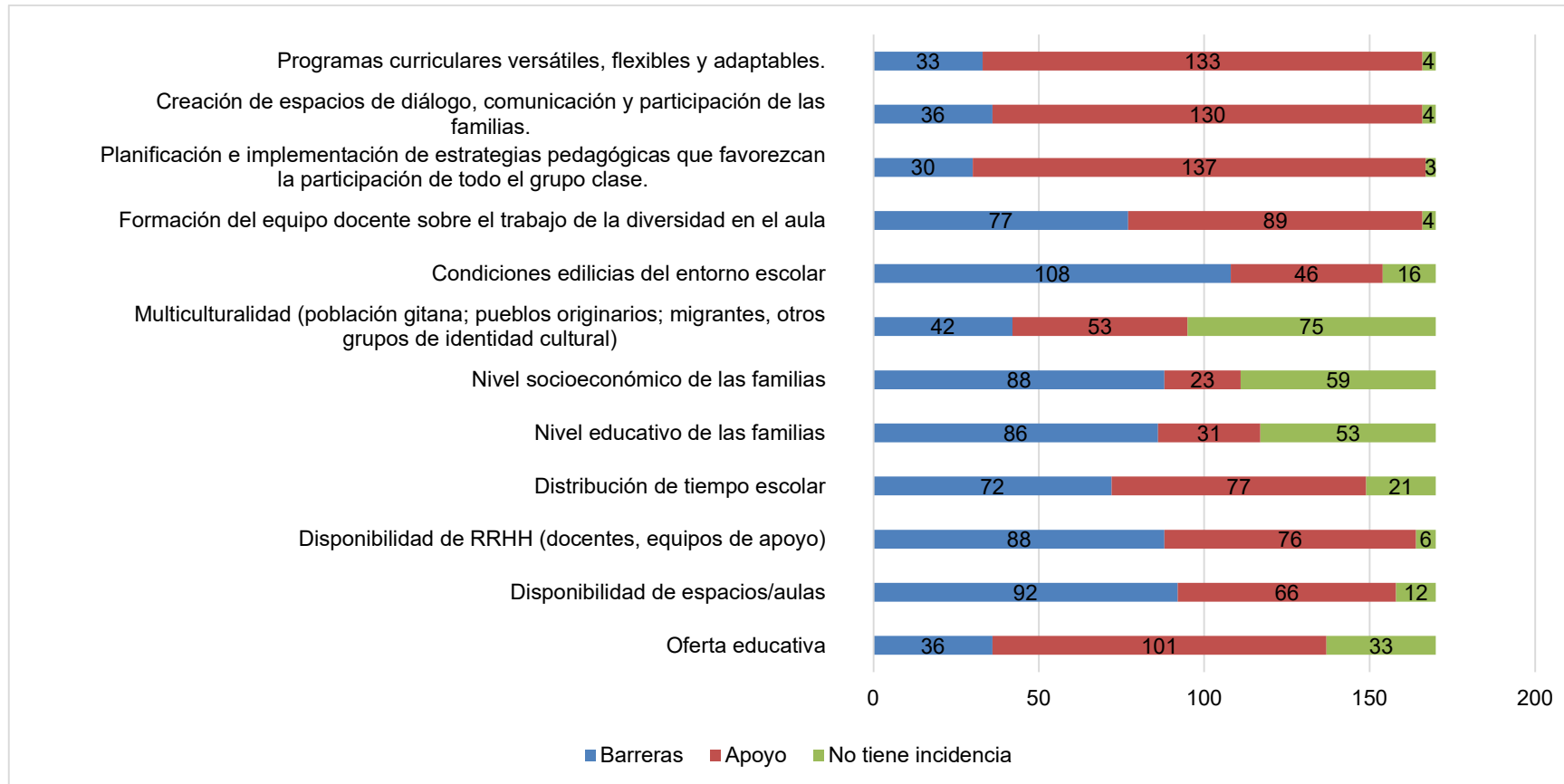
Al consultarlos acerca de la identificación como barreras o apoyos al acceso, los cuatro apoyos con más respuestas fueron:

- Planificación e implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan la participación de todo el grupo clase.
- Creación de espacios de diálogo, comunicación y participación de las familias.
- Programas curriculares versátiles, flexibles y adaptables.
- Oferta educativa

Las cinco barreras con más respuestas fueron:

- Condiciones edilicias del entorno escolar
- Disponibilidad de espacios/aulas
- Disponibilidad de docentes especiales/de apoyo
- Nivel socioeconómico de las familias
- Nivel educativo de las familias

Gráfico 9. Barreras y apoyos al acceso (Total de respuestas)



Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

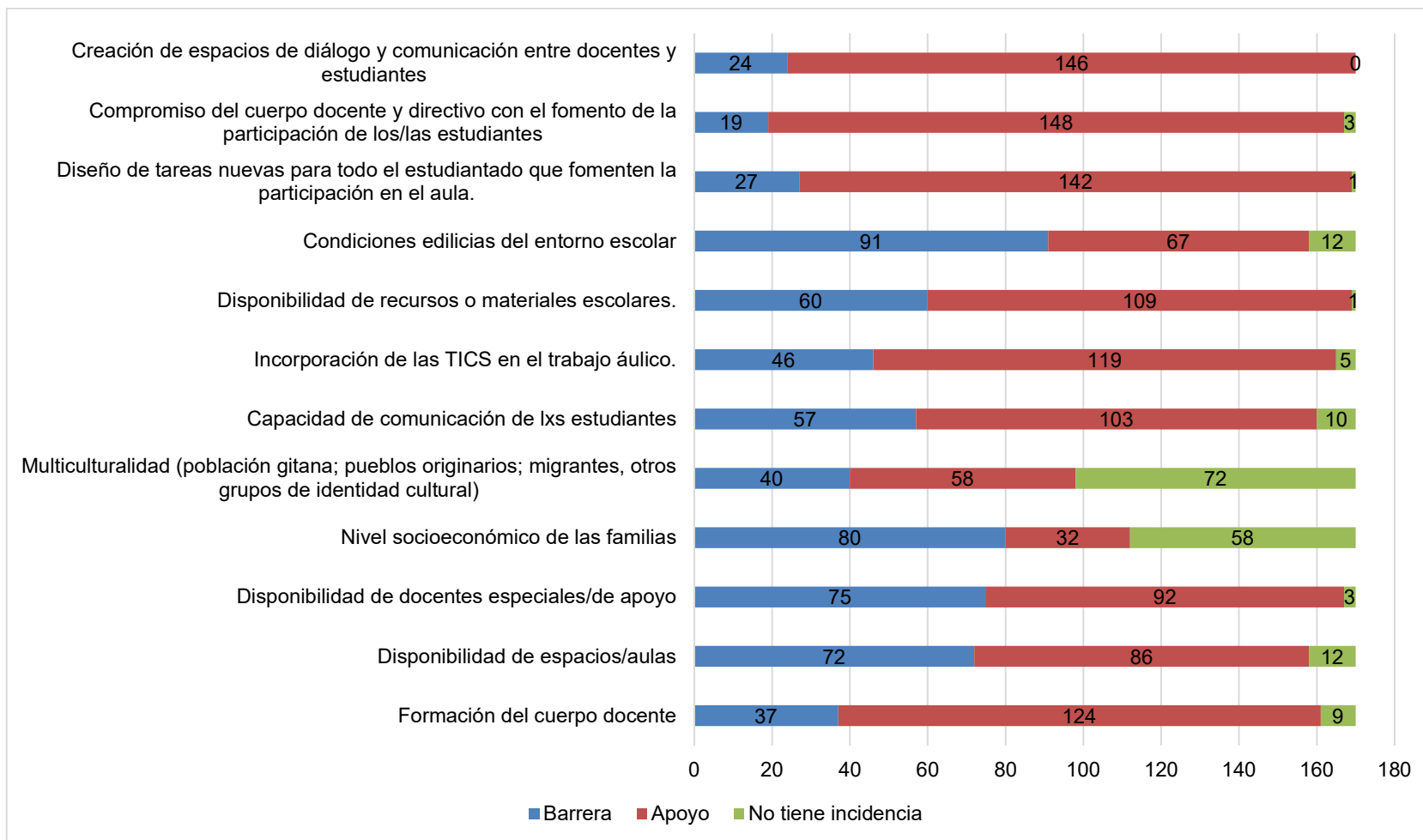
Al consultarlos acerca de la identificación como barreras o apoyos a la participación, los cuatro apoyos con más respuestas fueron:

- Diseño de tareas nuevas para todo el estudiantado que fomenten la participación en el aula.
- Compromiso del cuerpo docente y directivo con el fomento de la participación de los/las estudiantes.
- Creación de espacios de diálogo y comunicación entre docentes y estudiantes.
- Formación del cuerpo docente.

Las cuatro barreras con más respuestas fueron:

- Condiciones edilicias del entorno escolar
- Disponibilidad de espacios/aulas
- Disponibilidad de docentes especiales/de apoyo
- Nivel socioeconómico de las familias

Gráfico 10. Barreras y apoyos a la participación (Total de respuestas)



Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa



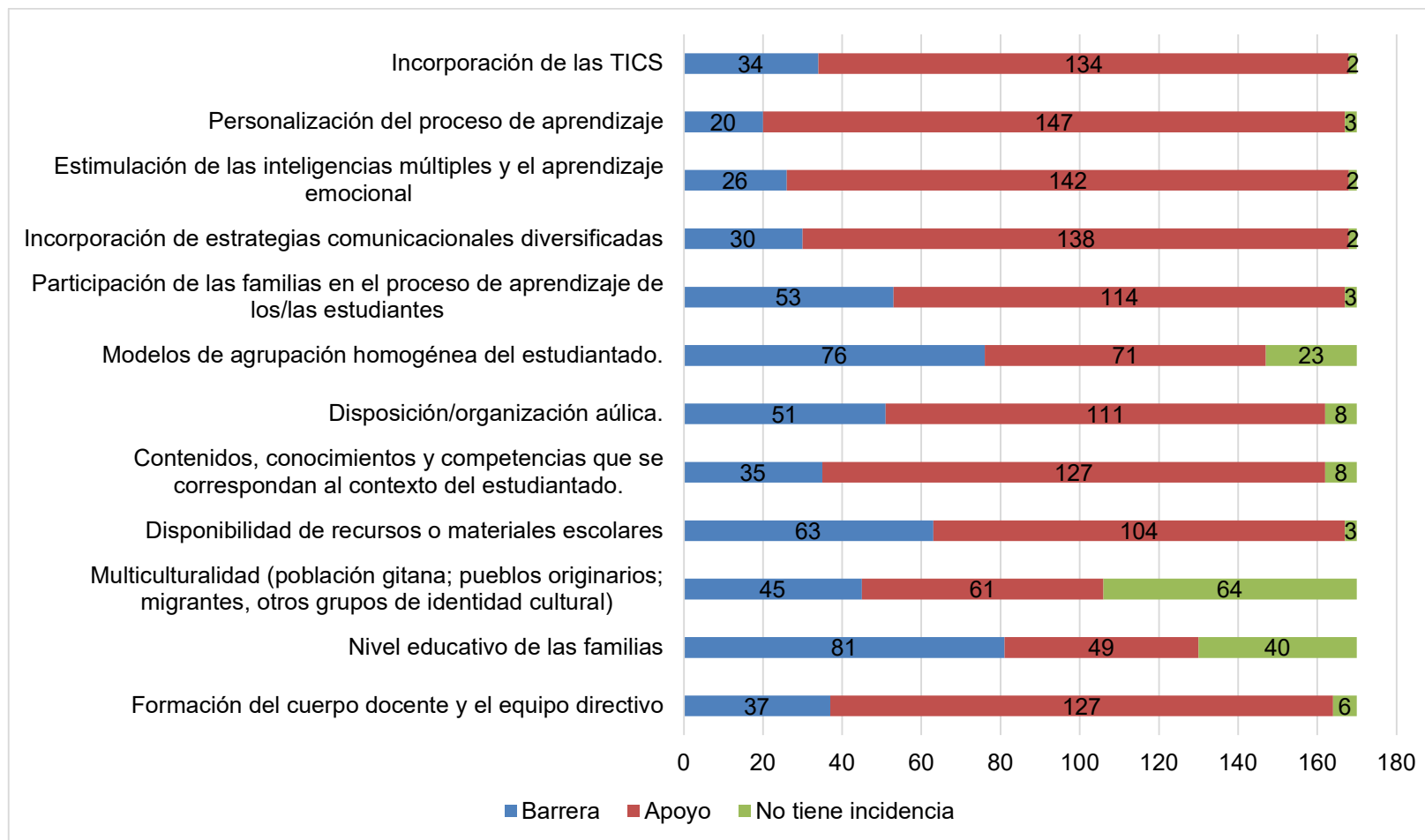
Al consultarlos acerca de la identificación como barreras o apoyos a la incorporación de conocimientos, los cinco apoyos con más respuestas fueron:

- Formación del cuerpo docente y el equipo directivo
- Incorporación de estrategias comunicacionales diversificadas
- Estimulación de las inteligencias múltiples y el aprendizaje emocional
- Personalización del proceso de aprendizaje
- Incorporación de las TICS

Las cuatro barreras con más respuestas fueron:

- Modelos de agrupación homogénea del estudiantado.
- Nivel educativo de las familias
- Disponibilidad de recursos o materiales escolares
- Disposición/organización áulica

Gráfico 11. Barreras y apoyos a la incorporación de conocimientos (Total de respuestas)



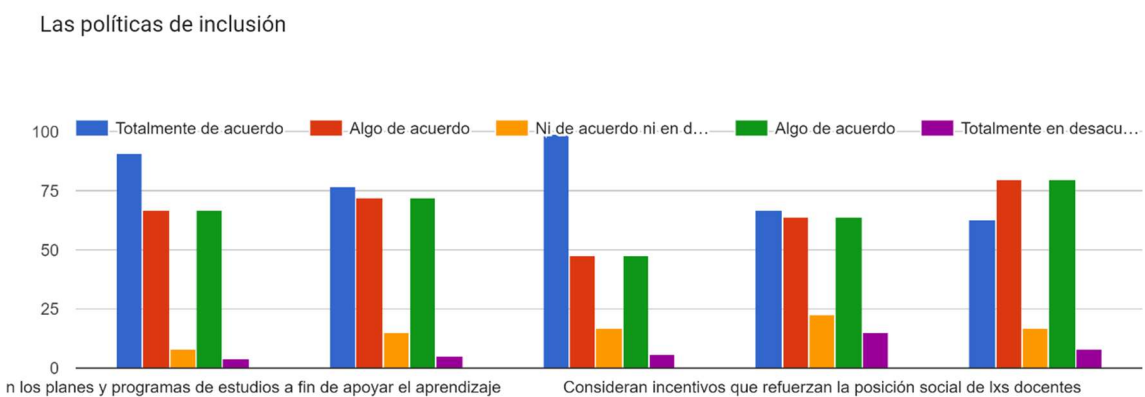
Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Estrategias gubernamentales, institucionales y docentes para la inclusión

Consultados acerca de las políticas de inclusión, hay acuerdo respecto a que:

- Implican cambios en los planes y programas de estudios a fin de apoyar el aprendizaje
- Consideran incentivos que refuerzan la posición social de lxs docentes
- Implican la formación de todos lxs profesionales de la educación y de lxs miembros de la comunidad

Gráfico 12. Implicancias de las políticas de inclusión

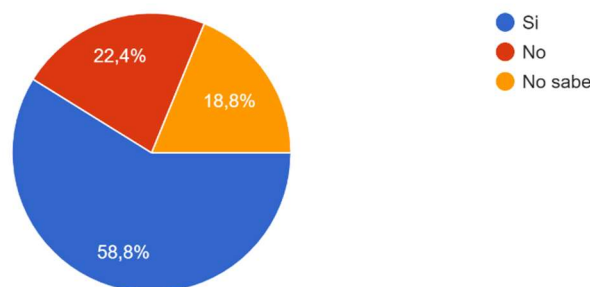


Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

En este caso, 6 de cada 10 respuestas afirma que la educación inclusiva es una manera de cambiar el sistema y casi 1 de cada 4 piensa lo contrario.

Gráfico 13. Educación inclusiva como cambio (En %)

En la provincia ¿se considera la educación inclusiva como una manera de cambiar el sistema de educación en su conjunto para que cada educando esté incluido en una educación de mejor calidad?
170 respuestas



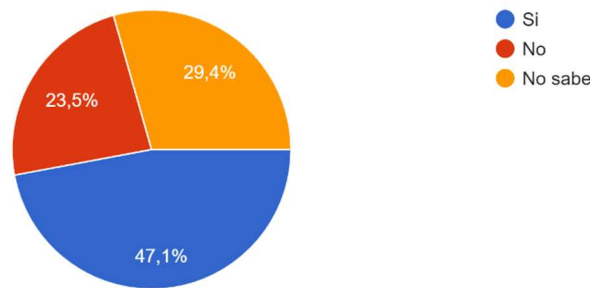
Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

A este respecto, casi la mitad respondió que sí existen mientras que el 30% dice que no sabe y los restantes, casi 1 de cada 4, creen que no existen esos lineamientos.

Gráfico 14. Lineamientos de formación inclusiva (En %)

En la provincia ¿existen lineamientos gubernamentales orientados a la formación docente para la incorporación de una perspectiva inclusiva de la educación?

170 respuestas



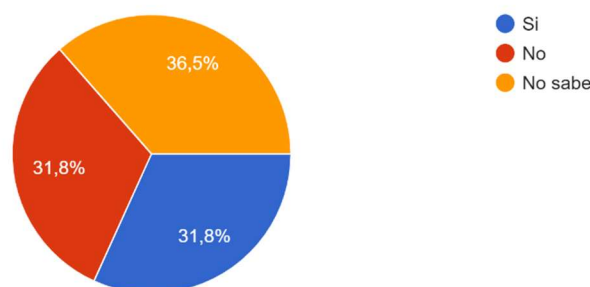
Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

En esta pregunta hay prácticamente un empate entre respuestas por si, no y no sabe, siendo esta última opción la que concentró más respuestas.

Gráfico 15. Formación para la inclusión (En %)

En la provincia ¿existe formación específica para la inclusión educativa para el equipo directivo y docente?

170 respuestas



Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Articulaciones

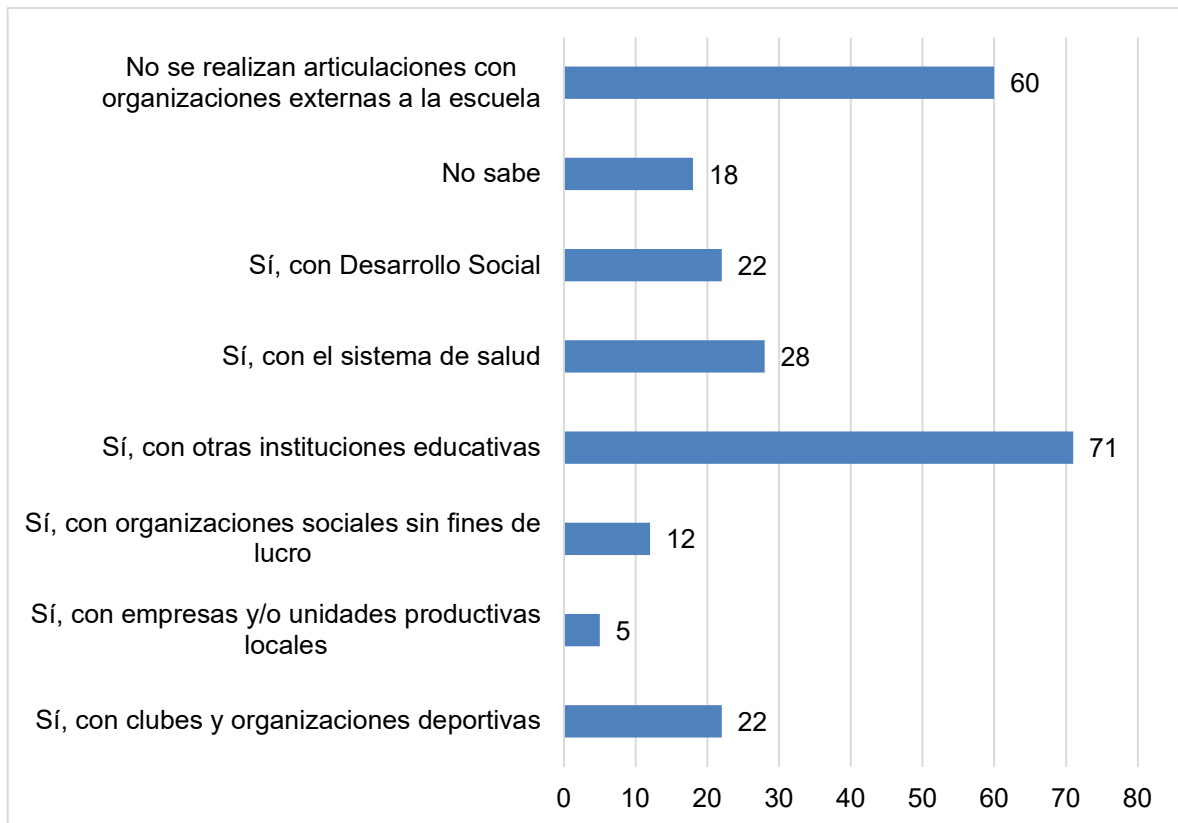
Consultados acerca de las articulaciones para mejorar los procesos de inclusión, las opciones con más respuestas, en orden de importancia fueron:

1. Sí, con otras instituciones educativas.
2. No se realizan articulaciones con organizaciones externas a la escuela

Las opciones que se presentan a continuación, fueron elegidas en menor medida alrededor de las 25 respuestas por opción:

- Sí, con clubes y organizaciones deportivas.
- Sí, con el sistema de salud
- Sí, con Desarrollo Social

Gráfico 16. Articulaciones: con quiénes (Total de respuestas)



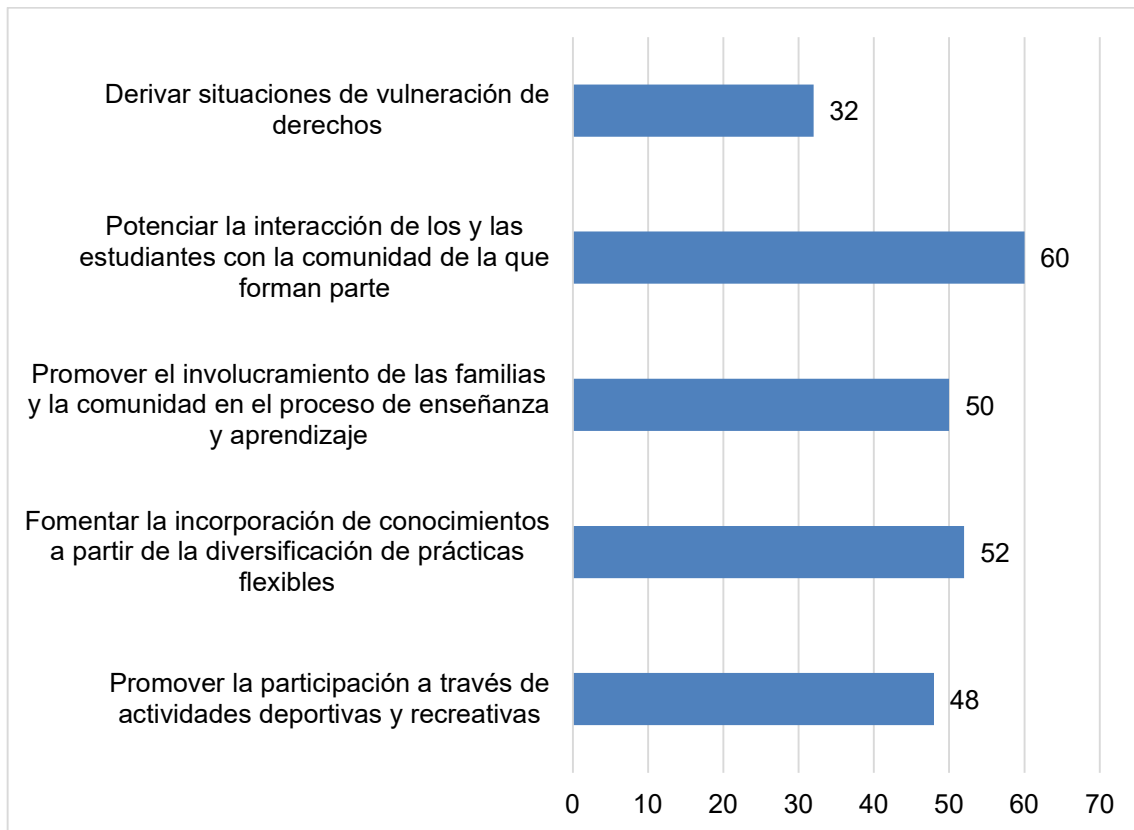
Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Los objetivos de las articulaciones se distribuyeron de la siguiente manera:

1. Potenciar la interacción de los y las estudiantes con la comunidad de la que forman parte.

2. Fomentar la incorporación de conocimientos a partir de la diversificación de prácticas flexibles.
3. Promover el involucramiento de las familias y la comunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
4. Promover la participación a través de actividades deportivas y recreativas.

Gráfico 17. Articulaciones: objetivos (Total de respuestas)



Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

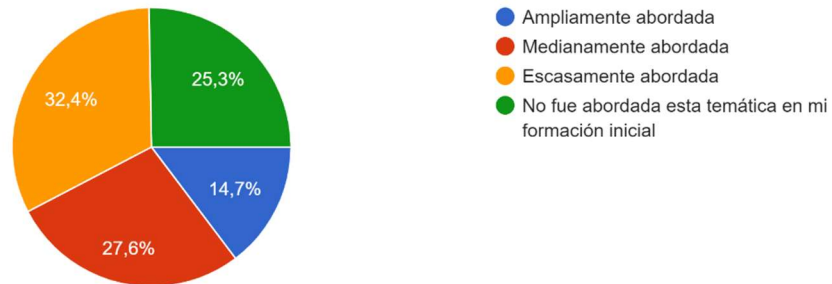
Formación sobre inclusión educativa

Consultados acerca de la formación específica sobre inclusión educativa, en la formación inicial, 1 de cada 3 la identifica como escasamente abordada, algo más de 1 cada 4 seleccionó medianamente abordada y misma cantidad, no fue abordada.

Gráfico 18. Formación inicial en torno a la inclusión (En %)

¿En qué medida considera que fue abordada en su formación docente inicial la temática de Inclusión Educativa?

170 respuestas



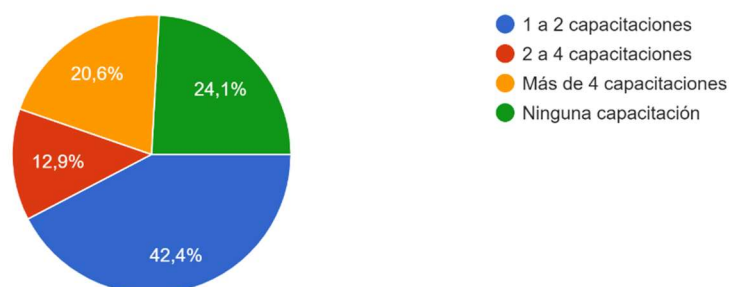
Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Respecto a la realización de capacitaciones sobre el tema en los últimos 5 años, 2 de cada 10 tuvieron más de 4, más de la mitad tuvo entre 1 y 4 capacitaciones pero 1 de cada 4 no tuvo ninguna.

Gráfico 19. Participación en formación en torno a la inclusión (En %)

¿Recibió / realizó capacitaciones sobre inclusión educativa (cursos, talleres, etc.) en los últimos 5 años?

170 respuestas



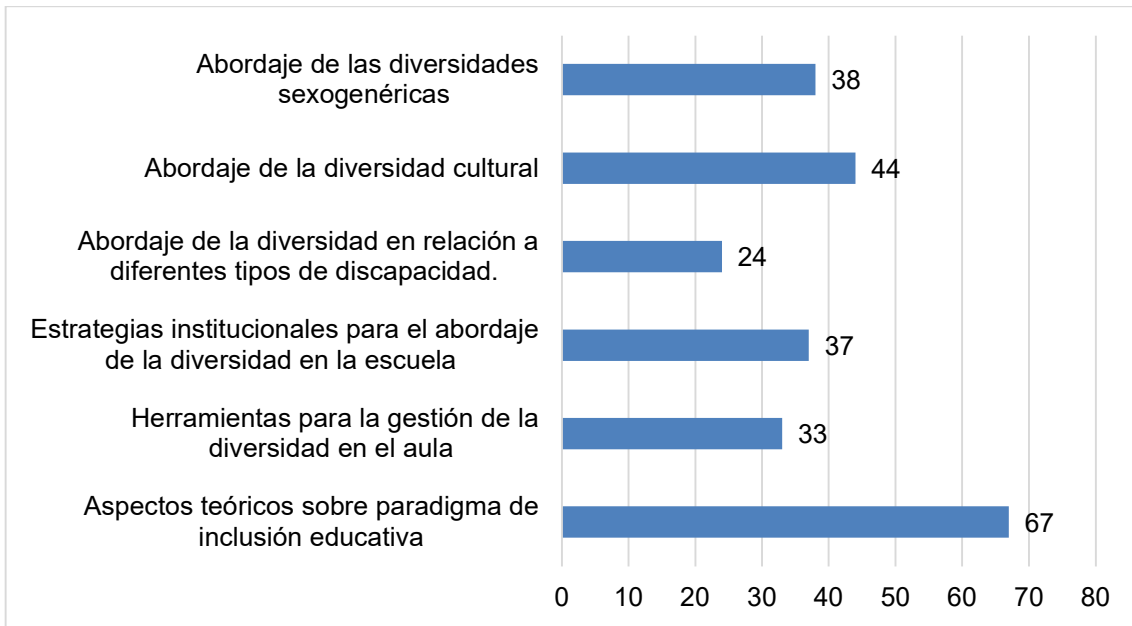
Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Los temas abordados en esas capacitaciones fueron diversos:

- Aspectos teóricos sobre paradigma de inclusión educativa
- Abordaje de la diversidad en relación a diferentes tipos de discapacidad (intelectual, motriz, auditiva, visual, TEA)
- Herramientas para la gestión de la diversidad en el aula

- Abordaje de la diversidad cultural
- Estrategias institucionales para el abordaje de la diversidad en la escuela
- Abordaje de las diversidades sexogenéricas

Gráfico 20. Temáticas de formación en torno a la inclusión (Total de respuestas)

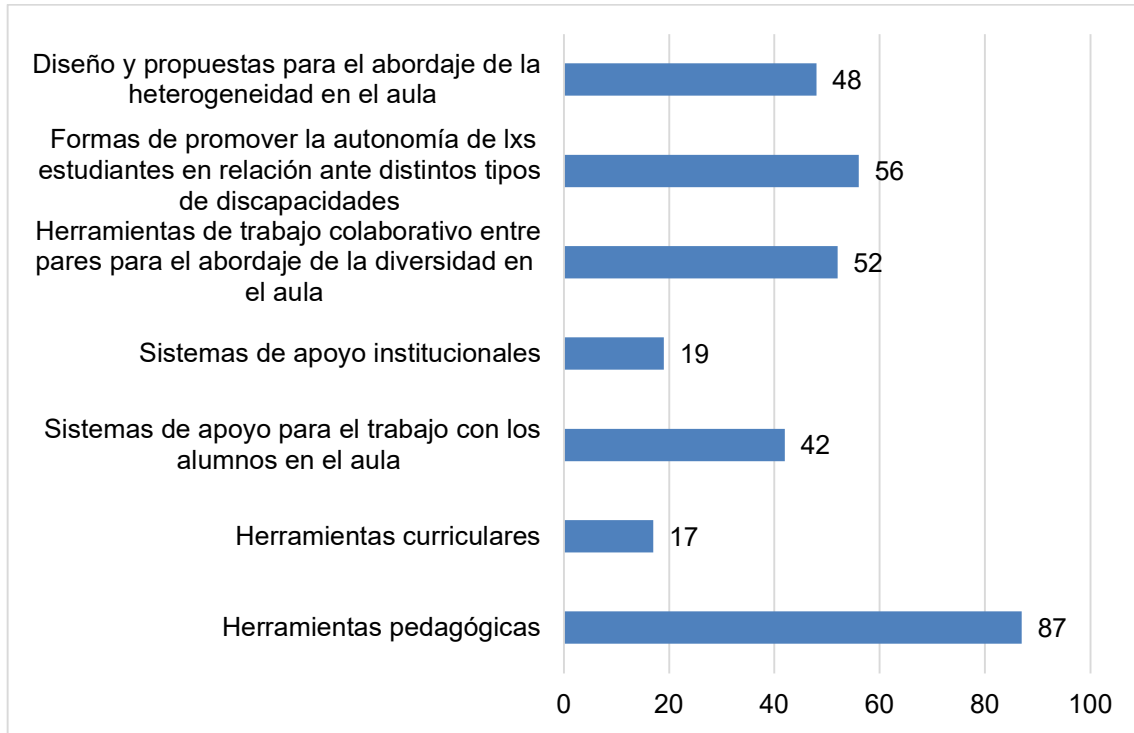


Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Consultados acerca de cuáles son los temas en que es necesario profundizar, los 4 más elegidos fueron:

1. Herramientas pedagógicas
2. Herramientas de trabajo colaborativo entre pares para el abordaje de la diversidad en el aula
3. Sistemas de apoyo para el trabajo con los alumnos en el aula
4. Formas de promover la autonomía de lxs estudiantes en relación ante distintos tipos de discapacidades (intelectual, motriz, auditiva, visual, TEA)

Gráfico 21. Temáticas a profundizar (Total de respuestas)



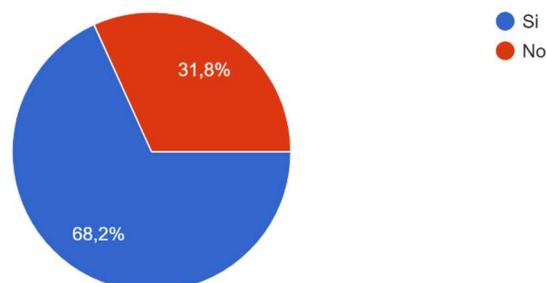
Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Casi 7 de cada 10 respondieron que la formación se adecuó a las necesidades de herramientas para mejorar las prácticas.

Gráfico 22. Percepción sobre la formación recibida (En %)

La formación recibida ¿responde a mis necesidades y debilidades para mejorar mi práctica docente en la atención a la diversidad?.

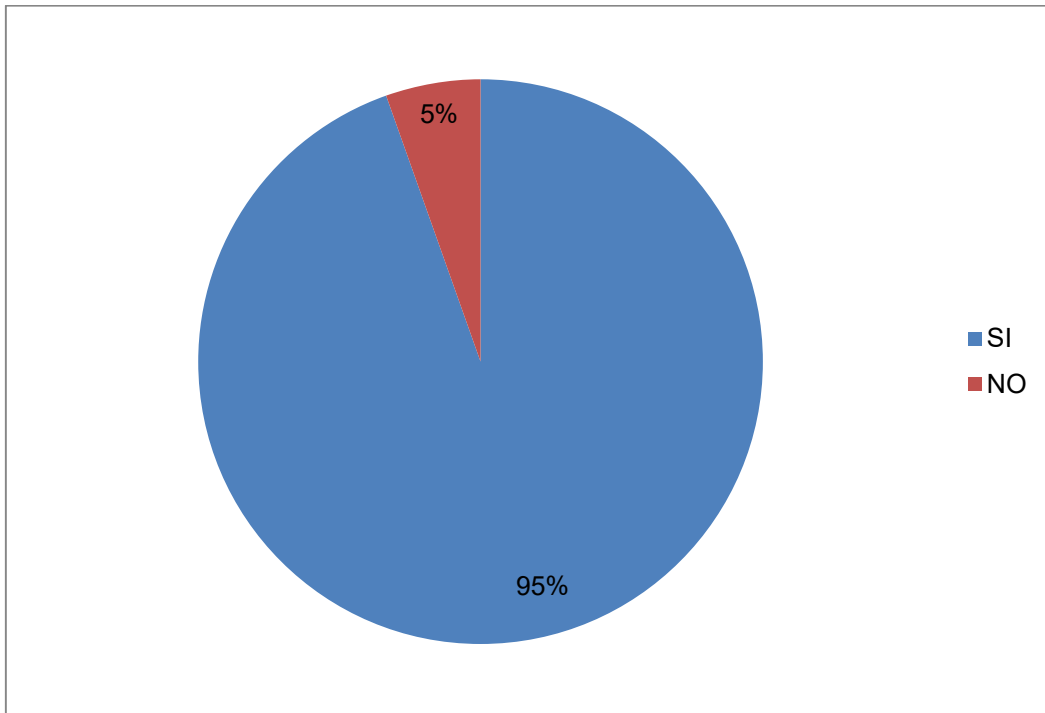
129 respuestas



Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

9 de cada 10 docentes gestionaron sus capacitaciones en función a las necesidades que identificaron en su práctica cotidiana.

Gráfico 23. Percepción sobre la gestión de la formación recibida (En %)

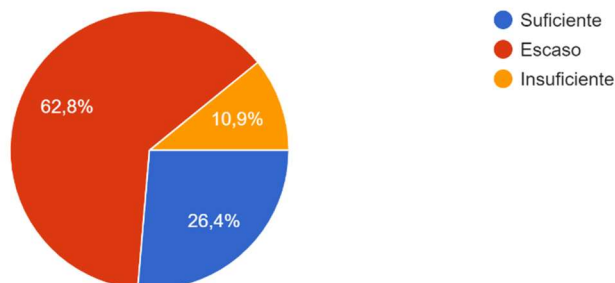


Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Algo más de 6 de cada 10 evaluó que los directivos escolares cuentan con escasa formación en el tema y 1 de cada 4 considera que es suficiente.

Gráfico 24. Percepción sobre el nivel de formación de los directivos (En %)

¿Cómo evalúa en nivel de formación de los directivos escolares sobre inclusión educativa?
 129 respuestas



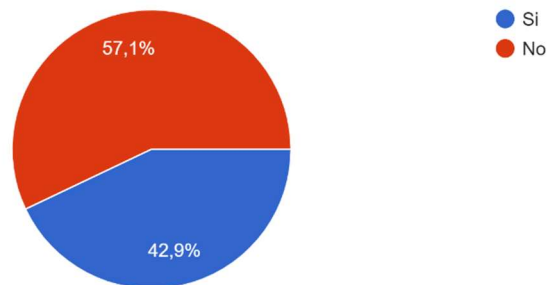
Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Recursos

6 de cada 10 docentes afirma no contar con las herramientas necesarias para planificar sus clases de un modo inclusivo.

Gráfico 25. Herramientas de planificación inclusiva (En %)

¿Considera que cuenta con las herramientas necesarias para planificar sus clases de modo inclusivo, a través del diseño de actividades y mate...der, organizarse, recordar e implicarse en el aula?
170 respuestas

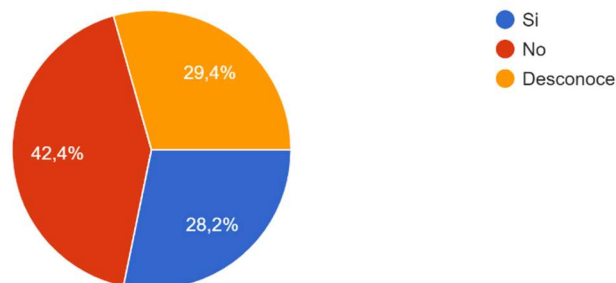


Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Respecto de los materiales para trabajar temas de inclusión, algo más de 4 de cada 10 no cuentan con ellos en la escuela y 3 de cada 10 desconoce si existen.

Gráfico 26. Existencia de materiales pedagógicos (En %)

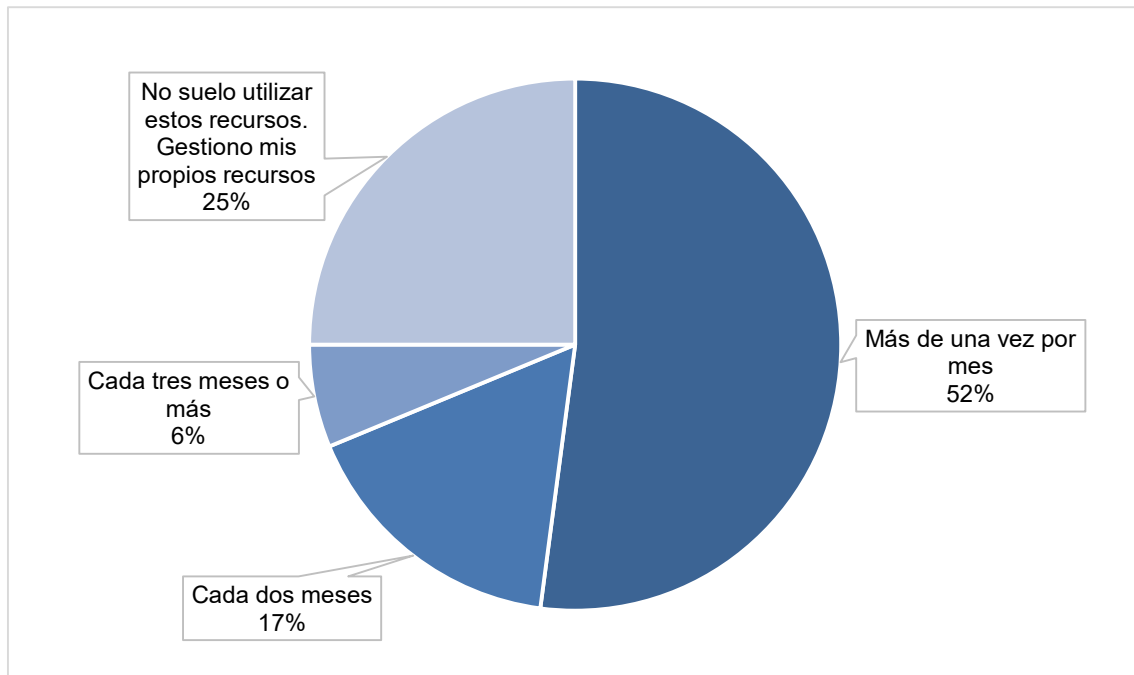
¿EXISTEN en su escuela materiales pedagógicos (libros, videos, etc.) destinados a trabajar en el aula los temas de inclusión?
170 respuestas



Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Quienes cuentan con ellos, la mitad los utiliza más de una vez al mes y los demás con menos frecuencia.

Gráfico 27. Frecuencia de uso de materiales pedagógicos (En %)

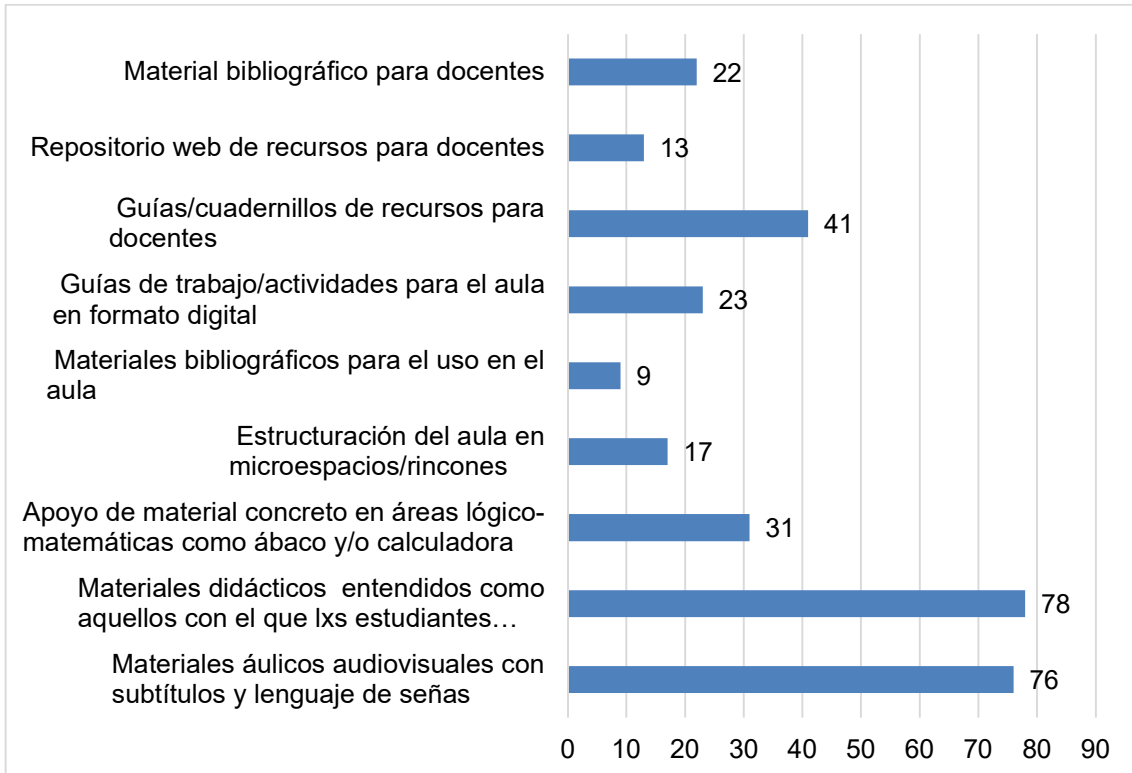


Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Quienes no cuentan con ellos proponen para la escuela los siguientes materiales, los 2 más elegidos en orden de cantidad de respuestas:

1. Materiales didácticos, entendidos como aquellos con el que lxs estudiantes interactúa en forma directa como parte de su proceso de construcción de conocimientos
2. Materiales áulicos audiovisuales, con subtítulos y lenguaje de señas

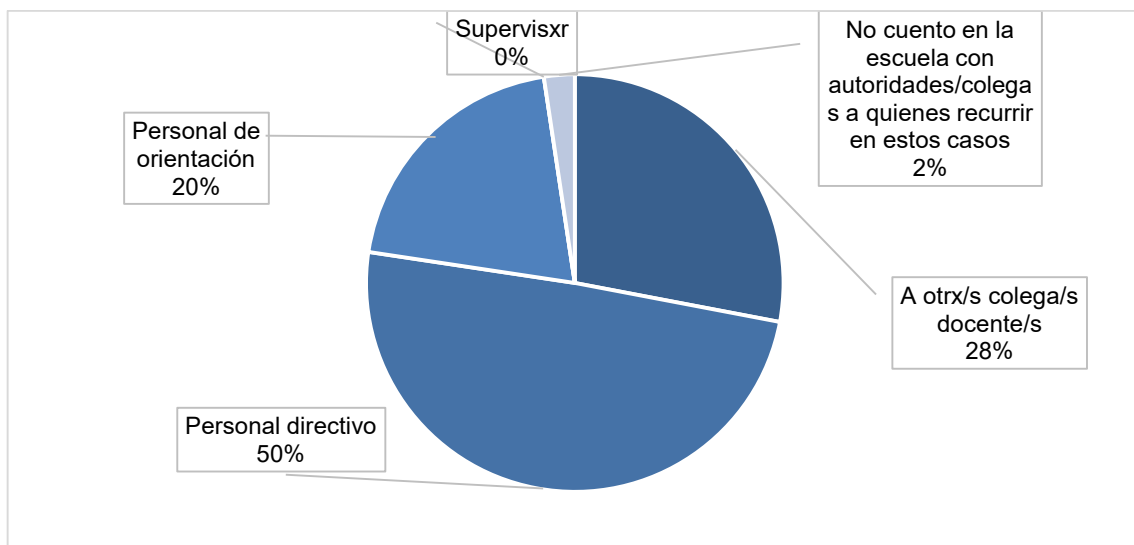
Gráfico 28. Tipos de materiales pedagógicos requeridos



Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Ante una dificultad de inclusión de un alumno, la mitad respondió que recurre a los directivos en primera instancia, algo más de 1 cada 4 a un colega docente y solo 2 de cada 10 lo hace al personal de orientación.

Gráfico 29. A quién recurre en caso de asistencia o apoyo



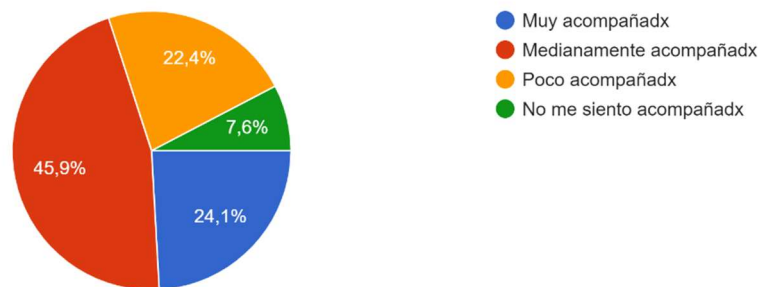
Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Casi la mitad de los respondientes se siente medianamente acompañado por sus pares en la implementación de estrategias de inclusión, 1 de cada 4 escasamente acompañado y la misma cantidad se siente muy acompañado.

Gráfico 30. Apoyo de pares (En %)

¿Se siente respaldadx/acompañadx por sus pares en las estrategias implementadas ante la dificultades concretas para alcanzar la plena inclusión educativa del estudiantado?

170 respuestas



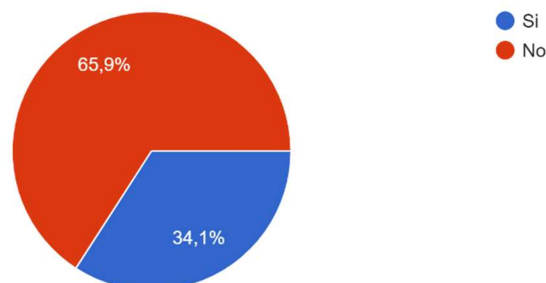
Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Algo más del 65% afirma que no cuentan con espacios para trabajar con el equipo directivo sobre el tema.

Gráfico 31. Existencia de espacios institucionales (En %)

¿Existen en su escuela instancias o espacios institucionales para trabajar entre personal directivo y docente sobre la inclusión educativa?

170 respuestas



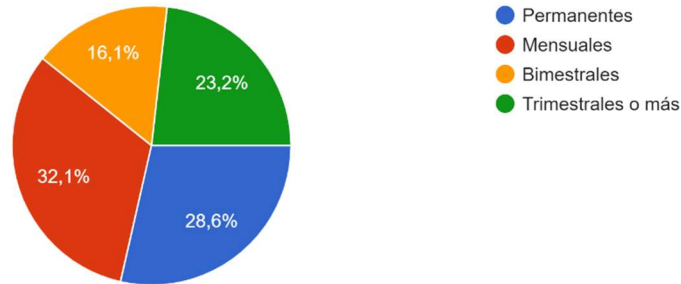
Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Los que sí cuentan con ellos, tienen una periodicidad variable en iguales cantidad de respuestas.

Gráfico 32. Periodicidad de los espacios institucionales (En %)

En caso de que EXISTAN ¿cuál es su periodicidad?

56 respuestas

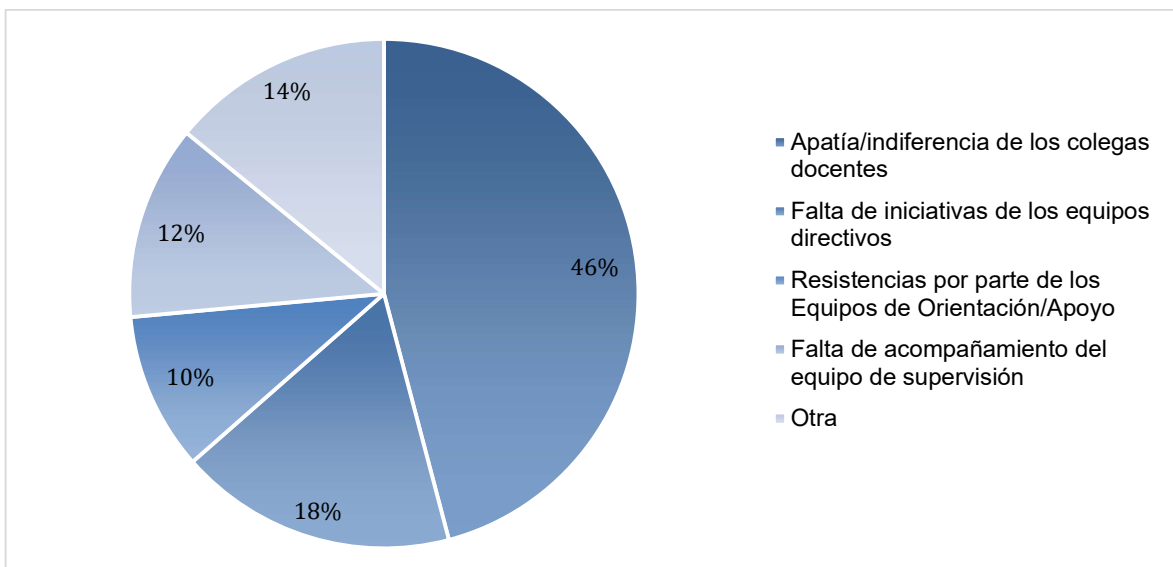


Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Consultados acerca de los obstáculos para la existencia de esos espacios, los 3 más mencionados fueron, en orden de respuestas:

1. Apatía/indiferencia de los colegas docentes
2. Falta de iniciativas de los equipos directivos
3. Falta de acompañamiento del equipo de supervisión

Gráfico 33. Obstáculos para la existencia de espacios institucionales (En %)



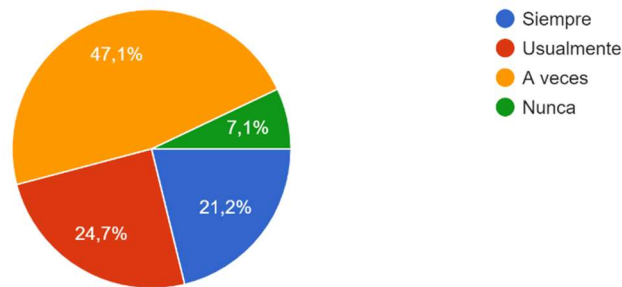
Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Casi la mitad de los respondientes siente que a veces es tenida en cuenta su opinión para el diseño de estrategias de inclusión, casi en misma medida están aquellos que se sienten tenidos en cuenta usualmente y siempre.

Gráfico 34. Consideración de opiniones y propuestas (En %)

¿Siente que sus opiniones o propuestas son consideradas a la hora de diseñar estrategias institucionales para la inclusión del estudiantado en la escuela donde trabaja?

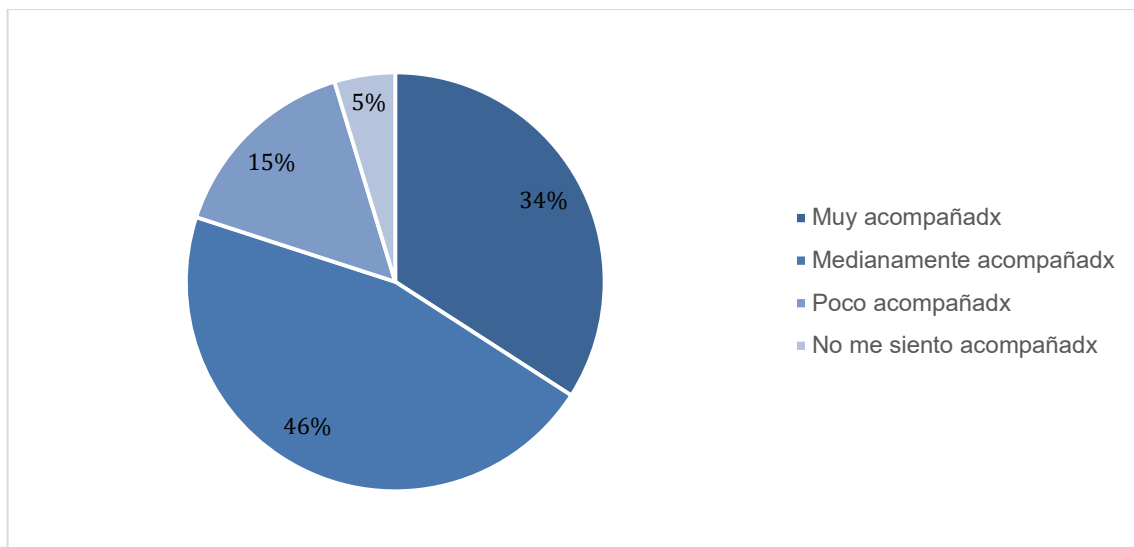
170 respuestas



Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

8 de cada 10 docentes se sienten acompañados por el equipo directivo.

Gráfico 35. Acompañamiento directivo (En %)



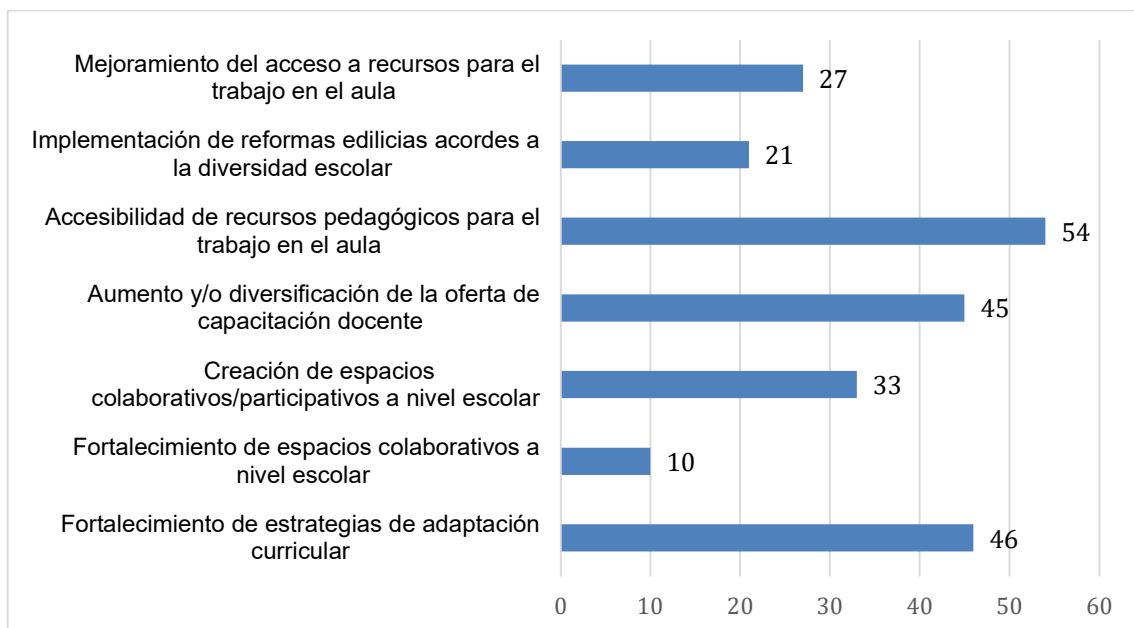
Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Desafíos

Al momento de pensar en desafíos para volver la educación más inclusiva se consideran la complementariedad de las siguientes iniciativas, citadas en orden de importancia:

- Aumento y/o diversificación de la oferta de capacitación docente
- Creación de espacios colaborativos/participativos a nivel escolar
- Accesibilidad de recursos pedagógicos para el trabajo en el aula
- Fortalecimiento de estrategias de adaptación curricular
- Fortalecimiento de espacios colaborativos a nivel escolar

Gráfico 36. Estrategias a implementar (Total de respuestas)



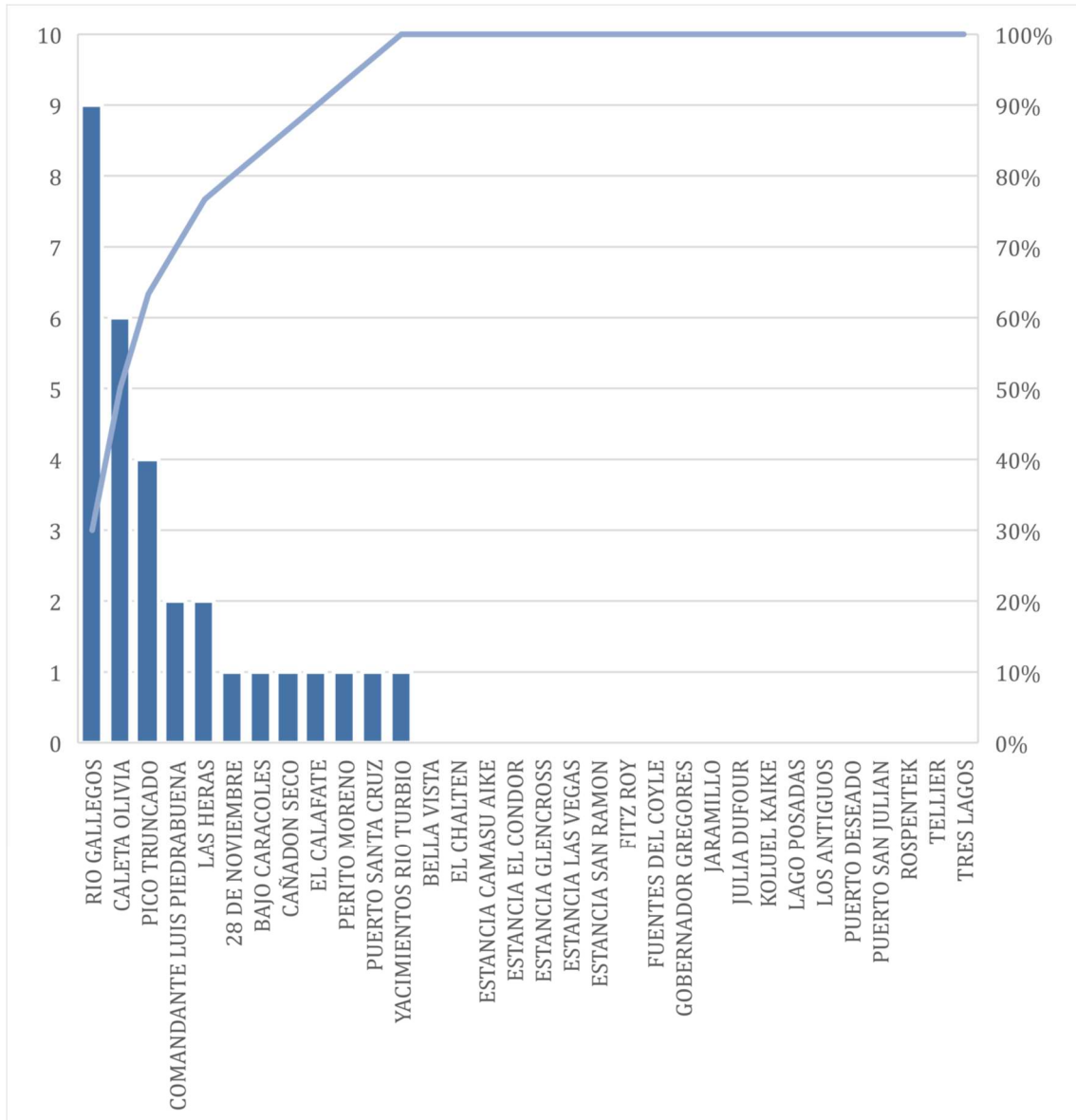
Fuente: Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Consultados acerca de cuestiones que quisieran agregar y que no fueron preguntadas, las opciones giraron en torno a los temas tratados en las preguntas precedentes.

1.4.2 Resultados de la Encuesta a Directivos

El total de respuesta de directivos fueron 30 y las localidades con mayor representatividad fueron, en orden de importancia, El Chaltén, Caleta Olivia y El Calafate.

Gráfico 37. Localización de la escuela

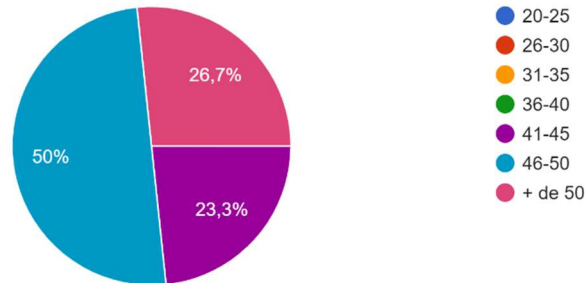


Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

La totalidad tiene más de 46 años, la mitad de ellas entre 46 y 50 años.

Gráfico 38. Franjas de edad de los respondentes (En %)

Indique el rango correspondiente a su edad
30 respuestas



Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

9 de cada 10 son mujeres.

Gráfico 39. Género autopercebido (En %)

De acuerdo a la identidad de género, se considera...
30 respuestas



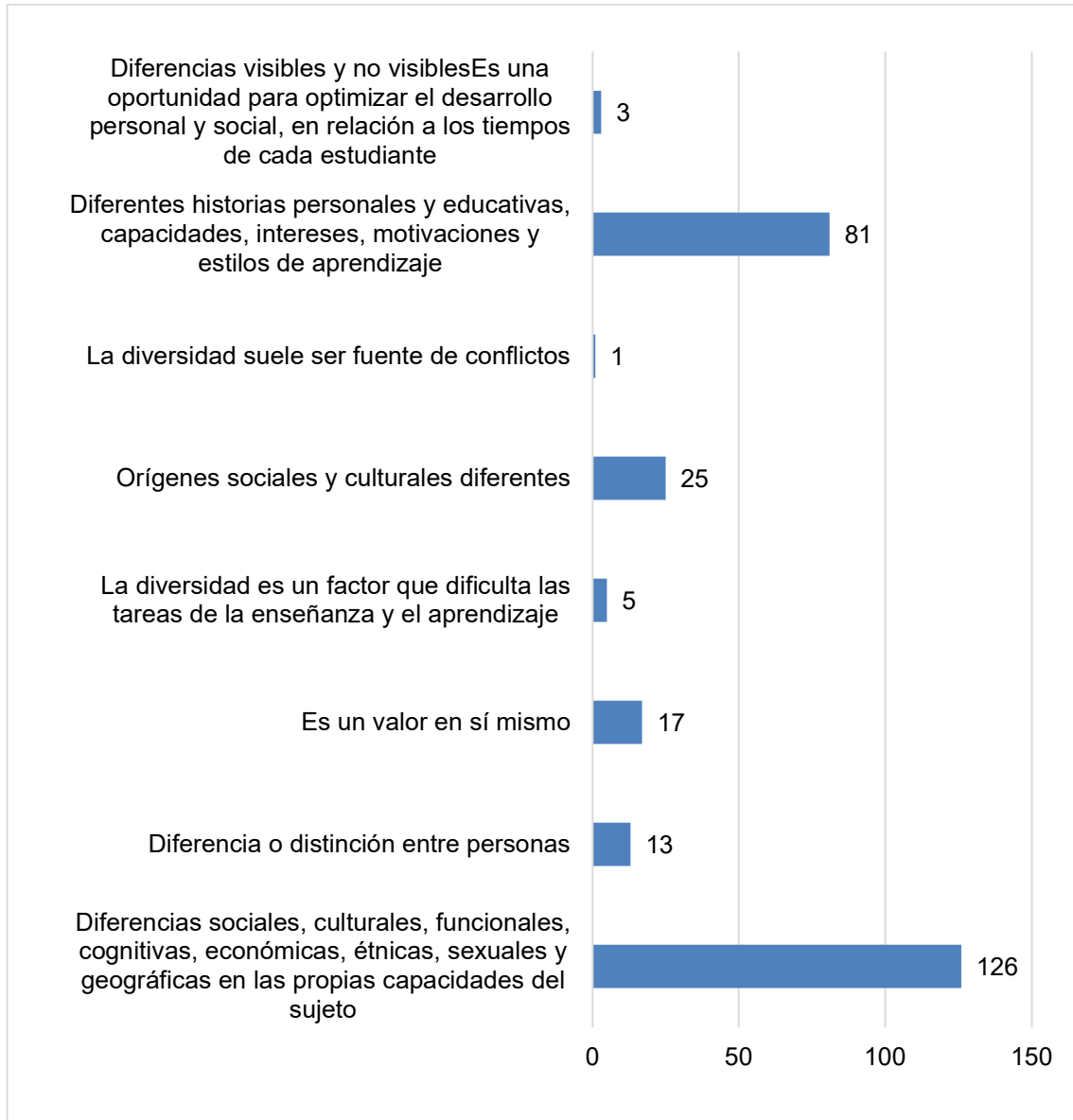
Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Representaciones acerca de la diversidad y la inclusión.

Respecto a la diversidad, las 3 respuestas más elegidas fueron:

1. Diferencias sociales, culturales, funcionales, cognitivas, económicas, étnicas, sexuales y geográficas en las propias capacidades del sujeto.
2. Diferentes historias personales y educativas, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje.
3. Es una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, en relación a los tiempos de cada estudiante.

Gráfico 40. Concepto de diversidad (Total de respuestas)

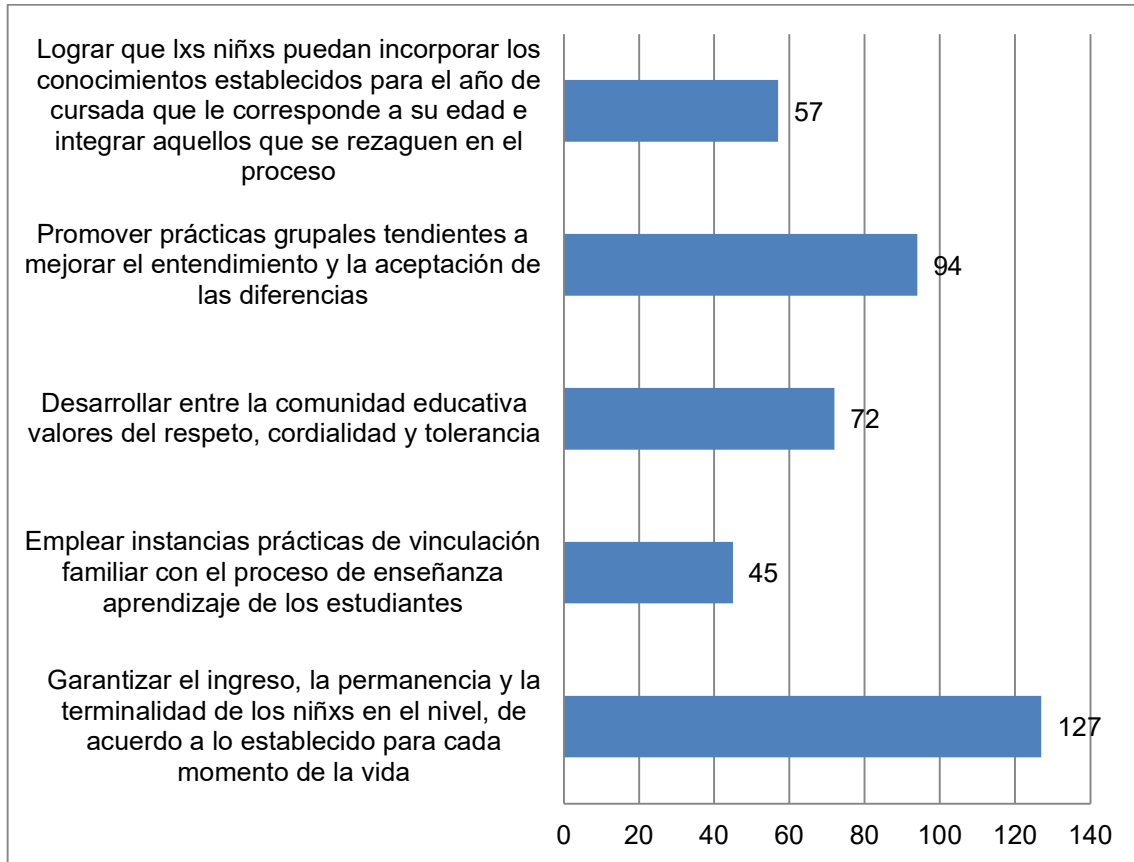


Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Respecto al concepto de inclusión, los más elegidos fueron:

1. Garantizar el ingreso, la permanencia y la terminalidad de lxs niñxs en el nivel, de acuerdo a lo establecido para cada momento de la vida.
2. Promover prácticas grupales tendientes a mejorar el entendimiento y la aceptación de las diferencias.
3. Desarrollar entre la comunidad educativa valores del respeto, cordialidad y tolerancia.

Gráfico 41. Concepto de inclusión (Total de respuestas)

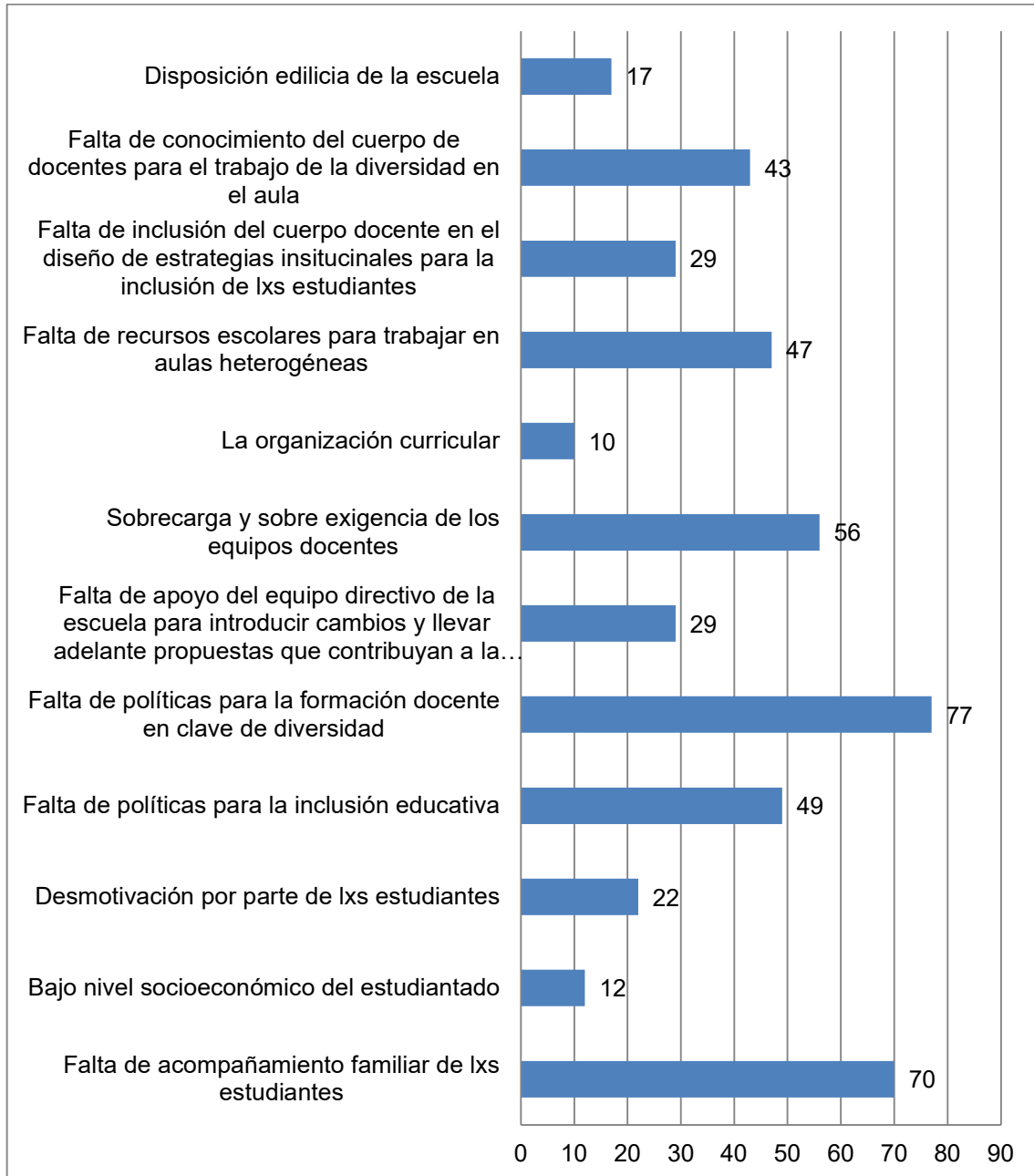


Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Respecto de las causas de la exclusión educativa, las 3 opciones con más respuestas fueron:

- Falta de acompañamiento familiar de lxs estudiantes.
- Falta de políticas para la formación docente en clave de diversidad.
- Falta de conocimiento del cuerpo de docentes para el trabajo de la diversidad en el aula.

Gráfico 42. Causas de exclusión (Total de respuestas)

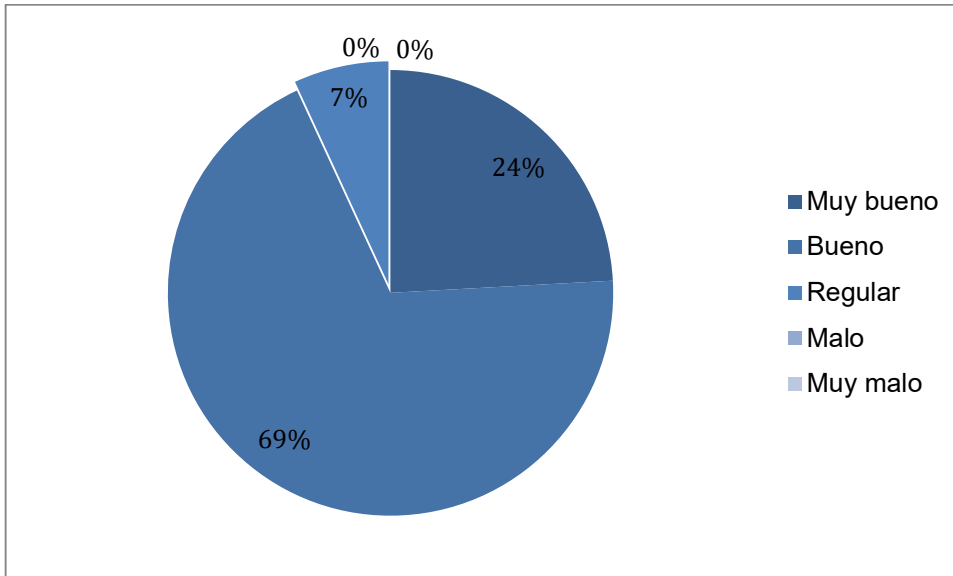


Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Evaluación de la situación actual

Más de 9 de cada 10 identifican a la participación docente como buena y muy buena.

Gráfico 43. Participación docente (En %)



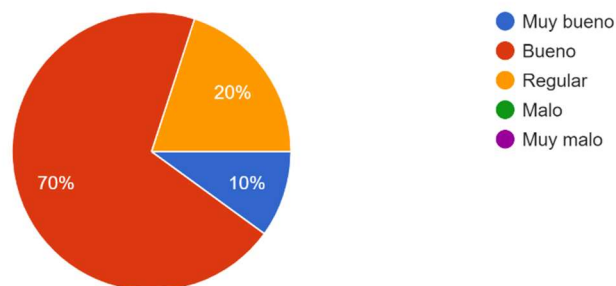
Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

En cuanto a la evaluación de incorporación de conocimientos por parte de los estudiantes, el 70% eligió la opción bueno, el 20% regular y los restantes bueno.

Gráfico 44. Conocimientos y saberes del estudiantado (En %)

¿Cómo evalúa la incorporación de conocimientos y saberes del estudiantado establecidos para el nivel?

30 respuestas



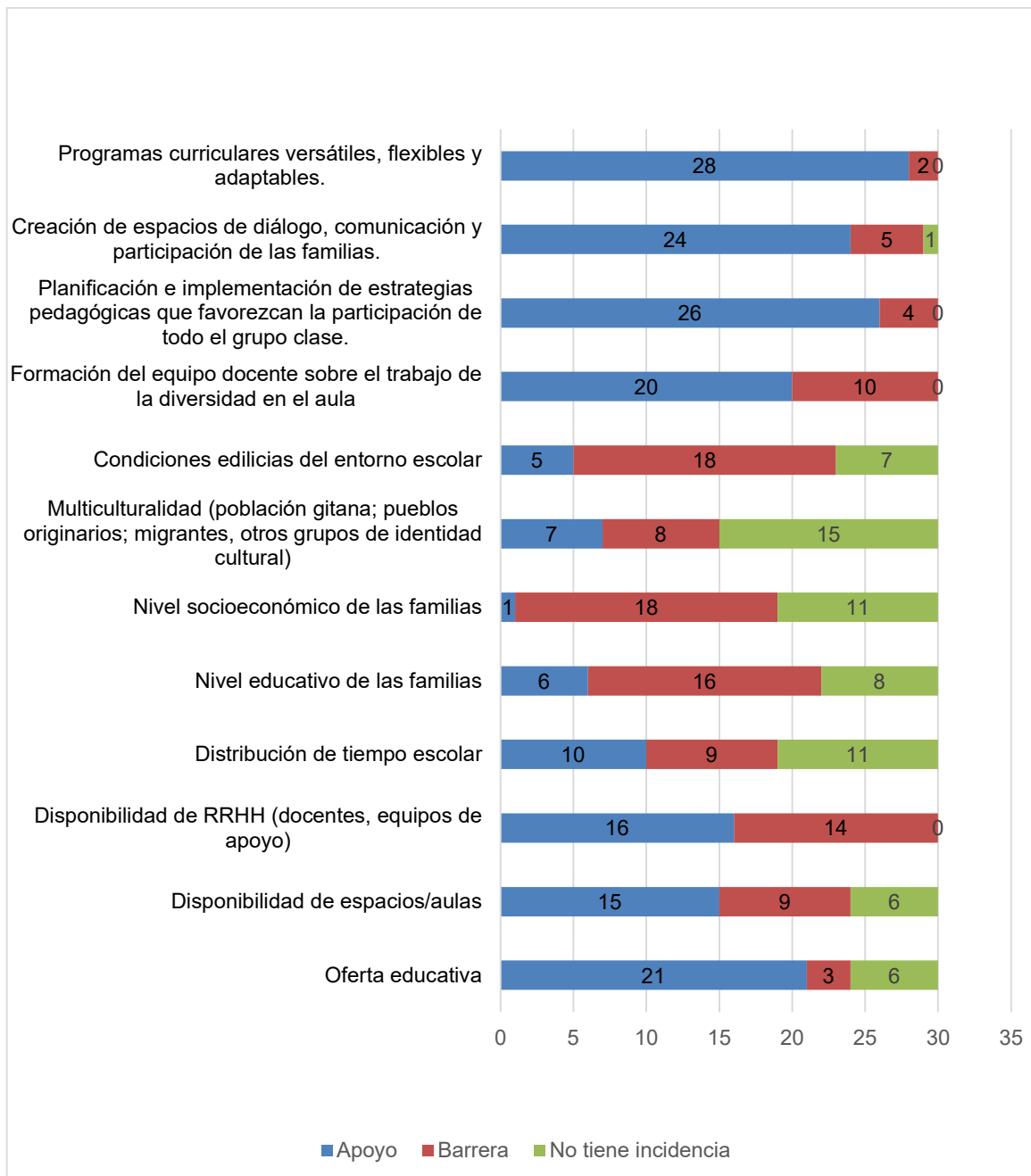
Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Consultados acerca de las barreras y apoyos de acceso, las 3 barreras más seleccionadas fueron:

- Nivel educativo de las familias
- Nivel socioeconómico de las familias

- Condiciones edilicias del entorno escolar
- Los 3 apoyos más seleccionados fueron:
- Planificación e implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan la participación de todo el grupo clase.
 - Creación de espacios de diálogo, comunicación y participación de las familias.
 - Programas curriculares versátiles, flexibles y adaptables.

Gráfico 45. Barreras y apoyos al acceso (Total de respuestas)

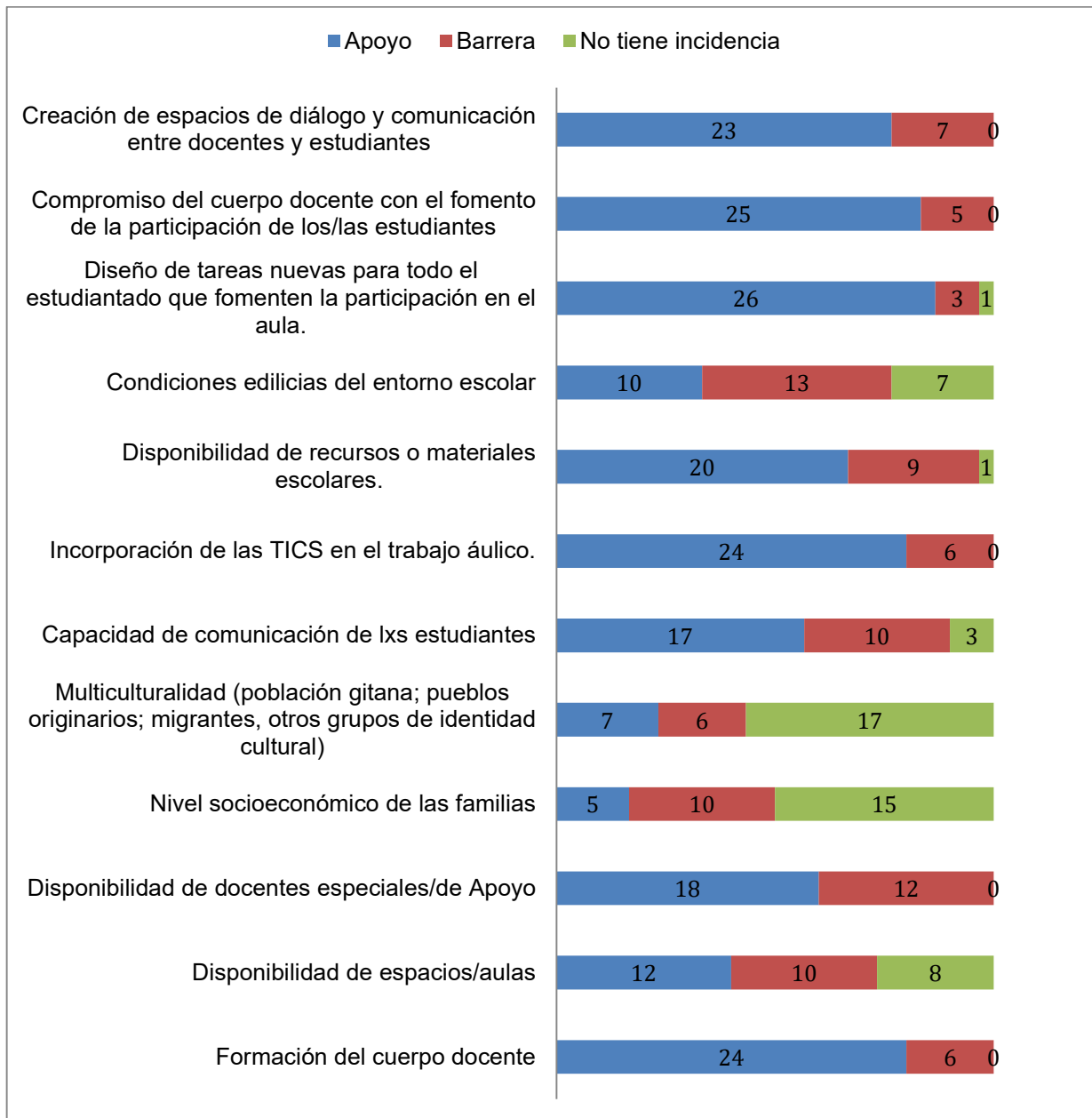


Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Consultados acerca de las barreras y apoyos a la participación, los 5 apoyos más seleccionados fueron:

- Formación del cuerpo docente
- Incorporación de las TICS en el trabajo áulico.
- Diseño de tareas nuevas para todo el estudiantado que fomenten la participación en el aula.
- Compromiso del cuerpo docente con el fomento de la participación de los/las estudiantes
- Creación de espacios de diálogo y comunicación entre docentes y estudiantes

Gráfico 46. Barreras y apoyos a la participación (Total de respuestas)

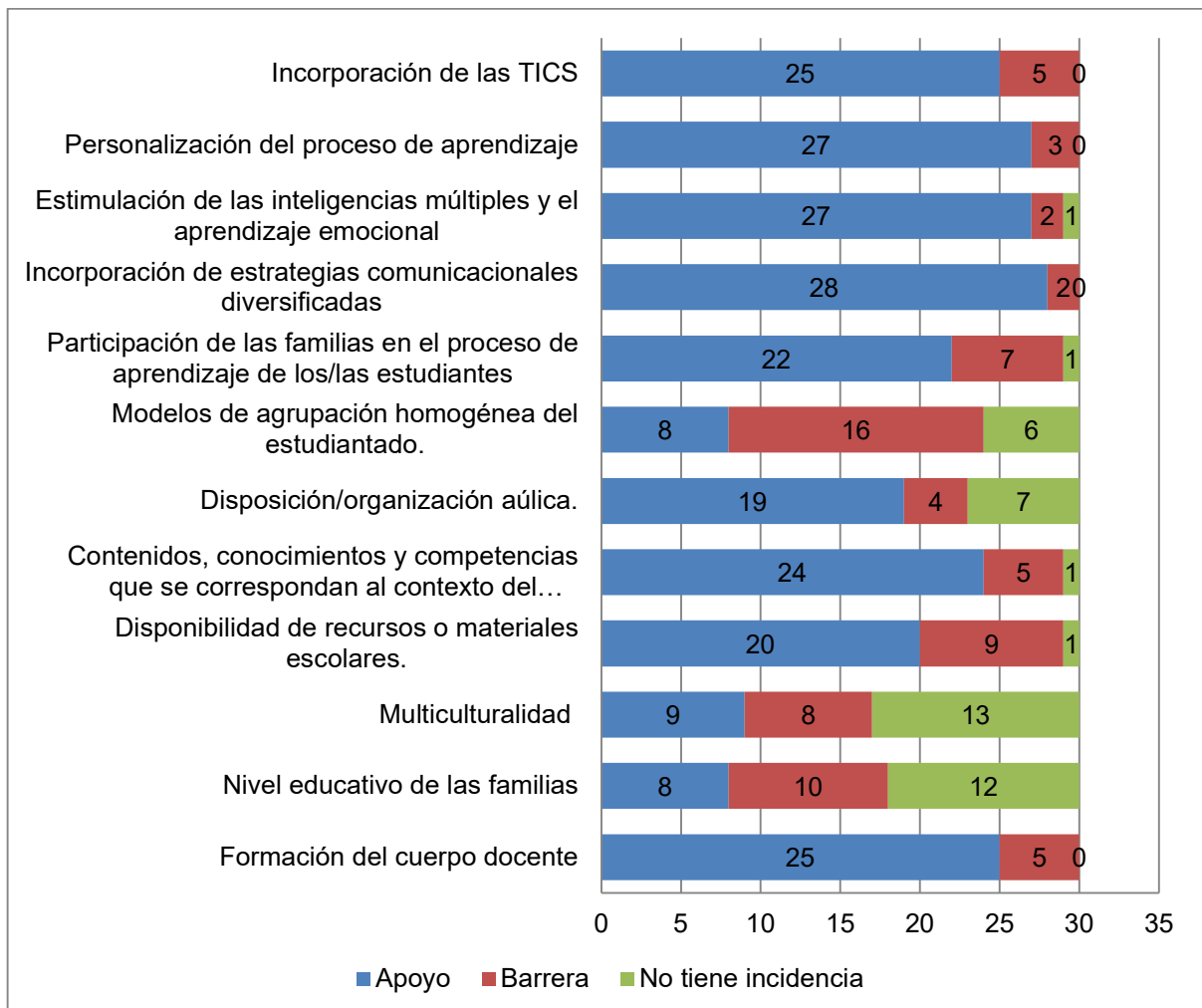


Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Consultados acerca de las barreras y apoyos a la incorporación de conocimientos, los 5 apoyos más seleccionados fueron:

- Formación del cuerpo docente
- Incorporación de estrategias comunicacionales diversificadas
- Estimulación de las inteligencias múltiples y el aprendizaje emocional
- Personalización del proceso de aprendizaje
- Incorporación de las TICS

Gráfico 47. Barreras y apoyos a la incorporación de conocimientos (Total de respuestas)



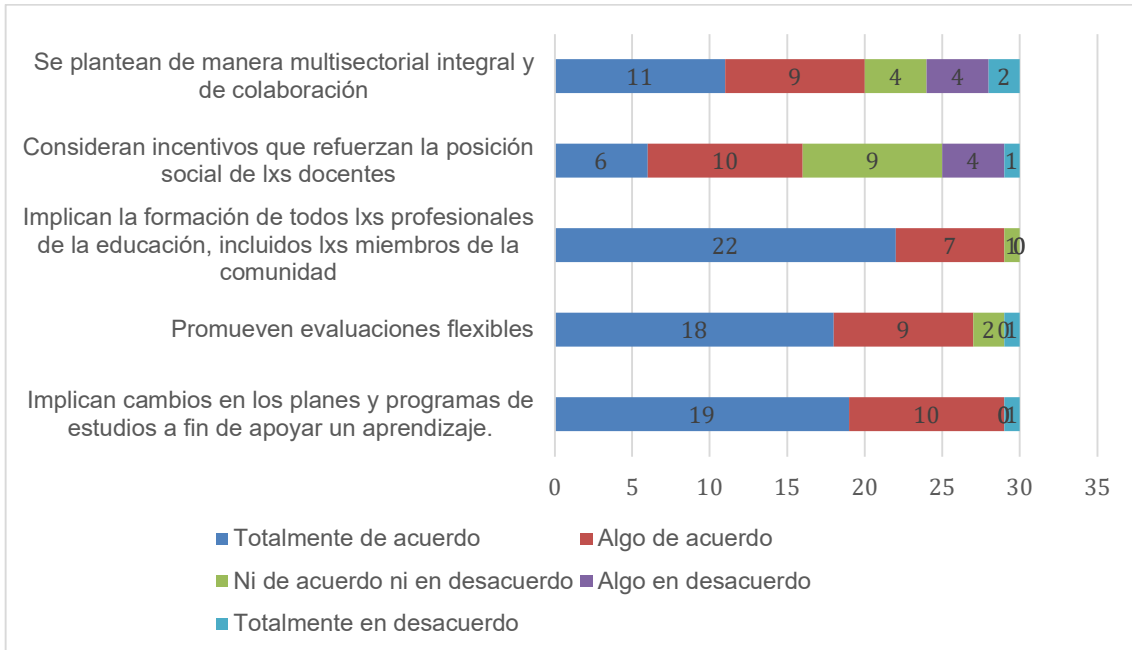
Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Estrategias gubernamentales, institucionales y docentes para la inclusión

Respecto a las políticas de inclusión, hay un amplio acuerdo en que:

- Implican cambios en los planes y programas de estudios a fin de apoyar un aprendizaje
- Promueven evaluaciones flexibles
- Implican la formación de todos lxs profesionales de la educación, incluidos lxs miembros de la comunidad

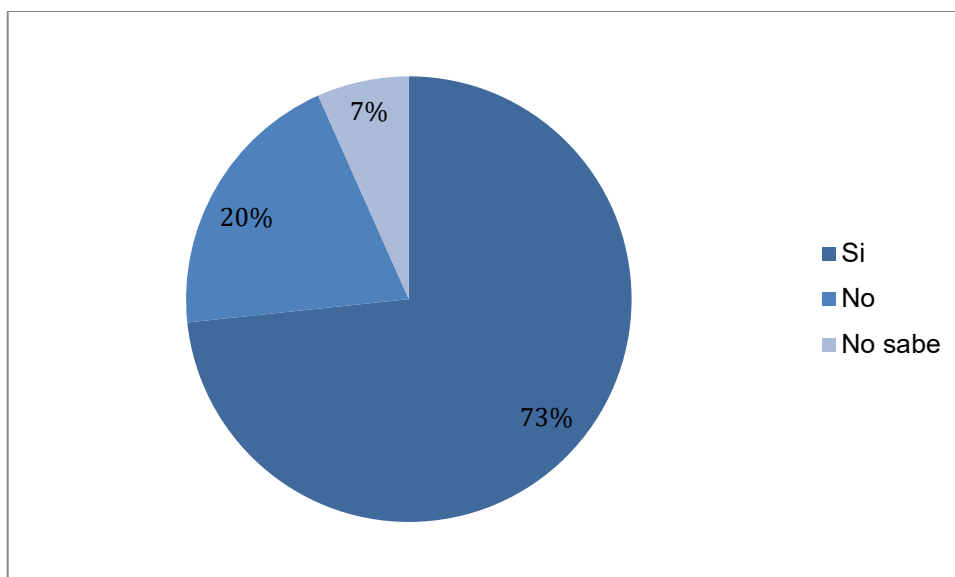
Gráfico 48. Implicancias de las políticas de inclusión (Total de respuestas)



Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Consultados acerca de si la educación inclusiva es una manera de cambiar el sistema de educación, más del 70% opina que sí.

Gráfico 49. Educación inclusiva como cambio (En %)



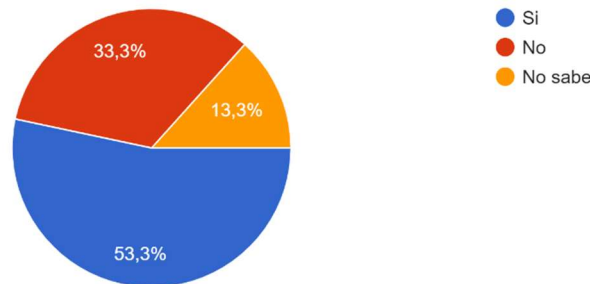
Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Acerca de la existencia de lineamientos gubernamentales en la formación docente para la incorporación de una perspectiva inclusiva, más de la mitad respondió que sí mientras que 3 de cada 10 respondió lo contrario.

Gráfico 50. Lineamientos de formación inclusiva (En %)

En la provincia ¿existen lineamientos gubernamentales orientados a la formación docente para la incorporación de una perspectiva inclusiva de la educación?

30 respuestas



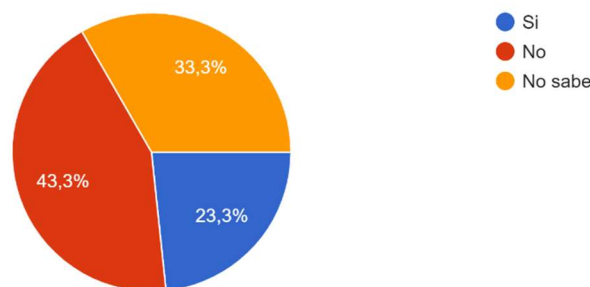
Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Acerca de la formación para la inclusión educativa para docentes y directivos, el 75% piensa que no o no sabe.

Gráfico 51. Formación para la inclusión (En %)

En la provincia ¿existe formación específica para la inclusión educativa para el equipo directivo y docente?

30 respuestas



Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Consultados acerca de las articulaciones con otras organizaciones, refieren que sí, especialmente con otras instituciones educativas.

Gráfico 52. Articulaciones: con quiénes (total de respuestas)

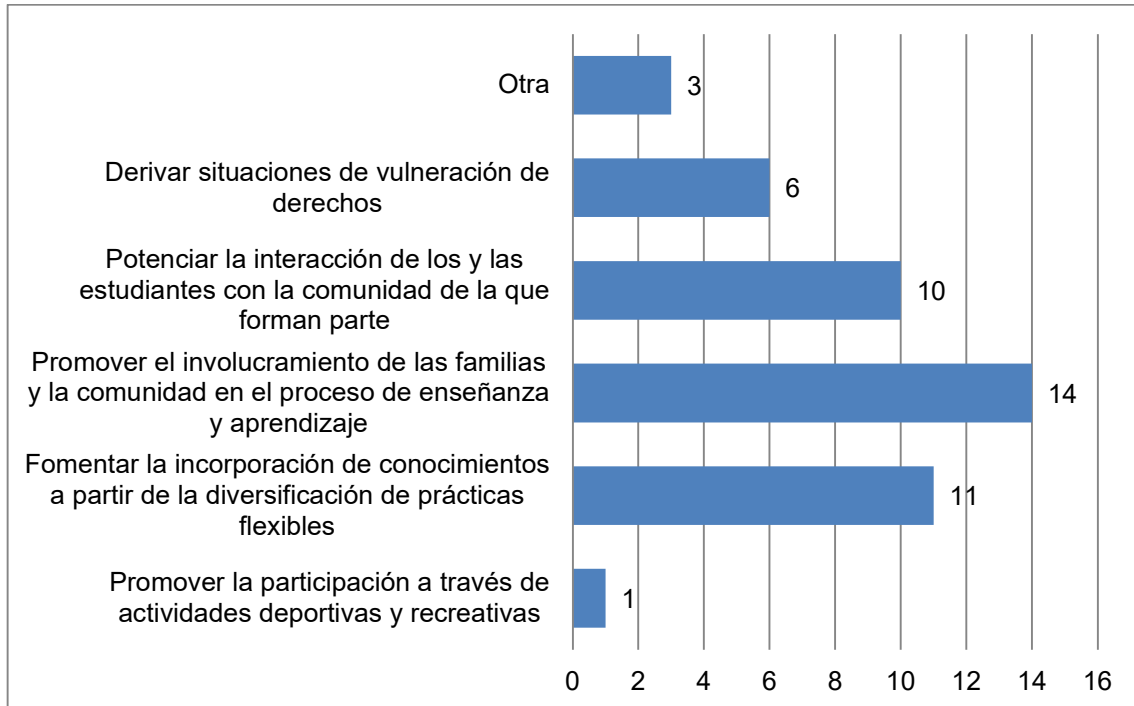


Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Los objetivos de esas articulaciones son, en orden de importancia:

- Promover el involucramiento de las familias y la comunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Potenciar la interacción de los y las estudiantes con la comunidad de la que forman parte.
- Fomentar la incorporación de conocimientos a partir de la diversificación de prácticas flexibles.

Gráfico 53. Articulaciones: objetivos



Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

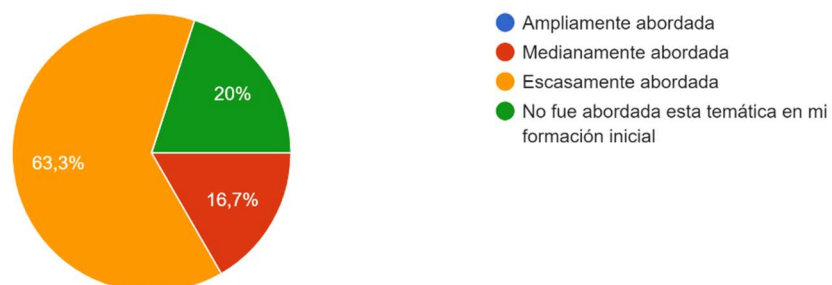
Formación sobre inclusión educativa

Consultados acerca del abordaje de la inclusión educativa en la formación inicial refieren que fue escasamente o nada abordada.

Gráfico 54. Formación inicial en torno a la inclusión (En %)

¿En qué medida considera que fue abordada la temática de Inclusión Educativa en su formación docente inicial?

30 respuestas



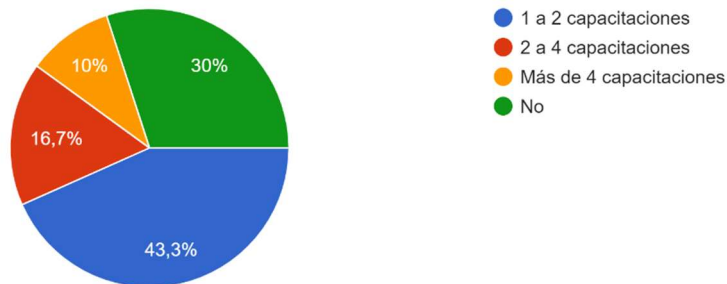
Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Consultados sobre si durante los últimos 5 años participaron en cursos sobre el tema, la mayoría participó en 1 o 2, los porcentajes decrecen a medida que se pregunta por más capacitaciones, el 30% refiere no haber tenido ninguna.

Gráfico 55. Participación en formación en torno a la inclusión (En %)

¿Recibió/realizó capacitaciones sobre inclusión educativa (cursos, talleres, etc.) en los últimos 5 años?

30 respuestas

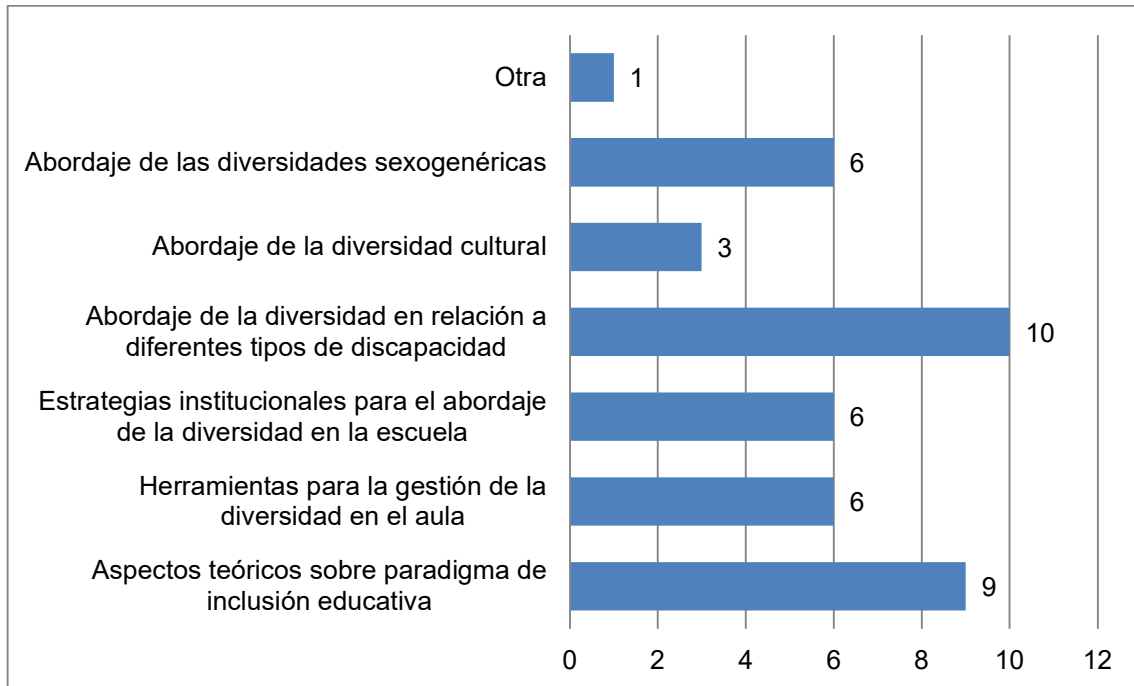


Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Los que participaron en los cursos refieren la diversidad de temas abordados:

- Aspectos teóricos sobre paradigma de inclusión educativa
- Herramientas para la gestión de la diversidad en el aula
- Abordaje de la diversidad en relación a diferentes tipos de discapacidad (intelectual, motriz, auditiva, visual, TEA)
- Estrategias institucionales para el abordaje de la diversidad en la escuela

Gráfico 56. Temáticas de formación en torno a la inclusión (Total de respuestas)

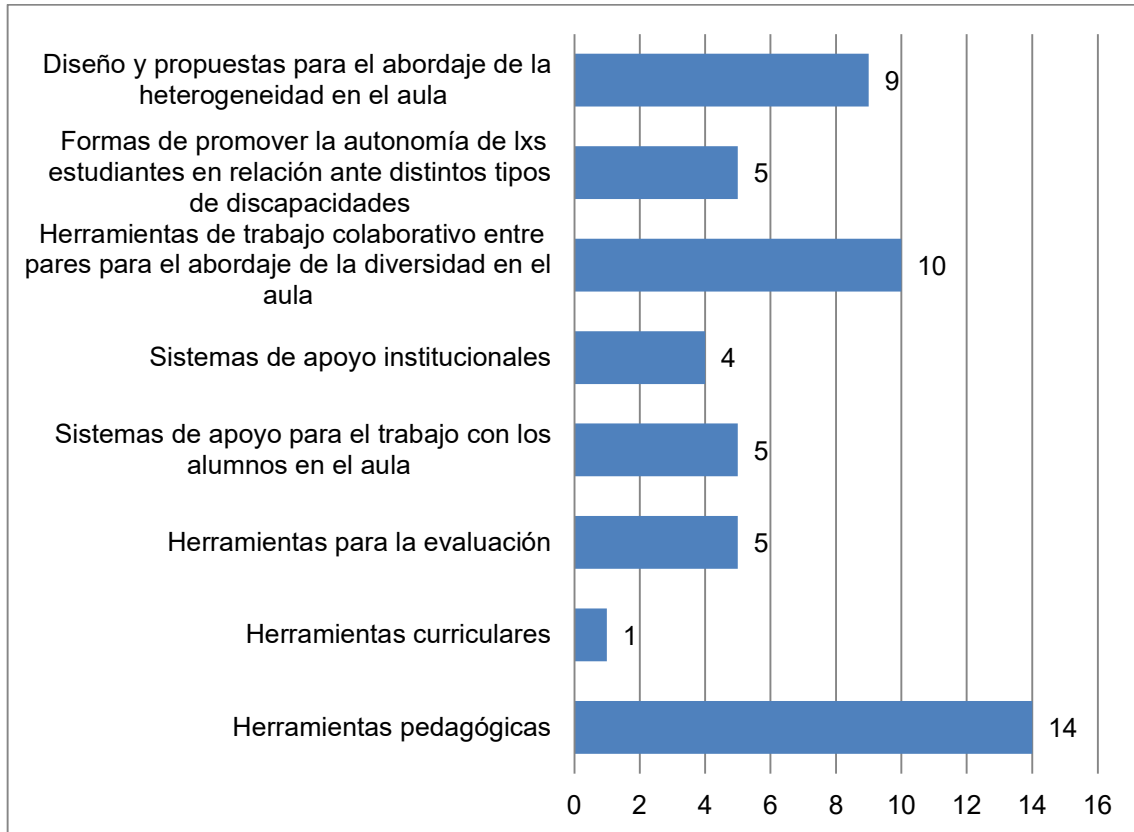


Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Consultados acerca de qué temas deberían profundizarse, las respuestas en orden de importancia, fueron:

1. Herramientas pedagógicas
2. Herramientas de trabajo colaborativo entre pares para el abordaje de la diversidad en el aula
3. Diseño y propuestas para el abordaje de la heterogeneidad en el aula

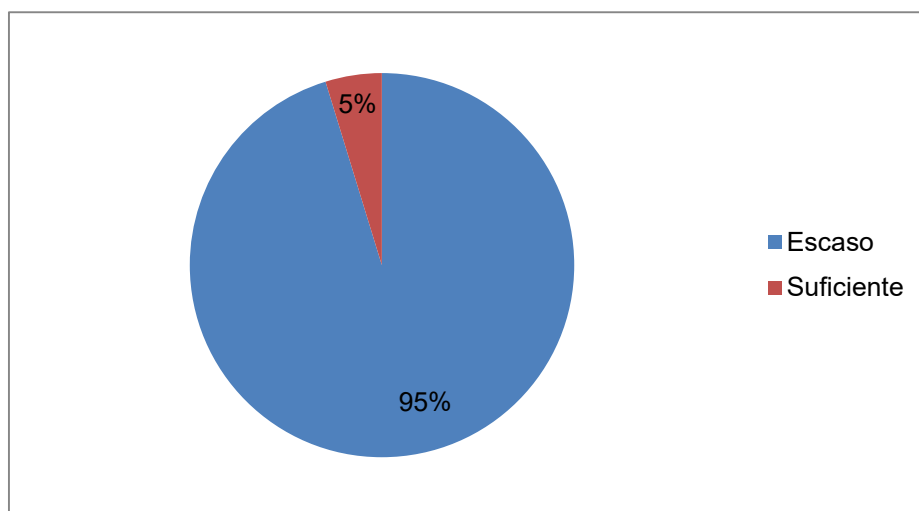
Gráfico 57. Temáticas a profundizar (Total de respuestas)



Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Consultados sobre el nivel de formación de los docentes en el tema es casi unánime la evaluación como “escaso”.

Gráfico 58. Evaluación sobre la formación de los docentes (En %)



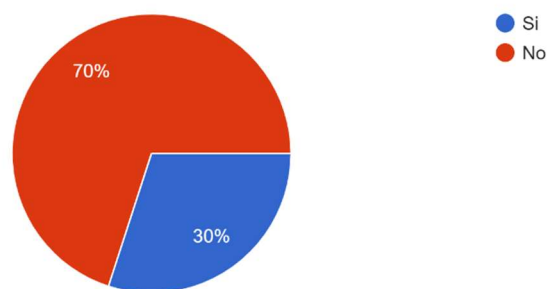
Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Inclusión docente

7 de cada 10 refieren no contar con las herramientas para promover estrategias inclusivas.

Gráfico 59. Herramientas para promover estrategias inclusivas (En %)

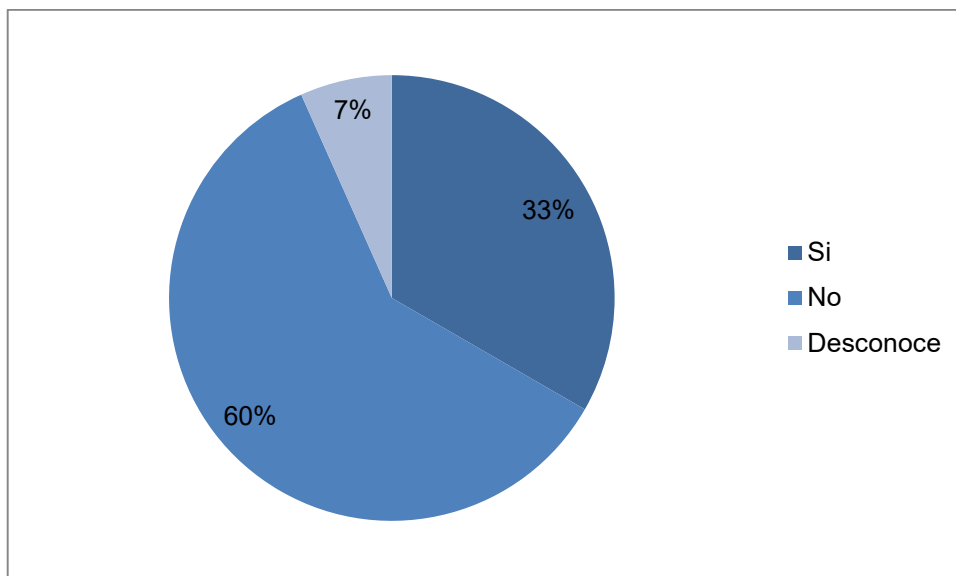
¿Considera que cuenta con las herramientas necesarias para promover estrategias de modo inclusivo, a través del diseño de actividades y mate...der, organizarse, recordar e implicarse en el aula?
30 respuestas



Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Respecto a la disponibilidad de materiales pedagógicos para trabajar el tema en el aula, 6 de cada 10 indican que no cuentan con ellos en las escuelas.

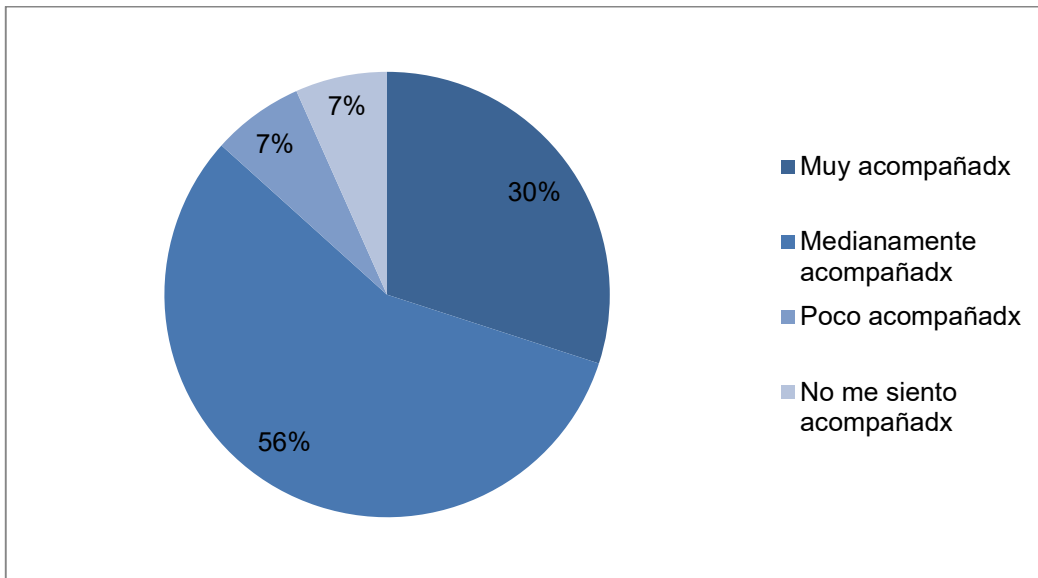
Gráfico 60. Existencia de materiales pedagógicos (En %)



Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Casi 9 de cada 10 se siente acompañado o medianamente acompañado y respaldado por sus pares para implementar estrategias de inclusión.

Gráfico 61. Apoyo de pares (En %)



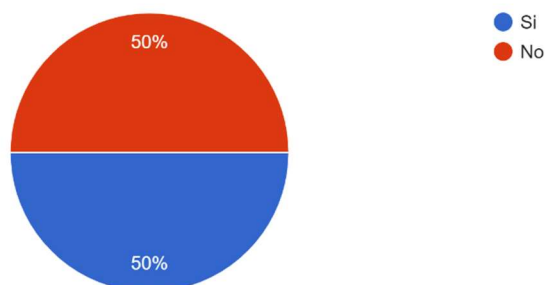
Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Respecto a la existencia de espacios institucionales para trabajar el tema, la mitad indicó que sí y la otra mitad lo contrario.

Gráfico 62. Existencia de espacios institucionales (En %)

¿Existen en su escuela instancias o espacios institucionales para trabajar entre personal directivo y docente sobre la inclusión educativa?

30 respuestas



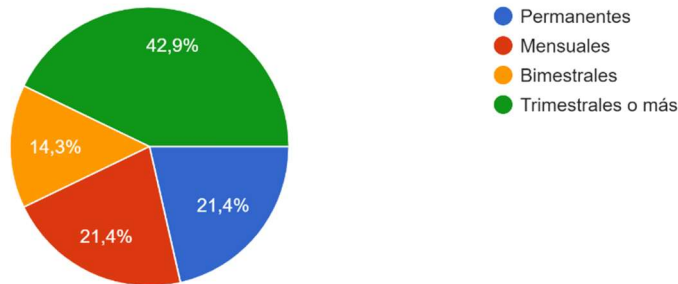
Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

En los casos que existen, la frecuencia varía, pero la mayoría tiene periodicidad trimestral o más.

Gráfico 63. Periodicidad de los espacios institucionales (En %)

En caso de que EXISTAN ¿Cuál es su periodicidad?

14 respuestas



Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Consultados acerca de los obstáculos para la existencia de estos espacios de trabajo colaborativo, en orden de importancia, identificaron los siguientes:

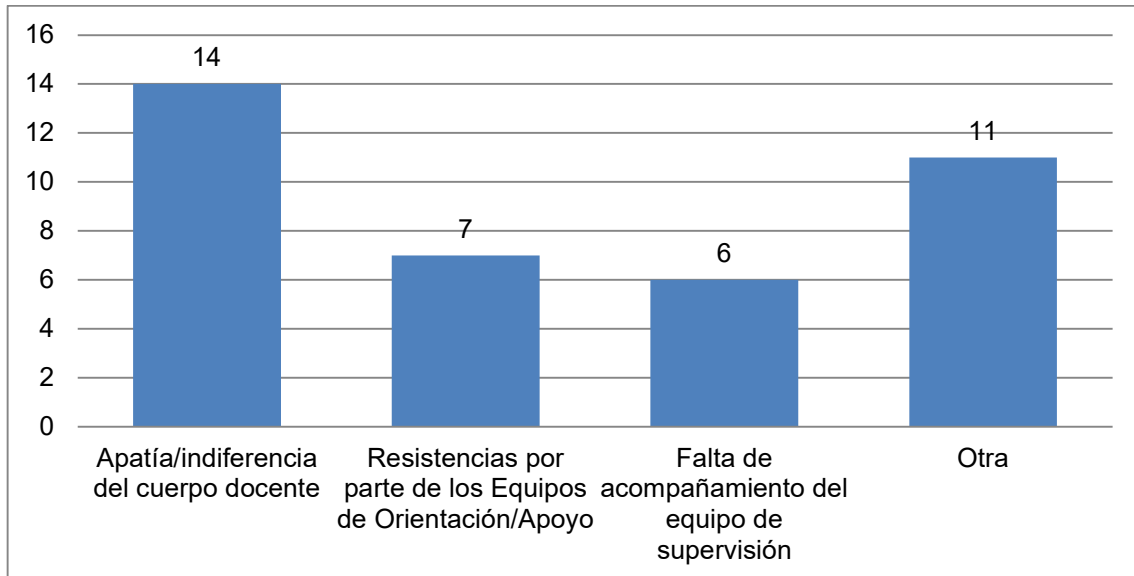
- Apatía/indiferencia del cuerpo docente
- Resistencias por parte de los Equipos de Orientación/Apoyo
- Falta de acompañamiento del equipo de supervisión
- Otros

La respuesta Otros incluye una variedad de obstáculos: la falta de materiales pedagógicos, la carencia de espacios tanto físicos, y de espacios que inviten a generar acciones colaborativas y de intercambio con otras instituciones y entre docentes. Además, se encontraron respuestas que indicaban como un obstáculo o la inexistencia de equipos de orientación, o la falta de escucha de estos equipos a los docentes.

Desde el punto de vista más propositivo, los directivos mencionan la importancia de acuerdos sobre la necesidad de generar este tipo de espacio dentro de la jornada laboral.



Gráfico 64. Obstáculos para la existencia de espacios institucionales (Total de respuestas)

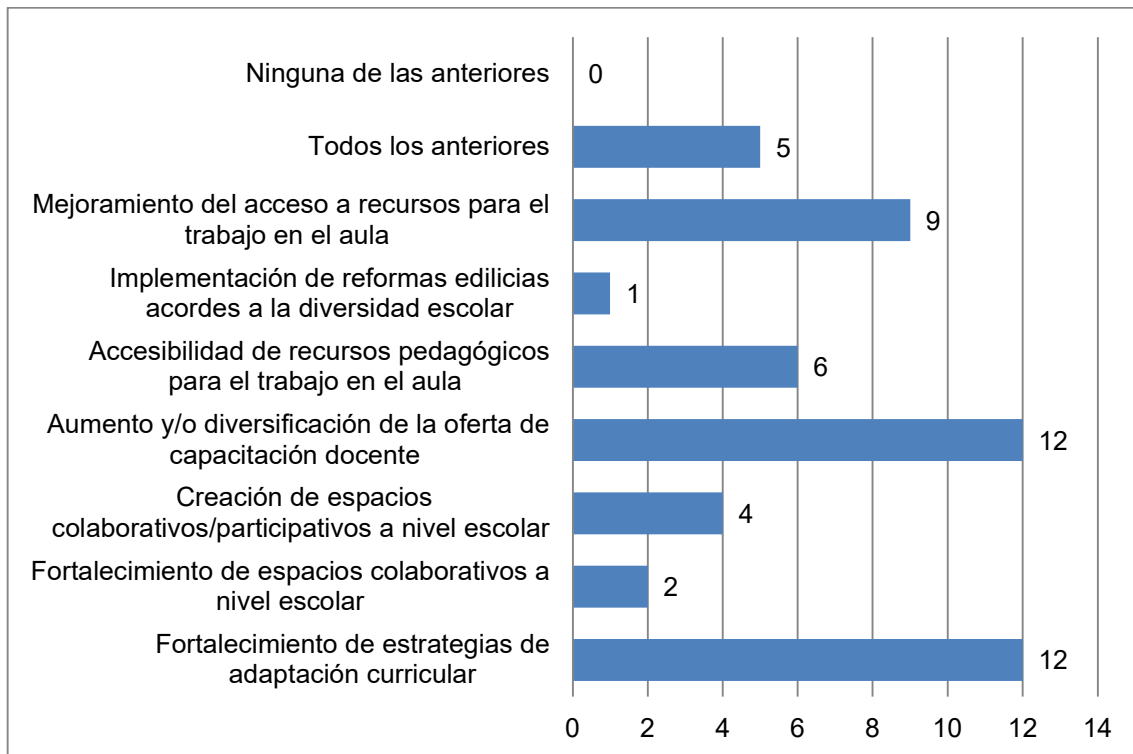


Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Consultados acerca de las estrategias para avanzar en el sentido de una educación más inclusiva, identificaron en orden de importancia:

1. Aumento y/o diversificación de la oferta de capacitación docente
2. Fortalecimiento de estrategias de adaptación curricular
3. Mejoramiento del acceso a recursos para el trabajo en el aula

Gráfico 65. Estrategias a implementar (Total de respuestas)



Fuente: Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa

Consultados acerca de cuestiones que quisieran agregar y que no fueron preguntadas, las opciones giraron en torno a los temas tratados en las preguntas precedentes.

1.4.3 Algunas conclusiones iniciales

Los sistemas educativos del mundo han avanzado mucho en las últimas décadas garantizando el acceso a la educación a poblaciones cada vez más amplias. Sin embargo, la calidad educativa es aún un motivo de gran preocupación, en tanto las investigaciones y evaluaciones internacionales muestran que el logro de que todos los estudiantes aprendan (y que esos aprendizajes resulten relevantes y profundos) está lejos de ser una realidad en muchos países del mundo (OCDE, 2019).

La agenda que actualmente estructura las políticas educativas en los países de América Latina se encuentra en un punto muy avanzado de una transición entre un principio de justicia que ponía el énfasis en la igualdad en el acceso – entendida como igualdad de oportunidades- hacia otro que toma como estructurante la igualdad en los logros o resultados. Históricamente hubo

consenso en torno a la idea de que una política educativa era justa si garantizaba a todos los niños igualdad de oportunidades para ir a la escuela. Hoy, en cambio, el consenso está en que una política educativa es justa si a todos les garantiza igualdad en los aprendizajes. Este cambio adquiere relevancia al quedar plasmado en la mayoría de las leyes de educación sancionadas en las últimas décadas. (López, 2016)

En este sentido, una de las metas educativas 2021, propuesta por la Organización de Estados Iberoamericanos (2010), es lograr la equidad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación. La enseñanza para la diversidad se presenta, entonces, como un enfoque potente, que permite traducir esa voluntad de inclusión a propuestas trasladables a la práctica real.

Siguiendo a López (2016), cuando se habla de desigualdad se remite a modos de ser distintos que son cuantificables, que se expresan en que unos tienen más que otros. Puede ser más ingresos, más propiedades, más educación, más experiencia. La diversidad, en cambio, hace referencia a diferencias que no son cuantificables, que no se pueden expresar en más o en menos. Son diferencias cualitativas. La diversidad se materializa –por ejemplo- en ser de nacionalidades diferentes, por el género, la etnia o las preferencias culturales. No es más ni es menos, sólo es diferente.

La heterogeneidad de identidades y perfiles de los miembros de una sociedad – que se expresa en la articulación de desigualdad y diversidad- se constituye en un desafío central para las políticas educativas. Por un lado, y desde un punto de vista operativo, porque instala la necesidad de desarrollar estrategias institucionales o pedagógicas que tomen en consideración esa compleja heterogeneidad. Toda política de equidad educativa implica, -como señala López-, promover desigualdades justas orientadas a avanzar hacia el horizonte de igualdad en los logros de aprendizajes socialmente esperados. Ello implica generar acciones que sean sensibles a las formas específicas que adquiere en cada contexto la articulación de diversidad y desigualdad.

“La enseñanza para la diversidad se inscribe en el enfoque de la educación inclusiva, que parte de la concepción de que todos los sujetos son capaces de aprender y que cada uno posee un conjunto de características y habilidades que lo diferencian de los demás, que han de ser estimuladas y acompañadas para alcanzar su total potencialidad” (Unesco, 2008). Desde este punto de vista, la diversidad es entendida no como un obstáculo sino como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje.

En base a los aportes de la literatura, entre los puntos clave para una definición de inclusión educativa que se consideraron para aplicar la encuesta se destacan:

- la inclusión educativa o la educación inclusiva como un *derecho humano* y una *perspectiva pedagógica*;
- como un proceso (en lugar de un estado) de democratización tendiente a la eliminación de las brechas de desigualdad;
- que parte de reconocer la *diversidad* humana en el aula lo que implica poder articular “lo común” con los requerimientos, necesidades e intereses particulares;
- asociado a la superación/eliminación/reducción de *obstáculos/barreras* y la generación de *apoyos* para garantizar:
 - la presencia/acceso;
 - la participación -sino podés tener una escolarización de baja intensidad (en términos de Kessler)-;
 - los aprendizajes de lxs todxs lxs estudiantes en su diversidad.
- es decir, constituye un proceso indispensable para garantizar la justicia educativa.

En ese sentido, una de las principales reflexiones que se obtienen analizando los resultados de las encuestas es que hay una coincidencia en las respuestas de docentes y directivos respecto de cuáles son las representaciones de diversidad elegidas por ambos grupos, las cuales a la vez coinciden con las miradas de las autoridades y equipos técnicos del nivel central y supervisores: la diversidad es vista como aquel concepto que incluye las diferencias sociales, culturales, funcionales, cognitivas, económicas, étnicas, sexuales y geográficas en las propias capacidades del sujeto, se reconoce las diferentes historias personales y educativas, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje y, a la vez, se la ve como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, en relación a los tiempos de cada estudiante.

Lo mismo sucede en torno a las definiciones de inclusión elegidas por ambos grupos y mencionadas en las entrevistas a las autoridades: ésta permite garantizar el ingreso, la permanencia y la terminalidad de los niñxs en el nivel, de acuerdo a lo establecido para cada momento de la vida; promover prácticas grupales tendientes a mejorar el entendimiento y la aceptación de las diferencias y desarrollar entre la comunidad educativa valores del respeto, cordialidad y tolerancia. Un modo de entender la inclusión por las autoridades y equipos provinciales es que ésta no se restringe al acceso sino a los modos de acompañar pedagógicamente a los estudiantes

En este sentido, la valoración de ambos conceptos (diversidad e inclusión) podría ser producto de los esfuerzos de las acciones de política provincial por (en palabras de las autoridades) “incluir a todos los chicos en la escuela y en revincularlos especialmente post pandemia”, a la vez que un paradigma social y educativo que está mucho más presente en las políticas nacionales desde la sanción de la ley nacional en 2006.

Las encuestas muestran que hay coincidencia de respuestas de docentes y directivos en cuanto a las barreras para la inclusión: los ítems más señalados son la falta de acompañamiento familiar de lxs estudiantes, falta de políticas para la formación docente en clave de diversidad y falta de conocimiento del cuerpo de docentes para el trabajo de la diversidad en el aula. Las entrevistas a autoridades y equipos del nivel central coinciden con el aspecto de ausencia de apoyo familiar como obstáculo, sin embargo, los otros dos aspectos no aparecieron mencionados.

Una manera de caracterizar a la población escolar del nivel primario a partir de la mirada de los encuestados es identificar qué nivel de apropiación de conocimientos se estima que poseen los estudiantes. Tanto los docentes como los directivos mostraron coincidencia en que la apropiación de conocimiento por parte de los estudiantes como Buena, aunque con un porcentaje mayor entre los directivos (70%) que entre los docentes (casi 50%).

Mientras que las autoridades y equipos del nivel central identifican como principales barreras el punto de partida de los saberes y conocimientos que traen los alumnos al aula y, asociado a ello, se pone en evidencia los docentes que no están formados para atender estas disparidades, agudizadas durante la pandemia, las respuestas a las encuestas nos muestran que los docentes y directivos señalan otros aspectos como barreras prioritarias: las condiciones edilicias del entorno escolar, el nivel educativo de las familias y el nivel socioeconómico de las familias.

Los directivos como los docentes mostraron respuestas similares en relación a los apoyos a la incorporación de conocimiento: destacaron la formación del cuerpo docente y el equipo directivo, la incorporación de estrategias comunicacionales diversificadas, la estimulación de las inteligencias múltiples y el aprendizaje emocional, personalización del proceso de aprendizaje e Incorporación de las TICS. Este aspecto en particular no se indagó con las autoridades, por lo que no se puede analizar las coincidencias o diferencias.

Tanto las autoridades y equipos como los docentes y directivos encuestados muestran acuerdo en que las políticas de inclusión educativa: implican cambios en los planes y programas de estudios a fin de apoyar el aprendizaje e implican la formación de todos lxs profesionales de la educación y de lxs miembros de la comunidad. Es alta la coincidencia en considerar que una educación más inclusiva es la manera de cambiar el sistema. Esta mirada coincide con las líneas normativas y programáticas que caracteriza a la gestión provincial tanto en su aspecto discursivo como en las acciones y programas, especialmente fortalecidos en el proceso de la post-pandemia.

En relación a las deficiencias, necesidades y oportunidades de formación vinculados a la inclusión y la diversidad, las entrevistas con autoridades y equipos señalaban la resistencia al cambio, los temores de docentes que fueron formados en otras épocas y de crianza, la necesidad, desde el punto de vista de la gestión provincial, de fortalecer y fomentar la capacitación (en diversidad) y la oportunidad de ampliar la oferta a través de la virtualidad.

Los directivos y docentes consultados señalaron otros aspectos: ambos grupos identifican deficiencias en la formación inicial en temas de inclusión educativa y, según se desprende de las respuestas, los docentes fueron más capacitados que los equipos directivos en temas de inclusión educativa. Hay acuerdo en la necesidad de profundizar las capacitaciones en temas como herramientas pedagógicas, herramientas de trabajo colaborativo entre pares para el abordaje de la diversidad en el aula y sistemas de apoyo para el trabajo con los alumnos en el aula; los docentes mencionaron también la necesidad de contar con formas de promover la autonomía de lxs estudiantes en relación ante distintos tipos de discapacidades (intelectual, motriz, auditiva, visual, TEA).

Al igual que las autoridades y equipos de nivel central, el 60% de los docentes evalúan que los equipos directivos cuentan con escasa formación en inclusión educativa y es casi unánime entre los directivos que la formación de los docentes en este tema es “escasa”. Estos resultados constituyen una alerta (y una oportunidad) para el diseño de una oferta de formación acorde a la demanda por parte del sistema formador provincial.

La ausencia de una formación específica también refleja que ambos grupos consideren que no cuentan con las herramientas necesarias para planificar sus clases de un modo inclusivo o promover estrategias inclusivas.

En cuanto a los recursos disponibles para trabajar estrategias inclusivas en las aulas, ambos grupos señalan que no cuentan con los recursos en las escuelas y un gran número de docentes no sabe si existen. Aquí hay un desafío para el nivel central: estas percepciones implican, por un lado, a que el CPE mejore la comunicación en la distribución de los recursos existentes, especialmente los

realizados los últimos años. Y por otro, es probable que éstos lleguen a las escuelas y se guarden en bibliotecas o espacios de guardado en las áreas de dirección, siendo poco conocido por los docentes.

Al momento de identificar los obstáculos a la existencia de espacios de trabajo colaborativo para abordar temas de inclusión educativa, los docentes identifican a: apatía/indiferencia de los colegas docentes y falta de acompañamiento del equipo de supervisión; los directivos identifican: resistencias por parte de los Equipos de Orientación/Apoyo y falta de acompañamiento del equipo de supervisión. Algo interesante es también que unos identifican a los otros como obstáculos (docentes ven falta de iniciativas de los equipos directivos y directivos ven apatía/indiferencia del cuerpo docente). Si bien estos aspectos no se abordaron en las entrevistas a autoridades y equipo central, los principales obstáculos para la inclusión mencionados fueron: la accesibilidad a internet, la discriminación en escuelas privadas/confesionales, que no aceptan o se resisten a aceptar a niños con algún tipo de discapacidad; la tendencia de los docentes y/o equipos directivos a solicitar docentes de apoyo para cualquier tipo de discapacidad; la tendencia a patologizar ciertas situaciones.

Al momento de pensar en desafíos para volver la educación más inclusiva se consideran la complementariedad de las siguientes iniciativas, citadas en orden de importancia: el aumento y/o diversificación de la oferta de capacitación docente, la creación de espacios colaborativos/participativos a nivel escolar, la accesibilidad de recursos pedagógicos para el trabajo en el aula, el fortalecimiento de estrategias de adaptación curricular y el fortalecimiento de espacios colaborativos a nivel escolar. Para los directivos, los principales obstáculos para lograr un trabajo colaborativo se deben a la apatía/indiferencia del cuerpo docente, las resistencias por parte de los Equipos de Orientación/Apoyo y la falta de acompañamiento del equipo de supervisión.

Estos resultados ofrecen pistas para la intervención por parte de autoridades y supervisores, especialmente potenciando algunas estrategias como el aumento y/o diversificación de la oferta de capacitación docente, el fortalecimiento de estrategias de adaptación curricular y la mejora al acceso a recursos para el trabajo en el aula.

1.4.4 Algunas reflexiones finales

Un sistema educativo con una enseñanza pensada para la diversidad tiene que diseñar la forma de trabajar en la escuela y en el aula con principios

organizadores diferentes al modelo tradicional que brinda a todos lo mismo, ofreciendo entornos de aprendizaje que tengan en cuenta la heterogeneidad del alumnado.

Ello implica adoptar diversos modos de organizar los espacios, tiempos, agrupamientos, recursos, contenidos y tareas, garantizando lo común (es decir, aquello que se espera que todos aprendan) pero dando opciones y recorridos diferentes que los alumnos pueden elegir.

Para Furman y Larsen (2022) *“En una clase diferenciada el docente desempeña el papel de arquitecto de las situaciones de aprendizaje y los alumnos colaboran en el diseño y la construcción de estos aprendizajes al tomar decisiones. Esas decisiones se plasman, por ejemplo, en aquello que aprenderán, en cómo lo aprenderán y en cómo mostrarán lo que han aprendido, con momentos y modos de trabajo grupales e individuales, algunos comunes a todos los estudiantes y otros electivos”*.

Las evidencias de la enseñanza enfocadas en la diversidad muestran que implementarlas resulta beneficioso para los aprendizajes académicos y sociales de los alumnos, y para su motivación.

Sin embargo, los estudios sobre el tema también advierten que funcionan en grupos pequeños y con docentes capacitados en el trabajo con aulas heterogéneas.

El desafío lo tienen los gobiernos educativos, pues han de hacer masivas modalidades como el aprendizaje cooperativo, la enseñanza multigrado, los grupos interactivos, la co-enseñanza y la tutoría entre pares o brindar a los alumnos actividades electivas y utilizar los espacios de manera diversa.

2. TAREA 2. RELEVAMIENTO CUALITATIVO. DISEÑO DE INSTRUMENTOS Y TRABAJO DE CAMPO. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Uno de los grandes desafíos que enfrentan las políticas educativas –y las políticas sociales en general- es lograr intervenciones efectivas en contextos de diversidad. Las sociedades actuales son sumamente heterogéneas y la interacción permanente con otras identidades es cotidiano. ¿Cómo dar cuenta de esa gran heterogeneidad social? ¿Qué categorías permiten describir las formas que adquiere ese “ser distintos”?

En algunas definiciones la diversidad también da cuenta de la semejanza, no sólo de lo que la diferencia entre seres humanos.

- La diversidad refiere tanto al espectro completo de diferencias que hacen a las personas únicas, como a las similitudes entre seres humanos. En otras palabras, es la variedad de características, atributos, identidades y pertenencias que nos hacen únicos, al mismo tiempo que nos vuelven semejantes y diferentes entre nosotros. Así, si bien es cierto que cada persona es única, bajo el paraguas de la diversidad también quedan incluidas las características compartidas.

- La diversidad es una característica intrínseca a la vida y la condición humana. La misma refiere a aquellas características visibles (como la expresión de género, la etnia, la discapacidad y la edad) y no visibles (tales como la pertenencia religiosa, la situación socioeconómica, la orientación sexual, el nivel educativo, la trayectoria laboral, entre otras posibles) que hacen únicas a las personas y que las vuelven, al mismo tiempo, diferentes pero también similares entre sí (Castillo Charfolet y Suso Araico, 2012; Elegido Fluiters y Sáiz Álvarez, 2015; García-Morato, 2012). Lejos de ser estáticas e inmutables, muchas de estas características (como la edad, la orientación sexual, la expresión y/o identidad de género, etc.) pueden, o inevitablemente lo hacen, modificarse a través del tiempo. En este sentido, muchos de los ejes de identidad que atraviesan y conforman las subjetividades se transforman a lo largo de nuestra vida, delineando nuevas experiencias.

Para abordar esta complejidad discursiva, se propone un enfoque metodológico cualitativo para dar cuenta de las representaciones sociales de las y los docentes santacruceños de nivel primario, atendiendo a las diversas y heterogéneas realidades territoriales (en términos económicos, sociales, y culturales) que subyacen en el sistema educativo.

Este enfoque, basado en el paradigma interpretativo, considera que la realidad es subjetiva y múltiple, por lo cual debe abordarse de forma holística a fin de captar de modo inductivo la complejidad inherente a los fenómenos en contexto, atendiendo a la interpretación subjetiva que realizan los actores sociales involucrados.

Por eso, dado que la investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por las perspectivas de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos (Vasilachis de Gialdino, 2006)²; la misma constituye el enfoque más adecuado para indagar sobre las representaciones, los alcances, las estrategias y las modalidades desplegadas en las escuelas primarias y, de este modo, identificar prácticas que permitan ser abordadas por la conducción educativa.

Para iniciar este abordaje se iniciaron las siguientes subtareas:

2.1 SUBTAREAS 2.1. Diseño de instrumentos y realización entrevistas en profundidad no estandarizadas y 2.2. Diseño del instrumento de entrevistas a docentes y directivos.

Tal como se detalló en el capítulo 1 de este informe, junto a los consultores de las tareas T1, T2 y T3 se diseñaron los instrumentos y se realizaron las entrevistas a los perfiles esperados, así como el análisis de las mismas. (sub tareas 1.1, 2.1. y 2.3)

Las entrevistas no estandarizadas permitieron diseñar las Guías de entrevistas estandarizadas en profundidad destinadas a docentes y directivos, destinadas a relevar un conjunto de dimensiones vinculadas a la inclusión educativa desde su perspectiva (subtarea 2.2.) Las mismas se presentan en el ANEXO III.

2.2 SUBTAREA 2.3. Elaboración de la muestra para la realización de entrevistas en profundidad no estandarizadas para docentes y directivos.

Para complementar los hallazgos de la etapa cuantitativa del estudio y profundizar en los sentidos y significados asociados por los equipos directivos y docentes a la diversidad y la inclusión educativa del nivel Primario de Santa Cruz, se llevó adelante una segunda **etapa cualitativa**.

Este enfoque, basado en el paradigma interpretativo, considera que la realidad es subjetiva y múltiple, por lo cual se aboca a captar la complejidad inherente a los fenómenos en contexto atendiendo a la interpretación subjetiva que realizan los actores sociales involucrados.

² Vasilachis de Gialdino I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

En este sentido, la investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido por el contexto, por las perspectivas de las/os participantes, por sus sentidos, por su experiencia, por su conocimiento y sus relatos (Vasilachis de Gialdino, 2006). Por estos motivos, la misma constituye el enfoque más adecuado para indagar las representaciones y los significados de las/os docentes y equipos directivos en las escuelas primarias sobre aquellas dimensiones que hacen a la inclusión educativa.

Más específicamente, la etapa cualitativa consistió en la realización de:

- a. **7 (siete) entrevistas en profundidad no estandarizadas** (Valles, 1999) a autoridades del CPE (Dirección Regional, Supervisión del nivel, equipos técnicos del nivel y Coordinación de modalidades) (Cuadro 1). Las mismas fueron utilizadas como insumo para elaborar las guías de entrevista y retomadas, en algunas oportunidades, en el análisis.

Cuadro 1. Autoridades y funcionarias del CPE que participaron de las entrevistas en profundidad no estandarizadas

Lista de personas que participaron de las entrevistas en profundidad no estandarizadas
Directora provincial de Educación Primaria
Directora Regional
Supervisoras del nivel Primario zona norte
Supervisoras del nivel Primario zona suroeste
Directora provincial de Educación Especial
Coordinadora ESI

- b. **18 (dieciocho) entrevistas en profundidad estandarizadas no programadas** (Valles, 1999) a equipos directivos y docentes del nivel Primario de Santa Cruz. Se consideraron docentes de escuelas públicas de gestión estatal, tanto con horas frente a curso como en otras funciones. A fines de garantizar una muestra heterogénea en términos territoriales, la misma se segmentó por zonas (zonas norte, centro y sur), conforme a lo cual se seleccionaron 2 (dos) casos institucionales por zona y se entrevistaron tanto a sus equipos directivos como a 4 (cuatro) de sus docentes. Así, en total se realizaron 6 (seis) entrevistas a personas en cargos directivos -en la mayoría de los casos individuales, a las directoras de las instituciones y, en menos oportunidades, grupales, a las directoras y vicedirectoras- y 12 (doce) entrevistas individuales a docentes (Cuadro 2).

Cuadro 2. Composición de la muestra de entrevistas en profundidad estandarizadas no programadas. Cantidad y distribución conforme a las variables consideradas

		Zona			Total
		Zona Sur	Zona Centro	Zona Norte	
Unidad de Análisis	Equipos directivos	2	2	2	6
	Equipos docentes	4	4	4	12
	Total	6	6	6	18

Cabe mencionar que los criterios previstos inicialmente al inicio del proyecto para la muestra de entrevistas en profundidad no estandarizadas no pudieron cumplirse. Sin embargo, ello no modificó la representatividad buscada en torno al proyecto a las características de la población abordada.

Con esta finalidad, se elaboraron dos instrumentos de recolección de datos (guías de entrevista): una dirigida a equipos directivos y otra a docentes (Ver Anexo). En línea con los objetivos de investigación, las dimensiones indagadas en ellas fueron las siguientes:

Dimensión	Subdimensiones
0. Breve descripción de las características de la escuela y de la trayectoria de la/s persona/s entrevistada/s	0.1. Trayectoria de la persona/s entrevistada/s
	0.2. Breve descripción de las características de la escuela
1. Evaluación de la situación actual	1.1. Miradas sobre la situación actual (acceso, asistencia, implicación/enganche y adquisición de conocimientos y saberes)
	1.2. Barreras/obstáculos para la Inclusión (acceso, asistencia, implicación/enganche y adquisición de conocimientos y saberes)

Dimensión	Subdimensiones
	1.3. Apoyos (acceso, asistencia, implicación/enganche y adquisición de conocimientos y saberes)
2. Estrategias gubernamentales para la inclusión educativa	2.1. Estrategias institucionales
	2.2. Estrategias gubernamentales
3. Formación	3.1. Formación recibida en relación a la inclusión educativa
	3.2. Percepción sobre la formación referida a la inclusión educativa
	3.2. Formación institucional
4. Desafíos	1. Aspectos a reforzar
	2. Condiciones necesarias para garantizar la inclusión educativa

El reclutamiento de las personas a entrevistar estuvo a cargo del Consejo Provincial de Educación de la provincia. Todas las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de las/os entrevistadas/os y transcritas en su totalidad para su posterior análisis. Por último, se procedió a la sistematización y procesamiento de las mismas (grillado de entrevistas), para la cual se diseñó una matriz que facilitó la realización del análisis temático.

c. Asimismo, como parte de esta etapa, se llevó a cabo un **análisis documental** que incluyó leyes, normativa, políticas y programas, y datos estadísticos de fuentes secundarias. El mismo permitió contextualizar los hallazgos obtenidos por medio de las entrevistas.

2.3 SUBTAREAS 2.4. Realización y desgrabación de 18 entrevistas a docentes y directivos y 2.5. Sistematización y análisis de resultados de entrevistas a docentes y directivos.

Estas subtareas se realizaron y permitieron el análisis del relevamiento desarrollado en el punto siguiente. (subtarea 2.6.).

2.4 SUBTAREA 2.6. Análisis del relevamiento cualitativo.

Resultados del análisis cualitativo

2.4.1 Las instituciones educativas y el alumnado del nivel Primario desde la mirada de las/os docentes entrevistadas/os

El presente apartado ofrece una breve contextualización de los escenarios educativos en los cuales se emplazan las percepciones sobre la situación de la diversidad y la inclusión educativa en el nivel Primario de Santa Cruz de las/os docentes entrevistadas/os. Puntualmente, se presenta una caracterización de quienes participaron en la etapa cualitativa del estudio y se exponen los modos en los que éstos/as describen a las escuelas en las cuales ejercen la docencia y a su alumnado, atendiendo al carácter situado de sus reflexiones, evaluaciones y percepciones.

a) Principales características de las/os docentes que participaron de la etapa cualitativa del estudio

De acuerdo con datos del Ministerio de Educación de la Nación (2020),³ la provincia de Santa Cruz cuenta con 3.017 cargos docentes en las escuelas estatales de nivel Primario, quienes poseen un total de 8.217 horas cátedra. Entre ellos, 2.177 tienen funciones frente a curso, 494 realizan tareas de apoyo, 349 ocupan cargos directivos y 5 son personal único. El 94% de las/os docentes (2.851) trabajan en el ámbito urbano y mientras que el 6% restante (166) lo hace en el rural.

Las/os 21 docentes entrevistadas/os pertenecen a 6 escuelas primarias públicas de gestión estatal y de la modalidad Común diferentes, 2 ubicadas en la zona centro, 2 en la zona norte y 2 en la zona sur de la provincia de Santa Cruz. En línea con el carácter feminizado del nivel (Morgade, 2007; Yannoulas, 1993), del total de las personas entrevistadas, 18 son mujeres y 3 varones (cfr. supra Consideraciones metodológicas de la etapa cualitativa del estudio).

Las docentes que forman parte de los equipos directivos de las escuelas que participaron en la etapa cualitativa de este estudio llevan en promedio 5 años

³ Ver sitio web del Ministerio de Educación, recuperado de: <https://data.educacion.gob.ar/nivel/primario-comun> [Fecha de consulta 8 agosto de 2022].

presidiendo el cargo en estas escuelas (7,5 años promedio quienes conforman los equipos de las escuelas de zona centro, 5,2 años promedio las de zona norte y 3 años promedio las de zona sur). Todas ellas se caracterizan por contar con una extensa trayectoria en la docencia de nivel primario, con una antigüedad mayor a los 20 años ejerciendo la profesión. Asimismo, muchas de las que ocupan cargos directivos -en especial las de las escuelas de las zonas norte y centro- señalan que la institución en la cual desempeñan su cargo en la actualidad es la misma en la que comenzaron su actividad docente. Las entrevistadas mencionaron que el hecho de continuar trabajando en la misma escuela en la que comenzaron a ejercer la docencia es habitual en la provincia y especialmente valorado por ellas, ya que permite generar un fuerte “sentimiento de pertenencia” que luego se traduce en un marcado compromiso y entrega a la institución.

Por su parte, las/os integrantes de los equipos docentes entrevistados llevan en promedio 15 años ejerciendo la docencia en el nivel Primario: las/os docentes de escuelas de zona norte promedian 16 años, las/os de zona centro 18 años y las/os de zona sur 11 años. La persona entrevistada que cuenta con mayor antigüedad, lleva 33 años en la profesión y la que se ha incorporado de forma más reciente ejerce la docencia hace 2 años. La mayoría de las/os docentes cumple funciones frente a curso -dictan materias entre las que se destacan ciencias sociales y naturales, matemática y lengua-. Por su parte, otras/os docentes realizan otras tareas y se desempeñan como secretarías, bibliotecarias, asistentes pedagógicas o asistentes de medios en las instituciones. Aun en estos últimos casos, las/os docentes mencionan que habitualmente deben cubrir horas frente a curso ante situaciones que lo demandan -como frente a ausentismos o licencias de parte de docentes de alguna de las asignaturas-. Tal como señala una de las entrevistadas, esta situación muchas veces dificulta el cumplimiento pleno de sus funciones:

Hay una realidad que esos cargos lo que es asistencia pedagógica, de medios, secretaría también, hay que garantizar el servicio. Si falta algún docente se cubre con los asistentes pedagógicos. Si los asistentes pedagógicos están cubriendo se cubre con el asistente de medios, si el asistente de medios también está cubriendo bajamos a la secretaría. (...) si la secretaria también está cubriendo y falta otro docente ya va el vicedirectivo del turno a cubrir. Así va la cadena a cubrir... A veces están todos cubriendo, a veces no se puede cumplir la función del cargo. Si yo estoy en la Secretaría y estoy todo el año cubriendo no estoy haciendo la labor de la Secretaría. Eso pasa con las asistencias pedagógicas que hay veces que se las pasan cubriendo todo el año, y no cumplen el rol de lo que debería ser un asistente pedagógico que es muy útil hoy en día dentro del aula

(Docente de una escuela de zona centro).

Asimismo, varias personas entrevistadas plantearon que trabajan en más de una escuela, cubriendo tanto el turno mañana como el turno tarde.

Por su parte, las integrantes de los equipos directivos de las escuelas -en especial las de la zona norte de la provincia- destacaron la labor de sus equipos docentes. Puntualmente, remarcaron la empatía y el compromiso con que ejercen su labor, así como el acompañamiento que le brindan al alumnado del nivel Primario y el entusiasmo con que apoyan las iniciativas que se proponen desde la dirección. En ocasiones, los equipos directivos atribuyen esta disposición de parte de las/os docentes a la larga trayectoria que éstas/os tienen dentro de esas escuelas, a un clima laboral favorable y al sentido de pertenencia que esto genera.

Tenemos un buen grupo de maestros, en su gran mayoría son muy buenos maestros. O sea, son maestros que pueden hacer un seguimiento, que son maestros que acompañan mucho al grupo de estudiantes. Muy presentes. (...) Tenemos muchos maestros de mucha trayectoria en la escuela que también creo que es positivo porque también dice mucho del clima que se vive acá.

(Integrante del equipo directivo de una escuela de zona norte).

La mayoría del personal tiene mucho sentido de pertenencia y son docentes que hace años están trabajando. (...) Hay otros docentes que son egresados de la escuela también que trabajan acá. También solemos trabajar con colegas que fueron alumnos nuestros (...) están comprometidos con todas las actividades que uno realiza. Por ejemplo, ahora tenemos un problema de calefacción en la escuela, entonces tuvimos que adaptar dos salones que son una sala de computación y un cine que tenemos que lo hicimos salón. Los maestros que trabajan ahí si hubiese sido otra época te dicen que no porque no están dadas las condiciones. Ellos se adaptan a la nueva situación, ninguno te pone un freno y se sigue para adelante. A veces hay que hacer una actividad extra escolar y tenés que poner tu tiempo que no tiene que ver con el laboral y ellos igual vienen y lo hacen.

(Integrante del equipo directivo de una escuela de zona norte).

Tal como se evidencia en estos extractos de entrevista, en ocasiones, este sentimiento se entrama en las propias trayectorias formativas de las/os docentes, ya que son ex-alumnas/os de las instituciones en las cuales actualmente ejercen la docencia.

b) Las escuelas del estudio desde la mirada de las/os docentes

La provincia de Santa Cruz cuenta con un total de 91 escuelas de nivel Primario de gestión estatal, de las cuales el 81% (74) se encuentran dentro del ámbito

urbano y el 19% (17) en el rural (Ministerio de Educación de la Nación, 2020).⁴ En relación a las instalaciones de las localizaciones donde se encuentran emplazadas las escuelas, los datos disponibles indican que el 100% de ellas cuentan con electricidad, el 88% con internet, el 87% con biblioteca y el 76% con laboratorio de informática (Ministerio de Educación de la Nación, 2020).⁵

Las/os docentes de este estudio pertenecen a escuelas con diferente antigüedad. Algunas de ellas son descritas como escuelas más pequeñas, jóvenes y “barriales” -con menos de 40 años de existencia- mientras que otras -en especial las que se ubican en la zona centro de la provincia- son definidas como instituciones “centenarias” y “grandísimas”. En relación con su tamaño, el personal de las escuelas también varía. Éstos fluctúan entre un mínimo aproximado de 40 trabajadoras/es de la educación y un centenar de personas ocupadas en una misma escuela en diversos roles. Como parte de su dotación, las escuelas cuentan con secretarías, asistentes de medios, asistentes pedagógicas y asistentes de informática. Ahora bien, la mayoría de ellas insistieron en el hecho de que entre su personal no cuentan con otras/os profesionales que consideran necesarios para abordar de forma más efectiva e integral distintas situaciones que se les presentan en las aulas de forma asidua. En este sentido, destacan que “hace muchísima falta” contar con el apoyo y la expertise de profesionales de otros campos que habiliten el trabajo interdisciplinario que se requiere para acompañar las trayectorias escolares de las/os alumnas/os y ver garantizada su inclusión educativa. Remarcan especialmente la necesidad de trabajar junto con psicólogas/os, psicopedagogas/os y asistentes sociales. Esta demanda dialoga de forma directa con la ausencia de gabinetes psicopedagógicos/equipos de orientación escolar en las escuelas de este estudio. La necesidad de contar con estos profesionales que apoyen el trabajo docente y acompañen al alumnado, constituye una necesidad compartida por las escuelas (cfr. infra 3. Las barreras para alcanzar la inclusión educativa desde la mirada de las/os docentes).

La necesidad de fortalecer el personal de las instituciones educativas de nivel Primario mediante la incorporación de los perfiles profesionales mencionados, convive con una valoración muy positiva de los recursos materiales de los que disponen, así como de las condiciones infraestructurales en las que ellas se encuentran. En este sentido, la mayoría de las/os docentes entrevistadas/os señala que en las escuelas seleccionadas para este estudio cuentan con una amplia gama de recursos que incluyen: bibliotecas, salas de informática, de música, de artística, patios, así como de otros recursos que no siempre pueden darse por sentados desde su experiencia, como libros, tizas y borradores.

⁴ Ver sitio web del Ministerio de Educación, recuperado de: <https://data.educacion.gob.ar/nivel/primario-comun> [Fecha de consulta 8 agosto de 2022].

⁵ Ibidem.

En lo que constituye una línea de continuidad entre las apreciaciones de las/os docentes del total de las escuelas comprendidas en este estudio, se destaca una concepción enfáticamente positiva acerca de la valoración que la comunidad tiene sobre estas instituciones educativas. En este sentido, las/os docentes expresan:

Somos una escuela elegida. (...) No les importa si la escuela les queda
cerca o lejos.
(Integrante del equipo directivo de una escuela de zona norte)

[Somos] una escuela céntrica que tiene buen nombre. Está muy bien vista
por la comunidad. Hay chicos que vienen de muy lejos, solo porque es la
Escuela [menciona el número del establecimiento]
(Docente de una escuela de zona sur)

Es una escuela que cumple, siempre nos dicen que somos la escuela
perfecta.
(Docente de una escuela de zona norte)

En otras palabras, estas escuelas son consideradas como especialmente valoradas por la comunidad, como escuelas “modelo” a las que las familias ambicionan enviar a sus hijas/os; ya sea por sus propuestas pedagógicas, por los recursos materiales e infraestructurales de las que gozan o por el vínculo cercano que éstas suelen establecer con la comunidad educativa.

c) “Iguales pero diferentes”: el alumnado de Santa Cruz a través del prisma de la diversidad

La provincia de Santa Cruz cuenta con un total de 35.480 alumnas/os en escuelas de nivel Primario de gestión estatal, de los cuales un 48,9% son mujeres y un 51,1% varones. Del total del alumnado, el 1,3% son migrantes, principalmente de Bolivia, Paraguay y otros países de América. Un 2,2% tienen algún tipo de discapacidad. El porcentaje de alumnas/os repitentes del nivel primario estatal de la provincia es de 0,9% y se registra una sobreedad del 4,1% (Ministerio de Educación de Nación, 2020).⁶

En estricta relación con su tamaño, las escuelas que formaron parte de la etapa cualitativa del estudio tienen matrículas que oscilan entre un mínimo de alrededor de 200 niñas/os y un máximo de aproximadamente 800 -esto último en el caso de las instituciones “centenarias” ubicadas en la zona centro de la provincia-. Aun partiendo de esta heterogeneidad, las integrantes de los equipos directivos

⁶ Ver sitio web del Ministerio de Educación, recuperado de: <https://data.educacion.gob.ar/nivel/primario-comun> [Fecha de consulta 8 agosto de 2022].

sostienen que cada sección de nivel primario suele encontrarse conformada por alrededor de 20/22 estudiantes y que prácticamente no se registra sobreedad en el nivel.

Partiendo de este escenario, el estudio indagó los modos en que las/os docentes conciben a sus alumnas/os e identificó los modos en que significan a la diversidad dentro del aula. En este sentido, es dable destacar que la diversidad -aunque otorgando distinta centralidad a los ejes o dimensiones que la conforman- es un prisma a través del cual la mayoría de las/os docentes construyen su descripción sobre las/os estudiantes. En otras palabras, la misma ocupa un lugar central en las formas en que éstas/os conciben y caracterizan a su alumnado, al cual se refieren de forma espontánea como “heterogéneo”, “diverso”, “variado” y “totalmente diferente”.

Aun cuando, de forma predominante, la caracterización de las/os alumnas/os partió de su descripción en términos de niveles y desigualdades socioeconómicas y de discapacidad, las mismas también incluyeron otros ejes de identidad o dimensiones de diversidad como: el lugar de nacimiento (provincia y país) y, en menor medida y de forma menos espontánea, la identidad de género.

En consecuencia, y tal como expresan las palabras de una entrevistada, la diversidad parece ser entendida por parte de las/os docentes en términos amplios, como aquellas características que hacen únicos y diferentes a las/os alumnas/os entre sí. Esta concepción sobre la diversidad supone un distanciamiento, por parte de estas entrevistadas, respecto de uno de los supuestos fundacionales del sistema educativo tradicional que asume la homogeneidad dentro del aula como punto de partida (Cobeñas y Grimaldi, 2021).

El concepto de diversidad es mucho más amplio. No es solamente en problemas de aprendizaje. (...) Cuando hablamos de diversidad, diversidad de género, es un montón de cosas. No es solamente de estos temas de aprendizaje, sino que existen un montón de diversidades distintas que por ahí se te plantean o por ahí no. Pero por ahí todos los años son distintos, te tocan distintos tipos de alumnos.

(Docente de una escuela de zona centro)

De acuerdo a las/os docentes, el alumnado de nivel Primario se encuentra conformado por niñas/os de distinto nivel socio-económico, con una predominancia de aquellos que forman parte de sectores medios y bajos. En base a los testimonios de las/os entrevistadas/os, estas diferencias parecen constituir un reflejo de las actividades y sectores en los cuales se emplean las familias en la provincia -entre las que se mencionan el sector público y las

industrias minera y petrolera-, cuyas retribuciones salariales divergen de forma considerable.

(...) las cuestiones económicas del curso son muy variadas también. Tenés personas que trabajan en el petróleo, que trabajan en el Estado, que tienen un sueldo constante, que ganan bien y personas que no, que viven el día a día.

(Docente de una escuela de zona norte).

Asimismo, el lugar de procedencia de las/os alumnas/os (provincia o país de nacimiento) también fue uno de los ejes de identidad más mencionado. En lo que respecta a la provincia de procedencia, en especial las/os docentes de las escuelas ubicadas en la zona centro, mencionan haber notado a través de los años una diversificación de la población local acompañada de un crecimiento demográfico impulsado por migraciones internas -puntualmente de personas que llegan a trabajar a la provincia por ser parte de distintas fuerzas de seguridad-. En este sentido, algunas/os entrevistadas/os mencionan que en sus aulas hay tanto niñas/os “nacidos y criados” en Santa Cruz como provenientes de otras provincias del resto del país (tales como Salta, Chaco y Jujuy), quienes, por estos mismos motivos, no suelen completar el nivel primario en una misma escuela.

Tenemos sí los alumnos que van rotando, que están temporalmente el tiempo mínimo por decirte dos años, tres y luego se trasladan a otras provincias porque justamente pertenecen a familias que por motivos laborales, por ejemplo el ejército, la prefectura, la gendarmería. Entonces permanecen un tiempo, dos años, cuatro como mucho ellos van rotando, se trasladan conjuntamente a otras provincias entonces no completan la trayectoria escolar dentro de nuestra institución lo que se llama desde 1er grado a 7mo.

(Integrante del equipo directivo de una escuela de zona centro).

Las/os docentes también hicieron referencia a la diversidad de nacionalidades y comunidades de sus estudiantes, entre las que se mencionan mayormente a la “comunidad boliviana”, “la comunidad zúngara”/“el pueblo gitano”, aunque así también a la comunidad chilena y húngara, y en menor medida, a pueblos originarios (puntualmente, Mapuches y Tehuelches).

Al respecto, es dable destacar que numerosos docentes asocian de forma explícita y directa la diversidad cultural en las aulas con una fuente de enriquecimiento y una oportunidad de aprendizaje mutuo. Asimismo, la consideran una invitación a “trabajar la inclusión”, entendida como una tarea de “visibilización” y “revalorización” de las diferentes culturas que conviven en la sociedad y dentro de las instituciones escolares. En línea con esto, algunas/os de ellas/os, a partir de reconocer y valorar positivamente la diversidad cultural la

utilizan como disparador y la entraman en propuestas pedagógicas y didácticas que buscan ponderar los saberes y experiencias de otras culturas y aprender con y de la mano de ellas. La búsqueda por incorporar las creencias, valoraciones y saberes de distintos grupos culturales al aula y a la cultura escolar, constituye uno de los elementos que contribuyen activamente a generar una verdadera inclusión educativa (Booth y Ainscow, 2015 en Rodríguez Macayo, González Gil, Pastor y Vidal Espinoza, 2020).

Esta localidad tiene gente de distintas provincias, es una mixturización muy linda para mí con chicos que vienen de otras provincias, el Norte por ejemplo. Se enriquece muchísimo el trabajo con sus experiencias. Chicos de Salta, del Chaco, de Jujuy que por ahí se aprovecha mucho sus experiencias en sus lugares, desde mi lugar que me ha tocado y lo he aprovechado. La Pachamama por ahí en el sur no es tan significativo el festejo como en el norte, y los alumnos te cuentan en ese momento como festejan con sus abuelos (...) Entonces vos aprovechas tanta riqueza de su lugar, de sus abuelos, en cuanto a lo que aprenden. Chicos que en esta localidad por ahí que tienen familias que están lejos, preguntarles contenidos específicos, cómo son los distintos lugares de pastoreo, aprovechar esa riqueza de sabiduría por vivirlo que tienen en el desarrollo de contenidos específicamente.

(Docente de una escuela de zona centro).

Nosotros desde la escuela tenemos una actividad que lo llamamos patio intercultural, cada vez que teníamos el 12 de octubre hacíamos el patio intercultural donde acercábamos las costumbres de la comunidad boliviana pero que tampoco se sintieran objeto también de estudio o de discriminación. (...) Entonces con esta movida del patio intercultural hicimos que la gente conozca la cultura de la comunidad boliviana y de los que ya estaban que eran los chilenos. Tuvimos la suerte de también tener en ese año un par de familias húngaras (...).

(Docente de una escuela de zona norte).

De este modo, esta valoración positiva de la diversidad cultural en las aulas se contraponen a las visiones sociales que la asocian a una fuente de malentendidos o de conflicto. En este sentido, una docente destaca la “unidad” de su grupo de alumnas/os en su heterogeneidad, echando por tierra la idea de que la diversidad sea un obstáculo para la convivencia y las buenas relaciones entre estudiantes.

La población que tiene [la escuela] es muy heterogénea pero los grupos ¿verdad? pero los grupos que se forman... los grupos de los cursos (...) sí son como... muy... ¿cómo decirte la palabra?... muy unidos, ¿sí? Somos un grupo en el curso y el grupo-clase. O sea, no son de dejar por ahí a algún nene que vos digas "bueno, este nene o tal nene queda afuera...",

no pasa eso. (...) Por lo menos en los cursos que he trabajado en esta escuela no. Aunque la población es muy variada, muy diversa, es como que logran integrarse (...) Y, por ejemplo, cuando hay que hacer actividades grupales no tienen problema con quien los sienten, no tienen problema con quien forman grupo. Que uno por ahí dice, es algo que vos notás, yo que he trabajado en otras escuelas... a veces, por ejemplo, cuando tenés que formar grupos les decís: "bueno, vamos a hacer una actividad en parejas o en grupos"; o bueno, no sé, "los vamos a cambiar de lugar", no tienen problema.

(Docente de una escuela de zona norte).

En menor medida, las/os docentes también hicieron referencia a las identidades de género de las/os alumnas/os de sus escuelas, compartiendo experiencias de algunas/os niñas/os que transicionaron de género. Al respecto, las docentes enfatizaron la "naturalidad" con que particularmente el alumnado -y la comunidad educativa en general- tomó la decisión de estas infancias, así como la disposición presentada por parte de las instituciones a respetar las identidades auto-percibidas de sus estudiantes, en línea con la normativa vigente en Argentina (Ley 26.743 de Identidad de Género). Así, la identidad de género emergió entonces en los relatos de numerosas docentes reconociendo tanto a aquellas identidades cisgénero como transgénero de sus estudiantes y, con ello, distanciándose de las concepciones cisnormativas del género -hecho que parece dialogar de forma estrecha con las iniciativas gubernamentales sobre Educación Sexual Integral (ESI) impulsadas por el gobierno provincial (cfr.infra 4. Las estrategias gubernamentales e institucionales: verdaderos apoyos para la inclusión)-.

Por otro lado, la discapacidad fue uno de los tópicos (sino el principal) más mencionado por las/os docentes entrevistadas/os al describir a su alumnado. A diferencia de los ejes de identidad antes mencionados, el mismo fue introducido por las personas entrevistadas de la mano de complejos interrogantes acerca de cómo garantizar el derechos de las/os niñas/os con discapacidad a asistir a una escuela Común sin que esto tensiona las condiciones requeridas para una educación de calidad para el resto del estudiantado. Al respecto, las/os entrevistadas/os destacaron que en sus instituciones tienen "varios alumnos especiales dentro del aula. Sí, muchísimos por grado" (Docente de una escuela de zona norte), con distintos tipos de discapacidad, "niños con apoyo a la inclusión en todas las secciones prácticamente" (Docente de una escuela de zona sur). Como se verá en mayor detalle en los próximos apartados, aun cuando las/os docentes asumen sin ningún margen de duda que las/os niñas/os con discapacidad forman parte de la matrícula de la escuela (Ley 26.378), en ellas/os parece predominar un marcado sentimiento de que no se encuentran suficientemente "preparados" profesional e institucionalmente para garantizar plenamente su inclusión educativa. En este sentido, las personas entrevistadas

parecen encontrarse atravesadas por el interrogante acerca de cómo, en un contexto en el cual los apoyos requeridos para la inclusión de alumnas/os con discapacidad parecen ser insuficientes, garantizar el derecho de estas/os niñas/os a asistir a la escuela común (cfr. Infra 3. Las barreras para alcanzar la inclusión educativa desde la mirada de las/os docentes).

2.4.2 Miradas sobre la situación actual en relación a la inclusión educativa

Al indagar acerca de las miradas de los equipos directivos y docentes entrevistados sobre el estado de situación de la inclusión en sus escuelas, se partió de una noción amplia de este fenómeno. La misma contempló no sólo el acceso de las/os niñas/os a la primaria, sino también su implicación en el aprendizaje y actividades escolares y la adquisición de saberes y conocimientos previstos para el nivel. Dicha decisión estuvo basada en la necesidad de, tal como sostienen numerosos autores y autoras, examinar la inclusión educativa desde una aproximación más profunda y cabal que trascienda la mera consideración del acceso para contemplar, a su vez, otros aspectos que hacen a la democratización de la escuela (Merle, 2017).⁷ En efecto, la inquietud por la implicación de las/os estudiantes -entendida como el “enganche” e interés de éstas/os en la realización de sus actividades escolares (Kessler, 2007; Serra 2019)-, así como por el logro de aprendizajes de relevancia/significativos (Terigi, 2009), responde a la premisa según la cual la efectivización de la inclusión educativa supone la generación de las condiciones para que las/os niñas puedan no solo ingresar, sino también permanecer, involucrarse y adquirir los conocimientos necesarios para su desarrollo.

En cuanto al **acceso** a la educación primaria, en cuatro de las escuelas relevadas se señala que, debido a las limitaciones de espacio y al aforo establecido por seguridad y prevención del COVID-19, no logran incorporar toda la demanda que reciben. En efecto, según sus directivos y docentes algunas de estas instituciones son muy requeridas y sus vacantes “se cubren enseguida”, por lo que, en numerosas ocasiones, tienen que dar una respuesta negativa a ciertas familias, las cuales deben dirigirse a otras escuelas para escolarizar a sus niñas/os. Frente a esta situación, en ciertos casos, desde estas escuelas se lleva adelante un “trabajo inter-institucional” entre las diferentes primarias de la zona y/o entre las más cercanas y el Consejo Provincial de Educación (en adelante CPE). Este tiene por fin, por un lado, evaluar la situación de cada familia y

⁷ Según Pierre Merle (2017), la noción de democratización se asocia a dos significaciones distintas: i) la difusión del acceso a la instrucción/escolaridad y ii) la igualdad de oportunidades para el “éxito” escolar. Ahora bien, según el autor, éstas pueden no darse de manera conjunta. En efecto, una expansión – o aún generalización– del acceso a la escuela no necesariamente supone una reducción de las desigualdades al interior del sistema educativo.

considerar dónde le sería más sencillo inscribir a las/os niñas/os (en términos de accesibilidad) y, por el otro, procurar que la distribución de la matrícula sea relativamente pareja y que la misma no se concentre en una única institución. En otros casos, advierten que “han tenido que excederse” en el número de estudiantes inscriptos, en especial cuando, ya iniciado el ciclo lectivo, llegaban nuevas familias a la localidad y no había vacantes disponibles en otras escuelas. Cuando ello sucede, las autoridades de la institución elevan informes al CPE y buscan estrategias, como quitar mobiliario de las aulas, para generar el espacio necesario. De acuerdo a las personas entrevistadas, tanto en el trabajo articulado entre diferentes instituciones como en la extensión del límite de estudiantes, se trata en última instancia de “respetar el derecho del alumno a estar escolarizado”. Aún si dicha tarea supone gestiones adicionales, “no se deja a ningún chico sin escolarización”. Adicionalmente, según estos equipos directivos y docentes las nuevas escuelas primarias que han sido creadas en sus zonas en los últimos entre cinco y diez años han permitido “descomprimir un poco” y “balancear” la demanda. Ahora bien, a diferencia de esto, las otras dos escuelas relevadas afirman no presentar mayores inconvenientes a la hora de recibir nuevos estudiantes. En palabras de una entrevistada, “(...) no hay este tipo de problema. Se recibe al alumno con la documentación requerida y el alumno ingresa. Sin ningún tipo de problema”.

En lo que refiere a la **implicación** o “**enganche**” de las/os estudiantes con su escolaridad (Kessler, 2007), se han considerado dos aristas vinculadas. La primera de ellas se relaciona con la *asistencia* y *participación* en la escuela, mientras que la segunda se asocia con el *interés* en las clases, los aprendizajes y las actividades escolares (Serra, 2019)⁸. Al indagar acerca de la *asistencia*, en la mayoría de las instituciones se destaca el hecho de que las/os niñas/os extrañaron la escuela durante el período de aislamiento y escolaridad remota y que, en consecuencia, “disfrutan” y “les encanta” volver a éste, “su lugar”. Advierten que “están contentos” de poder ir y que asisten con frecuencia hasta a las actividades y talleres en contraturno. En este sentido, los equipos directivos y docentes de cuatro de estas escuelas aseguran contar con una asistencia sostenida entre sus alumnas/os, exceptuando algunos pocos casos, más bien excepcionales, de los cuales la mayoría del cuerpo docente está al tanto y conoce su respectiva situación. Por ejemplo, cuando para consultas/tratamientos médicos específicos ciertas familias deben desplazarse de la localidad para ver

⁸ Retomando los aportes de Furlong y Christenson (2008), Serra menciona los diferentes componentes que incluye la implicación. En especial, en este trabajo nos interesa recuperar la implicación “conductual”, vinculada con la asistencia, la participación y en actividades extracurriculares, y la implicación “académica”, asociada a la dedicación de las/os estudiantes a la realización de las tareas y, por último, la “cognitiva”, la cual refiere a la importancia que otorgan a la escuela y su interés en el aprendizaje, entre otras cuestiones.

un profesional, o cuando luego del aislamiento por la pandemia del COVID-19 las/os niñas/os de una familia temían volver a la escuela.

Distinto es el caso de las dos escuelas restantes, en las cuales las/os docentes manifiestan su preocupación por las considerables dificultades que enfrentan para lograr una asistencia regular y sostenida entre sus estudiantes. En una de ellas, las ausencias reiteradas se asocian principalmente al clima y al transporte, debido a que cuando hay nieve o escarcha llegar a la escuela se torna una tarea compleja para quienes no cuentan con un “buen vehículo”. Ello sumado a que, si hay problemas con el transporte público, las familias deben asegurarse que las/os niñas/os puedan no sólo llegar a la escuela sino también regresar a sus hogares, en especial cuando vienen de barrios lejanos. En la otra, una docente menciona las inasistencias que tuvieron lugar, más hacia el inicio del año, producto del contagio entre las/os alumnas/os de enfermedades como bronquitis; mientras que otra maestra adjudica este problema al hecho de que “las familias se desentienden de la relación y la comunicación entre los docentes, la institución y la casa”. En este último caso, si bien se destaca que “mucho depende [también] del docente”, la entrevistada apunta a cierta “dejadez” por parte de las familias cuando se trata de sostener la escolaridad de sus hijas/os.

Aun considerando las diferencias entre uno y otro escenario, cabe destacar que todas las escuelas examinadas poseen un procedimiento ya estipulado para el monitoreo de la asistencia del alumnado. En cuanto se constatan dos o tres –según el caso– inasistencias sucesivas, se contacta a la familia del niño/a mediante una nota, llamada y/o visita al domicilio y se indaga el motivo de la ausencia. Asimismo, en una de estas escuelas adicionan el contacto y el pedido de intervención a la Oficina de protección de derechos de los niños y niñas cuando no se obtiene respuesta por parte de la familia en cuestión. Dicho seguimiento, en uno de los casos institucionales considerados, resultó ser una eficaz estrategia para, en sus propios términos, “paliar” las inasistencias. En la medida en que, desde la pandemia los equipos directivos y docentes están conectados con las familias por el teléfono, si algún estudiante falta dos días “ya están llamando a la familia para ver ¿por qué faltó?, ¿se enfermó?, ¿qué pasó?, ¿en qué lo podemos ayudar?”, lo cual trajo como resultado que ante cualquier inconveniente o imprevisto las familias les avisen y pongan al tanto (Docente de una escuela de zona norte).

Respecto de la *implicación* e *interés* de las/os niñas/os en su escolaridad, aprendizajes y actividades escolares, numerosos docentes señalan el impacto de la pandemia sobre la motivación e involucramiento de su alumnado. Si bien les gusta ir a la escuela, presentan mayores dificultades que antes para realizar actividades, mostrar iniciativa, mantener la atención: “(...) les cuesta un montón copiar del pizarrón (...) no resuelven, no vienen a preguntar (...) se distraen” (docente de una escuela de zona norte). En otros términos, para estos docentes

la pandemia marcó “un antes y un después” en la implicación de las/os estudiantes.

Frente a tal desafío, pero también más allá de él, gran parte de las/os entrevistadas/os hacen referencia en sus relatos a la importancia que adquiere el trabajar en pos de desafiar, estimular, promover el interés de sus alumnas/os. Para ellas/os, se trata de buscar diversas maneras para captar su atención y que se involucren en el proceso de aprendizaje. Sus estrategias van desde “avanzar a partir de lo que más les gusta”, “diversificar las actividades”, hasta hacer uso de sus repertorios teatrales para “hacer clown”. Al respecto, una docente afirma:

Si bien tenemos grupos diversos, son distintos, todos los alumnos aprenden de distinta forma, es una opinión personal. (...) en el caso mío en matemática, busco la manera, sobre todo matemática de 7mo que es bastante compleja para los chicos. (...) Capaz que a uno le enseñe de una forma la división y la enganchó y el otro no la engancha, entonces voy a buscar esa manera de que el otro alumno entienda. Hay miles de formas de poder explicar para poder llegar a cada uno de los alumnos y que ellos puedan avanzar en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Hay algunos que no les cuesta y otros que les cuesta más pero siempre buscar esta motivación en los chicos.

(Docentes de una escuela de zona centro)

Tal como se evidencia en el extracto citado, para estas/os docentes, el buscar la alternativa para motivar a cada estudiante es lo que, en última instancia, hace que éstas/os terminen por “engancharse”. En palabras de una docente de la zona sur, “(...) por ahí empiezan como más lento y después siempre terminan pidiendo más”.

En relación a este punto, resta señalar la necesidad, que advierten ciertos docentes, de un mayor involucramiento por parte de las familias en esta tarea. De acuerdo a su mirada, si la familia se implica en la enseñanza y aprendizaje, la/el niña/o también lo hará. Caso contrario, cuando en la casa no se vuelve sobre lo trabajado, no se realizan los deberes, como consecuencia, la/el estudiante tampoco se involucra en dicho proceso. En este sentido, ellas/os insisten sobre la importancia de encontrar esa contraparte, de manera que las/os alumnas/os no solo trabajen en la escuela sino también en casa.

Por último, al indagar acerca de la **adquisición de saberes y conocimientos**, ciertos equipos directivos y docentes presentan una evaluación positiva, en términos generales, de la situación actual: “creo que un buen porcentaje logra incorporar los contenidos que corresponde” (Integrante del equipo directivo de una escuela de zona centro), “los contenidos prioritarios siempre están” (Docente de una escuela de zona sur), “en lo que les copa son como esponjas” (Docente

de una escuela de zona norte). En cambio, para el resto de los equipos (mayoritarios entre los entrevistados), el panorama resulta más adverso. Éstos últimos expresan su preocupación acerca de las dificultades que perciben en sus cursos, principalmente en relación a la comprensión y la resolución de problemas. Según una docente de una escuela de la zona centro, más allá de la incorporación de contenidos, resulta complejo que desarrollen “capacidades”, esto es, que la/el niña/o no solo aprenda a sumar, sino que sepa cómo aplicar ese saber a la resolución de una situación problemática, o que sepa comprender lo que lee y no solo reproducir lo que ve en el texto. Varios son los motivos y razones que, según estas/os directivos y docentes, podrían estar dando lugar a esta situación. Algunas/os de ellas/os mencionan que las/os niñas/os permanecen mucho tiempo solos en sus casas, donde pasan largas horas entretenidas/os con videos juegos. Otras/os plantean que el problema reside en la falta de trabajo conjunto entre la escuela y las familias:

Para mí la cuestión es principalmente el trabajo en equipo con los padres. El equipo escuela, familia, todo tiene que ser un trabajo en equipo. Si una maestra da una tarea para repasar y en la casa no se puede hacer o no se interesa el maestro está dando un mensaje y en la casa hay otro mensaje.

(Docente de una escuela de zona sur)

En este sentido, varios de las/os docentes entrevistadas/os insisten en la importancia de que las/os niñas/os trabajen y estén en contacto con el material pedagógico no solo durante el tiempo que están en la escuela sino cuando están en sus casas, para lo cual, en sus palabras, requieren de una colaboración y participación más “activa” por parte de las familias. Adicionalmente, ciertas personas entrevistadas señalan el desfase de la escuela vis-à-vis el avance del mundo tecnológico. De acuerdo a estas/os docentes, las/os niñas/os reciben a diario una multiplicidad de estímulos que, en contraposición, vuelven a la escuela algo aburrido o poco atrayente. Frente a tal desafío, es necesario que la educación incorpore herramientas tecnológicas y la ponga en uso en las aulas. Finalmente, en uno de los casos institucionales considerados, se advierte acerca de la existencia de necesidades básicas insatisfechas entre sus estudiantes, lo que como escuela los obliga a priorizar “la primera necesidad, que es la alimentación” (Directora de una escuela zona de centro).

Ahora bien, en todas las instituciones relevadas se hizo especial foco en los costes y efectos que tuvo la pandemia sobre los aprendizajes. Según los equipos directivos y docentes, durante la escolaridad remota se evidenció una disparidad muy importante entre las/os alumnas/os: i) hubo estudiantes que contaron con un mayor y otros con un menor acompañamiento; ii) cada familia “enseñó como aprendió” en su infancia; iii) ciertas familias realizaban los deberes por las/os

niñas/os; y iv) en muchos casos, las/os estudiantes no disponían de los dispositivos tecnológicos necesarios para conectarse a las clases y hacer las tareas. Ello generó que en la mayoría de las escuelas no se pudieran garantizar los contenidos seleccionados y que, al regresar a la presencialidad, las/os docentes tuvieran que dedicarse a reponerlos, antes de poder comenzar con los nuevos. En términos de una docente de la zona sur, “[actualmente] no se llega con los contenidos porque nosotros retomamos lo del año pasado y estamos con eso hasta que logren aprenderlo”. De allí la necesidad en varias de estas instituciones de realizar un “recorte del recorte” de los contenidos curriculares previstos para este año. Ello sumado a la necesidad volver sobre hábitos “simples” que antes podían darse por aprendidos, como “manipular cosas como el pegamento”, “realizar trazos más finos o pequeños” y/o escuchar a la maestra y al resto de compañeras/os en pos de garantizar la enseñanza y, a su vez, un aprendizaje colectivo.

Como consecuencia de lo antedicho, varias/os docentes hacen referencia a la profundización de brechas de aprendizaje entre sus estudiantes durante este período.

(...) porque tenés nenes en 3ero que leen y otros que no leen, tenés nenes que son silábicos y nenes que son presilábicos. Hay una variedad que no estaba, porque antes tenías nenes que leían muy bien y nenes que estaban recién sabiendo leer, les faltaba un poquito. Pero no tenías nenes que no leían, no tenías presilábicos en 3ero (...) Por ejemplo, en matemática en la primera unidad pedagógica te pasa que tenés nenes en 3er grado que no reconocen los números y eso nunca nos había pasado. Nos pasaba que llegaban a 1er grado pero se hacía todo el trabajo en 1er grado y se solucionaba el problema. Entonces después ya se podía seguir avanzando. Ahora en la primera unidad pedagógica tenemos nenes que no están alfabetizados y nenes en matemática que están en esas condiciones. No es que son un montón, para nosotros es un montón porque nunca nos pasó.

(Equipo directivo, escuela zona norte)

En este sentido, tal como se evidencia en la cita, si bien previamente los grupos ya eran heterogéneos, luego de la pandemia tales diferencias parecen agudizarse, ampliando las distancias entre las/os estudiantes y generando un mayor desafío pedagógico para las/os docentes.

2.4.3 Las barreras para alcanzar la inclusión educativa desde la mirada de las/os docentes

Partiendo de la premisa según la cual el reconocimiento y eliminación de las **barreras** al acceso, la implicación y la adquisición de saberes constituye una incumbencia central de la inclusión educativa, en este estudio se han relevado los obstáculos identificados por los equipos directivos y docentes de los casos institucionales considerados. En este sentido, al definir las barreras como cualquier elemento, estructura y/o concepción, que impida o limite el derecho a la educación de las/os niñas/os (Corbeñas y Grimaldi, 2021), se les ha consultado cuáles consideran que son, en términos amplios, las principales trabas, barreras u obstáculos que hoy en día atentan contra la inclusión educativa en sus respectivos lugares de trabajo.

En primera instancia, el **acceso** no presenta mayores dificultades según la mayoría de personas entrevistadas. Si bien, como se mencionó en el apartado anterior, algunas de estas escuelas, por limitaciones de espacio, no logran recibir a todos las/os niñas/os que solicitan inscribirse, saben que las/os mismas/os son acogidas/os por otras instituciones de la zona. En efecto, varias de ellas llevan adelante un trabajo inter-institucional con el fin de organizar la distribución de la matrícula y que nadie quede por fuera. En este sentido, las/os entrevistadas/os no identifican mayores barreras para garantizar el derecho a la educación, al menos en términos de acceso, en sus zonas.

En lo que refiere a la **asistencia**, ésta tampoco parece presentar mayores inconvenientes para la mayoría de las escuelas consideradas. Pese a ello, algunas entrevistadas/os identifican ciertos obstáculos puntuales vinculados a aquellos casos en los que las/os niñas/os se ausentan, más de lo común, a clases. Además de las dificultades indicadas más arriba, se destaca, por un lado, la lejanía de los hogares a las escuelas, lo que genera gastos de traslado que las familias no siempre están en condiciones de afrontar. Por el otro, en ocasiones las/os niños no pueden asistir debido a que sus familias se encuentran trabajando y no cuentan con alguien que los acompañe a la escuela. Adicionalmente, algunas/os integrantes de equipos directivos y docentes señalan cierto desinterés por parte de las familias en relación a la asistencia a la escuela. En palabras de una docente de la zona sur, “(...) lo que más cuesta es la llegada a las familias con esto de la importancia que tiene la educación, no solo por el hecho de que sea obligatorio, es para ellos, es para los chicos”.

A su vez, al indagar acerca de los obstáculos o dificultades vinculadas al **involucramiento** de las/os alumnas/os de sus escuelas, las/os entrevistadas/os vuelven sobre tres cuestiones principales. La primera de ellas se asocia a la complejidad que reviste captar y sostener la atención del curso. Ya sea por la disparidad de estímulos que las/os niños reciben por fuera y dentro de la escuela y/o por el tiempo sin escolaridad presencial, la dificultad que ciertos docentes

advierten en las/os niñas/os para mantener la atención los lleva a adaptar la planificación de las clases: “(...) uno tiene que preparar las cosas cortitas y rápidas porque es la atención que vas a tener. Son pequeños objetivos que uno se pone” (docente, escuela zona sur). La segunda tiene que ver con la falta de recursos, como Internet, para poder hacer uso de otras herramientas que generen un mayor interés por parte de las/os niñas/os en el proceso de aprendizaje (cfr. Infra 3. Las barreras para alcanzar la inclusión educativa desde la mirada de las/os docentes). Por último, dos de estos docentes insisten sobre la baja implicación de las familias como un fuerte impedimento para que las/os mismas/os niños se involucren y enganchen con sus actividades escolares. Esto, en palabras de una docente, supone efectos desfavorables no menores en el desarrollo de la enseñanza debido a la dificultad de avanzar en los contenidos y actividades previstas.

En cuanto a la **adquisición de saberes**, en la mayoría de estas escuelas se plantea la existencia de cierto desfase entre los contenidos estipulados para cada año y/o para el nivel, y aquellos que efectivamente logran ser incorporados por el alumnado. Según los equipos entrevistados, dicho desajuste se asocia a tres barreras específicas, ya citadas con anterioridad: i) la utilización de herramientas en desuso, poco atractivas para las/los estudiantes; ii) los impactos de la pandemia y la escolaridad remota; y iii) el menor acompañamiento de las familias a las/os niñas/os, junto con la falta de trabajo articulado entre éstas y la escuela. En lo que hace al primer punto, de acuerdo a algunos de estos docentes, el uso de herramientas inadecuadas y desactualizadas constituye un obstáculo para la incorporación de conocimientos por parte de las/os estudiantes. En este sentido, de acuerdo a una docente de la zona centro, resulta inminente “entender que estamos con un paradigma tecnológico del siglo XXI, donde tenemos que buscar la manera de responder dándoles herramientas tecnológicas (...) Si nosotros nos seguimos manejando con herramientas del pasado, no vamos a tener el resultado que nosotros esperamos”. En relación a la pandemia, la misma supuso la pérdida de la presencialidad, entendida para estas/os docentes y directivos como “base” para el trabajo con las/os estudiantes en pos de la adquisición de saberes y contenidos. Como resultado de ello, los plazos habituales para el cumplimiento de los objetivos estipulados en términos de aprendizajes se vieron, en varios casos, extendidos y/o aplazados. Según una integrante de un equipo directivo de zona norte, “[producto de la pandemia] (...) en una escuela donde los chicos terminaban 1er grado y salían leyendo y escribiendo. No te digo a la perfección, pero en un nivel muy bueno (...) ahora en primera unidad pedagógica estamos recién transitando la alfabetización. Siento que nosotros en 1er grado ya lo teníamos”. Adicionalmente, en lo que respecta a la mirada de varias de estas escuelas hacia las familias, la falta de ese “empujón” y “acompañamiento” del hogar en el proceso de enseñanza no es el único aspecto que las/os docentes exponen como obstáculo para la

apropiación de contenidos por parte de las/os niños. En palabras de entrevistadas/os, los crecientes problemas de comunicación, las demandas, exigencias y requerimientos de las familias impactan de manera negativa en el trabajo sobre los saberes.

(...) los reclamos de los padres son constantes (...) ‘vos no explicaste, vos levantas la voz, no te quiere ir a preguntar’. (...) cualquier cosita vienen a reclamar (...) es como terminamos y no podes hacer nada, no podes poner notas, no podes decirle que estudie, no podes poner un desaprobado. (...) por ahí, en la cuestión de los padres como que nos vamos adaptando. No ponemos nota, no perjudicamos, tratamos que el papá no venga (...) no ponemos nota, pero ¿por qué no ponemos nota? ¿por qué nosotras tenemos que adaptarnos al cuestionamiento constante de los papás?.

(Docente de una escuela de zona norte)

En este sentido, de acuerdo a lo planteado en este caso, las/os docentes deben adaptar sus exigencias y expectativas a las demandas de las familias, a tal punto que si “(...) antes se trabajaba en equipo, ahora somos [haciendo referencia a las familias] el vigilante que venimos a ver si están educando bien a sus niños, si están vacunados... pasó a ser otra cosa la escuela” (Docente, escuela zona sur).

Ahora bien, como producto de estos tres obstáculos, algunas/os de las/os docentes entrevistadas/os advierten una mayor disparidad en las aulas. Ya sea por la posibilidad de unos y la imposibilidad de otros de contar con determinados recursos y/o por el mayor o menor acompañamiento familiar en las tareas escolares durante y después de la pandemia, las distancias entre las/os alumnos parecen ampliarse. Atender a esta diversidad supone para dos de estas docentes “no seguir para adelante como si nada” sino, en cambio, ir a un ritmo que permita a cada uno y cada una asentar las bases antes de proceder con cualquier contenido que revista mayor complejidad y, a su vez, enriquecer la clase a partir de lo que ellas/os mismas/os van aportando. En relación a ello, una docente de la zona norte advierte acerca de las “ventajas” y “desventajas” que presenta esta modalidad de trabajo de cara a la inclusión educativa en el nivel. De acuerdo a esta docente, el lado “positivo” tendría que ver con un cambio en el modo de concebir la enseñanza y a quien está dirigida. Mientras que antes primaba una lógica según la cual quienes no podían sostener determinado ritmo quedaban “rezagados”, y la explicación consistía en “esos nenes nunca hacen nada”, sin siquiera indagar en el por qué, ahora “se tiene en cuenta a todos”. No obstante, el lado “negativo” residiría en “la nivelación para abajo”, en que “(...) uno parece que se va atrasando en los conocimientos [para] en realidad tener en cuenta a todos”. En este sentido, si bien trabajar con la diversidad, en

términos de adquisición diferencial de saberes y contenidos, constituye para estas docentes una tarea interesante y provechosa, la misma no deja de ser un desafío importante en pos de la incorporación de conocimientos.

Asimismo, otra barrera que se señala en la gran mayoría de escuelas se asocia al **desincentivo de la repitencia**. Para una gran parte de estos equipos directivos y docentes, el respeto por el trayecto de la/el niña/o, que se difunde desde las inspecciones y el nivel central, desalienta la repitencia, lo cual, de acuerdo a las/os entrevistadas/os, trae consigo un conjunto de consecuencias no deseadas. Una de ellas tiene que ver con la pérdida de interés por parte de las/os estudiantes en las actividades escolares, así como en el aprendizaje en sí mismo. “No importa si lo hice o no lo hice porque total voy a estar el año que viene”, representa, según una docente de la zona sur, el pensamiento de muchas/os alumnas/os. Y luego, en efecto, recuperar la motivación se vuelve un trabajo difícil para estas/os maestras/os. En los términos de esta misma docente, “cuando escuchan y saben, te empiezan a plantear, te cuesta hacerles dar cuenta que es importante, que es para ellos, bueno, pero sí, te perjudica un montón”.

En línea con ello, según los docentes, ya no reciben el mismo “apoyo” desde la casa para motivar a las/os niñas/os en el estudio. En ciertos casos, las/os docentes perciben un “quiebre” en este punto, en tanto la escolaridad primaria pareciera pensarse “de otra forma”: donde lo relevante ya no es tanto la apropiación efectiva de saberes útiles para la educación secundaria y superior, sino “pasar” de año en año.

Antes desde la casa se pensaba distinto respecto de la escolaridad primaria de los alumnos (...). Se piensa de otra forma, se le da otra importancia. Antes la tarea en la casa se tenía que hacer sí o sí, hoy no la hiciste y no importa, si total pasas. Algunas respuestas son esas. Capaz desde la casa no tenemos ese mismo apoyo. ‘Total, si pasas’ (...). Esas son las respuestas que se escuchan. No de todos, pero sí de una gran parte.

(Docente de una escuela de zona centro).

Ello sumado a que, para estos docentes, gran parte de esta problemática se asocia al hecho de que “no es que [la/el estudiante] transita y va recuperando”. Por el contrario, varios advierten que la/el estudiante que promociona sigue, conforme pasan los años, sin adquirir los saberes estipulados para el nivel, lo cual agrava la cuestión. La explicación que las/os docentes brindan es que esto sucede “no porque [tenga] falencias, déficits de atención o algún trastorno, sino porque no tiene el acompañamiento”; refiriéndose a aquel que se requeriría desde la familia y, como veremos más adelante, por parte de la institución escolar por falta de docentes MAI (cfr. infra).

Ahora bien, varios de estas/os docentes y directivos sostienen que ellos no apuntan a “repetir por repetir, por penitencia”. Más bien, conciben la repitencia como “una forma de reforzar contenidos”, dado que en ocasiones las/os estudiantes precisan un tiempo más para “madurar” ciertos temas. En otras palabras, lo que plantean “es respetar en la repitencia un tiempo de aprendizaje [frente] a una necesidad de ese estudiante, que con un año más reforzando esto lo logra” (Equipo directivo de zona norte). En este sentido, para esta/os docentes, esto permite, por un lado, que las/os niñas/os puedan apropiarse de los contenidos y luego transitar su escolaridad sin mayores dificultades y, por el otro, ayuda a evitarles situaciones incómodas o desfavorables como, por ejemplo, sentirse expuesta/os frente al grupo al no poder leer.

Entre las personas entrevistadas, una de las docentes de una escuela de la zona centro manifiesta una visión negativa de la repitencia, en tanto supone la pérdida del grupo afectivo de la niña/o, así como la repetición de contenidos sin un sistema específico para esas/os alumnas/os. En efecto, la misma hace referencia al Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares (cfr. infra 5. Las estrategias gubernamentales e institucionales: verdaderos apoyos para la inclusión) como instancia de acompañamiento a las trayectorias de quienes promueven. No obstante, en este caso, esta entrevistada también advierte el desfasaje de ciertas/os estudiantes en relación a los aprendizajes esperados para el nivel.

No estoy de acuerdo con la repitencia, pero porque nuestro sistema no está hecho para un chico que repite. Repetir es perder a su grupo afectivo que capaz tiene desde jardín, y repetir los contenidos que hizo y no pudo, que no logró. Si hubiera habido un sistema para esos alumnos, genial. Tenemos el fortalecimiento con trayectoria acompañada de brindar esos saberes. Pero siempre se acreditan y siempre se continúan. Yo digo que es hora para que se diga ¿qué hacemos? ¿cómo enfrentamos esto? Políticas bien en claro. ¿Una hora más de clase? No sé en cuánto va a beneficiar, pero todo lo que sea que sumamos, es lo importante. Que hagamos cosas para que estos chicos mejoren y que en 6to grado no estén tecleando y no entiendan lo que leen.

(Docente de una escuela de zona centro)

En este sentido, más allá del posicionamiento de estas/os directivos y docentes respecto de la repitencia como práctica a sostener o suprimir, una de sus mayores preocupaciones radica en aquellas/os estudiantes que transitan su trayectoria escolar sin incorporar saberes y conocimientos considerados como fundamentales para el nivel y, por tanto, para su trayectoria futura. De allí, su insistencia, como se verá a continuación, en la necesidad de contar con condiciones como el personal suficiente para garantizar una promoción asistida,

en la cual la/el niña/o que promoció el grado reciba acompañamiento didáctico y un seguimiento individualizado (Rigal, 2021).

Por otro lado, la **falta de docentes** suficientes para cubrir todos los cursos y necesidades de las escuelas emerge como un considerable obstáculo para garantizar la inclusión educativa en los casos institucionales relevados. Ya sea por la complejidad que supone que se tomen todos los cargos o por las licencias que en ocasiones solicitan docentes de estas escuelas, el tener que organizarse para relevar a alguien u ocupar los lugares que no han sido adjudicados se ha vuelto una tarea reiterada y, en ciertos casos, habitual. La misma, según las personas entrevistadas, representa una fuerte contrariedad tanto para quienes deben “repartirse” entre los cursos y espacios a cubrir y no alcanzan a cumplimentar sus tareas específicas, como para las/os estudiantes que precisan de una mayor estabilidad y que, en palabras de una directora de la zona norte, “necesitan un referente”. Sin embargo, cuando esta situación se da con las/os **MAI**, la situación parece agravarse aún más. En estos casos, cada maestra cuenta con aproximadamente más de 10 niñas/os con discapacidad a su cargo, por lo que debe distribuir sus horas en fracciones de 40, 60 u 80 minutos sin poder acompañar más que parcialmente a cada una/o de ellas/os. En este sentido, el reducido número de estas/os docentes trae aparejado ciertas dificultades no menores de cara a la inclusión de las/os niños con discapacidad en la educación común, entre las cuales estas escuelas destacan principalmente dos. La primera de ellas, según lo exponen la/os docentes de grado, se asocia a la **falta de herramientas y formación específica**.

(...) tenemos la dificultad de que esa docente [integradora] está a cargo no solo de esos cuatro alumnos, sino que dentro de la escuela tiene como doce. Entonces el acompañamiento que tenemos de esa maestra especial es muy poco semanalmente. Estos alumnos son uno por sección y es una sola maestra. Entonces ella se divide en la semana para estar algún bloque o 40, 80 minutos, pero no nos puede acompañar toda la jornada. (...) obviamente nosotros tenemos las adecuaciones de esa maestra especial dentro del proyecto que nosotros damos. (...) cuando ella está dentro del salón nosotros tenemos esa ayuda, pero como te digo, es una sola, no da abasto con todos los alumnos de la escuela del turno mañana que tiene que acompañar. (...) a lo que voy es que nosotros somos maestros de grado común, no somos maestros especiales. Entonces yo no sé cómo trabajar con una nena no vidente. No sé manejar el sistema braille. Si yo no tengo el apoyo, el acompañamiento de la profe de la escuela especial, ¿qué hago con ese chico, chica? (...).

(Docente de una escuela de zona centro)

Tenemos una alumna que era sorda, que si bien la institución la habilitaba a no asistir a música y a inglés, ella igual asistía. Entonces no le

encontraba la vuelta a enseñarle música a una persona que no escuchaba. No solamente porque no tenemos gente que nos pueda ayudar, orientar, decirnos ‘tenés tal forma’, sino también porque yo no me sentía capacitada, no tenía herramientas o los recursos para sentarme y enseñarle música a una persona que no podía escuchar.

(Docente de una escuela de zona centro)

Tal como se evidencia en los extractos citados, estas/os docentes manifiestan su preocupación en relación a su falta de formación para el trabajo con niñas/os con discapacidad. Ellas/os van “adquiriendo distintos recursos”, “aprendiendo sobre la marcha”, pero insisten en que no han sido “formados para eso”. De allí que la gran mayoría acuerda en la necesidad de contar con cursos, capacitaciones y/o formaciones que les brinden herramientas concretas sobre este tema (cfr. 5. Formación docente para la inclusión educativa: avances y aspectos a fortalecer).

La segunda dificultad, derivada de la falta de MAI, se vincula con **la convivencia dentro del aula**. Según relatan algunas/os directivos y docentes, en ocasiones ciertas/os estudiantes con discapacidad presentan “dificultades de conducta” como “revolear todo”, “golpear otros nenes”, “tirar la jarra de leche”, “tirar los bancos” y/o “escaparse corriendo del salón”, y si cuando esto sucede ellas/os están solas/os (sin MAI, asistente pedagógica u otra/o), no tienen cómo repartirse entre asistir a la/el niña/o y atender al resto del curso. A raíz de estas situaciones, dos entrevistadas plantean los riesgos que, en ocasiones, esto supone para la “integridad” de las/os demás niñas/os del salón. En efecto, una de ellas cuestiona en qué medida es beneficioso para la/el alumna/o con discapacidad el “incluir por incluir”, es decir, forzarlo a “encajar” en la escuela común. De acuerdo a esta docente, ciertas/os niñas/os requieren más bien de “una estructura y un equipo” especialmente pensados para ellas/os y poco sentido tiene forzar su escolaridad por fuera de la educación especial.

Por último, algunas pocas docentes de este estudio aluden a cierta **resistencia por parte de las familias en relación a la ESI**.

Genera mucho rechazo, no rechazo, pero sí un poco de resistencia a nivel de los padres. (...) por ejemplo, tenemos como eje transversal de la institución trabajar con ESI y las veces que se ha querido, se ha notado la resistencia de los padres. Lo que sí se abordan son temas generales, y creo que estamos en un momento en que la Educación Sexual Integral tiene mucha más atención. (...) Si vos lo trabajás desde la mujer, es como que pasa, pero sí cuando vamos a lo más explícito, a la parte biológica (...) al padre le genera un poco de rechazo. (...) Me pasó con una canción que era para la diversidad de Diego Torres. La canción decía la palabra ‘sexo’ y tuve el reclamo de los padres que esa canción no porque decía la

palabra 'sexo'. Pero no se refería al acto sexual (...). Tuve que cambiar de canción.

(Docente de escuela de zona centro)

En este sentido, si bien perciben una mayor apertura en la recepción de la ESI en comparación con lo que sucedía años atrás, aún se topan con cierta oposición por parte de algunas familias cuando buscan abordar estos temas y, en consecuencia, se ven obligadas a adaptar o, directamente, en ocasiones, descartar ciertos contenidos.

2.4.4 Las estrategias gubernamentales e institucionales: verdaderos apoyos para la inclusión

Esta investigación exploró los **apoyos para la inclusión** que identifican las/os docentes en su práctica cotidiana, entendidos como aquellos recursos en términos amplios -normativa, políticas y programas, recursos materiales, personal, etc.- que facilitan y colaboran a garantizar las condiciones necesarias para el acceso, la asistencia, la implicación/enganche y la adquisición de conocimientos y saberes del alumnado del nivel Primario (Cobeñas y Grimaldi, 2021).

Un hallazgo de este estudio radica en que, en los relatos de las/os docentes, los apoyos tendieron a coincidir, en la mayoría de los casos, con estrategias gubernamentales (nacionales y provinciales) e institucionales que se diseñan e implementan para promover la inclusión educativa en el nivel. Esto significa que, aún con los aspectos que se podrían fortalecer y que se detallan en los próximos apartados, las estrategias desplegadas parecen estar siendo acogidas y recuperadas por las/os docentes para promover la inclusión dentro de las instituciones escolares en las cuales se desempeñan. En línea con esto, numerosas estrategias que se promueven desde el nivel nacional o provincial son efectivamente retomadas por parte de las/os docentes y adaptadas a las necesidades y realidades de cada escuela (tal como se verá en el caso de la elaboración de acuerdos de convivencia y de ESI).

El **Programa Educativo Nacional *Libros para aprender*** fue una de las estrategias gubernamentales más mencionadas en carácter de apoyo a la inclusión por parte de las/os entrevistadas/os. Con el propósito de “cumplir con el derecho a la educación y garantizar el acceso universal a libros esenciales para el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes”,⁹ esta iniciativa consiste fundamentalmente en la entrega de libros escolares a estudiantes y docentes. Puntualmente, en Primer Ciclo ambos reciben un libro de lengua y otro de

⁹ Ver sitio web del Ministerio de Educación, recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/librosparaaprender> [Fecha de consulta 10 agosto de 2022].

matemática o un manual con las cuatro áreas del conocimiento, según la selección jurisdiccional. Y en Segundo Ciclo reciben uno de lengua y otro de matemática.¹⁰ De acuerdo a datos del Ministerio de Educación de Nación, en el marco de este programa, ya se entregaron un total de 63.780 libros en la provincia de Santa Cruz.¹¹

Las/os entrevistadas/os mencionaron que, como parte de esta iniciativa, ya recibieron libros en escuelas de distintas localidades y que los mismos “se están usando” con mucho entusiasmo por parte de alumnas/os y docentes. En este sentido, las/os entrevistadas/os destacan que les parece “excelente”, “muy bueno” “que todo niño y niña tenga su libro y trabajemos con el libro está genial” (docente de una escuela de zona norte). Como se mencionó, este programa es considerado como un apoyo a la inclusión educativa, en un contexto en el que las/os docentes se encuentran frente a la necesidad de reducir la solicitud de materiales a lo indispensable -que suelen ser hojas de resma para imprimir los materiales- para no exigir económicamente a las familias. En este marco, la entrega de libros es vista como un apoyo a la adquisición de conocimientos al igualar el acceso a materiales dentro del aula, pero también al contribuir que “cada alumno cuente con el material en la casa” (docente de una escuela de zona centro). En línea con esto, en numerosas oportunidades se menciona que es a través de este programa que las/os alumnas/os por “primera vez” van a acceder a libros propios, ya que hasta esta iniciativa “siempre tuvimos los libros, pero ellos lo copian y no lo pueden usar” (docente de una escuela de zona sur). De forma complementaria, y de acuerdo a las palabras de las personas entrevistadas, esta iniciativa también promueve la implicación/enganche de parte del alumnado: “los chicos se entusiasman cuando tienen libros” (docente de una escuela de zona centro).

Aunque enmarcados en esta valoración general positiva acerca del programa, algunos docentes mencionaron cuestiones que podrían mejorarse de cara a potenciar el uso de estos libros. En primer lugar, mencionaron la importancia de que los mismos se entreguen al comienzo del ciclo lectivo y no cuando este ya ha iniciado -como ocurrió en algunas oportunidades-, a los fines de poder incorporarlos en las planificaciones desde un primer momento. Aun así, quienes recibieron el material a mediados de año, mencionan que han modificado su planificación y que lo utilizan para repasar aquellos contenidos en los que ya han avanzado.

Estaría bueno que envíen el material cuando inicien las clases, no que tarden años... sino es un desperdicio para mí. Si desde Nación van a

¹⁰ Íbidem.

¹¹ Ver sitio web del Ministerio de Educación, recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/secretaria-de-educacion/libros-para-aprender-en-numeros> [Fecha de consulta 10 agosto de 2022].

mandar material que sea a principios de año cuando los chicos empiezan las clases, y el docente también lo va a usar como un recurso para poder planificar estos proyectos, contenidos y saberes de otra forma. Eso estaría bueno que se pueda implementar en otros años.

(Docente de una escuela de zona centro).

En segundo lugar, aunque en menor medida, también se mencionó la necesidad de adecuar los contenidos de los libros entregados para que respondan a las realidades de las diferentes provincias que integran el país. En pocas palabras, desde esta mirada, lo que faltó fue adoptar una perspectiva situada y "acondicionar [estos libros] a las regiones" para que reflejen la diversidad que alberga la Argentina y tengan relación con las realidades cotidianas del alumnado.

¿Dónde vivo yo? La gente en Buenos Aires a veces cree que todo el mundo sabe qué es una autopista, el subte... Había un cuento comparando las hormigas del libro de lengua de 4to grado y habla de un subte, yo les puedo mostrar qué es un subte, que es un bidet, pero no van a saber...

(Docente de una escuela de zona norte).

Asimismo, las/os docentes refieren haber elaborado y encontrarse implementando “**proyectos de convivencia**”, a los cuales también consideran apoyos a la inclusión educativa. Los mismos se enmarcan en la normativa nacional y provincial vigente sobre la materia, así como en el **Programa de Convivencia Escolar del Consejo Provincial de Educación (CPE)** implementado desde finales de 2021.

Puntualmente, la necesidad de trabajar en torno a la convivencia escolar se encuentra recogida a nivel nacional en la Ley N° 26.892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Esta normativa, sancionada en 2013, insta en su artículo 4 al Ministerio de Educación Nacional a “promover la elaboración y revisión de las normas sobre convivencia en las instituciones educativas en cada una de las jurisdicciones educativas del país para todos los niveles y modalidades de la enseñanza”.

De forma coincidente, por su parte, la Ley N° 3.305 de Educación Provincial de la provincia de Santa Cruz (2013), establece para todas/os las/os alumnas/os derechos y obligaciones vinculados a la convivencia escolar. Puntualmente, en su artículo 203 establece el derecho del alumnado “a participar en la elaboración y evaluación de las normas de convivencia escolar conjuntamente con el resto de la comunidad educativa” (inc.j), así como la obligación a “participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima

de estudio en la institución, respetando el derecho de sus compañeros/as a la educación y las orientaciones de las autoridades y los/as docentes” (inc. f).

En esta misma línea de trabajo y en lo que refiere específicamente al nivel Primario, en 2014 el Consejo Federal de Educación (CFE) aprobó mediante la resolución N°239/14 los documentos relativos a las Pautas y Criterios Federales para la elaboración de Acuerdos de Convivencia para el nivel Inicial y el nivel Primario, instando a que las instituciones educativas de todas las jurisdicciones elaboren o revisen los acuerdos institucionales y las normas vinculadas a la convivencia escolar.

Sobre este trasfondo, y con el acompañamiento del CPE, las escuelas han ido elaborando distintos proyectos que tienen por objetivo mejorar y fortalecer la convivencia en las escuelas. De acuerdo a las/os docentes, además de dar cumplimiento a la normativa vigente en la materia, estas iniciativas responden a distintas situaciones conflictivas que se han presentado entre el alumnado en un escenario post pandémico -en el cual las/os niñas/os vuelven a encontrarse y compartir después de mucho tiempo-. Ellas buscan atender a la necesidad trabajar las relaciones interpersonales para mejorar la convivencia. Al respecto, las/os entrevistadas/os fundamentalmente refieren a conflictos que se desatan por no “respetar las diferencias en el otro”, por la falta o poca “tolerancia” entre sí.

La comunidad educativa [después de la pandemia está] menos empática, cero tolerantes, como que cualquier situación explota de mala manera.

(Integrante del equipo directivo de una escuela de la zona sur).

[Después de la pandemia] les costó mucho volver a estar en grupo. Vimos muchas dificultades que no las habíamos tenido antes de la escuela, en la relación entre pares.

(Integrante del equipo directivo de una escuela de la zona norte).

Si bien no se vieron por dos años prácticamente, es como que a la menor situación explotan de mala manera. (...) uno le festejó el gol y el otro reaccionó agarrándole del cuello, y el otro cero tolerante, le pegó una piña.

(Integrante del equipo directivo de una escuela de la zona sur).

Entre ellas/os, docentes de algunas de las escuelas mencionan encontrarse creando “**consejos de convivencia escolar**” y “**consejos de aula**” con el objetivo de trabajar multi-actoralmente la convivencia escolar, en tanto “instancia colectiva con toda la comunidad educativa” (Integrante del equipo directivo de una escuela de la zona sur). En el primer caso, en el consejo participan docentes,

equipos directivos, familias y alumnado, mientras que, en el segundo, se conforman por la totalidad de los alumnos/as del grado y sus docentes. Ambas instancias, interconectadas entre sí, se encuentran destinadas a: i) “revisar las situaciones conflictivas en la escuela” y reflexionar en torno a ellas; y, en base a ello ii) “trabajar en normas/acuerdos de convivencia con la familia, con los alumnos para darles una vuelta de tuerca” a los ya existentes o, en su defecto, co-crear los acuerdos de convivencia escolar, es decir, pensar colectivamente propuestas de abordaje y mejoras de la cotidianeidad escolar.

Asimismo, numerosas/os docentes mencionaron llevar a cabo diferentes **proyectos destinados a trabajar “valores”** (“taller de valores”, “jornadas recreativas trabajando valores”, “talleres de reflexión”), entendidos como catalizadores de la inclusión educativa. En palabras de un docente:

(...) estamos trabajando desde las aulas con los niños, esto de la inclusión, esto que implica el respeto que va acompañado también con los valores, distintos valores que tenemos que tener también y que fortalece y ayuda en este tema de la inclusión.

(Integrante del equipo directivo de una escuela de la zona sur).

Aun cuando las/os docentes refieren encontrarse trabajando permanentemente en este tema, los proyectos puntuales tienen distinta duración (pueden consistir en 1 o 3 jornadas destinadas a ello o trabajarlo a lo largo de una semana o un trimestre). La mayoría de estas iniciativas están destinadas al alumnado y, si bien constituyen una estrategia institucional que suele involucrar a todas las secciones del nivel, cada docente adapta las temáticas a las necesidades de cada curso.

Yo no sé cómo [el proyecto] llegó a estar en el aula, pero la escuela lo propuso como un proyecto para trabajar la convivencia. Cada año y en cada grado lo desarrolló según el nivel evolutivo y según algunas cuestiones que por ahí se observan. (...) Cada grado trabajó distintos aspectos de la importancia de tener una buena convivencia escolar, de llevarnos bien, de respetarnos.

(Docente de una escuela de la zona centro).

Algunas de ellas, también incluyen una instancia en la que se invita a participar a las familias, generalmente en la jornada de cierre. Entre los valores que se trabajan, las/os entrevistadas/os mencionan “la tolerancia y el respeto”, “la solidaridad” y “la empatía”, junto a la promoción de aspectos que hacen a la convivencia como “la parte vincular y el trabajo cooperativo”, “la aceptación, darle valor a la palabra” y “el respeto a las normas de convivencia”.

En estrecha relación con lo anterior, algunas/os docentes hacen referencia a la realización de **“talleres de convivencia” con foco en “bullying”, “ciberbullying”, “hostigamiento” y “acoso”** con el fin de “mejorar la convivencia, una convivencia más sana” y trabajar en “la reflexión de nuestras conductas” (Docente de una escuela de la zona centro). Así, en estos espacios se trabaja con las/os niñas/os y, en ocasiones con familias, por medio de materiales audiovisuales, el alcance del término y las conductas que constituyen (y las que no) estos fenómenos.

Aun cuando algunas/os docentes mencionan haber recibido la normativa vigente vinculada a convivencia escolar, así como algunos materiales y bibliografía, otras/os señalan la necesidad de contar con un mayor apoyo de parte del CPE en lo relativo a la provisión de los contenidos a trabajar en los proyectos y talleres, así como acciones o estrategias concretas para abordar los conflictos cuando éstos se presentan.

Yo creo que ellos tienen que traer y brindarnos las mejores estrategias para brindarnos un taller de convivencia, una capacitación. (...) yo me tuve que poner a buscar sobre bullying, ciberbullying que por ahí si ellos me brindaban el material hubiera estado bueno. Yo creo que el Consejo me tiene que brindar el material y decirme "quiero que des de convivencia estos temas ponele como a vos te parezca para tu grado y acá te doy el material para todos estos temas, manejalos como quieras.

(Docente de una escuela de la zona sur).

Tenemos que ver nosotros la manera de trabajar en valores, ver qué recurso pedagógico podemos utilizar que sea adecuado al nivel (...). Ahora, no hay tantas propuestas o... tenemos que ponernos a inventar a veces, pero eso de inventar está bien, podemos ser creativos, pero hay veces que tenés las ideas agotadas.

(Integrante del equipo directivo de una escuela de zona norte).

Las/os docentes también mencionaron entre las estrategias gubernamentales y los apoyos con los que cuentan para promover la inclusión educativa, **la Coordinación Provincial de ESI y el Programa Provincial de Educación Sexual Integral**. Sobre este último, una funcionaria provincial entrevistada en el marco de este estudio mencionó que, si bien hace años que el mismo se encuentra vigente en Santa Cruz, fue en 2018 que se decidió “relanzarlo con fuerza” bajo la consigna interna de “ir al hueso” entendiendo esto como “luchar contra el patriarcado”.

En línea con esto, las/os docentes destacan recibir acompañamiento, formación y “mucho material” didáctico y pedagógico (como “láminas”, “carteles”, “revistas” y “libros sobre género, de identidad de género”) para implementar la Ley 26.150

de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Esta normativa establece el derecho de las/os educandos de todas las jurisdicciones del país a recibir ESI en los establecimientos educativos, comprendiéndola como aquella “que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (Ley 26.150, art.1). En este sentido, la educación escolar en la sexualidad, lejos de quedar circunscrita a la dotación biológica del cuerpo, implica que:

se introduzcan los temas del conocimiento de propio cuerpo y el cuerpo de los otros y las otras desde el nivel inicial -en un marco de confianza y aceptación de curiosidad infantil-, las posibilidades de juego y desarrollo sin estereotipos, la resolución de conflictos a través de formas no violentas, el cuidado y el respeto de su integridad y sus derechos, etc. (Morgade, 2009, p.43).

Abonando a esta mirada holística sobre la sexualidad, una funcionaria provincial consultada en este estudio enfatizó que comúnmente “hay una mala concepción de que la educación sexual es solamente la educación de la genitalidad y del coito”, mientras que para ella la misma consiste en:

acompañar a los chicos para asegurarles que puedan ejercer sus derechos (...) en función de su propio cuerpo, del cuerpo del otro, de ser escuchados y poder hablar sobre lo que les pasa y lo que sienten, de poder mostrarse como ellos realmente son y no tener que estar escondiendo cosas que la heteronorma no les permite.

Esta misma entrevistada destaca que en la estrategia provincial de ESI “el núcleo importante de nuestro trabajo es el nivel docente” para:

desmitificar lo que es educación sexual y poder trabajar con ellas en la cantidad de cosas que nosotros como adultos en la educación de los chicos hacemos que en realidad es poner normas sociales o culturales que van en contra de los derechos de los niños, porque esas normas son normalmente normas patriarcales.

De acuerdo a las/os entrevistadas/os, cada escuela propone dos docentes como referentes institucionales de ESI, quienes reciben formación específica en la temática (cfr. infra 5. Formación docente para la inclusión educativa: avances y aspectos a fortalecer), y se responsabilizan de armar el proyecto institucional referido a ella, así como de compartir los contenidos y materiales recibidos con sus colegas.

Nosotros tomamos dos referentes fuertes de la escuela. (...) Docentes que son titulares de la institución y que tienen la mayor carga horaria en la escuela. (...) Ellas son referentes del proyecto ESI. Llevaron a cabo un

proyecto de primero a séptimo y lo presentaron en la diplomatura que estaban haciendo, y están aprobados, entonces, en función de ese proyecto, nosotros trabajamos en toda la institución.

(Integrante del equipo directivo de una escuela de zona sur)

Acompañados por todas estas estrategias gubernamentales y apoyos, las/os docentes refieren encontrarse implementando los contenidos de ESI “de manera transversal desde primer grado en todas las áreas, no solo en Ciencias Naturales” e “ir avanzando con respecto a los contenidos de acuerdo a la edad de los chicos” (Integrante del equipo directivo de una escuela de zona centro).

En lengua vamos a tratar de trabajar, por ejemplo, lo que es la publicidad, lo que te vende la publicidad todo el tiempo. Ahora está bien que esté cambiando, por ejemplo, hay varones maquillados, que es algo muy bueno. Porque la verdad que los varones se puedan maquillar... no es algo exclusivo de las mujeres ¿no? los actores se maquillan, todo esto, entonces, desde eso en Lengua. Y desde, por ejemplo, en lo que es Naturales, por ejemplo, ver lo que es la parte de biología, cómo tenemos que ayudar a que nuestro cuerpo funcione de manera correcta y no en cuanto a estereotipos de belleza, que no porque esté flaco, y tenga el pelo bien arreglado, esté bien de salud.

(Docente de una escuela de la zona norte)

En línea con las palabras de esta entrevistada, las/os docentes parecen encontrarse interesadas/os y/o comprometidas/os con trabajarla al interior de las instituciones escolares. En este sentido, en algunas oportunidades, el trabajo vinculado a ESI comienza a permear ciertas prácticas escolares más tradicionales, por ejemplo, los modos en que las/os alumnas/os se forman o se sientan en las aulas.

[La ESI se trabaja] apuntando a la igualdad de hombre y mujer, por ejemplo, se forman varones y nenas todos juntos en la fila. En el salón se sientan nenes y nenas juntos, no es el celeste para los varones y el rosado para las nenas.

(Integrante del equipo directivo de una escuela de zona centro)

Por otro lado, gran parte de estas/os docentes refieren al **Programa**, recientemente finalizado, **de Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares** como un importante apoyo para que todas/os las/os estudiantes adquieran los saberes y conocimientos previstos para el nivel. Dicho programa, aprobado por el Consejo Provincial de Educación en el año 2012, mediante el Acuerdo N°118/12, tuvo como principal objetivo “favorecer el logro de los aprendizajes de todos los alumnos de primero y segundo ciclo de la EGB con especial atención a las situaciones de repitencia y sobreedad” (Acuerdo N° 118/12, Documento

Base, p. 1). En este sentido, lanzada el año posterior al Acuerdo 142-CPE-11 que implementa la promoción sin repitencia (al finalizar el ciclo lectivo 2011), esta política se propone acompañar a aquellas/os estudiantes que hubieran promovido y requirieran aprender y/o reforzar contenidos del año previo. En otras palabras, mediante el mismo lo que se busca es “favorecer un proceso de aprendizaje integral y continuo”, sin descuidar si los contenidos de enseñanza fueron realmente aprendidos por todos las/os alumnas/os (Acuerdo N° 118/12, Documento Base, p. 1).

Para ello, se preveía la asignación de un conjunto de horas cátedra destinadas “el desarrollo de propuestas de apoyo y acompañamiento pedagógico” (Acuerdo N° 118/12, Documento Base, p. 1). Cada escuela debía presentar una propuesta de acuerdo a los lineamientos y orientaciones del programa, a ser evaluada por el área de Igualdad Educativa de la Coordinación Provincial y la Dirección Provincial de EGB y, en base a dicha evaluación se les asignaba una determinada cantidad de horas. Por su parte, la selección de las/os docentes titulados para el desarrollo de la tarea quedaba a cargo de los equipos directivos de cada institución (Acuerdo N° 118/12, 2021, Anexo I, p.1).

Para numerosas/os entrevistadas/os este programa representó una herramienta muy útil y provechosa para el apoyo pedagógico de estudiantes que se encontraban en “alguna situación especial, que no [tenían] el seguimiento de la casa [y/o tenían] algún desfase pedagógico” (docente de una escuela de zona centro). En la mayoría de los casos relevados, las horas cátedras ofrecidas por el programa eran destinadas al trabajo en contraturno con alumnas/os que necesitaban especialmente de un acompañamiento más cercano. Cuando las/os docentes percibían que había algún/a estudiante que estaba “flojo”, o que no pudiese avanzar y/o que estaba “en situación de vulnerabilidad por problemáticas de índole social o familiar”, coordinaban acciones entre el equipo directivo, la/el docente de grado y la/el docente de fortalecimiento y generaban el espacio para brindar “clases de apoyo en la escuela, totalmente gratuitas” (docente de una escuela de zona norte). Una vez que se iniciaba este trabajo, la/el docente designada/o para el programa iba registrando la evolución de la/el niña/o, compartía esta información con la/el maestra/o de grado y entre ambas/os se esmeraban para que logre aprender y acreditar los contenidos adeudados. Una vez que dicho alumna/o alcanzaba este objetivo, se cedía el lugar a otra/o estudiante que precisara participar de este espacio.

En este sentido, la finalización de este programa significó para estos equipos directivos y docentes la pérdida de un recurso clave para el acompañamiento de estas/os estudiantes. En palabras de una entrevistada,

Hasta el año pasado teníamos el Programa de Fortalecimiento de Trayectorias Escolares, que este año ya no lo tenemos. No nos habían

aprobado los proyectos que presentaron los docentes, así que no los tenemos. Eso para nosotros fue una barrera muy importante porque nosotros teníamos un docente que trabajaba en el turno mañana y un docente que trabajaba en el turno tarde. Lo que hacía era reforzar esos contenidos. Ahora ya no los tenemos. Entonces tuvimos que buscar otra herramienta y buscamos asistentes pedagógicos y asistentes de medios que tiene la escuela para que ingresen a los salones y puedan ayudar a estos nenes. Lo que pasa es que a veces con la realidad escolar que vos tenés no se puede... El asistente a veces está cubriendo grados, porque no hay ningún docente entonces tiene que ir a cubrir él. A veces hasta nosotras estamos cubriendo porque no llegó el maestro y el asistente está enfermo y vamos nosotras al salón. Tener ese apoyo es muy complicado.

(Integrante de equipo directivo de una escuela de zona norte)

Tal como se observa en esta cita, dejar de contar con docentes específicamente abocadas/os al programa representó para estas escuelas una “barrera” de cara al refuerzo de contenidos pendientes. Más aún, considerando la centralidad de esta política para garantizar las promociones acompañadas, el contar con el personal y el tiempo suponía una contribución clave para hacer efectivo ese apoyo pedagógico.

Asimismo, las **articulaciones establecidas entre estas escuelas y otras instituciones** (educativas, comunitarias, de salud, infancia, entre otras) son destacadas como un apoyo importante en el trabajo para la inclusión educativa. Entre tales instituciones, los equipos entrevistados mencionan, por ejemplo: i) la Oficina de Protección de los Derechos de los niñas/os, cuya colaboración solicitan cuando, luego de numerosos intentos, no se logra revincular estudiantes que han dejado de asistir a la escuela; b) los Centros Integrales Comunitarios (CIC), donde trabajan docentes que brindan clases de apoyo para las/os niñas/os de la zona; c) los hospitales cercanos, que les “permiten trabajar con sus profesionales (psicólogos, psiquiatras)” (docente de una escuela de zona centro) y así, en cierta medida, subsanar la falta de gabinetes escolares; y d) las escuelas de nivel Inicial, con las cuales articulan para la continuidad educativa de las/os niñas/os.

Ahora bien, son en especial **las articulaciones con las escuelas especiales** las que estos equipos directivos y docentes reconocen como indispensables en su labor cotidiana. Las escuelas consideradas en este estudio “buscan ayuda” de profesionales de la modalidad Especial, como psicopedagogas/os, acompañantes terapéuticas/os, maestras/os integradoras/es, para trabajar con los/as niñas/os con discapacidad. Pese a no poder disponer de ellas/os todo el tiempo que requeriría la institución, su contribución resulta de gran valor según las/os entrevistadas/os. Principalmente, su participación en estas escuelas

asume dos formas específicas. La primera de ellas se asocia con el acompañamiento en el aula y su foco en el trabajo pedagógico con las/os niñas/os con alguna discapacidad.

De las escuelas especiales las maestras que vienen son de mucha ayuda, los días que no vienen por alguna cosa, porque se enfermaron o lo que sea, se siente eso porque los niños que tenemos con apoyo a la inclusión necesitan mucho apoyo. El docente no puede con sus 25 niños prestarle la atención que se debe a ese niño. El docente ayuda en todo. (...) principalmente tenemos niños con dificultades de conducta. El apoyo para la maestra, trabaja en equipo con la maestra, principalmente acompaña. Brinda todo lo que tiene que ver con el alumno que lo necesite. Arman equipo y están juntos en el aula, pero se ayuda a todos. Yo digo que hay que estar ahí para entender. Hay un chico con dificultades de conducta que no se sienta, se escapa todo el tiempo, no presta atención, habla fuerte, interrumpe la clase todo el tiempo y todos los demás compañeritos están viendo la situación. Lo que hace la seño es intervenir en ese sentido para que, si está muy nervioso, sacarlo, llevarlo a pasear un rato o traerles soportes para que pueda escuchar un rato para que la seño termine de dar la clase para todos. (...) Después tiene que hacer tarea y de hecho hace su tarea como los otros, tiene su maquinita de braille y trabaja re lindo. Yo un día estuve reemplazando la seño en esa clase y no estaba la seño y pobrecito estaba medio perdido y yo también porque no estoy capacitada.

(Docente de una escuela de zona sur)

Como lo explica esta entrevistada, la maestra integradora “apoya” y “acompaña” a la docente de grado abocándose primeramente a la/el niña/o con discapacidad, pero también atendiendo cualquier necesidad que surja con el resto del curso. Tratándose de grupos de 25 niñas/os o más, la participación de esta maestra adquiere gran relevancia para poder garantizar el trabajo pedagógico y la adquisición de saberes por parte de todas/os ellas/os. Tal es así que, como se evidencia en este extracto, cuando ella no se encuentra presente y alguien más debe suplantarla, tanto la/el niña/o como el o la docente de reemplazo se sienten “perdidos”.

La segunda forma en la cual estas/os docentes de la modalidad Especial participan en estas escuelas tiene que ver con las planificaciones pedagógicas y las adaptaciones curriculares. Al realizar tales adaptaciones, estas/os maestras/os no solo producen un material específico para las/os estudiantes con discapacidad, sino que provee un insumo por demás valioso para las/os docentes de grado.

(...) ella nos da como una historia clínica del alumno y nos da esas estrategias. Porque nosotros planificamos un proyecto donde ella también está incluida en ese proyecto y ella hace adaptaciones para cada alumno.

Entonces es como que ella misma nos da a nosotros las herramientas, estrategias, competencias, como quieras nombrarlo para poder nosotros trabajar con esos chicos. Como ella no puede estar la jornada completa acompañando estos alumnos, nosotros tenemos que tener esas estrategias o esas formas de trabajar con chicos que están incluidos en una escuela normal.

(Docente de una escuela de la zona centro)

Tal como se advierte en este fragmento, la implicación de esta docente en la selección y adecuación de los contenidos supone, para las/os docentes de grado, la obtención de “herramientas”, “estrategias” y “competencias” para poder incluir a sus alumnas/os con discapacidad.

Por último, numerosas/os docentes de este estudio hacen alusión al **acompañamiento y ayuda que reciben de sus equipos directivos y colegas** como un apoyo que hace la diferencia en su trabajo cotidiano. En lo que refiere a los equipos directivos, por un lado, destacan el “diálogo continuo”, el que se mantengan “siempre comunicados”. Como relata una docente de zona sur: “Siempre que tenemos alguna duda o algún inconveniente, siempre estamos en un diálogo continuo con los directivos de la escuela. Quizás ellos conocen un poco más y nos pueden contar su experiencia”. Por el otro, valoran especialmente su “acompañamiento”, “apoyo” y “asesoramiento”, cuando tienen dudas, algún inconveniente y/o cuando tienen que comenzar un nuevo proyecto y necesitan de cierta orientación. En palabras de una docente de zona norte, es finalmente el compromiso de los directivos, que motiva y hace sentir más “amparados” a las/os docentes lo que define en gran parte a la escuela y su cultura institucional.

En cuanto a sus colegas, las/os entrevistadas/os resaltan el apoyo y colaboración de sus compañeras/os cuando requieren de ayuda para algún tema, así como su “sentido de pertenencia” cuando “(...) llaman por teléfono a las casas, mandan mensajes en época de pandemia, les llevan la tarea a los chicos a la casa porque no tenían conectividad, (...) buscan todos los medios necesarios para, por ejemplo, hacer una denuncia en la Municipalidad y en Minoridad” (docente de una escuela de zona norte). Dicho “empuje” de sus compañeras/os es, por tanto, un sostén para estas/os docentes y, en este sentido, un apoyo fundamental para el trabajo conjunto hacia la inclusión educativa.

2.4.5 Formación docente para la inclusión educativa: avances y aspectos a fortalecer

La preparación de las/os docentes y sus competencias para enseñar en un entorno de diversidad ha demostrado ser un factor fundamental para alcanzar la inclusión educativa (Rodríguez Macayo, González Gil, Pastor y Vidal Espinoza,

2020). Teniendo esto en consideración, en este estudio se indagó tanto acerca de las capacitaciones/formaciones efectivamente realizadas por las/os docentes, como sobre aquellas temáticas en las que consideran que deberían robustecer sus conocimientos.

Aun cuando las personas entrevistadas refieren no haber recibido ninguna capacitación o formación específica en los últimos años sobre diversidad e inclusión educativa, sí identificaron otras que desde su perspectiva apuntan en esta dirección. En algunas oportunidades, las capacitaciones mencionadas por las/os docentes entrevistadas/os se vinculan con las estrategias gubernamentales impulsadas para la inclusión (cfr. supra 4. Las estrategias gubernamentales e institucionales: verdaderos apoyos para la inclusión). Tal es el caso de aquellas sobre **convivencia escolar** que las integrantes de los equipos directivos entrevistados mencionan haber recibido de parte del CPE de la provincia. Vinculadas a los proyectos de creación de “consejos de convivencia escolar”, “consejos de aula” y “acuerdos de convivencia escolar”, las directoras y vicedirectoras mencionan que éstas se centraron en “normas de convivencia, protocolo y cómo actuar con determinados casos. Todos los tipos de casos que se pueden suceder y todo eso que está bueno abordar” (Integrante del equipo directivo de una escuela de zona sur).

Asimismo, una gran cantidad de docentes hizo referencia a las **capacitaciones que el CPE ofrece en el marco de la ESI**, así como la existencia de una Diplomatura de Extensión en Educación Sexual Integral que éste impulsa junto con la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Al respecto, los testimonios coinciden en el señalamiento de que las capacitaciones que se dictan de forma permanente por parte de la provincia se encuentran destinadas a aquellas/os docentes que asumen la figura de “referentes de ESI” en cada institución. Esto implica que generalmente sólo accedan a las mismas dos docentes por escuela como máximo, “un referente de cada escuela o de cada turno” (Integrante del equipo directivo de una escuela de zona sur). Luego, se espera que éstas/os compartan el conocimiento y los recursos adquiridos con sus colegas: “este docente que fue a la jornada tiene que hacer ese tipo de bajada de línea donde tiene que compartir lo que se trabajó” (Docente de una escuela de la zona norte); “va un docente del colegio que después tiene que comentar con los otros compañeros” (Docente de una escuela de la zona sur). Puntualmente, los saberes, materiales y lineamientos obtenidos en el marco de esos espacios de formación son compartidos por las/os referentes a través de capacitaciones docentes internas que organizan las escuelas y que dictan ellas/os mismas/os o los equipos directivos. También utilizan otras vías para su difusión como grupos de WhatsApp.

Las/os docentes remarcan que esto implica que “si bien tenemos docentes que han hecho todas las capacitaciones, no son todos porque no todos accedían a

esas capacitaciones” (Integrante del equipo directivo de una escuela de zona centro). En este sentido, las miradas de las/os entrevistadas/os convergen en la necesidad de ampliar el acceso y la participación de las/os docentes a las capacitaciones que se ofrecen sobre esta temática, de modo tal de que todas las personas interesadas puedan acceder a ellas de primera mano. En palabras de una persona entrevistada,

Yo creo que todas las capacitaciones son para todos los docentes porque no es lo mismo que vayan todos los docentes, que vayan uno, que vayan todos. Sí, además que está buenísimo que todos estemos preparados para trabajar con ESI porque después queda el que lo tiene que dar y el que se pone a estudiar, pero lo tenemos que conocer todos desde primer grado para saber cómo manejarse.

(Docente de una escuela de la zona sur)

Así como las/os docentes consideran que requieren un acceso más amplio a las capacitaciones que se ofrecen sobre ESI, también señalan con especial contundencia la **necesidad de formarse para poder acompañar a las/os niñas/os con distintos tipos de discapacidad:**

En realidad, los docentes necesitan más capacitación como para cómo hacer, para incluir estos chicos con algún diagnóstico diferente (...) Si bien nosotros los incluimos, pero a veces necesitamos el apoyo para tener herramientas para el trabajo diario.

(Integrante del equipo directivo de una escuela de zona centro)

En este sentido, las/os entrevistadas/os destacan el rol central que ocupan las/os MAI pero, tomando como base que el alumnado con discapacidad forma parte de la matrícula de la educación Común, entienden que la inclusión requiere que todas/os las/os docentes cuenten con los conocimientos y las herramientas necesarias que permitan garantizarles una verdadera inclusión escolar.

Los nenes que están con alguna patología, el alumno es matrícula en la escuela pública. No es matrícula de la escuela especial. La escuela especial hace un acompañamiento al docente de grado. El docente de grado no está capacitado para este tipo de patologías porque para algo estudian los docentes de apoyo a la inclusión esa patología. Entonces nosotros nos encontramos dentro de un abanico que tenemos que ser parte maestras, maestras de apoyo a la inclusión, mamás, psicólogas, es como que hay un montón de funciones que cumplimos y no se ven a veces.

(Integrante del equipo directivo de una escuela de zona sur)

Somos el docente del alumno porque sabemos que los chicos que tienen apoyo a la inclusión son estudiantes de la escuela pública. Entonces quizás tener más herramientas para trabajar con ellos.

(Docente de una escuela de la zona sur)

En otras palabras, las/os entrevistadas/os consideran que no se encuentran “preparadas/os” de forma suficiente, que “no saben” cómo trabajar con niñas/os con discapacidad ya que en su formación docente no reciben capacitaciones para poder hacerlo. Esta situación lleva a que muchas/os docentes se sientan “inútiles”, faltos de herramientas e impotentes frente a un requerimiento al que sienten que no pueden responder de forma plenamente satisfactoria.

Para mí debería haber capacitaciones obligatorias a nivel provincial para todas las escuelas. Porque si hay una ley donde a nosotros nos dicen que van a incluir, que ya incluyeron y que está en vigencia chicos con distintas capacidades, dificultades. A nosotros nos tienen que capacitar porque nosotros somos maestros de grado comunes. Yo no estudié para maestra especial, entonces para mí hay... no por desmerecer el trabajo de nadie, pero para mí hay un grado muchísimo más amplio entre uno y el otro. Porque no es lo mismo trabajar con chicos sin dificultades, sin ninguna patología porque hoy tenemos nenes con distintas patologías que a nosotros en mi carrera en el profesorado no me lo enseñaron. No me enseñaron a trabajar el sistema braille... Enseñarle a un estudiante que tiene dificultades ni de visión ni de sordera, a esas dificultades que tienen estos nenes, o con síndrome de Down. (...) ¿Cómo hacés para ayudar a ese alumno? Te sentís como inútil, ¿qué hago yo? ¿Cómo llego a este alumno? Porque no lo sé hacer.

(Docente de una escuela de la zona centro)

En otras palabras, insisten en que “necesitan aprender” sobre el tema y demandan capacitaciones y formaciones “para poder ayudar a los chicos, no para otra cosa. Para lograr que ellos puedan apropiarse del conocimiento” (Integrante del equipo directivo de una escuela de zona centro); “para que los chicos [refiriéndose a estudiantes con alguna discapacidad] no estén solamente dentro del aula, sino que realmente estén incluidos dentro de la clase” (Docente de una escuela de la zona sur).

Aun así, frente a esta situación las/os docentes buscan capacitarse “por su cuenta”, “por interés propio” para hacerse de los saberes que consideran que se requieren para acompañar a las/os niñas/os con discapacidad que forman parte del alumnado de sus escuelas. Las/os MAI ocupan un lugar central en esta tarea, ya que son ellas/os quienes se ocupan de transmitir cotidianamente, ya sea espontáneamente como a través de pequeños cursos, saberes (como lenguaje

de señas y sistema braille) al resto del equipo docente con el fin de mejorar el acompañamiento de la escuela a las/os niñas/os con discapacidad.

Lo que hacemos es preguntar a las chicas de la escuela especial y nos van sacando dudas y ayudando a nuestro quehacer, pero es por ellas.

(Integrante del equipo directivo de una escuela de zona norte)

Tenemos una docente con apoyo a la inclusión que nos está acompañando con disminuidas visuales. Ella ha dado como pequeños cursos a todos los maestros que lo han querido para escribir en braille. Estuvo buenísimo. Eso fue simplemente una iniciativa de un docente que todos nos prendimos.

(Docente de una escuela de la zona sur)

Ahora bien, aun contando con estos espacios o instancias de formación ad hoc, las/os docente insisten en que sea el nivel provincial el que ofrezca estas formaciones, de modo tal de que sean accesibles para todas/os las/os docentes del nivel Primario:

La capacitación podría llegar para todos en el Consejo. Todos estábamos interesados en aprender, así como que cada vez que hay cursos de lenguaje y señas todos los maestros van a aprender y ¿por qué no te lo dan en la escuela? ¿Por qué no puede ser una capacitación que llegue a la escuela y que tenés que ir a pagarla en otro lado?

(Docente de una escuela de la zona sur)

De forma complementaria, desde su perspectiva, “las capacitaciones siempre son positivas, siempre son bienvenidas” (Integrante del equipo directivo de una escuela de zona sur) pero en la actualidad “faltan muchas capacitaciones”, “hay muy poca capacitación y si no son todas pagas” (Docentes de una escuela de la zona sur). En este sentido, las/os docentes consideran que sería propicio “reforzar” la formación docente en diferentes temáticas entre las que se mencionan: “*bullying*”; “la inclusión de la diversidad”; “la detección de la vulneración de los derechos de las/os niñas/os y las formas adecuadas de actuar frente a ello”; “la didáctica, bajar al aula ciertos contenidos, teorizar unos más que otros, hacer la jerarquización de contenidos de una unidad para la otra, planificaciones, evaluaciones”; y “el uso de herramientas tecnológicas y digitales”. Así, el acceso a una oferta de formaciones se ve como un elemento decisivo para garantizar la inclusión escolar y como primer paso para que ello sea exigido a las/os docentes desde el nivel provincial.

Para mí como el primer escalón son las capacitaciones que nosotros deberíamos tener a nivel provincial. No solamente recibir órdenes de

arriba de cómo tenés que actuar o cómo tenés que trabajar sin estar antes capacitado.

(Docente de una escuela de la zona centro)

En pocas palabras, las capacitaciones/formaciones -en especial aquellas destinadas a ofrecer saberes y herramientas sobre discapacidad- son uno de los apoyos que más se demandan las/os docentes entrevistadas/os.

2.4.6 Consideraciones finales: aspectos a reforzar de cara a una plena inclusión educativa en el nivel Primario

Los testimonios de las/os integrantes de equipos directivos y docentes de escuelas del nivel Primario de Santa Cruz recogidos y expuestos en esta etapa cualitativa del estudio, permiten identificar un conjunto de aspectos a fortalecer en pos de garantizar la plena inclusión educativa de los/as niños/as de la provincia. A continuación, se listan y desarrollan los principales de ellos, los cuales, de ser considerados, podrían contribuir a este propósito.

- **Equipos profesionales interdisciplinarios en las escuelas.** En la gran mayoría de casos institucionales relevados en este estudio, contar con un equipo profesional interdisciplinario conformado por psicopedagogas/os, psicólogas/os, trabajadoras/es sociales y fonoaudiólogas/os en la escuela constituye una cuestión de primera necesidad. En multiplicidad de ocasiones, estos equipos se enfrentan con situaciones para las cuales consideran que no disponen de herramientas. En este sentido, ellas/os resaltan la importancia de que cada escuela posea un equipo técnico con la *expertise* y la formación específica para orientar a directivos y docentes y que, de esa forma, logren intervenir de otra manera en el acompañamiento de niñas/os con o sin discapacidad.

Asimismo, además de orientar a equipos directivos y docentes, disponer de estas/os profesionales, así como de una mayor cantidad de MAI por escuela (o, en su defecto, de una mayor disponibilidad horaria en las ya existentes) garantizaría el seguimiento continuo de las/os niñas/os con discapacidad. En especial, tomando en consideración que “(...) hay chicos que requieren el uno a uno, el trabajo con la maestra especial durante toda la jornada” (docente de escuela de zona centro) y que “(...) hay casos donde el docente de grado no puede estar solo con todos los estudiantes, con sus alumnos” (Integrante de equipo directivo de escuela de zona norte).

Por último, contar con un equipo de estas características en las escuelas eliminaría las esperas, es decir, el tiempo que transcurre entre que se solicita la intervención de un profesional y que ésta/e puede responder al requerimiento de la institución. El hecho de que psicopedagogas/os,

trabajadoras/es sociales, fonoaudiólogas/os y otros profesionales deban repartirse entre las escuelas primarias de la localidad, genera demoras en la atención, el diagnóstico, la definición de acciones y el trabajo con la familia y la/el estudiante. Esto da lugar a tiempos, que pueden ser más o menos extensos, en los que la/el niño/a se encuentra en la escuela, pero sin los recursos para estar plenamente incluida/o.

- **Convivencia escolar.** Para gran parte de los equipos entrevistados, la convivencia es un tema a seguir trabajando y reforzando tanto desde el nivel provincial como institucional. En tanto, según directivos y docentes, la pandemia ha impactado negativamente en la socialización escolar, el volver sobre esta temática y su importancia se ha vuelto una “prioridad” a fin de garantizar una inclusión educativa plena. Como lo afirma una integrante de un equipo directivo, en especial durante este tiempo de lo que se trata de apuntalar las relaciones interpersonales entre las/os estudiantes, las autoridades de la escuela y las/os docentes, así como también entre las familias y la institución.
- **Adquisición de saberes y contenidos.** Tal como se evidencia en el presente informe, una inquietud presente en numerosas/os entrevistadas/os tiene que ver con la situación de aquellas/os alumnas/os que transitan su trayectoria escolar sin incorporar todos los saberes y conocimientos considerados fundamentales para el nivel. En este punto, estos equipos hacen referencia especialmente a las/os estudiantes que han promovido sin acreditar los contenidos del ciclo lectivo en cuestión. Independientemente de las formas en las cuales conciben la repitencia, aquello que concierne primeramente a estas/os docentes y directivos es el desfasaje que observan en estas/os alumnas/os en términos de aprendizajes esperados vis-à-vis aprendizajes efectivos. En efecto, su mayor preocupación se asocia a las dificultades que se acumulan, conforme pasa el tiempo, para saldar dicha distancia. De este modo, lo que los relatos de estos equipos entrevistados dejan entrever es que si la eliminación de la repitencia no es acompañada de mayores medidas y acciones de prevención y apoyo, la misma podrá tener efectos negativos sobre los niveles de aprendizaje de las/os alumnas/os del nivel. De allí su insistencia en la necesidad de contar con condiciones como el personal requerido para garantizar una promoción asistida, en la cual la/el niña/o que promociona el grado reciba acompañamiento didáctico y seguimiento individualizado (Rigal, 2016).
- **Formación y capacitaciones en diversidad.** Si bien las/os docentes y directivos entrevistadas/os entienden que resulta de vital importancia recibir formación y capacitaciones para abordar temas como la ESI, es primeramente en el trabajo con niñas/os con discapacidad que solicitan

preparación. El hecho de no disponer, como docentes, de formación adecuada y suficiente para acompañar las trayectorias escolares de las/os niñas/os con discapacidad trae consigo dos escenarios que inciden negativamente sobre su efectiva inclusión en el nivel. Por un lado, frente a esta falta, la responsabilidad por estas/os alumnas/os se circunscribe a las/os MAI, en tanto las/os docentes de grado se encuentran -y se perciben ellas/os mismas/os- fuertemente limitadas/os para orientarlas/os en sus aprendizajes, presentando incluso en ocasiones dificultades para poder comunicarse. Por el otro, cuando la/el docente carece de formación específica, se aproxima al tema “desde su punto de vista, desde su conocimiento, desde lo que ella o él pretende, (...) lo va a trabajar como pueda, porque todo lo que hacemos lo haces como podés” (docente de una escuela de zona sur); situación que amplía las disparidades tanto entre escuelas como al interior de cada institución escolar. Debido a ello, las/os entrevistadas/os refuerzan la centralidad de recibir capacitación en estos temas a tiempo, es decir: i) ya desde los institutos de formación y/o universidades (“los institutos y universidades tienen que hacerse eco de esto, preparar docentes capacitados para trabajar en la diversidad” – docente de una escuela de zona centro); y ii) una vez en ejercicio, antes de que se implementen las nuevas medidas y acciones, como el “primer escalón” en la línea de pasos a seguir. Por último, cabe destacar la mención de estas/os entrevistadas/os en relación a la intención de que la oferta de capacitaciones vinculadas a ESI amplíe su público destinatario permitiendo que otras/os docentes, más allá de quienes se desempeñan como referentes, puedan acceder a ellas.

- **Recursos materiales y didáctico-pedagógicos.** Otro de los aspectos a reforzar según estas/os docentes y directivos es el acceso a recursos materiales y didáctico-pedagógicos que nutran el proceso de enseñanza y aprendizaje. En lo que respecta a los primeros, las/os entrevistadas/os mencionan elementos que van desde un buen servicio de conexión a Internet, nuevas computadoras, libros para docentes y para las/os niñas/os hasta colchonetas, material de librería, entre otros. De acuerdo a ciertas/os docentes, son los equipos directivos quienes, en reiteradas oportunidades, frente a la falta de determinados recursos, “afronta[n] estos problemas para que se puedan garantizar” (docente de una escuela de zona centro). No obstante, más allá de dichas soluciones espontáneas, su provisión estable por parte de las correspondientes instancias nacionales y/o provinciales asume central importancia para ampliar los repertorios de acción posibles de las escuelas.

En cuanto a los recursos didáctico-pedagógicos, las/os docentes destacan especialmente la necesidad de materiales de apoyo para abordar: i) la lectoescritura y las situaciones problemáticas; ii) la convivencia escolar; y iii)



la diversidad e inclusión educativa. Si bien a nivel institucional se elaboran proyectos específicos para trabajar estas temáticas y/o contenidos, en varias de estas escuelas se hace referencia a la necesidad de recibir -además de textos normativos y legislaciones- lineamientos y acciones concretas.

3. TAREA 3. DISEÑO DE UN DOCUMENTO DE ORIENTACIÓN PARA EL TRABAJO EN EL AULA.

En este informe se completa la Tarea 3 con

3.1 SUBTAREA 3.1. Diseño de instrumentos y realización de entrevistas.

Tal como se mencionó en la subtarea 2.1 y se detalló en el capítulo 1 de este informe, junto a los consultores de las tareas T1, T2 y T3 se diseñaron los instrumentos y se realizaron las entrevistas a los perfiles esperados, así como el análisis de las mismas. (sub tareas 1.1, 2.1. y 2.3)

Las entrevistas no estandarizadas permitieron indagar sobre los recursos pedagógicos y materiales disponibles en la provincia, con acceso por parte de los docentes y alumnos. Un breve análisis sobre estos puntos se mencionó en el ítem 1.1. de este informe. Asimismo, sirvieron como insumo para ahondar en la tarea 3.3. que se describe más adelante.

3.2 SUBTAREA 3.2. Elaboración de un estado del arte sobre recursos pedagógicos vinculados a la inclusión en el sistema educativo en el nivel primario en la Argentina y Latinoamérica (con foco en el nivel y en las poblaciones señaladas en este estudio. A saber: migrantes, vulnerables, discapacitados, etc.).

La inclusión es un objetivo omnipresente en la mayoría de los lineamientos de política educativa de los países de la región. En general, aparece recurrentemente como una meta transversal a las diferentes estrategias o programas destinadas a garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, la forma en la que se materializan acciones para efectivizar dicha meta varía hacia el interior de las fronteras de cada país.

Para sintetizar los principales lineamientos de política educativa que actualmente se encuentran vigentes en la región, es necesario considerar al menos tres aspectos. Además de la polisemia del concepto inclusión educativa, deben sumarse el contexto particular de cada país y los antecedentes sobre los distintos tipos de abordajes a partir de los cuales se ha trabajado tradicionalmente este tema.

Teniendo en cuenta ello, se realizó un relevamiento de las políticas educativas destinadas a la inclusión en cuatro países de la región: Colombia, Chile, México

y Uruguay¹². Para ello, se realizó una búsqueda en los portales educativos o sitios web de los ministerios de educación nacionales. Vale aclarar que la indagación a partir de los sitios educativos oficiales pretende dar cuenta de las voces de las autoridades de cada país sobre este tema, a partir de fuentes primarias.

En este sentido, la indagación se focalizó en detectar cuáles son los principales destinatarios de las políticas de inclusión; en términos organizacionales, en qué áreas y modalidades se inscriben estas estrategias¹³; cuáles son sus principales objetivos; y si existen recursos pedagógicos en el marco de estos programas, disponibles para estudiantes, docentes y familias.

Asimismo, se incluyó en la sistematización aquellos programas que, si bien no se encontraban enmarcados dentro de las estrategias de inclusión propiamente dichas, enuncian entre sus objetivos programáticos aspectos y dimensiones destinadas a fortalecer los aprendizajes socioemocionales, promover el respeto por la diversidad en los entornos escolares y eliminar aquellas barreras que obstaculicen el acceso efectivo al derecho a la educación. Se incluyen aquí, programas destinados a mejorar la convivencia escolar, la educación sexual integral o atención a las diversidades sexogenéricas.

Finalmente, y teniendo en cuenta el escenario que se abre luego de dos años de la pandemia del COVID-19, y las consecuentes restricciones sanitarias que afectaron -con sus particularidades- la presencialidad y cotidianeidad escolar, se consideraron en esta sistematización aquellos programas destinados a la revinculación educativa. Se parte del supuesto por el cual, la crisis sanitaria agudizó las condiciones de desigualdad en el acceso a la escolaridad previamente existente en la región.

A continuación, entonces, se describen los principales resultados de esta exploración, destinada a relevar las opciones de política educativa en el nivel primario destinadas a la inclusión en Colombia, Chile, México y Uruguay.

COLOMBIA

¹² Esta selección obedece a uno de los objetivos generales del presente proyecto, según el cual se pretende indagar los antecedentes sobre políticas de inclusión educativa en la región, en base a la experiencia de países con tradición en innovación en esta materia.

¹³ Teniendo en cuenta el universo que abarca el presente estudio, las políticas de inclusión educativa que se tuvieron en cuenta en este relevamiento fueron aquellas destinadas exclusivamente a estudiantes del **nivel primario**.

El sistema educativo colombiano se estructura en base a cinco niveles: inicial, preescolar, educación básica (primaria de cinco grados y secundaria de cuatro grados), educación media (dos grados) y educación superior. En el marco del Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media, se estructuran una serie de propuestas orientadas a mejorar la cobertura y la calidad del sistema.

Como su nombre lo indica, los “proyectos de cobertura” tienen en común el diseño de distintas líneas de acción orientadas a garantizar el acceso y la terminalidad educativa del nivel. En el marco de esas propuestas, se destaca “Modelos Educativos Flexibles”, que consisten en un abanico de propuestas que, en el marco de la educación formal, están destinadas a retener y garantizar a niños y niñas en distintas situaciones de vulnerabilidad en el sistema educativo.

Entre aquellas que se encuentran destinadas específicamente al nivel primario, puede distinguirse que la población objetivo -o definidas como en situación de vulnerabilidad- se identifica principalmente con aquellos que residen en áreas rurales o se encuentran desplazados como producto de la violencia política.

En ese marco, la iniciativa Nueva Escuela, se trata de una propuesta de escuelas multigrado, con dos o tres docentes, en zonas rurales o urbano-marginales. También, puede mencionarse la iniciativa Nivelemos, que consiste en estrategias didácticas y pedagógicas orientadas a docentes, para acompañar a los estudiantes que se encuentren en transición hacia el último año de la primaria básica, en el fortalecimiento de los aprendizajes de asignaturas básicas, como Lengua y Matemática.

Dentro de las estrategias de Cobertura, también existen Planes Sectoriales, que son líneas de atención específica destinadas a poblaciones definidas como vulnerables. Entre los destinatarios de las mismas, se encuentran los niños y jóvenes desescolarizados o con carencias en su formación básica, grupos étnicos (indígenas, grupos afro y Rrom) y aquellos afectados por la violencia (movilizados, reclutados, en situación de desplazamiento). Ésta última iniciativa, además de articular con los modelos de educación flexible, también prevé atención psicoafectiva para los niños y jóvenes, así como también la disposición de recursos específicos, articulados desde el nivel central hacia las distintas delegaciones o secretarías de educación distritales, destinados a la distribución de material didáctico o inversión en infraestructura.

Finalmente, dentro de las estrategias vinculadas a mejorar la calidad educativa, se destaca el desarrollo del programa de convivencia escolar. Colombia cuenta con una Ley de Convivencia Escolar (Nro. 1620) desde el año 2013. Esta ley

crea el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”, a partir del cual se establecen mecanismos de prevención y protección ante situaciones de violencia escolar, en diferentes niveles del Estado. Ello incluye la creación del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, para la identificación, registro y seguimiento de casos de acoso, violencias y vulneración de derechos humanos en los establecimientos educativos de todo el país.

Entre los objetivos de este programa enuncian los de fortalecer acciones y articulaciones en torno a la construcción de la ciudadanía y los derechos humanos, el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos y la eliminación de toda forma de violencia en los entornos escolares (tales como el bullying, el cyberbullying y el acoso). En ese marco además, se prevén recursos didácticos y orientadores de manera on line, destinados a docentes, estudiantes y familias.

Finalmente, y en relación a la distribución y acceso de recursos para las comunidades educativas, este país cuenta con un portal web, Colombia Aprende¹⁴, en donde se alojan distintos materiales didácticos.

CHILE

Desde el año 2015, Chile atraviesa un proceso de reforma estructural de su sistema educativo. Muchas de las demandas sociales que impulsaron esta reforma estuvieron caracterizadas por las críticas respecto del carácter expulsivo y desigual del sistema educativo trasandino. En ese marco, las reformas impulsadas desde entonces tienen en la inclusión educativa un eje central.

En tal contexto, la inclusión es definida como una estrategia transversal a todo el sistema, en la que pueden distinguirse tres dimensiones de abordaje u objetivos: por un lado, la promoción y respeto de la heterogeneidad y las diversidades; por el otro, la eliminación de todo tipo de discriminación en los entornos escolares. Finalmente, también se busca garantizar el derecho al acceso a una educación de calidad para los niños/as y jóvenes en edad escolar. En este sentido, una de las leyes sancionadas en el marco de la reforma antes mencionada, es la Nro. 20.845, de Inclusión Escolar, que regula la admisión de los y las estudiantes en los establecimientos educativos y promueve la readecuación de los proyectos institucionales y reglamentos internos de cada establecimiento educativo, en en pos de que contemplen prácticas pedagógicas

¹⁴ Véase: <https://www.colombiaprende.edu.co/contenidos>

que tiendan a garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema. Además se reconoce a las diversidades, promoviendo el trabajo pedagógico en relación a las diferentes identidades, aptitudes y necesidades de los y las estudiantes.

Así, según los lineamientos oficiales publicados por el Ministerio de Educación inclusión implica “la construcción de comunidades educativas como espacios de aprendizaje, encuentro, participación y reconocimiento de la diversidad de quienes las integran, que construyen y enriquecen su propuesta educativa a partir de sus diferencias y particularidades y favorecen que todas y todos los estudiantes puedan desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad”¹⁵.

Por otro lado, y en diálogo con esta orientación transversal al sistema educativo, Chile implementó recientemente una estrategia orientada a fortalecer a las comunidades escolares luego de la crisis sanitaria del COVID-19. El gobierno chileno puso en marcha una Política de Reactivación Integral que denominó “Seamos Comunidad” (Ministerio de Educación de la República de Chile, 2022). Esta estrategia se basa en tres principios básicos: a) la adaptabilidad y flexibilidad del sistema, en lo referido a recursos, tiempos y procesos administrativos; b) aprendizajes y desarrollo integral, centrado el fortalecimiento de la convivencia, el bienestar, la salud mental a través del deporte y las artes; el acompañamiento de las trayectorias y la activación de los aprendizajes; y c) la participación de las comunidades escolares y educativas en todos sus niveles.

Para la materialización de estos principios se diseñaron desde el nivel central recursos y dispositivos financiados por el Estado, pero de gestión descentralizada a través de las comunidades escolares, para el diseño de sus planes estratégicos anuales.

Entre los recursos disponibles para los miembros de las comunidades (docentes, estudiantes y familias) se encuentra el sitio Convivencia para la Ciudadanía¹⁶, en donde los ejes temáticos mencionados más arriba (ítem b), se encuentran desarrollados en documentos guías, materiales de apoyo y desarrollo de experiencias significativas.

¹⁵ Ministerio de Educación de la República de Chile: “Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas”, Santiago de Chile, 2016. Pág 15.

Disponible en: <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/Orientaciones-para-la-construccion-de-comunidades-educativas-inclusivas.pdf> Última acceso: 07/06/22.-

¹⁶ Véase: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/>

Finalmente, y en línea con las distintas dimensiones que constituyen el abordaje de la inclusión educativa, pueden nombrarse al menos otras dos líneas de política específicas, que convergen y retroalimentan los lineamientos transversales mencionados en los párrafos anteriores. Por un lado, la disposición de lineamientos para la inclusión de niños, niñas y jóvenes del colectivo LGTBIQA+ en el sistema educativo, y en especial de la población trans, con el propósito de “avanzar positivamente en la formación integral, creando espacios seguros y flexibles, que permitan el pleno desarrollo de la personalidad humana y el respeto a la dignidad, creciendo en la riqueza de sus diferencias”¹⁷.

Por el otro, la Educación Intercultural también fue redefinida a partir de los procesos de reforma educativa. En este marco, los lineamientos diseñados apuntan a garantizar el acceso y la calidad de los aprendizajes tanto de los miembros de las comunidades de migrantes como de los pueblos originarios. Las orientaciones generales promueven el desarrollo de prácticas pedagógicas y de gestión institucional intercultural a través de dos ejes: a) la educación intercultural bilingüe (a partir de la cual se fortalezcan desde las instituciones educativas la lengua originaria y aspectos culturales de las distintas comunidades) y b) la Interculturalidad para todos y todas (que refiere a al fortalecimiento de proyectos educativos, programas, currículo, textos escolares etc dirigido a toda la población, sin distinción su origen étnico o nacional).¹⁸

MÉXICO

En México, las estrategias identificadas con la inclusión educativa están orientadas a dos modalidades específicas: la educación indígena y la educación especial. En el marco de la pandemia, la Secretaría de Educación Básica (SEB) lanzó el portal educativo “Aprender en casa”¹⁹ como uno de los componentes de la estrategia nacional ante las dificultades para garantizar la presencialidad escolar. Esta estrategia incluye facilitar la continuidad pedagógica a través de los medios de comunicación, radio, internet y la distribución de libros de texto a niños y niñas en edad escolar. En ese marco, desde el portal “Aprender...” se disponen recursos y guías educativas para estudiantes de los distintos niveles, organizados por año y materias y recursos específicos para familias.

Es en ese portal donde se identifica el área sobre educación inclusiva destinada a niños y niñas en desventaja y los contenidos se agrupan en las modalidades

¹⁷ Véase: <https://www.mineduc.cl/inclusion-de-las-personas-lgbtiga-en-el-sistema-educativo/>

¹⁸ Orientaciones Educación Intercultural: <https://peib.mineduc.cl/>

¹⁹ Véase: <https://aprendeencasa.aprende.gob.mx/>

antes mencionadas, de Educación Indígena y Especial. Cada sección cuenta con guías orientativas para los y las docentes, recursos en distintos formatos (documentos escritos y materiales audiovisuales) y documentos de orientación general, de carácter teórico, todos ellos producidos por la SEB.

Vale destacar que los recursos y materiales del área de Educación Indígena recogen historias, leyendas y aspectos culturales de todas las comunidades indígenas de México, mientras que en la de Educación Especial se alojan experiencias, lineamientos de política y recursos de cada una de las áreas educativas estatales en esta materia.

Por otro lado, México también dispone de lineamientos tendientes a garantizar la inclusión educativa en materia de acceso y fortalecimiento de las trayectorias educativas que se hayan visto alteradas como consecuencia de la suspensión de la presencialidad en el marco de la crisis sanitaria. En este sentido, se han elaborado una serie de estrategias para fortalecer la revinculación escolar, a partir de un diagnóstico sobre las consecuencias de la pandemia en el sistema educativo mexicano, al tiempo que se han diseñado lineamientos para el regreso seguro, en el marco del retorno a la presencialidad escolar²⁰.

Estas estrategias abarcan: a) el diseño de herramientas para el inicio, permanencia y egreso del ciclo escolar; b) herramientas didácticas para el aprendizaje a distancia; c) puesta en línea de Aprender en Casa, el portal educativo destinado a la enseñanza mixta; d) herramientas para el acompañamiento socioemocional; y e) guía de actividades de desarrollo socioemocional para el contexto escolar²¹.

URUGUAY

En Uruguay, la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (ANEP) es la principal autoridad educativa del nivel primario. De esa área dependen una batería de opciones de política, destinada a garantizar la inclusión educativa desde diferentes ángulos.

²⁰ Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica. Disponible en: <https://basicas.aprende.gob.mx/wp-content/uploads/2022/02/202105-RSC-Estrategia-Nacional-para-el-Regreso-Seguro-a-las-Escuelas-de-Educacion-Basica.-Versión-2.0.pdf>. Último acceso: 16/06/22.

²¹ Estrategia Nacional para promover trayectorias educativas continuas, completas y de excelencia. Disponible en: https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Estrategia-Nacional-para-Promover-Trayectorias-REVISION_B_10-20_29_04-2022_06062022.pdf Último acceso: 16/06/22.

En este sentido, se destaca una iniciativa histórica, como es Maestros Comunitarios, que data del año 2005, destinada a sostener los vínculos escolares en zonas de alto grado de vulnerabilidad y con riesgo de deserción. El maestro comunitario trabaja tanto con los estudiantes como con las familias, con el objetivo de recomponer el vínculo entre los diversos entornos familiares y la escuela. También, implica un proceso de alfabetización en los hogares, como una estrategia de hacer partícipes a las familias de la escolarización del niño o la niña.

Por otro lado, el programa A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) es otra de las iniciativas que dependen de esta Dirección, y que apunta a garantizar la terminalidad en el nivel primario. El programa incluye la capacitación docente y un enfoque situado en los estudiantes, sus tiempos y contexto, para la construcción de aprendizajes significativos.

Asimismo, se destaca la experiencia “Escuelas y Jardines Mandela”, en las que se pretende superar el paradigma de la inclusión en términos de estrategias segregadas destinadas a estudiantes con algún tipo de discapacidad, para pasar a un modelo en donde en un mismo establecimiento educativo puedan asistir niños, niñas y jóvenes con diferentes capacidades, a partir de la valoración de la diversidad como un valor educativo específico en la construcción de los aprendizajes. Este programa también cuenta con una dimensión específica en materia de formación docente en esta perspectiva.

Finalmente, es de destacar que Uruguay es pionero en la implementación de un Programa específico destinado a la Educación Sexual Integral (data del año 2007), cuyo objetivo es la eliminación de las violencias y la promoción del respeto por las diferencias en los entornos escolares.

Inclusión educativa en ARGENTINA: antecedentes y lineamientos generales.

En Argentina, dada la estructura federal de su gobierno educativo, la implementación de políticas nacionales de inclusión implica un proceso de articulación entre el gobierno central y las máximas autoridades educativas de cada una de las provincias, que son las encargadas de administrar y definir los lineamientos pedagógicos en cada una de ellas.

En ese marco, el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) - implementado entre 2003 y 2007-, es el principal antecedente en el mediano

plazo en materia de acciones nacionales orientadas a fortalecer la inclusión educativa. Este programa tenía por objetivo principal el fortalecimiento de las condiciones de enseñanza en escuelas primarias urbanas, cuya población se encontrara en situación de alto grado de vulnerabilidad social. Para ello, contaba con las siguientes líneas de trabajo: a) apoyo de iniciativas pedagógicas escolares; b) formación docente; c) fortalecimiento del vínculo comunitario; d) dotación de recursos y materiales; y e) mejoramiento de la infraestructura escolar. Ello implicaba entonces, que las autoridades provinciales eran las encargadas de diseñar un plan de intervención y selección de los establecimientos educativos que formarían parte del programa, mientras que la Nación elaboraba los lineamientos generales, transfería recursos y brindaba asistencia técnica para la elaboración de la planificación, implementación y seguimiento (DINIECE, 2008).

En la actualidad, la Dirección Nacional de Inclusión y Extensión Educativa cuenta con una batería de programas orientados a fortalecer los aprendizajes y la participación a través de áreas como la ciencia, el deporte, las artes, los medios de comunicación y el turismo educativo. Al igual que el PIIE, se concreta a partir de la elaboración por parte de las provincias de los Planes Anuales Jurisdiccionales, en las que puede incluir algunas de los lineamientos y recursos fijados por la Nación.

Entre los programas actualmente vigentes, se destaca el *Volvé a la Escuela*, destinado a la revinculación educativa de aquellos estudiantes que hayan visto interrumpidas total o parcialmente sus trayectorias en el contexto de la crisis sanitaria del COVID. Entre las líneas de acción de este programa se prevé la identificación y búsqueda de niños, niñas y jóvenes que tengan un bajo o nulo vínculo con el sistema educativo, la implementación de estrategias para su revinculación, reingreso y permanencia en la escuela y el fortalecimiento de los aprendizajes. Cada jurisdicción entonces, planifica las acciones de revinculación en el marco de estas líneas y la Nación realiza las transferencias necesarias en materia de la disposición de horas cátedra y recursos para su implementación.

Pero además, en Argentina se destacan otros programas específicos, que convergen en la construcción de una mirada de la inclusión educativa, en la que también se tiene en cuenta el reconocimiento de los otros, las diversidades y la remoción de las barreras que obstaculizan el acceso a una educación de calidad. En lo que atañe al nivel primario, pueden destacarse el Programa Nacional de

Educación Sexual Integral²² y el de Convivencia Escolar²³. En ambos casos, se trata de acciones que disponen lineamientos generales y recursos pedagógicos específicos, así como también prevén la asistencia técnica para los efectores de políticas y la capacitación docente.

Finalmente, en materia de accesibilidad de recursos pedagógicos, desde hace más de una década Argentina cuenta con el portal Educ.ar²⁴, en donde se alojan materiales educativos, en distintos formatos, destinados tanto a los y las docentes, como a estudiantes y familias.

Una primera aproximación al navegar este portal, permite observar que los recursos se encuentran organizados por destinatarios y por nivel educativo. En ese marco, no se identifican estrategias o recursos destinados específicamente a la inclusión educativa. Pero entre los diferentes recursos disponibles, se pueden orientar las búsquedas de materiales que convergen para fortalecer el abordaje de la inclusión desde sus distintas dimensiones. En este sentido, los recursos disponibles son vastos y pueden encontrarse en distintos formatos. Incluso, muchos de ellos, adaptados para personas con discapacidad visual o auditiva.

A continuación, entonces, se presentan un conjunto de materiales disponibles en la plataforma Educ.ar orientados a trabajar y/o fortalecer algunas de las dimensiones que constituyen a un enfoque educativo integral sobre la inclusión en el nivel primario²⁵.

22 Véase: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/institucional-esi-0>

23 Véase: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/programas-educativos/area-de-convivencia-escolar>

24 Véase: <https://www.educ.ar/>

25 Teniendo en cuenta que el presente relevamiento de experiencias nacionales y regionales sobre el abordaje de la inclusión educativa -y los recursos pedagógicos disponibles orientados para tal fin- se realiza en relación a la tarea de proponer una guía destinada a docentes con propuestas para el abordaje de la inclusión en el aula, la selección de estrategias que se muestra en la tabla recoge recursos destinados a **docentes del nivel primario**.

Tabla 1: Selección de recursos destinados a docentes del nivel primario para el fortalecimiento de la inclusión educativa en alguna de sus dimensiones. Portal Educ.ar (Argentina).

Inclusión-Dimensiones	Recursos	Enlaces
Fortalecimiento de las trayectorias educativas	Colección Transiciones Colección de cuadernillos, destinados a docentes y estudiantes, que contienen propuestas pedagógicas y estrategias didácticas para el acompañamiento de los y las estudiantes en los pasajes de los niveles educativos (inicial a primaria; de la primaria a la secundaria).	https://www.educ.ar/recursos/157797/transiciones-entre-niveles-educativos
Reconocimiento de la diversidad/Educación en emociones/Educación en derechos	Educación Sexual Integral Colección de materiales didácticos, recursos pedagógicos y lineamientos generales para trabajar la Educación Sexual Integral en distintos niveles educativos y modalidades de manera transversal. Incluye recursos en distintos formatos.	https://www.educ.ar/recursos/152497/educacion-sexual-integral-materiales-didacticos
Fortalecimiento de las trayectorias educativas	Continuidad Pedagógica en escenarios diversos. Conjunto de materiales, propuestas didácticas y recursos pedagógicos para trabajar con los estudiantes los contenidos de las distintas asignaturas de la educación formal obligatoria, a partir de escenarios diversos e intermitentes (estrategia diseñada en el marco de la intermitencia de la presencialidad escolar producto de la crisis sanitaria por la Pandemia del COVID).	https://www.educ.ar/recursos/152497/educacion-sexual-integral-materiales-didacticos
Terminalidad educativa	Programa Egresar Programa diseñado para garantizar la terminalidad de los estudiantes en los niveles obligatorios de enseñanza. Se ofrece una batería de estrategias didácticas y pedagógica a los docentes para acompañar la trayectorias educativas y garantizar la terminalidad.	https://www.educ.ar/recursos/158243/el-plan-egresar-en-las-escuelas

Fuente: elaboración propia en base al relevamiento de la Portal Educ.ar (<https://www.educ.ar/>)

3.3 SUBTAREA 3.3. Relevamiento de recursos pedagógicos y materiales utilizados en la provincia acerca de la temática (con foco en el nivel y en las poblaciones señaladas en este estudio migrantes, vulnerabilizados, con discapacidad, etc.).

En Santa Cruz, la inclusión educativa se define como la obligación del Estado -y el derecho de los niños, niñas y jóvenes- de garantizar el acceso a la educación obligatoria y el desarrollo de aprendizajes significativos y de calidad, independientemente de las características personales de cada individuo. En este sentido, la política educativa santacruceña se inscribe en lineamientos presentes a nivel regional y nacional en donde el acceso al sistema educativo formal se convierte en la dimensión prioritaria de las estrategias destinadas a la inclusión.

En la provincia, la inclusión aparece como una meta inescindible de la oferta pública educativa y una prerrogativa indelegable del Estado. Así, se estipula que la educación pública provincial debe ser popular, inclusiva y de calidad. Por lo tanto, los esfuerzos de la provincia por la mejora de la calidad y el logro de aprendizajes tienen en la inclusión (entendida como garantía de acceso) la precondition necesaria de cualquier otro lineamiento.

En ese marco, en Santa Cruz se conjugan la articulación entre iniciativas propias de la provincia y la adecuación de las estrategias definidas por el nivel central. Por un lado, la provincia define su plan educativo provincial anual, en relación a las líneas de trabajo y financiamiento específico sobre las estrategias de inclusión definidas por la DNIEE, descriptas en el apartado anterior.

Por el otro, establece sus propios lineamientos acordes a su ley provincial de educación (Ley nro. 3.305). Vale destacar aquí la reciente sanción de la Resolución del Consejo Provincial de Educación nro. 316/21, a partir de la cual se establece: a) la eliminación de todo tipo de barrera que obstaculice el acceso de un niño, niña o joven en edad escolar a una escuela pública; y b) aprobación del *“Proyecto personalizado para la inclusión”*, cuyo objetivo es garantizar el acceso, la permanencia y la acreditación de saberes de niños y niñas con algún tipo de discapacidad en el sistema formal.

Desde hace algunos años, el Consejo Provincial de Educación implementó *“Caleidoscopio”*, una plataforma web educativa provincial, destinada a todos los miembros de las comunidades escolares (estudiantes, docentes, padres y madres, cuidadores, etc), que cuenta con recursos pedagógicos en distintos formatos o soportes, organizados por niveles y modalidades educativas.

Caleidoscopio aloja materiales de diversa autoría y referencia: materiales diseñados por escuelas de distintas regiones de la provincia, recursos elaborados desde el Ministerio de Educación de la Nación y, especialmente, divulgados a través de su portal Educ.ar, documentos y estrategias diseñadas por las autoridades educativas provinciales²⁶.

A continuación, se presentan los principales recursos pedagógicos alojados en la plataforma web Caleidoscopio; que pueden caracterizarse con estrategias destinadas a la inclusión educativa. Para ello, se tuvo en cuenta el marco conceptual al respecto del concepto inclusión, delineado por la normativa mencionada más arriba, así como también los criterios de sistematización aplicados para el relevamiento de los lineamientos regionales y nacionales sobre el tema.

En este sentido, se destacan: a) lineamientos generales al respecto de inclusión educativa; b) secciones/materiales respecto a políticas inclusivas sectoriales, destinadas a grupos específicos (modalidad intercultural bilingüe y modalidad especial); c) programas convergentes a estrategias de inclusión educativa, en base a la concepción de ponderar la diversidad como valor educativo (lineamientos sobre Educación Sexual Integral); y d) estrategias y actividades destinadas específicamente a docentes, como una línea que relaciona fomentar la inclusión con la necesidad de fortalecer el rol de los y las docentes.

²⁶ Véase: <https://caleidoscopio.educacionsantacruz.edu.ar/>

Tabla 2: Portal web provincial educativo Caleidoscopio. Recursos disponibles convergentes a la estrategia transversal de educación inclusiva en Santa Cruz.

Temas	Descripción	Enlaces
Inclusión	Conversatorio Aulas Inclusivas. Video del encuentro realizado por zoom en donde estuvieron presentes autoridades del CPE y la especialista en Inclusión Educativa, la Lic. María José Borsanni. El encuentro se realizó en septiembre de 2021 y estuvo destinado a docentes de la provincia, con el objetivo de reflexionar sobre los objetivos y lineamientos pedagógicos de la política educativa santacruceña al respecto de la inclusión.	https://caleidoscopio.educacionsantacruz.edu.ar/contenido/7681-conversatorio-aulas-inclusivas-maria-jose-borsani
Modalidad: Intercultural bilingüe	<p>Esta sección es muy rica en cuanto a la diversidad de temas y recursos alojados. De producción en su mayoría provincial, pueden encontrarse desde actividades, hasta sus emblemas y recomendaciones sanitarias en los diversos idiomas de las comunidades que habitan la provincia. Los tipos de recursos también son diversificados: pueden ser documentos, videos o recursos sonoros. Se replican efemérides propias de los pueblos y las comunidades, así como también aquellas relacionadas con el calendario nacional o internacional, referidas al respeto por la diversidad de los pueblos. Los temas van desde narrativas indígenas hasta canciones, juegos y actividades para la enseñanza de las distintas lenguas.</p> <p>El área ha disponibilizado otros recursos (mapa de comunidades en Santa Cruz, bibliografía, propuestas pedagógicas, láminas, Serie Efemérides, audios, entre otros materiales educativos y de difusión) a través de un Google drive.</p>	<p>https://caleidoscopio.educacionsantacruz.edu.ar/browse/3766-educacion-intercultural-bilingue</p> <p>◆ Página en Facebook https://www.facebook.com/MEIBSC</p> <p>◆ Canal en YouTube https://www.youtube.com/channel/UC3YvAoPuQFbbeU3VS27s3vw</p> <p>◆ Recursos de Educación Intercultural en Google Drive https://bit.ly/RecursosMEIB-CPE-SantaCruz</p>
Modalidad: especial	En esta sección pueden hallarse enlaces a 6 escuelas provinciales de educación especial, las cuales comparten distintos recursos: pueden ser imágenes o videos sobre actividades realizadas por los docentes y los estudiantes. También se encuentran materiales dispuestos desde el CPE: el plan de mantenimiento escolar para las escuelas de la modalidad (videos con las obras realizadas); encuentros del programa ATR* para las escuelas de la modalidad y reflexiones en torno a la organización de la semana provincial de la educación especial.	https://caleidoscopio.educacionsantacruz.edu.ar/browse/3770-educacion-especial

Temas	Descripción	Enlaces
ESI	Enlace al video de un conversatorio dictado en el marco de la Diplomatura en Educación Sexual dictada por la provincia. Allí se exponen los principales lineamientos de la provincia sobre este tema.	https://caleidoscopio.educacionsantacruz.edu.ar/contenido/5958-conversatorio-esi-25-06-2021
ESI	Aquí se agrupan una batería de recursos diversos. Por un lado, materiales de la estrategia nacional Seguimos Educando (implementado durante la crisis sanitaria). Por el otro, información sobre la estrategia provincial sobre el Programa ESI, muestras de las jornadas ESI en distintas escuelas de la provincia, como especiales (recursos para abordar la ESI en el Nivel Inicial o el abordaje transversal del tema ante efemérides específicas, como la Revolución de Mayo).	https://caleidoscopio.educacionsantacruz.edu.ar/browse/3789-especiales-esi
Recursos Docentes	Información sobre capacitaciones docentes, videos sobre lineamientos dictados en conversatorios virtuales sobre distintos temas, destinados a docentes.	https://caleidoscopio.educacionsantacruz.edu.ar/browse/3774-docentes

Fuente: Elaboración propia en base al relevamiento del portal educativo "Caleidoscopio" de la provincia de Santa Cruz.

(*A Todo Ritmo (ATR) es un programa provincial a partir del cual se organizan encuentros entre distintas comunidades educativas, en jornadas de intercambio, motorizadas principalmente a través del deporte.

3.4 SUBTAREA 3.4. Elaboración, escritura y diseño de un documento de orientación para el trabajo en el aula sobre inclusión educativa.

El documento resultante de esta subtarea, ya diseñado, se adjunta en formato pdf y forma parte de este Informe Final.

Cabe destacar que este documento recupera, en modo introductorio, algunos de los conceptos volcados en las subtareas 3.2. y 3.3. de este Informe; se mencionan brevemente los hallazgos más significativos de las encuestas y entrevistas resultantes de las Tareas 1 y 2 de este proyecto; y luego se incluye la Bitácora de trabajo con propuestas didácticas para trabajar en el aula la educación inclusiva.

4. CONCLUSIONES

Santa Cruz ha implementado distintas estrategias (adecuaciones normativas, facilitación de recursos pedagógicos en línea, jornadas de capacitación y formación docente) para avanzar hacia en el sendero que concibe a la inclusión como una estrategia transversal a las políticas educativas. En este sentido, uno de los principales hallazgos, tanto de las encuestas realizadas a docentes y directivos provinciales como de las entrevistas en profundidad, es la aceptación de estos lineamientos de política pública, como así también una concepción de la diversidad como un valor positivo para el desarrollo del trabajo áulico.

Al analizar los resultados de las encuestas, se registra una clara coincidencia entre las respuestas de docentes y directivos en relación a las representaciones de diversidad elegidas por ambos grupos, las cuales a la vez son similares a las miradas de las autoridades y equipos técnicos del nivel central y supervisores. La diversidad es vista como aquel concepto que incluye las diferencias sociales, culturales, funcionales, cognitivas, económicas, étnicas, sexuales y geográficas en las propias capacidades del sujeto, se reconoce las diferentes historias personales y educativas, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje y, a la vez, se la ve como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, en relación a los tiempos de cada estudiante.

Lo mismo sucede en torno a las definiciones de inclusión elegidas por ambos grupos: es el proceso que permite garantizar el ingreso, la permanencia y la terminalidad de los y las niñas en el nivel, de acuerdo a lo establecido para cada momento de la vida; promover prácticas grupales tendientes a mejorar el entendimiento y la aceptación de las diferencias y desarrollar entre la comunidad educativa valores del respeto, cordialidad y tolerancia.

Las encuestas también muestran que hay coincidencia de respuestas de docentes y directivos en cuanto a las barreras u obstáculos para el desarrollo de prácticas inclusivas. Los ítems más señalados son la falta de acompañamiento familiar de los estudiantes, la falta de políticas para la formación docente en clave de diversidad y la falta de conocimiento del cuerpo de docentes para el trabajo de la diversidad en el aula.

Estas apreciaciones generales en base a las encuestas, también se condicen con las afirmaciones de los y las docentes y directivos que recogidas en las entrevistas en profundidad compartidas con estos actores. Sus voces destacan a la diversidad como un valor positivo en términos pedagógicos y acuerdan con los lineamientos emanados desde el CPE. A partir de sus discursos, se puede percibir que se encuentra naturalizado que cada estudiante es particular, con ritmos, historias de vida, características físicas, emocionales e intelectuales

diferentes o raíces étnicas y nacionales diferenciadas y que trabajar con esta heterogeneidad en el aula, no sólo enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos y todas sino que también es un derecho que debe garantizarse y efectivizarse.

Si bien la concepción sobre la diversidad en el aula es amplia, en las charlas se hizo especial hincapié en que la diversidad se hace presente, especialmente, en las diferencias de carácter socioeconómico de los estudiantes y en la presencia de chicos y chicas con algún tipo de discapacidad. Respecto a este último punto, puede percibirse que su abordaje en el trabajo cotidiano del aula es en donde mayores inseguridades y dudas manifiestan los y las docentes.

Podría sintetizarse que se produce una tensión entre el derecho a la inclusión y el del acceso a una educación de calidad para todos y todas. Y, fundamentalmente, esta tensión se expresa en la necesidad que manifiestan los docentes de fortalecer la formación y la capacitación para poder contar con herramientas para el diseño de actividades aúlicas que permitan respetar los tiempos de los y las estudiantes, de manera tal de lograr la construcción de aprendizajes significativos para todo el grupo clase, sin que ninguno/a quede atrás. En este sentido, también se señaló como una necesidad la posibilidad de contar con equipos y gabinetes interdisciplinarios en cada uno de los establecimientos educativos que permitan no solo sostener y complementar la tarea docente, sino además acompañar las trayectorias de los y las estudiantes con algún tipo de discapacidad.

Este es otro de los principales hallazgos de las entrevistas y las encuestas: la necesidad de contar con más herramientas, apoyo y el fortalecimiento de la formación docente para el afianzamiento de la educación inclusiva. Y se condice también con la valoración positiva de la distribución de materiales didácticos para el trabajo en el aula. Incluso, los han señalado como una herramienta esencial para modificar enfoques pedagógicos tendientes a mejorar los procesos de inclusión en la cotidianeidad escolar.

En esta misma línea, cuando se indagó sobre los apoyos a la incorporación de conocimiento, los dos grupos destacaron la formación del cuerpo docente y el equipo directivo, la incorporación de estrategias comunicacionales diversificadas, la estimulación de las inteligencias múltiples y el aprendizaje emocional, personalización del proceso de aprendizaje e Incorporación de las TICS.

Asimismo, se ha encontrado acuerdo en que las políticas de inclusión educativa implican cambios en los planes y programas de estudios a fin de apoyar el

aprendizaje e implican la formación de todos lxs profesionales de la educación y de lxs miembros de la comunidad.

Consultados sobre necesidades y oportunidades de formación vinculados a la inclusión y la diversidad, se registra una fuerte demanda por fortalecer y fomentar la capacitación (en diversidad) y la oportunidad de ampliar la oferta a través de la virtualidad. A su vez se señalaron otros aspectos como deficiencias en la formación inicial en temas de inclusión educativa y la necesidad de profundizar las capacitaciones en temas como herramientas pedagógicas, herramientas de trabajo colaborativo entre pares para el abordaje de la diversidad en el aula y sistemas de apoyo para el trabajo con los alumnos en el aula. A la vez, los docentes mencionaron también la necesidad de contar con formas de promover la autonomía de lxs estudiantes en relación ante distintos tipos de discapacidades (intelectual, motriz, auditiva, visual, TEA).

Por otro lado, la valoración positiva respecto a la diversidad en los entornos escolares, se condice con la concepción de la escuela como un espacio fundamental para dinamizar los procesos de inclusión en toda la provincia. Sin embargo, las marcas del reciente período de suspensión de la cotidianeidad educativa a causa de la pandemia, se percibe como un obstáculo en muchos de los dichos de los docentes y directivos entrevistados. En especial, en lo que refiere a los procesos de convivencia. Si bien el retorno a las aulas se vive con una gran alegría por parte de los distintos actores de la comunidad educativa, se destacan en recurrentes problemas entre los alumnos y alumnas que dinamizan la tensión hacia el interior del grupo clase. Es por ello, que muchos y muchas docentes han destacado la iniciativa provincial en lo que hace a procesos de fortalecimiento de la convivencia escolar, mencionadas anteriormente.

Al momento de pensar en desafíos para volver la educación más inclusiva, la encuesta arrojó las siguientes iniciativas, citadas en orden de importancia: el aumento y/o diversificación de la oferta de capacitación docente, la creación de espacios colaborativos/participativos a nivel escolar, la accesibilidad de recursos pedagógicos para el trabajo en el aula, el fortalecimiento de estrategias de adaptación curricular y el fortalecimiento de espacios colaborativos a nivel escolar.

El desafío consistiría entonces, en hacer masivas modalidades como el aprendizaje cooperativo, la enseñanza multigrado, los grupos interactivos, la co-enseñanza y la tutoría entre pares, brindar a los alumnos actividades electivas y utilizar los espacios de manera diversa.

En conclusión, Santa Cruz, al definir a la inclusión como una de las dimensiones constitutivas a la Educación Pública -como derecho social y responsabilidad indelegable del Estado-, el foco primordial fue puesto, inicialmente, en el acceso

de los niños, niñas y jóvenes al sistema educativo formal. Pero además, se encuentra desarrollando estrategias y recursos destinados a implementar esta perspectiva de manera transversal, a partir del fomento de las distintas dimensiones que componen una mirada integral de la inclusión (capacitación docente, participación de las comunidades educativas, promoción de prácticas pedagógicas en las que se valore la diversidad y acompañen a los estudiantes en sus trayectorias educativas, acceso a recursos educativos para los distintos actores del sistema, etc). En ese marco, las voces de los docentes parecen reconocer y aceptar estas estrategias y el fortalecimiento de la capacitación docente y de espacios colaborativos de enseñanza y aprendizaje aparecen como los principales desafíos para la continuar en el sendero de la transversalización de prácticas pedagógicas destinadas a la construcción de comunidades educativas inclusivas.

5. BIBLIOGRAFÍA

Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2021). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

DINIECE (2008): *Evaluación del programa integral de Igualdad Educativa (PIIE)*. Argentina. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el002399.pdf>

Furlong, M. J. y Christenson, S.L. (2008). Engaging students at school and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45 (5).

Furman, Melina. *Las preguntas educativas entran a las aulas* / Melina Furman; María Emilia Larsen.- 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Santillana, 2022.

Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI). *Mapa Nacional de la Discriminación*. Tercera Edición 2019. Argentina 2022.

Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32).

López Néstor, *Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina*. *Revista Española de Educación Comparada*, 27 (2016), 35-52

Merle, P. (2017). *La démocratisation de l'enseignement*. La Découverte, coll "Repères Sociologie", 1re éd. 2002.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019): *Educación Inclusiva*. Autoevaluación Aprender. Argentina. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva.pdf

Ministerio de Educación de la Nación (2022): *Plan educativo anual 2022*. Argentina.

Ministerio de Educación de la República de Chile (2015): *La reforma educacional está en marcha*. Disponible en: <https://sitios.mineduc.cl/Cuenta%20P/files/assets/common/downloads/Cuenta%20P.pdf>

Ministerio de Educación de la República de Chile (2016): *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*, Santiago de Chile. Disponible en: <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/Orientaciones-para-la-construcci%C3%B3n-de-comunidades-educativas-inclusivas.pdf>

Ministerio de Educación de la República de Chile (2022): *Política de reactivación educativa integral*, Seamos Comunidad. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/05/PoliticaSeamosComunidad.pdf>

Morgade, G. (2007). *Mujeres que dirigen (poniendo el cuerpo): Género, autoridad y poder en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Morgade, G. (2009). Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes. En A. Villa (Comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 51-83). Noveduc.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). *2021 metas Educativas: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid.

Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE) (2019). *PISA results. What students know and can do*.

Poder Legislativo de la Provincia de Santa Cruz: *Ley Nro. 3.305, de Educación Provincial*. Santa Cruz, Argentina. Disponible en: <https://dpegp.files.wordpress.com/2013/08/ley-provincial-3305.pdf>

Rodríguez Macayo, E., González Gil, F., Pastor, E y Vidal Espinoza, R. (2020). Validación de un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile. *Foro Educativo*, (35).

Rigal, J. (2016). *Los regímenes de promoción de grado. Repitencia y promoción pedagógica en la educación primaria*. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación.

Serra, J. C. (2019). Las relaciones interpersonales y la implicación para el estudio en el contexto del aula. *II Encuentro Internacional de Educación. Educación Pública: democracia, derechos y justicia social*. Facultad de Ciencias Humanas UNCPBA.

Subsecretaría de Educación Básica (2022): *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a la Educación Básica*. Ciclo Escolar 2021-2022. México. Disponible en: <https://basicas.aprende.gob.mx/wp-content/uploads/2022/02/202105-RSC-Estrategia-Nacional-para-el-Regreso-Seguro-a-las-Escuelas-de-Educacion-Basica.-Version-2.0.pdf>

Subsecretaría de Educación Básica (2022): *Estrategia Nacional para promover trayectorias educativas continuas, completas y de excelencia*. México. Disponible en: https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Estrategia-Nacional-para-Promover-Trayectorias-REVISION_B_10-20_29_04-2022_06062022.pdf

Terigi, F. (Coord.) (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. FIECC/OEI.

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, Suiza.

UNESCO (2017): *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

UNESCO (2020): *América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.

Yannoulas, S. C. (1993). Educar: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina (1870-1930). *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 74(178).

Normativa consultada

Ley N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Octubre de 2006. Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>

Ley N° 26.378. Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006. Junio de 2008. Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317/texto>

Ley N° 26.743. Identidad de Género. Mayo de 2012. Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>

Acuerdo N° 118/12. Aprobación del Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares. Junio de 2012. Provincia de Santa Cruz.
<https://dpegp.files.wordpress.com/2013/02/acuerdo-118-12.pdf>

Ley N° 26.892. Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Octubre de 2013. Argentina.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/220645/norma.htm>

Ley N° 3.305. Ley de Educación Provincial de la provincia de Santa Cruz. 2013. Argentina. <https://dpegp.files.wordpress.com/2013/08/3305.pdf>

Resolución N° 239/2014. Pautas y criterios federales para la elaboración de acuerdos de convivencia para el nivel inicial y primario. 2014. Consejo Federal de Educación, Argentina.
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10111.pdf

6. ANEXOS

Anexo I. Instrumentos de entrevistas no estandarizadas

Anexo I. a) Guía de entrevista a autoridades y/o equipos técnicos del nivel central

Buenos días/tardes, muchas gracias por haber aceptado nuestra invitación a participar en esta entrevista. Mi nombre es... y formo parte de un equipo que está realizando un estudio sobre las visiones que tienen los equipos directivos y docentes de la provincia sobre la diversidad y la inclusión en las aulas. La idea es que destinemos aproximadamente una hora a conversar sobre este tema. Antes de empezar, quería pedirte permiso para grabar esta conversación para poder atender a nuestro diálogo en lugar de estar concentrada tomando notas. De todas formas, es importante que sepas que todo lo que conversemos hoy es confidencial, es decir, solo va a ser utilizado a los fines de este estudio y nada de lo que se diga va a ser asociado a ninguna persona puntual, ni se incluirán datos personales. ¿Tenés alguna duda o consulta antes de comenzar?

<p>1. Representaciones acerca de la diversidad y la inclusión</p>	<p>-En términos generales, ¿cómo describirías al alumnado de nivel primario de Santa Cruz? <i>(nota para entrevistadoras: si consultan aclarar que nos referimos a características en términos socioeconómicos, culturales, etarios, de género, etc.)</i>.</p> <p>-¿Cómo se piensa la diversidad desde su cargo en el CPE?</p> <p>-Y, ¿cómo se piensa la inclusión?</p> <p>-Estas formas de entender la diversidad e inclusión, ¿de donde nacen? ¿Responden a lineamientos a nivel nacional, son producto de debates locales...?</p> <p>¿Cómo nacen? ¿Si tuvieras que historizar el proceso, qué hitos marcarías ?</p> <p>¿A quién responde la elaboración de los lineamientos?</p>
<p>2. Evaluación de la situación actual</p>	<p>-Desde tu mirada como responsable de.., ¿cómo evalúas el acceso de las niñas y</p>



<p>(barreras y apoyos)</p>	<p>niños a la escuela primaria?</p> <p>-¿Qué dificultades u obstáculos identificas en torno al acceso?</p> <p>-¿Con qué apoyos/ puntos a favor cuentan para trabajar hoy desde esta área para encarar este tema?</p> <p>-Y en relación a la participación/permanencia de las niñas y niños en el nivel primario, ¿cómo evalúas la situación de la provincia?</p> <p>-¿Qué obstáculos y apoyos identificas?</p> <p>-Desde tu mirada, ¿cómo evalúas la adquisición de conocimientos y saberes por parte de las niñas y niños que asisten hoy al primario? ¿Identificas alguna barrera u obstáculo? ¿Y apoyos?</p>
<p>3. Estrategias gubernamentales para la inclusión educativa</p>	<p>-Pensando ahora en las líneas de acción de la Dirección en relación a este tema, ¿cuentan con lineamientos vinculados a la diversidad y la inclusión del alumnado de nivel primario?</p> <p>-¿Qué políticas y programas abordan o se vinculan con estos temas? ¿En qué consisten?</p> <p>-¿Vienen desarrollando algún tipo de formación para los equipos directivos y docentes en relación a este tema o que se vincule con él? (si es así) ¿En qué consisten? ¿Cuánto tiempo hace (semanas/meses/años) que de vienen desarrollando? ¿En qué consisten? ¿Qué objetivos tienen? ¿Sobre qué situación esperan generar un impacto?</p> <p>-¿qué materiales o recursos pedagógicos apoyan las estrategias para la inclusión?</p>
<p>4. Ventanas de oportunidad</p>	<p>-En líneas generales, ¿qué desafíos/ventanas de oportunidad tienen</p>

	<p>por delante en relación a estos temas?</p> <p>-¿Tienen alguna línea o eje prioritario de acción a futuro?</p> <p>-En relación a esto que me comentas, ¿qué metas dirías que se proponen a corto, mediano y largo plazo?</p>
--	---

Anexo I. b) Guía de entrevista a Directora provincial de educación primaria y Directores/Coordinadores de Modalidad

Buenos días/tardes, muchas gracias por haber aceptado nuestra invitación a participar en esta entrevista. Mi nombre es... y formo parte de un equipo que está realizando un estudio sobre las visiones que tienen los equipos directivos y docentes de la provincia sobre la diversidad y la inclusión en las aulas. La idea es que destinemos aproximadamente una hora a conversar sobre este tema. Antes de empezar, quería pedirte permiso para grabar esta conversación para poder atender a nuestro diálogo en lugar de estar concentrada tomando notas. De todas formas, es importante que sepas que todo lo que conversemos hoy es confidencial, es decir, solo va a ser utilizado a los fines de este estudio y nada de lo que se diga va a ser asociado a ninguna persona puntual, ni se incluirán datos personales. ¿Tenés alguna duda o consulta antes de comenzar?

<p>1. Representaciones acerca de la diversidad y la inclusión</p>	<p>-En términos generales, ¿cómo describirías al alumnado de nivel primario de Santa Cruz? <i>(nota para entrevistadoras: si consultan aclarar que nos referimos a características en términos socioeconómicos, culturales, etarios, de género, etc.).</i></p> <p>-¿Cómo se piensa la diversidad desde la Dirección provincial del nivel primario?</p> <p>-Y, ¿cómo se piensa la inclusión?</p> <p>-Estas formas de entender la diversidad e inclusión, ¿de donde nacen? ¿Responden a lineamientos a nivel nacional, son producto de debates locales...?</p>
--	--



	<p>¿Cómo nacen? ¿Si tuvieras que historizar el proceso, qué hitos marcarías ?</p> <p>¿A quién responde la elaboración de los lineamientos? A la Dirección provincial del nivel, a debates de las/os responsables de la zona...?</p>
<p>2. Evaluación de la situación actual (barreras y apoyos)</p>	<p>-Desde tu mirada como Directora del nivel, ¿cómo evalúas el acceso de las niñas y niños a la escuela primaria?</p> <p>-¿Qué dificultades u obstáculos identificas en torno al acceso?</p> <p>-¿Con qué apoyos/ puntos a favor cuentan para trabajar hoy desde esta Dirección para encarar este tema?</p> <p>-Y en relación a la participación/permanencia de las niñas y niños en el nivel primario, ¿cómo evalúas la situación de la provincia?</p> <p>-¿Qué obstáculos y apoyos identificas?</p> <p>-Desde tu mirada, ¿cómo evalúas la adquisición de conocimientos y saberes por parte de las niñas y niños que asisten hoy al primario? ¿Identificas alguna barrera u obstáculo? ¿Y apoyos?</p>
<p>3. Estrategias gubernamentales para la inclusión educativa</p>	<p>-Pensando ahora en las líneas de acción de la Dirección en relación a este tema, ¿cuentan con lineamientos vinculados a la diversidad y la inclusión del alumnado de nivel primario?</p> <p>-¿Qué políticas y programas abordan o se vinculan con estos temas? ¿En qué consisten?</p> <p>-¿Vienen desarrollando algún tipo de formación para los equipos directivos y docentes en relación a este tema o que se vincule con él? (si es así) ¿En qué consisten? ¿Cuánto tiempo hace (semanas/meses/años) que de vienen</p>

	<p>desarrollando? ¿En qué consisten? ¿Qué objetivos tienen? ¿Sobre qué situación esperan generar un impacto?</p> <p>-¿qué materiales o recursos pedagógicos apoyan las estrategias para la inclusión?</p>
4. Ventanas de oportunidad	<p>-En líneas generales, ¿qué desafíos/ventanas de oportunidad tienen por delante en relación a estos temas?</p> <p>-¿Tienen alguna línea o eje prioritario de acción a futuro?</p> <p>-En relación a esto que me comentas, ¿qué metas dirías que se proponen a corto, mediano y largo plazo?</p>

Anexo I. c) Guía de entrevista a Supervisores

Buenos días/tardes, muchas gracias por haber aceptado nuestra invitación a participar en esta entrevista. Mi nombre es... y formo parte de un equipo que está realizando un estudio sobre las visiones que tienen los equipos directivos y docentes de la provincia sobre la diversidad y la inclusión en las aulas. La idea es que destinemos aproximadamente una hora a conversar sobre este tema. Antes de empezar, quería pedirte permiso para grabar esta conversación para poder atender a nuestro diálogo en lugar de estar concentrada tomando notas. De todas formas, es importante que sepas que todo lo que conversemos hoy es confidencial, es decir, solo va a ser utilizado a los fines de este estudio y nada de lo que se diga va a ser asociado a ninguna persona puntual, ni se incluirán datos personales. ¿Tenés alguna duda o consulta antes de comenzar?

1. Presentación y funciones	-Para empezar, ¿me contarían brevemente en qué consiste su trabajo cotidiano? ¿Cuáles son sus principales tareas y responsabilidades?
2. Representaciones acerca de la diversidad y la inclusión	-En términos generales, ¿cómo describirían al alumnado de nivel primario de Santa Cruz? <i>(nota para entrevistadoras: si consultan aclarar que nos referimos a características en términos socioeconómicos, culturales, etarios,</i>



	<p><i>de género, etc.).</i></p> <p>-¿Cómo piensan la diversidad en el nivel primario de la provincia?</p> <p>-Y, ¿cómo se piensa la inclusión?</p> <p>-Estas formas de entender la diversidad e inclusión, ¿de dónde nacen? ¿Responden a lineamientos de la Dirección provincial del nivel, de debates de las/os responsables de la zona...?</p>
<p>3. Evaluación de la situación actual (barreras y apoyos)</p>	<p>-Desde sus miradas como supervisoras del nivel, ¿cómo evalúan el acceso de las niñas y niños a la escuela primaria a nivel provincial y zonal?</p> <p>-¿Qué dificultades u obstáculos identifican en torno al acceso?</p> <p>-¿Con qué apoyos/ puntos a favor cuentan para trabajar para encarar este tema?</p> <p>-Y en relación a la participación/permanencia de las niñas y niños en el nivel primario, ¿cómo evalúan la situación de la provincia y, más en particular, de la zona?</p> <p>-¿Qué obstáculos y apoyos identifican?</p> <p>-Desde sus miradas, ¿cómo evalúan la adquisición de conocimientos y saberes por parte de las niñas y niños que asisten hoy al primario? ¿Identifican alguna barrera u obstáculo? ¿Y apoyos?</p>
<p>4. Estrategias gubernamentales para la inclusión educativa</p>	<p>-En relación a este tema, ¿con qué lineamientos cuentan de parte de la Dirección provincial vinculados a la diversidad y la inclusión del alumnado de nivel primario?</p> <p>-¿Qué políticas y programas abordan o se vinculan con estos temas? ¿En qué consisten?</p>

	<p>-¿Vienen desarrollando algún tipo de formación para los equipos directivos y docentes en relación a este tema o que se vincule con él? (si es así) ¿En qué consisten?</p> <p>-¿Qué materiales o recursos pedagógicos apoyan las estrategias para la inclusión?</p>
5. Formación	<p>-¿Ustedes, por su parte, recibieron algún tipo de formación sobre este tema o afines? (si así fue) ¿en qué consistieron? ¿Cómo les resultó? ¿Pudieron llevarlo a la práctica?</p>
6. Ventanas de oportunidad	<p>-En líneas generales, ¿qué desafíos/ventanas de oportunidad tienen por delante en relación a estos temas?</p> <p>-¿Tienen alguna línea o eje prioritario de acción a futuro?</p> <p>-En relación a esto que me comentaron, ¿qué metas dirían que se proponen a corto, mediano y largo plazo?</p>

Anexo I. d) Guía de entrevista a Directores regionales

Buenos días/tardes, muchas gracias por haber aceptado nuestra invitación a participar en esta entrevista. Mi nombre es... y formo parte de un equipo que está realizando un estudio sobre las visiones que tienen los equipos directivos y docentes de la provincia sobre la diversidad y la inclusión en las aulas. La idea es que destinemos aproximadamente una hora a conversar sobre este tema. Antes de empezar, quería pedirte permiso para grabar esta conversación para poder atender a nuestro diálogo en lugar de estar concentrada tomando notas. De todas formas, es importante que sepas que todo lo que conversemos hoy es confidencial, es decir, solo va a ser utilizado a los fines de este estudio y nada de lo que se diga va a ser asociado a ninguna persona puntual, ni se incluirán datos personales. ¿Tenés alguna duda o consulta antes de comenzar?

1. Presentación y funciones	<p>-Para empezar, ¿nos contarías brevemente en qué consiste su trabajo cotidiano? ¿Cuáles son sus principales tareas y responsabilidades? <i>(nota</i></p>
------------------------------------	--



	<i>para entrevistadoras: indagar si es regional de una zona en específico).</i>
<p>2. Representaciones acerca de la diversidad y la inclusión</p>	<p>-En términos generales, ¿cómo describirías al alumnado de nivel primario de Santa Cruz? <i>(nota para entrevistadoras: si consulta aclarar que nos referimos a características en términos socioeconómicos, culturales, etarios, de género, etc.).</i></p> <p>-¿Cómo piensan la diversidad en el nivel primario desde la provincia?</p> <p>-Y, ¿cómo se piensa la inclusión?</p> <p>-Estas formas de entender la diversidad e inclusión, ¿Cómo nacen? ¿Si tuvieras que historizar el proceso, qué hitos marcarías? ¿A quién responde la elaboración de los lineamientos? A la Dirección provincial del nivel, a debates de las/os responsables de la zona...?</p>
<p>3. Evaluación de la situación actual (barreras y apoyos)</p>	<p>-Desde tu mirada como Directora regional, ¿cómo evalúas el acceso de las niñas y niños a la escuela primaria a nivel provincial y zonal?</p> <p>-¿Qué dificultades u obstáculos, ya sea a nivel macro o micro, identificas en torno al acceso?</p> <p>-¿Con qué apoyos/ herramientas/ puntos a favor cuentan para trabajar/encarar este tema?</p> <p>-Y en relación a la participación/permanencia de las niñas y niños en el nivel primario, ¿cómo evalúas la situación de la provincia (<u>si corresponde</u>) y, más en particular, de la zona?</p> <p>-¿Qué obstáculos y apoyos identificas?</p> <p>-Desde tu mirada, ¿cómo evalúas la adquisición de conocimientos y saberes por parte de las niñas y niños que asisten hoy al primario? ¿Identificas alguna barrera u obstáculo? ¿Y apoyos?</p>
<p>4. Estrategias gubernamentales para</p>	<p>-En relación a este tema, ¿con qué lineamientos cuentan de parte de la Dirección provincial</p>



la inclusión educativa	<p>vinculados a la diversidad y la inclusión del alumnado de nivel primario?</p> <p>-¿Qué políticas y programas abordan o se vinculan con estos temas? ¿En qué consisten?</p> <p>-¿Vienen desarrollando algún tipo de formación para los equipos directivos y docentes en relación a este tema o que se vincule con él? (si es así) ¿Cuánto tiempo hace (semanas/meses/años) que de vienen desarrollando? ¿En qué consisten? ¿Qué objetivos tienen?, ¿Sobre qué situación esperan generar un impacto?</p>
5. Formación	<p>-¿Vos, por tu parte, recibiste algún tipo de formación sobre este tema o afines? (si así fue) ¿en qué consistieron? ¿Cómo te resultaron? ¿Cómo modificó tu mirada sobre la diversidad e inclusión? ¿Tuvo efecto en tus prácticas? ¿Cuáles? ¿pudiste llevarlo a la práctica ?</p>
6. Ventanas de oportunidad	<p>-En líneas generales, ¿qué desafíos/ventanas de oportunidad tienen por delante en la provincia en relación a estos temas, a la diversidad e inclusión?</p> <p>-¿Tienen alguna línea o eje prioritario de acción a futuro?</p> <p>-En relación a esto que me comentas, ¿qué metas dirías que se proponen a corto, mediano y largo plazo? (si corresponde, también indagar por zona).</p>

Anexo II. Instrumentos de encuestas autoadministradas

Anexo II. a) Encuesta para Docentes

Formulario para docentes - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa.

En el marco de un Convenio con el CPE, estamos realizando un estudio sobre las miradas de las y los docentes de la provincia acerca de las representaciones en torno a la inclusión educativa. Por eso, nos gustaría conocer tu opinión sobre algunos aspectos que hacen al proceso de convertir a la educación más accesible para todos y todas. Para ello, te pedimos que completes esta encuesta. Las respuestas son totalmente anónimas y realizarla sólo te llevará 10 minutos. Queremos saber qué significa para vos la diversidad y la inclusión, cómo ves la situación de la inclusión educativa en la provincia y cómo te sentís al respecto; si conoces sobre políticas destinadas a la inclusión o lineamientos acerca de la formación docente y cuáles son, en tu opinión, los principales desafíos para el futuro. Tené en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo queremos relevar cuál es tu mirada sobre este tema. En caso que trabajes en más de una escuela, te solicitamos considerar la escuela en la que trabajas más cantidad de horas semanales, o la que consideres como su actividad principal. ¡Muchas gracias por tu participación!

***Obligatorio**

1. Localidad en la que se encuentra su escuela*

Marca solo un óvalo.

- 28 DE NOVIEMBRE
- BAJO CARACOLES
- BELLA VISTA
- CALETA OLIVIA
- CAÑADON SECO
- COMANDANTE LUIS PIEDRABUENA
- EL CALAFATE
- EL CHALTEN
- ESTANCIA CAMASU AIKE
- ESTANCIA EL CONDOR
- ESTANCIA GLENCROSS
- ESTANCIA LAS VEGAS
- ESTANCIA SAN RAMON



- FITZ ROY
- FUENTES DEL COYLE
- GOBERNADOR GREGORES
- JARAMILLO
- JULIA DUFOUR
- KOLUEL KAIKE
- LAGO POSADAS
- LAS HERAS
- LOS ANTIGUOS
- PERITO MORENO
- PICO TRUNCADO
- PUERTO DESEADO
- PUERTO SAN JULIAN
- PUERTO SANTA CRUZ
- RIO GALLEGOS
- ROSPENTEK
- TELLIER
- TRES LAGOS
- YACIMIENTOS RIO TURBIO

2. Indique el rango correspondiente a su edad *

Marca solo un óvalo.

- 20-25
- 26-30
- 31-35
- 36-40
- 41-45
- 46-50
- + de 50

3. De acuerdo a la identidad de género, se considera...

Marca solo un óvalo.

- Mujer
- Mujer trans/travesti
- Varón
- Varón trans / masculinidad trans
- Otra identidad/ninguna de las anteriores
- Prefiero no contestar

- Ignorado

Salta a la pregunta 4

Representaciones acerca de la diversidad y la inclusión.

Esta sección busca identificar los sentidos asociados a la diversidad y a la inclusión (qué entiende por diversidad; que entiende por inclusión cómo se da en las escuelas, en los grados donde se desempeña; cómo se vincula con su tarea cotidiana, etc.)

4. ¿Qué entiende por diversidad? (Puede indicar una o más opciones).*

Selecciona todos los que correspondan.

- Diferencias sociales, culturales, funcionales, cognitivas, económicas, étnicas, sexuales y geográficas en las propias capacidades del sujeto.
- Diferencia o distinción entre personas.
- Es un valor en sí mismo.
- La diversidad es un factor que dificulta las tareas de la enseñanza y el aprendizaje.
- Orígenes sociales y culturales diferentes.
- La diversidad suele ser fuente de conflictos.
- Diferentes historias personales y educativas, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje.
- Diferencias visibles y no visibles
- La desigualdad es una expresión de desigualdades sociales
- Es una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, en relación a los tiempos de cada estudiante.
- Un problema a abordar.

5. ¿Cuál de estas afirmaciones es la que mejor define a su entender el concepto de inclusión? * (Seleccione hasta 3 opciones)

Selecciona todos los que correspondan.

- Garantizar el ingreso, la permanencia y la terminalidad de los niños en el nivel, de acuerdo a lo establecido para cada momento de la vida.
- Emplear instancias prácticas de vinculación familiar con el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.
- Desarrollar entre la comunidad educativa valores del respeto, cordialidad y tolerancia.
- Promover prácticas grupales tendientes a mejorar el entendimiento y la aceptación de las diferencias.

- Lograr que lxs niñxs puedan incorporar los conocimientos establecidos para el año decursada que le corresponde a su edad e integrar aquellos que se rezaguen en el proceso.

6. ¿Cuáles considera son las principales barreras a la inclusión educativa en su * escuela? (Seleccione hasta 3 opciones)

Selecciona todos los que correspondan.

- Falta de acompañamiento familiar de xs estudiantes.
- Bajo nivel socioeconómico del estudiantado.
- Desmotivación por parte de lxs estudiantes.
- Falta de políticas para la inclusión educativa.
- Falta de políticas para la formación docente en clave de diversidad.
- Falta de apoyo del equipo directivo de la escuela para introducir cambios y llevar adelante propuestas que contribuyan a la inclusión.
- Sobrecarga y sobre exigencia de los equipos docentes.
- La organización curricular.
- Falta de recursos escolares para trabajar en aulas heterogéneas.
- Falta de inclusión del cuerpo docente en el diseño de estrategias institucionales para la inclusión de lxs estudiantes.
- Falta de conocimiento del cuerpo de docentes para el trabajo de la diversidad en el aula. Disposición edilicia de la escuela.

Evaluación de la situación actual

Consideraciones al respecto del estado de situación sobre las prácticas relacionadas a la inclusión educativa en la institución en la que trabaja.

7. ¿Cómo evalúa la incorporación de conocimientos y saberes del estudiantado establecidos para el nivel? *

Marca solo un óvalo.

- Muy bueno
- Bueno
- Regular
- Malo
- Muy malo

8. ¿Qué procedimientos de evaluación implementa habitualmente? (Seleccione hasta 3 opciones) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Evaluación diagnóstica
- Evaluación basada en objetivos
- Evaluación fomativa
- Evaluación sumativa
- Evaluación con foco en las capacidades
- Evaluación de las competencias
- Otro:

9. Indique si estos aspectos constituyen BARRERAS* o APOYOS**, que favorecen* el ACCESO de lxs estudiantes al nivel primario en la institución en la que trabaja. (*Barrera: Cualquier recurso, estructura, concepción, forma de organización del tiempo o del espacio, de enseñanza, de comunicación, o mobiliario escolar, entre otras, que impida o restrinja el pleno ejercicio del derecho a la educación en todo el alumnado. **Apoyo; Todas aquellas modificaciones que las escuelas producen en pos de asegurar la plena participación y aprendizaje de todo el alumnado).

Marca solo un óvalo por fila.

	BARRERA	APOYO	NO TIENE INCIDENCIA
Oferta educativa			
Disponibilidad de espacios/aulas			
Disponibilidad de RRHH (docentes, equipos de apoyo).			
Distribución de tiempo escolar			
Nivel educativo de las familias			
Nivel socioeconómico de las familias			
Multiculturalidad (población gitana; pueblos originarios; migrantes, otros grupos de identidad cultural)			
Condiciones edilicias del entorno escolar			
Formación del equipo docente sobre el trabajo de la diversidad en el aula			
Planificación e implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan la participación de todo el grupo clase.			
Creación de espacios de diálogo, comunicación y participación de las familias.			

Programas curriculares versátiles, flexibles y adaptables.			
--	--	--	--

10. Indique estos aspectos constituyen BARRERAS o APOYOS que favorecen la * PARTICIPACIÓN* de lxs estudiantes en nivel primario en la institución en la que trabaja. (* Participación no solo pensada desde la asistencia a la escuela, sino con un involucramiento sobre las actividades escolares, pensando en el grado de intensidad de la relación de lxs estudiantes con la escuela).

Marca solo un óvalo por fila.

	BARRERA	APOYO	NO TIENE INCIDENCIA
Formación del cuerpo docente			
Disponibilidad de espacios/aulas			
Disponibilidad de docentes especiales/de apoyo			
Nivel socioeconómico de las familias			
Multiculturalidad (población gitana; pueblos originarios; migrantes, otros grupos de identidad cultural)			
Capacidad de comunicación de los estudiantes			
Incorporación de las TICS en el trabajo áulico.			
Disponibilidad de recursos o materiales escolares			
Condiciones edilicias del entorno escolar			
Diseño de tareas nuevas para todo el estudiantado que fomenten la participación en el aula.			
Compromiso del cuerpo docente y directivo con el fomento de la participación de los/las estudiantes			
Creación de espacios de diálogo y comunicación entre docentes y estudiantes			

11. Indique si estos aspectos constituyen BARRERAS o APOYOS que favorecen la INCORPORACIÓN DE CONOCIMIENTOS de lxs estudiantes en nivel primario en la institución en la que trabaja.

Marca solo un óvalo por fila.

	BARRERA	APOYO	NO TIENE INCIDENCIA

Formación del cuerpo docente y el equipo directivo			
Nivel socioeconómico de las familias			
Multiculturalidad (población gitana; pueblos originarios; migrantes, otros grupos de identidad cultural)			
Disponibilidad de recursos o materiales escolares			
Condiciones edilicias del entorno escolar			
Contenidos, conocimientos y competencias que se correspondan al contexto del estudiantado			
Disposición/organización áulica.			
Modelos de agrupación homogénea del estudiantado.			
Participación de las familias en el proceso de aprendizaje de los/las estudiantes			
Incorporación de estrategias comunicacionales diversificadas			
Estimulación de las inteligencias múltiples y el aprendizaje emocional			
Personalización del proceso de aprendizaje			
Incorporación de las TICS			

Estrategias gubernamentales, institucionales y docentes para la inclusión

Miradas sobre los lineamientos de políticas e institucionales relacionados a la inclusión educativa

12. Las políticas de inclusión

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	Algo de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de desacuerdo	Totalmente de desacuerdo
Implican cambios en los planes y programas de estudios a fin de apoyar el aprendizaje					
Promueven evaluaciones flexibles					
Implican la formación de todos lxs profesionales de la					

educación y de lxs miembros de la comunidad					
Consideran incentivos que refuerzan la posición social de lxs docentes					
Se plantean de manera multisectorial, integral y de colaboración					

13. En la provincia ¿se considera la educación inclusiva como una manera de cambiar el sistema de educación en su conjunto para que cada educando esté incluido en una educación de mejor calidad? *

Marca solo un óvalo.

- Si
- No
- No sabe

14. En la provincia ¿existen lineamientos gubernamentales orientados a la formación docente para la incorporación de una perspectiva inclusiva de la educación? *

Marca solo un óvalo.

- Si
- No
- No sabe

15. En la provincia ¿existe formación específica para la inclusión educativa para el equipo directivo y docente? *

Marca solo un óvalo.

- Si
- No
- No sabe

16. En la o las escuelas donde trabaja, para mejorar los procesos de inclusión, ¿se realizan articulaciones con otras organizaciones externas a la escuela? (Puede elegir más de una opción) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Sí, con clubes y organizaciones deportivas.
- Sí, con empresas y/o unidades productivas locales.



- Sí, con organizaciones sociales sin fines de lucro.
- Sí, con otras instituciones educativas.
- Sí, con el sistema de salud
- Sí, con Desarrollo Social
- No sabe
- No se realizan articulaciones con organizaciones externas a la escuela

17. EN CASO DE REALIZAR ARTICULACIONES con organizaciones externas a la escuela ¿Cuál es su objetivo principal?

Selecciona todos los que correspondan.

- Promover la participación a través de actividades deportivas y recreativas.
- Fomentar la incorporación de conocimientos a partir de la diversificación de prácticas flexibles.
- Promover el involucramiento de las familias y la comunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Potenciar la interacción de los y las estudiantes con la comunidad de la que forman parte.
- Derivar situaciones de vulneración de derechos
- Otro: _____

Formación

Percepciones sobre la formación docente inicial y continua en materia de inclusión educativa.

18. ¿En qué medida considera que fue abordada en su formación docente inicial la temática de Inclusión Educativa? *

Marca solo un óvalo.

- Ampliamente abordada
- Medianamente abordada
- Escasamente abordada
- No fue abordada esta temática en mi formación inicial

19. ¿Recibió / realizó capacitaciones sobre inclusión educativa (cursos, talleres, etc.) en los últimos 5 años?*

Marca solo un óvalo.

- a 2 capacitaciones *Salta a la pregunta 20*

- a 4 capacitaciones *Salta a la pregunta 20*
- Más de 4 capacitaciones *Salta a la pregunta 20*
- Ninguna capacitación *Salta a la pregunta 25*

Formación sobre inclusión educativa

Consideraciones específicas sobre la formación/capacitación recibida en materia de inclusión educativa.

20. ¿Sobre qué temas/aspectos vinculados a la inclusión versaron las capacitaciones recibidas? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Aspectos teóricos sobre paradigma de inclusión educativa Herramientas para la gestión de la diversidad en el aula
- Estrategias institucionales para el abordaje de la diversidad en la escuela
- Abordaje de la diversidad en relación a diferentes tipos de discapacidad (intelectual, motriz, auditiva, visual, TEA)
- Abordaje de la diversidad cultural
- Abordaje de las diversidades sexogenéricas
- Otro:.....

21. ¿Sobre qué aspectos cree que es necesario profundizar? (Seleccione hasta 3 opciones) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Herramientas pedagógicas
- Herramientas curriculares
- Sistemas de apoyo para el trabajo con los alumnos en el aula
- Sistemas de apoyo institucionales
- Herramientas de trabajo colaborativo entre pares para el abordaje de la diversidad en el aula
- Formas de promover la autonomía de lxs estudiantes en relación ante distintos tipos de discapacidades (intelectual, motriz, auditiva, visual, TEA)
- Diseño y propuestas para el abordaje de la heterogeneidad en el aula
- Otro:

22. La formación recibida ¿responde a mis necesidades y debilidades para mejorar mi práctica docente en la atención a la diversidad?. *

Marca solo un óvalo.

- Si
- No
- No sabe

23. ¿Gestiono mi formación y actualización en base a las necesidades y debilidades identificadas en mi práctica docente, para mejorar el trabajo áulico en relación a la diversidad?. *

Marca solo un óvalo.

- Si
- No
- No sabe

24. ¿Cómo evalúa en nivel de formación de los directivos escolares sobre inclusión educativa? *

Marca solo un óvalo.

- Suficiente
- Escaso
- Insuficiente

Inclusión docente

Consideraciones al respecto de la incorporación de las miradas del cuerpo docente a la hora de diseñar estrategias institucionales ligadas a la inclusión

25. ¿Considera que cuenta con las herramientas necesarias para planificar sus clases de modo inclusivo, a través del diseño de actividades y materiales instructivos que permitan que los objetivos de aprendizaje estén al alcance de alumnx que tienen entre sí amplias diferencias en sus habilidades para ver, escuchar, hablar, moverse, leer, escribir, entender, atender, organizarse, recordar e implicarse en el aula? *

Marca solo un óvalo.

- Si
- No

26. ¿EXISTEN en su escuela materiales pedagógicos (libros, videos, etc.) destinados a trabajar en el aula los temas de inclusión? *

Marca solo un óvalo.

- Si *Salta a la pregunta 27*



- No *Salta a la pregunta 28*
- Desconoce *Salta a la pregunta 28*

27. En caso de EXISTIR materiales en la escuela ¿con qué frecuencia los utiliza?

*

Marca solo un óvalo.

- Más de una vez por mes *Salta a la pregunta 29*
- Cada dos meses *Salta a la pregunta 29*
- Cada tres meses o más *Salta a la pregunta 29*
- No suelo utilizar estos recursos. Gestiono mis propios recursos *Salta a la pregunta 29*

28. En caso de NO EXISTIR materiales en la escuela o DESCONOCER su existencia, qué tipo de materiales/recursos propondría para la escuela? (Seleccione hasta 3 opciones)

Selecciona todos los que correspondan.

- Materiales áulicos audiovisuales, con subtítulos y lenguaje de señas
- Materiales bibliográficos para el uso en el aula
- Materiales didácticos, entendidos como aquellos con el que lxs estudiantes interactúa en forma directa como parte de su proceso de construcción de conocimientos
- Guías de trabajo/actividades para el aula en formato digital
- Guías/cuadernillos de recursos para docentes
- Repositorio web de recursos para docentes
- Material bibliográfico para docentes
- Estructuración del aula en microespacios/rincones
- Apoyo de material concreto en áreas lógico-matemáticas, como ábaco y/o calculadora
- Otro:

29. Ante una situación de dificultades de inclusión de unx alumnx ¿a quién recurre * inicialmente para recibir asistencia, apoyo?

Marca solo un óvalo.

- A otrx/s colega/s docente/s
- Personal directivo
- Personal de orientación
- Supervisxr

- No cuento en la escuela con autoridades/colegas a quienes recurrir en estos casos

30. ¿Se siente respaldadx/acompañadx por sus pares en las estrategias * implementadas ante las dificultades concretas para alcanzar la plena inclusión educativa del estudiantado?

Marca solo un óvalo.

- Muy acompañadox
- Medianamente acompañadox
- Poco acompañadox
- No me siento acompañadox

31. ¿Existen en su escuela instancias o espacios institucionales para trabajar entre * personal directivo y docente sobre la inclusión educativa?

Marca solo un óvalo.

- Si *Salta a la pregunta 32*
- No *Salta a la pregunta 33*

32. En caso de que EXISTAN ¿cuál es su periodicidad?

Marca solo un óvalo.

- Permanentes
- Mensuales
- Bimestrales
- Trimestrales o más

33. ¿Identifica alguno de estos aspectos como obstáculos para la existencia de espacios colaborativos y/o de participación docente en la institución en la que trabaja? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Apatía/indiferencia de los colegas docentes
- Falta de iniciativas de los equipos directivos
- Resistencias por parte de los Equipos de Orientación/Apoyo
- Falta de acompañamiento del equipo de supervisión
- Otro:

34. ¿Siente que sus opiniones o propuestas son consideradas a la hora de diseñar estrategias institucionales para la inclusión del estudiantado en la escuela donde trabaja? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Usualmente
- A veces
- Nunca

35. ¿En qué medida se siente acompañadx por el equipo directivo? *

Marca solo un óvalo.

- Muy acompañadx
- Medianamente acompañadx
- Poco acompañadx
- No me siento acompañadx

Desafíos

Consideraciones sobre las necesidades y potencialidades para caminar hacia la profundización de la inclusión educativa

36. ¿Cuál de estas estrategias considera clave implementar en el corto/mediano plazo para caminar hacia una educación más inclusiva? (Seleccione hasta 3 opciones) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Fortalecimiento de estrategias de adaptación curricular
- Fortalecimiento de espacios colaborativos a nivel escolar
- Creación de espacios colaborativos/participativos a nivel escolar
- Aumento y/o diversificación de la oferta de capacitación docente
- Accesibilidad de recursos pedagógicos para el trabajo en el aula
- Implementación de reformas edilicias acordes a la diversidad escolar
- Mejoramiento del acceso a recursos para el trabajo en el aula
- Todos los anteriores
- Ninguna de las anteriores
- Otro:

37. ¿Hay algún comentario que desee compartirnos? ¿algo que no hayamos preguntado? ¿o ampliar su opinión? Gracias!

Anexo II. b) Encuesta para Directivos

Formulario para directivos - Relevamiento sobre representaciones sociales sobre inclusión educativa.

En el marco de un Convenio con el CPE, estamos realizando un estudio sobre las miradas de las y los docentes de la provincia acerca de las representaciones en torno a la inclusión educativa. Por eso, nos gustaría conocer tu opinión sobre algunos aspectos que hacen al proceso de convertir a la educación más accesible para todos y todas. Para ello, te pedimos que completes esta encuesta. Las respuestas son totalmente anónimas y realizarla sólo te llevará 10 minutos. Queremos saber qué significa para vos la diversidad y la inclusión, cómo ves la situación de la inclusión educativa en la provincia y cómo te sentís al respecto; si conoces sobre políticas destinadas a la inclusión o lineamientos acerca de la formación docente y cuáles son, en tu opinión, los principales desafíos para el futuro. Tené en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo queremos relevar cuál es tu mirada sobre este tema. En caso que trabajes en más de una escuela, te solicitamos considerar la escuela en la que trabajas más cantidad de horas semanales, o la que consideres como su actividad principal. ¡Muchas gracias por tu participación!

***Obligatorio**

1. Localidad en la que se encuentra su escuela*

Marca solo un óvalo.

- 28 DE NOVIEMBRE
- BAJO CARACOLES
- BELLA VISTA
- CALETA OLIVIA
- CAÑADON SECO
- COMANDANTE LUIS PIEDRABUENA
- EL CALAFATE
- EL CHALTEN
- ESTANCIA CAMASU AIKE
- ESTANCIA EL CONDOR
- ESTANCIA GLENCROSS
- ESTANCIA LAS VEGAS
- ESTANCIA SAN RAMON
- FITZ ROY
- FUENTES DEL COYLE
- GOBERNADOR GREGORES
- JARAMILLO



- JULIA DUFOUR
- KOLUEL KAIKE
- LAGO POSADAS
- LAS HERAS
- LOS ANTIGUOS
- PERITO MORENO
- PICO TRUNCADO
- PUERTO DESEADO
- PUERTO SAN JULIAN
- PUERTO SANTA CRUZ
- RIO GALLEGOS
- ROSPENTEK
- TELLIER
- TRES LAGOS
- YACIMIENTOS RIO TURBIO

2. Indique el rango correspondiente a su edad *

Marca solo un óvalo.

- 20-25
- 26-30
- 31-35
- 36-40
- 41-45
- 46-50
- + de 50

3. De acuerdo a la identidad de género, se considera...

Marca solo un óvalo.

- Mujer
- Mujer trans/travesti
- Varón
- Varón trans / masculinidad trans
- Otra identidad/ninguna de las anteriores
- Prefiero no contestar
- Ignorado

Salta a la pregunta 4

Representaciones acerca de la diversidad y la inclusión.

Esta sección busca identificar los sentidos asociados a la diversidad y a la inclusión (qué entiende por diversidad; que entiende por inclusión cómo se da en las escuelas, en los grados donde se desempeña; cómo se vincula con su tarea cotidiana, etc.)

4. ¿Qué entiende por diversidad? (Puede indicar una o más opciones).*

Selecciona todos los que correspondan.

- Diferencias sociales, culturales, funcionales, cognitivas, económicas, étnicas, sexuales y geográficas en las propias capacidades del sujeto.
- Diferencia o distinción entre personas.
- Es un valor en sí mismo.
- La diversidad es un factor que dificulta las tareas de la enseñanza y el aprendizaje.
- Orígenes sociales y culturales diferentes.
- La diversidad suele ser fuente de conflictos.
- Diferentes historias personales y educativas, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje.
- Diferencias visibles y no visibles
- La desigualdad es una expresión de desigualdades sociales
- Es una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, en relación a los tiempos de cada estudiante.
- Un problema a abordar.

5. ¿Cuál de estas afirmaciones es la que mejor define a su entender el concepto de inclusión? * (Seleccione hasta 3 opciones)

Selecciona todos los que correspondan.

- Garantizar el ingreso, la permanencia y la terminalidad de los niños en el nivel, de acuerdo a lo establecido para cada momento de la vida.
- Emplear instancias prácticas de vinculación familiar con el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.
- Desarrollar entre la comunidad educativa valores del respeto, cordialidad y tolerancia.
- Promover prácticas grupales tendientes a mejorar el entendimiento y la aceptación de las diferencias.
- Lograr que los niños puedan incorporar los conocimientos establecidos para el año cursada que le corresponde a su edad e integrar aquellos que se rezaguen en el proceso.

6. ¿Cuáles considera son las principales barreras a la inclusión educativa en su * escuela? (Seleccione hasta 3 opciones)

Selecciona todos los que correspondan.

- Falta de acompañamiento familiar de xs estudiantes.
- Bajo nivel socioeconómico del estudiantado.
- Desmotivación por parte de lxs estudiantes.
- Falta de políticas para la inclusión educativa.
- Falta de políticas para la formación docente en clave de diversidad.
- La organización curricular
- Falta de recursos áulicos y escolares para trabajar con grupos heterogéneos.
- Falta de conocimiento del cuerpo de docentes para el trabajo de la diversidad en el aula.
- Desinterés/apatía docente para la incorporación de nuevas estrategias para el trabajo en el aula.
- Disposición edilicia de la escuela

Evaluación de la situación actual

Consideraciones al respecto del estado de situación sobre las prácticas relacionadas a la inclusión educativa en la institución en la que trabaja.

7. ¿Cómo evalúa la participación de lxs docentes?

Marca solo un óvalo.

- Muy bueno
- Bueno
- Regular
- Malo
- Muy malo

8. ¿Cómo evalúa la incorporación de conocimientos y saberes del estudiantado establecidos para el nivel? *

Marca solo un óvalo.

- Muy bueno
- Bueno
- Regular
- Malo
- Muy malo

9. Indique si estos aspectos constituyen BARRERAS* o APOYOS**, que favorecen* el ACCESO de lxs estudiantes al nivel primario en la institución en la que trabaja. (*Barrera: Cualquier recurso, estructura, concepción, forma de organización del tiempo o del espacio, de enseñanza, de comunicación, o mobiliario escolar, entre otras, que impida o restrinja el pleno ejercicio del derecho a la educación en todo el alumnado. **Apoyo; Todas aquellas modificaciones que las escuelas producen en pos de asegurar la plena participación y aprendizaje de todo el alumnado).

Marca solo un óvalo por fila.

	BARRERA	APOYO	NO TIENE INCIDENCIA
Oferta educativa			
Disponibilidad de espacios/aulas			
Disponibilidad de RRHH (docentes, equipos de apoyo).			
Distribución de tiempo escolar			
Nivel educativo de las familias			
Nivel socioeconómico de las familias			
Multiculturalidad (población gitana; pueblos originarios; migrantes, otros grupos de identidad cultural)			
Condiciones edilicias del entorno escolar			
Formación del equipo docente sobre el trabajo de la diversidad en el aula			
Planificación e implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan la participación de todo el grupo clase.			
Creación de espacios de diálogo, comunicación y participación de las familias.			
Programas curriculares versátiles, flexibles y adaptables.			

10. Indique estos aspectos constituyen BARRERAS o APOYOS que favorecen la * PARTICIPACIÓN* de lxs estudiantes en nivel primario en la institución en la que trabaja. (* Participación no solo pensada desde la asistencia a la escuela, sino con un involucramiento sobre las actividades escolares, pensando en el grado de intensidad de la relación de lxs estudiantes con la escuela).

Marca solo un óvalo por fila.

	BARRERA	APOYO	NO TIENE INCIDENCIA
Formación del cuerpo docente			
Disponibilidad de espacios/aulas			
Disponibilidad de docentes especiales/de apoyo			
Nivel socioeconómico de las familias			
Multiculturalidad (población gitana; pueblos originarios; migrantes, otros grupos de identidad cultural)			
Capacidad de comunicación de los estudiantes			
Incorporación de las TICS en el trabajo áulico.			
Disponibilidad de recursos o materiales escolares			
Condiciones edilicias del entorno escolar			
Diseño de tareas nuevas para todo el estudiantado que fomenten la participación en el aula.			
Compromiso del cuerpo docente y directivo con el fomento de la participación de los/las estudiantes			
Creación de espacios de diálogo y comunicación entre docentes y estudiantes			

11. Indique si estos aspectos constituyen BARRERAS o APOYOS que favorecen la INCORPORACIÓN DE CONOCIMIENTOS de lxs estudiantes en nivel primario en la institución en la que trabaja.

Marca solo un óvalo por fila.

	BARRERA	APOYO	NO TIENE INCIDENCIA
Formación del cuerpo docente			
Nivel socioeconómico de las familias			
Multiculturalidad (población gitana; pueblos originarios; migrantes, otros grupos de identidad cultural)			
Disponibilidad de recursos o materiales escolares			
Condiciones edilicias del entorno escolar			

Contenidos, conocimientos y competencias que se correspondan al contexto del estudiantado			
Disposición/organización áulica.			
Modelos de agrupación homogénea del estudiantado.			
Participación de las familias en el proceso de aprendizaje de los/las estudiantes			
Incorporación de estrategias comunicacionales diversificadas			
Estimulación de las inteligencias múltiples y el aprendizaje emocional			
Personalización del proceso de aprendizaje			
Incorporación de las TICS			

Estrategias gubernamentales, institucionales y docentes para la inclusión

Miradas sobre los lineamientos de políticas e institucionales relacionados a la inclusión educativa

12. Las políticas de inclusión

Marca solo un óvalo por fila.

	Total- mente de acuerdo	Algo de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Total- mente de acuerdo
Implican cambios en los planes y programas de estudios a fin de apoyar el aprendizaje					
Promueven evaluaciones flexibles					
Implican la formación de todos lxs profesionales de la educación y de lxs miembros de la comunidad					
Consideran incentivos que refuerzan la posición social de lxs docentes					
Se plantean de manera multisectorial, integral y de colaboración					

13. En la provincia ¿se considera la educación inclusiva como una manera de cambiar el sistema de educación en su conjunto para que cada educando esté incluido en una educación de mejor calidad? *

Marca solo un óvalo.

- Si
- No
- No sabe

14. En la provincia ¿existen lineamientos gubernamentales orientados a la formación docente para la incorporación de una perspectiva inclusiva de la educación? *

Marca solo un óvalo.

- Si
- No
- No sabe

15. En la provincia ¿existe formación específica para la inclusión educativa para el equipo directivo y docente? *

Marca solo un óvalo.

- Si
- No
- No sabe

16. En la o las escuelas donde trabaja, para mejorar los procesos de inclusión, ¿se realizan articulaciones con otras organizaciones externas a la escuela? (Puede elegir más de una opción) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Sí, con clubes y organizaciones deportivas.
- Sí, con empresas y/o unidades productivas locales.
- Sí, con organizaciones sociales sin fines de lucro.
- Sí, con otras instituciones educativas.
- Sí, con el sistema de salud
- Sí, con Desarrollo Social
- No sabe
- No se realizan articulaciones con organizaciones externas a la escuela

17. EN CASO DE REALIZAR ARTICULACIONES con organizaciones externas a la escuela ¿Cuál es su objetivo principal?

Selecciona todos los que correspondan.

- Promover la participación a través de actividades deportivas y recreativas.
- Fomentar la incorporación de conocimientos a partir de la diversificación de prácticas flexibles.
- Promover el involucramiento de las familias y la comunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Potenciar la interacción de los y las estudiantes con la comunidad de la que forman parte.
- Derivar situaciones de vulneración de derechos
- Otro: _____

Formación

Percepciones sobre la formación docente inicial y continua en materia de inclusión educativa.

18. ¿En qué medida considera que fue abordada en su formación docente inicial la temática de Inclusión Educativa? *

Marca solo un óvalo.

- Ampliamente abordada
- Medianamente abordada
- Escasamente abordada
- No fue abordada esta temática en mi formación inicial

19. ¿Recibió / realizó capacitaciones sobre inclusión educativa (cursos, talleres, etc.) en los últimos 5 años?*

Marca solo un óvalo.

- a 2 capacitaciones *Salta a la pregunta 20*
- a 4 capacitaciones *Salta a la pregunta 20*
- Más de 4 capacitaciones *Salta a la pregunta 20*
- Ninguna capacitación *Salta a la pregunta 25*

Formación sobre inclusión educativa

Consideraciones específicas sobre la formación/capacitación recibida en materia de inclusión educativa.

20. ¿Sobre qué temas/aspectos vinculados a la inclusión versaron las capacitaciones recibidas? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Aspectos teóricos sobre paradigma de inclusión educativa Herramientas para la gestión de la diversidad en el aula
- Estrategias institucionales para el abordaje de la diversidad en la escuela
- Abordaje de la diversidad en relación a diferentes tipos de discapacidad (intelectual, motriz, auditiva, visual, TEA)
- Abordaje de la diversidad cultural
- Abordaje de las diversidades sexogenéricas
- Otro:.....

21. ¿Sobre qué aspectos cree que es necesario profundizar? (Seleccione hasta 3 opciones) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Herramientas pedagógicas
- Herramientas curriculares
- Sistemas de apoyo para el trabajo con los alumnos en el aula
- Sistemas de apoyo institucionales
- Herramientas de trabajo colaborativo entre pares para el abordaje de la diversidad en el aula
- Formas de promover la autonomía de lxs estudiantes en relación ante distintos tipos de discapacidades (intelectual, motriz, auditiva, visual, TEA)
- Diseño y propuestas para el abordaje de la heterogeneidad en el aula
- Otro:

22. ¿Cómo evalúa en nivel de formación del cuerpo docente sobre inclusión educativa?

22. Marca solo un óvalo.

- Suficiente
- Escaso
- Insuficiente

Inclusión docente

Consideraciones al respecto de la incorporación de las miradas del cuerpo docente a la hora de diseñar estrategias institucionales ligadas a la inclusión

23. ¿Considera que cuenta con las herramientas necesarias para promover estrategias de inclusión educativa en la institución donde se desempeña

Marca solo un óvalo.

- Si
- No

24. ¿EXISTEN en su escuela materiales pedagógicos (libros, videos, etc.) destinados a trabajar en el aula los temas de inclusión? *

Marca solo un óvalo.

- Si *Salta a la pregunta 27*
- No *Salta a la pregunta 28*
- Desconoce *Salta a la pregunta 28*

25. ¿Se siente respaldadx/acompañadx por sus pares en las estrategias * implementadas ante las dificultades concretas para alcanzar la plena inclusión educativa del estudiantado?

Marca solo un óvalo.

- Muy acompañadx
- Medianamente acompañadx
- Poco acompañadx
- No me siento acompañadx

26. ¿Existen en su escuela instancias o espacios institucionales para trabajar entre * personal directivo y docente sobre la inclusión educativa?

Marca solo un óvalo.

- Si *Salta a la pregunta 27*
- No *Salta a la pregunta 28*

27. En caso de que EXISTAN ¿cuál es su periodicidad?

Marca solo un óvalo.

- Permanentes
- Mensuales
- Bimestrales
- Trimestrales o más



28. ¿Identifica alguno de estos aspectos como obstáculos para la existencia de espacios colaborativos y/o de participación docente en la institución en la que trabaja? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Apatía/indiferencia de los colegas docentes
- Falta de iniciativas de los equipos directivos
- Resistencias por parte de los Equipos de Orientación/Apoyo
- Falta de acompañamiento del equipo de supervisión
- Otro:

Desafíos

Consideraciones sobre las necesidades y potencialidades para caminar hacia la profundización de la inclusión educativa

29. ¿Cuál de estas estrategias considera clave implementar en el corto/mediano plazo para caminar hacia una educación más inclusiva? (Seleccione hasta 3 opciones) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Fortalecimiento de estrategias de adaptación curricular
- Fortalecimiento de espacios colaborativos a nivel escolar
- Creación de espacios colaborativos/participativos a nivel escolar
- Aumento y/o diversificación de la oferta de capacitación docente
- Accesibilidad de recursos pedagógicos para el trabajo en el aula
- Implementación de reformas edilicias acordes a la diversidad escolar
- Mejoramiento del acceso a recursos para el trabajo en el aula
- Todos los anteriores
- Ninguna de las anteriores
- Otro:

30. ¿Hay algún comentario que desee compartirnos? ¿algo que no hayamos preguntado? ¿o ampliar su opinión? Gracias!

.....

Anexo III. Instrumentos de entrevistas en profundidad estandarizadas

Anexo III. a) Guía de entrevista a equipos directivos

Buenos días/tardes, muchas gracias por participar de esta entrevista. Mi nombre es... y formo parte de un equipo de consultoras externas que está realizando un estudio sobre las visiones que tienen los equipos directivos y docentes de la provincia sobre la diversidad y la inclusión educativa. Nos interesa conocer las distintas miradas sobre este tema, para identificar que se puede mejorar o fortalecer. En este sentido, no hay respuestas correctas o incorrectas. La idea es que destinemos aproximadamente una hora a conversar.

Antes de empezar, quería pedirte permiso para grabar esta conversación, así puedo prestar atención a nuestro diálogo en lugar de estar concentrada tomando notas. De todas formas, es importante aclarar que todo lo que conversemos hoy es confidencial, es decir, solo va a ser utilizado a los fines de este estudio y no vamos a incluir datos personales. ¿Tenés alguna duda o consulta antes de empezar?

0. Breve descripción de las características de la escuela y de la trayectoria de la/s persona/s entrevistada/s	0.1. Trayectoria de la persona/s entrevistada/s	-Para comenzar, ¿cuánto hace que trabajan en esta escuela? -¿Hace cuanto que forman parte del equipo directivo? -¿Trabajan solo en esta escuela?
	0.2. Breve descripción de las características de la escuela	-¿Cómo describirían a esta escuela, en términos de la institución en general y del personal docente que la integra? -Y en relación al alumnado, ¿cómo lo describirían? (<i>nota para entrevistadora: si consultan aclarar que nos referimos a características en términos socioeconómicos, culturales, etarios, de género, etc.</i>) -Y en términos más amplios, la comunidad educativa, ¿cómo la definirían? Pensando fundamentalmente en las familias que asisten a esta escuela.
1. Evaluación de la situación	1.1. Miradas sobre la situación actual	-Desde su mirada como equipo directivo, en la actualidad y pensando en un contexto "post-pandemia", ¿cómo ven la situación actual en



<p>actual</p>		<p>relación al acceso de las niñas y niños de la comunidad a esta escuela? (<i>nota entrevistadora: si consultan indagar si logran ingresar a todxs lxs niñxs que desde la escuela quisieran o que las flías solicitan</i>).</p> <p><i>Volviendo a la actualidad, nos interesa conocer cómo ves el tema de la participación/permanencia de las niñas y niños en esta escuela. En relación a esto nos gustaría consultarte:</i></p> <p>-¿Cómo evalúas la asistencia de los niños y niñas que asisten a esta escuela/de tu grupo (<i>si es más o menos sostenida en el tiempo</i>)?</p> <p>-¿Y cómo evalúas el nivel de implicación/enganche de las/os niñas/os de tu grupo en su escolaridad? Me refiero a qué tan motivadas/os e involucradas/os las/os ves en los procesos de aprendizaje.</p> <p>-Y ¿cómo evalúan la adquisición de conocimientos y saberes por parte de las niñas y niños que asisten hoy a esta escuela?</p> <p><i>(Nota para entrevistadora: si las respuestas apuntan a la pandemia pedir que se remitan también a la situación pre-pandémica).</i></p>
	<p>1.2.Barreras/obstáculos para la Inclusión</p>	<p><i>En base a lo que acabamos de conversar, ahora les propongo que me cuenten sobre los obstáculos/dificultades que ustedes identifican para garantizar un acceso, una participación y adquisición de saberes plenos para <u>todo el alumnado</u>.</i></p> <p>-En este sentido, en primer lugar, ¿qué dificultades u obstáculos identifican en torno al acceso en esta escuela?</p> <p>-Y, ¿qué dificultades u obstáculos identifican en torno a la asistencia regular y sostenida y la implicación/motivación en su escolaridad por parte de las/os estudiantes que ya asisten a esta escuela?</p> <p>-¿Y en relación a la adquisición de saberes o conocimientos requeridos para el nivel?</p>



		<p><i>(Nota para entrevistadora: si las respuestas apuntan a la pandemia pedir que se remitan también a la situación pre-pandémica).</i></p>
	1.3 Apoyos	<p>Ahora quisiéramos preguntarles también por los apoyos, es decir, por aquello que facilita o contribuye a garantizar el acceso, la participación y la adquisición de saberes. Les pido que piensen en apoyos con los que cuentan tanto como institución como a nivel más gubernamental, normativo, de políticas, programas, etc.</p> <p>-¿Con qué apoyos cuentan en esta escuela para garantizar el acceso a todos los niños y niñas de la comunidad?</p> <p>-Y, ¿con qué apoyos cuentan para incentivar la participación del alumnado y su implicación en los procesos de aprendizaje?</p> <p>-¿Y en vinculación con la incorporación de conocimientos y contenidos del nivel?</p> <p><i>(Nota para entrevistadora: no olvidar rastrear tanto los apoyos de la institución como los gubernamentales).</i></p>
2.Estrategias gubernamentales para la inclusión educativa	2.1. Estrategias institucionales	<p>-Desde esta escuela, ¿vienen desarrollando algún tipo de estrategia o acción específica para trabajar el tema de la inclusión educativa? De ser así, ¿me contarían en qué consisten?</p> <p>-¿Cuentan con algún espacio institucional destinado a tratar temas o situaciones que se presentan en la escuela vinculadas a la inclusión? De ser así, ¿quiénes participan? ¿Cada cuanto se realizan? ¿Me darían un ejemplo de algún tema que hayan tratado en ese espacio?</p> <p>-Puntualmente, ¿la escuela cuenta con algún personal especializado para garantizar estos tres puntos sobre los que venimos conversando para alguna población puntual? ¿Nos cuentan un poco en qué consisten sus tareas y funciones? <i>(nota para entrevistadora: indagar por docentes de apoyo a la inclusión educativa para niños/as con discapacidad; niños/as bilingües, niños/as con identidades trans o no binarias, etc.).</i></p> <p>-¿Y cuentan con algún material pedagógico que</p>



		<p>esté vinculado a la inclusión educativa y que haya sido elaborado en la escuela? De ser así, ¿en qué consisten? ¿Quiénes los produjeron? ¿En base a qué materiales? ¿Con qué fin?</p>
	<p>2.2. Estrategias gubernamentales</p>	<p>-¿Sabén si se vienen desarrollando estrategias gubernamentales para abordar el tema de la inclusión educativa (políticas, programas, etc.) ya sea a nivel nacional, provincial o municipal? De ser así, ¿en qué consisten? En su experiencia en la escuela, ¿cómo les resultan?</p> <p>-¿Han recibido materiales pedagógicos sobre inclusión educativa elaborados por Nación, la provincia o el municipio? Si recibieron, ¿los utilizaron? ¿Cómo les resultó?</p>
<p>3. Formación</p>	<p>3.1. Formación recibida en relación a la inclusión educativa</p>	<p>-Ahora me gustaría consultarles si es que recibieron alguna formación o capacitación específica sobre inclusión educativa o temas afines.</p> <p>-De ser así, ¿en qué consistió?</p> <p>-¿Quién brindó la capacitación/formación? ¿A quién estaba dirigida? En la escuela, ¿quiénes la recibieron?</p> <p>-¿Cuándo la realizaron?</p> <p>-¿Cómo les resultó? ¿Les brindó alguna herramienta útil? De ser así, ¿me darían un ejemplo concreto de para qué les sirvió?</p>
	<p>3.2. Percepción sobre el nivel de equipos directivos y docentes en la formación referida a la inclusión educativa</p>	<p>-¿Consideran que como equipo directivo les serviría contar con alguna instancia de formación/capacitación sobre alguno de estos temas? ¿En qué cuestiones concretas creen que sería bueno profundizar?</p> <p>-¿Cómo evalúan la formación del equipo docente de la escuela en relación a este tema? ¿Por qué?</p> <p>-¿Consideran que al equipo docente le serviría contar con alguna instancia de formación/capacitación para llevar a la práctica este tema en el contexto del aula? ¿En qué cuestiones concretas creen que sería bueno profundizar?</p>
	<p>3.3. Formación</p>	<p>-¿Vienen desarrollando algún tipo de formación</p>

	institucional	interna para los equipos docentes en relación a este tema o que se vincule con él? Si es así, ¿en qué consisten?
4. Desafíos	4.1.Aspectos a reforzar	-Para ir terminando, ¿qué cuestiones creen que se podrían reforzar o mejorar de acá en adelante para garantizar la inclusión educativa en esta escuela? -¿Tienen alguna línea o eje prioritario de acción a futuro?
	4.2.Condiciones necesarias para garantizar la inclusión educativa	-Y en relación a esto que me comentan, ¿qué recursos (materiales, infraestructura, nueva normativa, en términos de personal, etc.) necesitan para hacer esto posible? -¿Identifican algunas situaciones o problemática puntual, vinculada a la inclusión educativa, para la cual requieran de un mayor apoyo de parte de la provincia? ¿Cuál sería? ¿Por qué?

Anexo III. b) Guía de entrevista a docentes

Relevamiento sobre las representaciones sociales de directivos y docentes de nivel primario. Herramientas para el trabajo áulico

Buenos días/tardes, muchas gracias por participar de esta entrevista. Mi nombre es... y formo parte de un equipo de consultoras externas que está realizando un estudio sobre las visiones que tienen los equipos directivos y docentes de la provincia sobre la diversidad y la inclusión educativa. Nos interesa conocer las distintas miradas sobre este tema, para identificar que se puede mejorar o fortalecer. En este sentido, no hay respuestas correctas o incorrectas. La idea es que destinemos aproximadamente una hora a conversar. Antes de empezar, quería pedirte permiso para grabar esta conversación, así puedo prestar atención a nuestro diálogo en lugar de estar concentrada tomando notas. De todas formas, es importante aclarar que todo lo que conversemos hoy es confidencial, es decir, solo va a ser utilizado a los fines de este estudio y no vamos a incluir datos personales. ¿Tenés alguna duda o consulta antes de empezar?

0. Breve descripción de las características de la escuela y de la trayectoria de la/s persona/s entrevistada/s	0.1. Trayectoria de la persona/s entrevistada/s	<p>- Para comenzar, ¿cuánto hace que ejerce la docencia en el nivel primario?</p> <p>- ¿Trabajas en algún área en particular?</p> <p>- ¿Cuánto hace que trabajas en esta escuela?</p> <p>- ¿Trabajas solo en esta escuela?</p>
	0.2. Breve descripción de las características de la escuela	<p>- ¿Cómo describirías a esta escuela en términos generales?</p> <p>- Y en relación al alumnado, ¿cómo lo describirías? (<i>nota para entrevistadora: si consulta aclarar que nos referimos a características en términos socioeconómicos, culturales, etarios, de género, etc.</i>).</p> <p>- Y en términos más amplios, la comunidad educativa, ¿cómo la definirías? Pensando fundamentalmente en las familias que asisten a esta escuela.</p>
1. Evaluación de la situación actual	1.1. Miradas sobre la situación actual	<p>- Desde tu mirada como docente, en la actualidad y pensando en un contexto “post-pandemia”, ¿cómo ves la situación actual en relación al acceso de las niñas y niños de la comunidad a esta escuela? (<i>nota entrevistadora: si consulta indagar si logran ingresar a todos los niños que desde la escuela quisieran o que las familias solicitan</i>).</p> <p><i>Volviendo a la actualidad, nos interesa conocer cómo ves el tema de la participación/permanencia de las niñas y niños en esta escuela. En relación a esto nos gustaría consultarte :</i></p> <p>- ¿Cómo evalúas la asistencia de los niños y niñas que asisten a esta escuela/de tu grupo (<i>si es más o menos sostenida en el tiempo</i>)?</p> <p>- ¿Y cómo evalúas el nivel de implicación/enganche de las/os niñas/os de tu grupo en su escolaridad? Me refiero a qué tan motivadas/os e involucradas/os las/os ves en los procesos de aprendizaje.</p> <p>- Y ¿cómo evalúas la adquisición de conocimientos y saberes por parte de las niñas y niños que asisten hoy a esta escuela?</p>



	<p><i>(Nota para entrevistadora: si las respuestas apuntan a la pandemia pedir que se remita también a la situación pre-pandémica).</i></p>
<p>1.2. Barreras/ obstáculos para la Inclusión</p>	<p><i>En base a lo que acabamos de conversar, ahora te propongo que me cuentes sobre los obstáculos/dificultades que se topan como escuela para garantizar un acceso, una participación y adquisición de saberes plenos para <u>todo el alumnado</u>.</i></p> <p>-En este sentido, en primer lugar, ¿qué dificultades u obstáculos identificas en torno al acceso en esta escuela?</p> <p>-Y, ¿qué dificultades u obstáculos identificas en torno a la asistencia regular y sostenida?</p> <p>- ¿Y la implicación/motivación en su escolaridad por parte de las/os estudiantes que ya asisten a esta escuela?</p> <p>-¿Y en relación a la adquisición de saberes o conocimientos requeridos para el nivel?</p> <p><i>(Nota para entrevistadora: si las respuestas apuntan a la pandemia pedir que se remita también a la situación pre-pandémica).</i></p>
<p>1.3 Apoyos</p>	<p><i>Ahora quisiéramos preguntarte también por los apoyos, es decir, por aquello que facilita o contribuye a garantizar el acceso, la participación y la adquisición de saberes. Te pido que piensen en apoyos con los que cuentan tanto como institución como a los que reciben del nivel más gubernamental, normativo, de políticas, programas, etc.</i></p> <p>-¿Con qué apoyos cuentan en esta escuela para garantizar el acceso a todos los niños y niñas de la comunidad?</p> <p>-Y, ¿con qué apoyos cuentan para incentivar la asistencia?</p> <p>- Y ¿el involucramiento de las/os niñas/os en los procesos de aprendizaje?</p> <p>-¿Y en vinculación con la incorporación de</p>

		<p>conocimientos y contenidos del nivel?</p> <p><i>(Nota para entrevistadora: no olvidar rastrear tanto los apoyos de la institución como los gubernamentales).</i></p>
2. Estrategias gubernamentales para la inclusión educativa	2.1. Estrategias institucionales	<p>-Desde esta escuela, ¿vienen desarrollando algún tipo de estrategia o acción específica para trabajar el tema de la inclusión educativa? De ser así, ¿me contarías en qué consisten?</p> <p>- Y con tu grupo, ¿cómo hacen? ¿Qué prácticas llevan adelante para garantizar la inclusión dentro del aula? ¿Nos cuentan un poco en qué consisten, si las implementan de forma individual o con colegas...?</p> <p>-¿Cuentan con algún espacio institucional destinado a tratar temas o situaciones que se presentan en la escuela vinculadas a la inclusión? De ser así, ¿quiénes participan? ¿Cada cuanto se realizan? ¿Me darían un ejemplo de algún tema que hayan tratado en ese espacio? <i>(Nota para entrevistadora: si no existe un espacio institucional específico, rastrear a quién acude frente a una problemática vinculada a este tema - ED/EOE).</i></p>
	2.2. Estrategias gubernamentales	<p>-¿Saben si se vienen desarrollando estrategias gubernamentales para abordar el tema de la inclusión educativa (políticas, programas, etc.) ya sea a nivel nacional, provincial o municipal? De ser así, ¿en qué consisten? En su experiencia en la escuela, ¿cómo les resultan?</p> <p>-¿Han recibido materiales pedagógicos sobre inclusión educativa elaborados por Nación, la provincia o el municipio? Si recibieron, ¿los utilizaron? ¿Cómo les resultó? ¿Tienen algún material que hayan elaborado en la escuela? ¿En qué consiste? ¿Quiénes los produjeron? ¿Con qué fin?</p>
3. Formación	3.1. Formación recibida en relación a la inclusión educativa	<p><i>Ahora me gustaría consultarte si es que recibieron alguna formación o capacitación específica sobre inclusión educativa o temas afines.</i></p> <p>-<u>De ser así</u>, ¿en qué consistió?</p> <p>-¿Quién brindó la capacitación/formación? ¿A quién estaba dirigida? En la escuela, ¿quiénes la</p>



		<p>recibieron?</p> <p>-¿Cuándo la realizaron?</p> <p>-¿Cómo te resultó? ¿Te brindó alguna herramienta útil? De ser así, ¿me darías un ejemplo concreto?</p>
	3.2. Percepción sobre la formación referida a la inclusión educativa	-¿Consideras que al equipo docente le serviría contar con alguna instancia de formación/capacitación para llevar a la práctica este tema en el contexto del aula? ¿En qué cuestiones concretas crees que sería bueno profundizar?
	3.2. Formación institucional	-Esta escuela, ¿viene desarrollando algún tipo de formación interna para las/os docentes en relación a este tema o que se vincule con él? Si es así, ¿en qué consisten?
4. Desafíos	4.1.Aspectos a reforzar	<p>-Para ir terminando, ¿qué cuestiones crees que se podrían reforzar o mejorar de acá en adelante para garantizar la inclusión educativa en esta escuela?</p> <p>-¿Qué líneas, temas o acciones piensas que deberían ser prioritarios?</p>
	4.2.Condicion es necesarias para garantizar la inclusión educativa	<p>-Y en relación a esto que me comentas, ¿qué recursos (materiales, infraestructura, nueva normativa, en términos de personal, etc.) necesitan para hacer esto posible?</p> <p>-¿Identificas algunas situaciones o problemática puntual, vinculada a la inclusión educativa, para la cual requieran de un mayor apoyo de parte de la escuela o de la provincia? ¿Cuál sería? ¿Por qué?</p>

Proyecto

“Relevamiento sobre las representaciones sociales de directivos y docentes de nivel primario. Herramientas para el trabajo áulico” (Provincia de Santa Cruz)

Educación inclusiva y para la diversidad: herramientas y dispositivos didácticos para el trabajo en el aula

Guía de recursos para docentes de nivel
primario de la provincia de Santa Cruz



CONSEJO FEDERAL
DE INVERSIONES



Santa Cruz
Gobierno de la provincia

CONSEJO PROVINCIAL
DE EDUCACIÓN

AUTORIDADES DEL CONSEJO FEDERAL DE INVERSIONES (CFI)

Secretario General

Lic. Ignacio Lamothe

Coordinadora Región Patagónica

Lic. Paula Inés Astíz

AUTORIDADES DE LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ

Sra. Gobernadora

Dra. Alicia Margarita Kirchner

Sr. Vice Gobernador

Cdor. Eugenio Quiroga

Representante titular ante el CFI

Ministro de la Producción Comercio e Industria

Lic. Silvina Córdoba

Representante alterno ante el CFI

Subdirector de Casa de Santa Cruz

C.P. Andrés La Blunda

AUTORIDADES DEL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN (CPE)

Presidenta Consejo Provincial de Educación

Lic. María Cecilia Velázquez

Vicepresidente Consejo Provincial de Educación

Prof. Ismael Enrique

Secretaria de Gestión Educativa

Prof. Norma Benedetto

Subsecretaria de Gestión

Prof. Alejandra Pérez Osuna

Directora Provincial de Educación Primaria

Prof. Olga Rizzi

RESPONSABLES DE PROYECTO

Responsable de Contraparte Provincia de Santa Cruz
Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz
Prof. Fabiana Alfonso

Responsable de Contraparte Provincia de Santa Cruz
Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz
Delegación Casa Santa Cruz
Lic. Ana María Cortés

Coordinadores de la Contraparte CFI
Lic. Mariana Cantarelli
Lic. Karina Fernández

GRUPO DE EXPERTOS

Coordinadora
Mg. Guillermina Salse

Equipo técnico:
Mg. José M. Cohen
Lic. Lucia Elena Cavalo
Lic. Lara Ailén Encinas
Mg. Gabriela Jablkowski
Lic. Alejandra Gutierrez
Lic. Rocío Bilbao
Mg. Ana Paula Herrera Viana

Presentación

Esta publicación se enmarca en un conjunto de acciones y proyectos estratégicos que el Consejo Provincial de Educación (CPE) de la provincia de Santa Cruz desarrolla desde el año 2017.

Entre abril y agosto de 2022, con apoyo del Consejo Federal de Inversiones (CFI), el Consejo Provincial de Educación (CPE) lideró el Proyecto "Relevamiento sobre las representaciones sociales de directivos y docentes de nivel primario. Herramientas para el trabajo áulico" en la Provincia de Santa Cruz. El proyecto incluyó un conjunto de encuestas y entrevistas a docentes y directivos del nivel primario, así como intercambios con autoridades y equipos técnicos del CPE y supervisores del nivel, que permitió diseñar herramientas que orientan el trabajo sobre la inclusión y la diversidad en el aula.

La educación inclusiva, como sabemos, está orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes y asegurar la eliminación de las diferentes barreras que la obstaculizan, potenciando la participación de todos para el logro de los mejores aprendizajes.

En los últimos años, se instaló la Educación Inclusiva como paradigma y eje central en los sistemas educativos, basándose en la concepción de que todas las personas, por el simple hecho de pertenecer a la "familia humana", tenemos igualdad de derechos y, para ejercerlos con igualdad, requerimos equidad.

Bajo este paradigma, todos los estudiantes, como sujetos de derecho, deben tener garantizado el acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que promueva oportunidades de aprendizaje a lo largo de todo el ciclo de vida, tal como lo propone el Objetivo de Desarrollo 4 de la Agenda 2030¹.

Hablamos de una educación donde se aceptan y valoran las diferencias, y de una escuela que potencia el desarrollo de todos y todas, atendiendo a las singularidades de cada uno.

Una cultura escolar inclusiva se define como aquella centrada en: "(...) *crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros del centro educativo*"²

¹ <https://es.unesco.org/node/266395>

² Booth, T. y Ainscow, M (2002) Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas. Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva, Reino Unido.

Lograr una educación inclusiva es un proceso que requiere que la comunidad educativa pueda:

1. Sistematizar e institucionalizar el trabajo colaborativo, a través de su Proyecto Educativo Institucional y las distintas estrategias que utilicen en sus diferentes ámbitos.
2. Una estructura flexible que facilite ajustarse a la diversidad y dar oportunidades variadas de efectuar prácticas y obtener resultados en cuanto a contenidos, métodos y niveles de participación.
3. Evaluación sistematizada y continua de los resultados, basada en los progresos de cada alumno en relación con su línea de base y trayectoria escolar.
4. Contenidos, conocimientos y competencias que corresponden al contexto de los estudiantes³.

La Educación Inclusiva nos interpela y nos invita a construir una escuela donde las políticas se concreten en prácticas educativas con estrategias pedagógicas diversificadas; donde todos sus miembros, ya sean estudiantes con dificultades funcionales, de aprendizaje, con altas capacidades o con características de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, de género, entre otras), puedan acceder al aprendizaje con equidad.

A partir de las concepciones de Gerardo Echeita y Mel Ainscow (2010)⁴, se describen cuatro elementos a considerar en estos procesos:

- La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado.
- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.
- La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras, que impiden el ejercicio efectivo de los derechos; en este caso, a una educación inclusiva.
- La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de exclusión o fracaso escolar. Esto supone asumir la responsabilidad de asegurar que para aquellos grupos que se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad socioeducativa se adopten medidas para asegurar su presencia, permanencia, participación y éxito dentro del sistema educativo.

³ Sarto Martín y Venegas Renauld, (2009): "Aspectos claves de la Educación Inclusiva. Publicaciones del INICO. Salamanca. Disponible en: <http://sid.usal.es/docs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>

⁴ "Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación inclusivos. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Down España, Granada"

Con estos lineamientos como norte, nos propusimos trabajar en el diseño de un material con sugerencias para trabajar en el aula, con dispositivos y dinámicas que promueven la Educación Inclusiva. En ese marco, y con el objetivo de presentar una propuesta situada, en diálogo con las particularidades de los entornos educativos de la provincia de Santa Cruz, comenzamos nuestro recorrido a partir de un relevamiento sobre las principales políticas públicas implementadas por el Consejo Provincial de Educación santacruceño, en lo que respecta a lineamientos tendientes a promover la inclusión educativa en la provincia. Además, realizamos entrevistas en profundidad a docentes y directivos escolares del nivel primario, de las tres regiones educativas de la provincia, a fin de conocer cómo viven el desarrollo de los procesos de inclusión educativa en los establecimientos educativos y cuáles consideran son los principales obstáculos y desafíos para garantizar tanto el derecho a la inclusión educativa como al acceso a la educación de calidad para todos y todas los niños en edad escolar. También, impulsamos una encuesta que abarcó a escuelas de gestión estatal del nivel primario de la provincia, con representatividad rural, urbana y por región educativa, en la que participaron 170 docentes y 30 directivos, en donde indagamos sobre las distintas dimensiones que constituyen a la inclusión educativa, de forma tal de poder resaltar sus perspectivas, saberes y sentires al respecto de la diversidad y la construcción de aprendizajes significativos en contexto de aulas heterogéneas.

A continuación, se presentan los resultados del relevamiento sobre políticas educativas provinciales y los principales hallazgos de las entrevistas en profundidad y las encuestas a docentes y directivos. Luego, se presentan las sugerencias para trabajar en el aula con actividades y dinámicas que colaboren en el camino hacia la Educación Inclusiva (Bitácora).

Inclusión educativa en Santa Cruz: políticas educativas y la voz de los y las docentes

En Santa Cruz, la inclusión educativa se define como la obligación del Estado -y el derecho de los niños, niñas y jóvenes- de garantizar el acceso a la educación obligatoria y el desarrollo de aprendizajes significativos y de calidad, independientemente de las características personales de cada individuo. En este sentido, la política educativa santacruceña se inscribe en lineamientos presentes a nivel regional y nacional en donde el acceso al sistema educativo formal se convierte en la dimensión prioritaria de las estrategias destinadas a la inclusión.

En la provincia, la inclusión aparece como una meta inescindible de la oferta pública educativa y una prerrogativa indelegable del Estado. Así, se estipula que la educación pública provincial debe ser popular, inclusiva y de calidad. Por lo tanto, los esfuerzos de la provincia por la mejora de la calidad y el logro de aprendizajes tienen en la inclusión (entendida como garantía de acceso) la precondition necesaria de cualquier otro lineamiento.

En ese marco, en Santa Cruz se conjugan la articulación entre iniciativas propias de la provincia y la adecuación de las estrategias definidas por el nivel central. Por un lado, la provincia define su plan educativo provincial anual, en relación a las líneas de trabajo y financiamiento específico dispuestos por la Dirección Nacional

de Inclusión y Extensión Educativa, que se desarrolla en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación⁵.

Por el otro, establece sus propios lineamientos acordes a su Ley Provincial de Educación (Ley N° 3305). Vale destacar aquí la reciente sanción de la Resolución del Consejo Provincial de Educación N° 316/21, a partir de la cual se establece: a) la eliminación de todo tipo de barrera que obstaculice el acceso de un niño, niña o joven en edad escolar a una escuela pública; y b) aprobación del "Proyecto personalizado para la inclusión", cuyo objetivo es garantizar el acceso, la permanencia y la acreditación de saberes de niños y niñas con algún tipo de discapacidad en el sistema formal.

Asimismo, en el año 2022 el CPE dictó la Resolución N° 1500/22, orientada a mejorar las relaciones de convivencia al interior de los establecimientos educativos. Su finalidad es promover abordajes institucionales que permitan mejorar la relación entre todos los actores que componen la comunidad educativa desde un enfoque de derechos, además de la prevención de situaciones de abuso, hostigamiento y distintas formas de violencias. Si bien la promoción de este tipo de estrategias no constituyen una línea directamente relacionada a la inclusión educativa, se encuentran en sintonía con propuestas de trabajo tanto regionales como nacionales, en donde el fortalecimiento de la convivencia escolar a partir de un enfoque de derechos se torna un paso necesario y una herramienta complementaria a la promoción de estrategias inclusivas, puesto que parten de enfoques relacionales y el respeto del otro, en base a su complejidad y diversidad.

En cuanto a las herramientas y recursos de consulta para los y las docentes, desde hace algunos años, el Consejo Provincial de Educación implementó "Caleidoscopio", una plataforma web educativa provincial, destinada a todos los miembros de las comunidades escolares (estudiantes, docentes, padres y madres, cuidadores, etc), que cuenta con recursos pedagógicos en distintos formatos o soportes, organizados por niveles y modalidades educativas. Caleidoscopio aloja materiales de diversa autoría y referencia, materiales diseñados por escuelas de distintas regiones de la provincia, recursos elaborados desde el Ministerio de Educación de la Nación y, especialmente, divulgados a través de su portal Educ.ar, así como documentos y estrategias diseñadas por las autoridades educativas provinciales⁶.

En este sentido, se destacan: a) lineamientos generales al respecto de inclusión educativa; b) secciones/materiales respecto a políticas inclusivas sectoriales, destinadas a grupos específicos (modalidad intercultural bilingüe y modalidad especial); c) programas convergentes a estrategias de inclusión educativa, en base a la concepción de ponderar la diversidad como valor educativo (lineamientos sobre Educación Sexual Integral); y d) estrategias y actividades destinadas específicamente a docentes, como una línea que relaciona fomentar la inclusión con la necesidad de fortalecer el rol de los y las docentes.

⁵ La Dirección Nacional de Inclusión y Extensión Educativa cuenta con una batería de programas orientados a fortalecer los aprendizajes y la participación a través de áreas como la ciencia, el deporte, las artes, los medios de comunicación y el turismo educativo. Cada provincia debe elaborar sus Planes Anuales Jurisdiccionales, en los que puede tomar todas o algunas de las líneas de trabajo generales propuestas para la inclusión educativa, en base a las cuales desarrollan sus propias iniciativas acordes a cada realidad provincial.

⁶ Véase: <https://caleidoscopio.educacionsantacruz.edu.ar/>

Tabla: Portal web provincial educativo Caleidoscopio. Recursos disponibles convergentes a la estrategia transversal de educación inclusiva en Santa Cruz.

TEMAS	DESCRIPCIÓN	ENLACE
Inclusión	<p>Conversatorio Aulas Inclusivas. Video del encuentro realizado por Zoom en donde estuvieron presentes autoridades del CPE y la especialista en Inclusión Educativa, la Lic. María José Borsanni. El encuentro se realizó en septiembre de 2021 y estuvo destinado a docentes de la provincia, con el objetivo de reflexionar sobre los objetivos y lineamientos pedagógicos de la política educativa santacruceña al respecto de la inclusión.</p>	https://caleidoscopio.educacionsantacruz.edu.ar/contenido/7681-conversatorio-aulas-inclusivas-maria-jose-borsani
Modalidad: Intercultural bilingüe	<p>Esta sección es muy rica en cuanto a la diversidad de temas y recursos alojados. De producción en su mayoría provincial, pueden encontrarse desde actividades, hasta sus emblemas y recomendaciones sanitarias en los diversos idiomas de las comunidades que habitan la provincia. Los tipos de recursos también son diversificados: pueden ser documentos, videos o recursos sonoros.</p> <p>Se replican efemérides propias de los pueblos y las comunidades, así como también aquellas relacionadas con el calendario nacional o internacional, referidas al respeto por la diversidad de los pueblos. Los temas van desde narrativas indígenas hasta canciones, juegos y actividades para la enseñanza de las distintas lenguas.</p>	https://caleidoscopio.educacionsantacruz.edu.ar/browse/3766-educacion-intercultural-bilingue
Modalidad: especial	<p>En esta sección pueden hallarse enlaces a 6 escuelas provinciales de educación especial, las cuales comparten distintos recursos: pueden ser imágenes o videos sobre actividades realizadas por los docentes y los estudiantes.</p> <p>También se encuentran materiales dispuestos desde el CPE: el plan de mantenimiento escolar para las escuelas de la modalidad (videos con las obras realizadas); encuentros del programa ATR* para las escuelas de la modalidad y reflexiones en torno a la organización de la semana provincial de la educación especial.</p>	https://caleidoscopio.educacionsantacruz.edu.ar/browse/3770-educacion-especial
ESI	<p>Enlace al video de un conversatorio dictado en el marco de la Diplomatura en Educación Sexual dictada por la provincia. Allí se exponen los principales lineamientos de la provincia sobre este tema.</p>	https://caleidoscopio.educacionsantacruz.edu.ar/contenido/5958-conversatorio-esi-25-06-2021
	<p>Aquí se agrupan una batería de recursos diversos. Por un lado, materiales de la estrategia nacional Seguimos Educando (implementado durante la crisis sanitaria). Por el otro, información sobre la estrategia provincial sobre el Programa ESI, muestras de las jornadas ESI en distintas escuelas de la provincia, como especiales (recursos para abordar la ESI en el Nivel Inicial o el abordaje transversal del tema ante efemérides específicas, como la Revolución de Mayo).</p>	https://caleidoscopio.educacionsantacruz.edu.ar/browse/3789-especiales-esi
Recursos Docentes	<p>Información sobre capacitaciones docentes, videos sobre lineamientos dictados en conversatorios virtuales sobre distintos temas, destinados a docentes.</p>	https://caleidoscopio.educacionsantacruz.edu.ar/browse/3774-docentes

Fuente: Elaboración propia en base al relevamiento del portal educativo "Caleidoscopio" de la provincia de Santa Cruz.

(*) A Todo Ritmo (ATR) es un programa provincial a partir del cual se organizan encuentros entre distintas comunidades educativas, en jornadas de intercambio, motorizadas principalmente a través del deporte.

En suma, Santa Cruz ha implementado distintas estrategias (adecuaciones normativas, facilitación de recursos pedagógicos en línea, jornadas de capacitación y formación docente) para avanzar en el sendero que concibe a la inclusión como una estrategia transversal a las políticas educativas.

Uno de los principales hallazgos, tanto de las encuestas realizadas a docentes y directivos provinciales como de las entrevistas en profundidad, es la aceptación de estos lineamientos de política pública, como así también una concepción de la diversidad como un valor positivo para el desarrollo del trabajo áulico.

En este sentido, cuando analizamos los resultados de las encuestas, notamos una clara coincidencia entre las respuestas de docentes y directivos en relación a las representaciones de diversidad elegidas por ambos grupos, las cuales a la vez son similares a las miradas de las autoridades y equipos técnicos del nivel central y supervisores. La diversidad es vista como aquel concepto que incluye las diferencias sociales, culturales, funcionales, cognitivas, económicas, étnicas, sexuales y geográficas en las propias capacidades del sujeto, se reconoce las diferentes historias personales y educativas, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje y, a la vez, se la ve como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, en relación a los tiempos de cada estudiante.

Lo mismo sucede en torno a las definiciones de inclusión elegidas por ambos grupos: ésta permite garantizar el ingreso, la permanencia y la terminalidad de los y las niñas en el nivel, de acuerdo a lo establecido para cada momento de la vida; promover prácticas grupales tendientes a mejorar el entendimiento y la aceptación de las diferencias y desarrollar entre la comunidad educativa valores del respeto, cordialidad y tolerancia.

Las encuestas muestran que hay coincidencia de respuestas de docentes y directivos en cuanto a las barreras para la inclusión. Los ítems más señalados son la falta de acompañamiento familiar de los estudiantes, la falta de políticas para la formación docente en clave de diversidad y la falta de conocimiento del cuerpo de docentes para el trabajo de la diversidad en el aula.

Estas apreciaciones generales en base a las encuestas, también se condicen con las afirmaciones de los y las docentes y directivos que recogimos en las entrevistas en profundidad que mantuvimos con estos actores. Sus voces destacan a la diversidad como un valor positivo en términos pedagógicos y acuerdan con los lineamientos emanados desde el CPE. A partir de sus discursos, se puede percibir que se encuentra naturalizado que cada estudiante es particular, con ritmos, historias de vida, características físicas, emocionales e intelectuales diferentes o raíces étnicas y nacionales diferenciadas y que trabajar con esta heterogeneidad en el aula, no sólo enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos y todas sino que también es un derecho que debe garantizarse y efectivizarse.

Si bien la concepción sobre la diversidad en el aula es amplia, en los intercambios que mantuvimos se hizo especial hincapié en que la diversidad se hace presente, especialmente, en las diferencias de carácter socioeconómico de los estudiantes y en la presencia de chicos y chicas con algún tipo de discapacidad. Respecto a este

último punto, notamos que su abordaje en el trabajo cotidiano del aula es en donde mayores inseguridades y dudas se manifiestan.

Podríamos sintetizar que se produce una tensión entre el derecho a la inclusión y el del acceso a una educación de calidad para todos y todas. Y, fundamentalmente, esta tensión se expresa en la necesidad que manifiestan los docentes de fortalecer la formación y la capacitación para poder contar con herramientas para el diseño de actividades áulicas que permitan respetar los tiempos de los y las estudiantes, de manera tal de lograr la construcción de aprendizajes significativos para todo el grupo clase, sin que ninguno/a quede atrás.

Este es otro de los principales hallazgos de las entrevistas y las encuestas: la necesidad de contar con más herramientas, apoyo y el fortalecimiento de la formación docente para el afianzamiento de la educación inclusiva. Y se condice también con la valoración positiva de la distribución de materiales didácticos para el trabajo en el aula. Incluso, los han señalado como una herramienta esencial para modificar enfoques pedagógicos tendientes a mejorar los procesos de inclusión en la cotidianeidad escolar.

Por otro lado, la valoración positiva respecto a la diversidad en los entornos escolares, se condice con la concepción de la escuela como un espacio fundamental para dinamizar los procesos de inclusión en toda la provincia. Sin embargo, las marcas del reciente período de suspensión de la cotidianeidad educativa a causa de la pandemia, se percibe como un obstáculo en muchos de los dichos de los docentes y directivos entrevistados. En especial, en lo que refiere a los procesos de convivencia. Si bien el retorno a las aulas se vive con una gran alegría por parte de los distintos actores de la comunidad educativa, se destacan en recurrentes problemas entre los alumnos y alumnas que desembocan en reacciones violentas en el interior del grupo clase. Es por ello, que muchos y muchas han destacado la iniciativa provincial en lo que hace a procesos de fortalecimiento de la convivencia escolar, mencionadas anteriormente.

En síntesis, la pregunta entonces que aparece reiteradamente en las voces de docentes y directivos no es sobre la valoración de la diversidad en el aula, sino sobre las formas y las herramientas con las que cuentan para gestionarla. Por esta razón, creemos que las sugerencias para el trabajo en el aula que se presentan a continuación pueden contribuir al proceso de inclusión educativa que se lleva a cabo en la provincia.

B i t a c o r a

**Propuestas didácticas
para trabajar en el aula la Educación Inclusiva**

A continuación, se encuentra un material educativo, en formato de "bitácora", que brinda propuestas, estrategias pedagógicas y didácticas para apoyar a los docentes en el trabajo áulico.

Desde luego es un aporte que parte del reconocimiento a la enorme tarea y el inmenso compromiso que realizan en cada establecimiento escolar en materia de educación inclusiva, en la Provincia de Santa Cruz.

¿Cómo utilizar la Bitácora?

La intención de esta "Bitácora" es que cada docente pueda utilizar los materiales y las actividades que ofrece en distintos momentos y situaciones del aula. Jugar con ellos, adaptarlos a sus grupos, a sus propios estilos de trabajo, imprimirlos tal cual están presentados o hacerles todos los agregados que considera significativos para construir junto a sus estudiantes un aula más inclusiva, colaborativa, equitativa y pacífica.

Algunas actividades de las aquí presentadas son inéditas, otras ya conocidas y otras adaptadas para abordar el eje de la inclusión y promover que sea transversal a todas las situaciones escolares.

En estos tiempos signados por la inmediatez, la intolerancia e incluso la irritabilidad social sabemos lo complejo que esto puede resultar. Por ello, las actividades están planificadas comprendiendo que los entornos inclusivos en el aula se construyen partiendo de la reflexión y la modificación sobre la propia acción y el actuar colectivo.

Cada una de las actividades de la bitácora plantea una secuencia didáctica y dispositivos de trabajo que busca dar tiempo y abrir espacios para la introspección, la reflexión, el diálogo entre pares y el aliento al hacer colaborativo. Todas proponen generar condiciones grupales para una saludable convivencia en el aula y un clima emocional adecuado ya que sabemos que, el buen clima emocional, es posibilitador de mejores aprendizajes. Cuando los estudiantes se sienten cómodos, seguros y en un encuadre de confianza pueden expresar lo que sienten, lo que piensan, desplegar su creatividad, sus potencialidades y tienen una mejor disposición para adquirir nuevos conocimientos.

Características de las actividades

Las actividades planteadas en la bitácora están separadas en aquellas planificadas para el primer ciclo de la escuela primaria, aquellas que se dirigen al segundo ciclo y las que son posibles de trabajar con ambos.

El conjunto de las actividades propone diferentes dinámicas para responder a los diferentes estilos y preferencias de los estudiantes. Encontrarán actividades textuales, gráficas, lúdicas, experiencias directas o kinésicas, audiovisuales, etc.

Ejes que abordan las actividades

Los ejes planteados en las actividades se reconocen como núcleos interconectados que hacen al abordaje del paradigma de la Educación Inclusiva. Dada la complejidad del tema, sabemos que no son los únicos, pero sí entendemos que son claves para poder avanzar hacia la inclusión.

Los ejes planteados son los siguientes:

- Introducción al paradigma de la Educación Inclusiva
- Construyendo acuerdos grupales para la Inclusión Educativa
- Autoconocimiento
- Conociendo a mis compañeras/os
- Diversidad singular y cultural
- Formando colectivos inclusivos

La mayoría de las actividades están planteadas para los estudiantes como fichas de trabajo para el aula. Algunas actividades inician con una ficha exclusiva para el docente, dado que plantean experiencias para que los estudiantes realicen antes de trabajar en la bitácora. Por ello, encontrarán dinámicas con la aclaración de "no imprimir, ficha para el docente" y, a continuación, la propuesta para que los estudiantes vuelquen la actividad en sus cuadernillos.

Por último, la bitácora cierra con un anexo. En el mismo encontrarán las propuestas para trabajar con los estudiantes de manera transversal, a medida que se desarrolla el proyecto

Herramientas y Dinámicas	Grado / Ciclo			Tipo / Formato			Temas					
	1º - 3º	4º - 7º	Soporte visual	Experiencia directa o Juego corporal	Juego reflexivo o expresivo	Procedimiento textual y/o gráfico	Introducción a la Educación Inclusiva	Autoconocimiento	Construyendo acuerdos grupales para la educación inclusiva	Conociendo mis compañeras y compañeros	Diversidad singular y cultural	Formado colectivos inclusivos
1	X	X			X		X					
2	X	X				X			X			
3	X	X			X			X		X		
4	X					X		X				
5	X	X				X		X		X		
6	X	X		X	X			X		X		
7		X				X						X
8	X	X	X			X					X	X
9		X				X					X	X
10	X	X				X					X	
11	X		X								X	
12	X				X	X					X	
13	X	X				X					X	
14	X	X			X	X					X	X
15	X	X			1º Ciclo	2º Ciclo					X	X
16	X	X		X							X	X
17	X	X		X								X
18		X		X							X	X
19	X		X		X						X	X
20		X			X					X	X	X
21	X	X				X				X	X	X
22	X	X	X								X	X
23	X	X		X							X	X
24	X	X			X					X	X	X
25	X	X			X			X		X	X	
26	X	X			X			X		X		
27	X	X			X	X					X	X
Cierre	X	X			X							

Proyecto de Educación Inclusiva

¡Bienvenidos a la bitácora de trabajo!



Esta bitácora es un cuaderno de trabajo en el cual vamos a dejar plasmado la evolución de las actividades que realizaremos en conjunto sobre el proyecto Educación Inclusiva.

¿Sabías qué la bitácora se utilizaba antiguamente en los barcos para referirse a los cuadernos donde se relataba el desarrollo del viaje para aprender sobre las rutas de navegación y compartir la información con otros navegantes?

En la actualidad, científicos, artistas y estudiantes suelen desarrollar bitácoras durante sus proyectos para explicar procesos y compartir sus experiencias.

En esta bitácora cada uno de ustedes podrá libremente desarrollar bocetos, tomar notas, escribir recuerdos, formular preguntas y volcar cualquier información, pensamiento o sentimiento que consideren que puede resultar útil o interesante para ustedes y para el proyecto.

Algunas hojas las encontrarán ya diseñadas, pero en todas tendrán espacio para volcar libremente los comentarios que quieran agregar.

Presentación del proyecto. ¿Qué es la Educación Inclusiva?

Eje: Introducción a la Educación Inclusiva

Actividad 1
Segundo ciclo

Invitación para empezar a trabajar: Vamos a trabajar en un proyecto que gira en torno al concepto Educación Inclusiva. Para ello, en primer lugar, investiguemos qué quiere decir la palabra inclusión para nosotros.

¿Cómo definirían con sus propias palabras el significado de la palabra inclusión?

Se escriben en el pizarrón todas las ideas hasta construir de manera conjunta una definición.

Paso 1 Trabajo con una posible definición

La inclusión es la actitud o política de integrar a todas las personas en la sociedad, con el objetivo de que estas puedan participar y contribuir en ella y beneficiarse en este proceso.

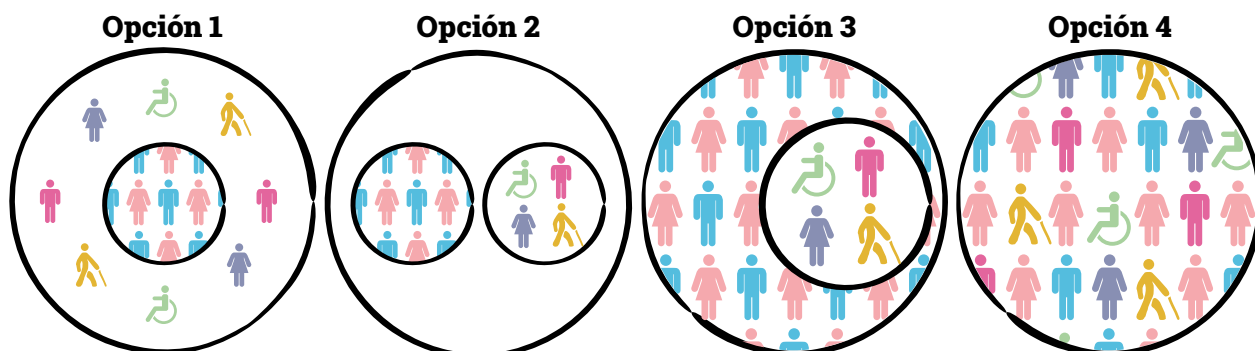
La inclusión busca lograr que todos los individuos o grupos sociales, sobre todo aquellos que se encuentran en condiciones de segregación o marginación, tengan garantizados sus derechos y puedan tener las mismas posibilidades y oportunidades para realizarse como sujetos.

Pregunta: Después de leer la definición, ¿hay algo que quieran agregar, ajustar o modificar de la inicial?

Paso 2 ¿Cómo definiríamos el concepto de Educación Inclusiva?

Pregunta: Después de leer la definición, ¿hay algo que quieran agregar, ajustar o modificar de la inicial?

Paso 3 Organicen mesas de trabajo de cuatro o cinco participantes, analicen el siguiente gráfico y busquen ponerle un nombre a cada una de las opciones.



Paso 4

Relacionen los gráficos anteriores con los siguientes conceptos: Integración, inclusión, exclusión, segregación.

» ¿Cuál correspondería a cada uno de los dibujos?

Paso 5

» ¿Por qué piensan que en la actualidad estamos hablando de inclusión?

» ¿Qué tal si pensamos juntos algunos objetivos para este proyecto (lo que nos gustaría lograr)?

Propuesta de cierre

Organizan pequeños grupos para diseñar sus propios gráficos o dibujos (pueden pedirle ayuda o ser asistidos por los docentes de plástica/tecnología/informática).

Cuando los tengan listos, los pueden colgar dentro de la escuela y/o en el barrio a modo de campaña de sensibilización en el tema de educación inclusiva.



Espacio para notas personales:

Presentación del proyecto. ¿Qué es la Educación Inclusiva?

Eje: Introducción a la Educación Inclusiva

Actividad 1
Primer ciclo

Invitación para empezar a trabajar: Vamos a trabajar en un proyecto que gira en torno al concepto de Educación Inclusiva. Para ello, en primer lugar, investiguemos qué quiere decir la palabra inclusión para nosotros.

Alguna vez escucharon la palabra "Inclusión" **¿Cómo la definirían con sus propias palabras?**

Se escriben en el pizarrón o se hacen dibujos relacionados a las ideas hasta construir de manera conjunta una definición.

Paso 1 Trabajo con una posible definición

La inclusión es la actitud o política de integrar a todas las personas en la sociedad, con el objetivo de que estas puedan participar y contribuir en ella y beneficiarse en este proceso.

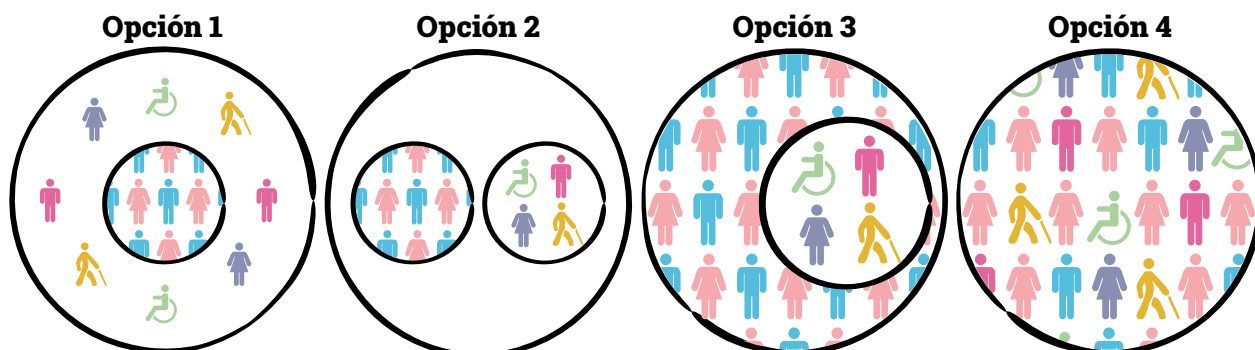
La inclusión busca lograr que todos los individuos o grupos sociales, sobre todo aquellos que se encuentran en condiciones de segregación o marginación, tengan garantizados sus derechos y puedan tener las mismas posibilidades y oportunidades para realizarse como sujetos.

Pregunta: Después de leer la definición, ¿hay algo que quieran agregar, ajustar o modificar de la inicial?

Paso 2 ¿Cómo definiríamos la idea de Educación Inclusiva?

Pregunta: Después de leer la definición, ¿hay algo que quieran agregar, ajustar o modificar de la inicial?

Paso 3 Organicen mesas de trabajo de cuatro o cinco participantes y analicen el siguiente gráfico.



- » ¿Qué ven en cada imagen?
- » ¿Cómo creen que se sienten los diferentes participantes?
- » ¿Qué diferencias encuentran en cada uno de ellos?
- » Para ustedes, ¿Cuál de todas las tarjetas representa la idea de inclusión?

Paso 4 ¿Por qué piensan que en la actualidad estamos hablando de inclusión?
¿Qué tal si pensamos juntos algunos objetivos para este proyecto
(qué nos gustaría lograr)?

Propuesta de cierre: organícense en pequeños grupos para diseñar sus propios gráficos o dibujos (pueden pedirle ayuda o ser asistidos por los docentes de plástica/tecnología/informática). Cuando los tengan listos, los pueden colgar dentro de la escuela y/o en el barrio a modo de campaña de sensibilización en el tema de Educación Inclusiva.



Espacio para notas personales:

Acuerdo del grupo

Eje: Construyendo acuerdos del grupo para trabajar la Inclusión Educativa

Actividad 2 Segundo ciclo

Las actividades que vamos a desarrollar durante el proyecto de Inclusión Educativa están muy vinculadas a lo que sentimos, lo que pensamos y cómo nos relacionamos entre todos. Durante este trayecto vamos a hacernos muchas preguntas para conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás. También vamos a investigar cómo construimos un grado inclusivo donde todos nos encontremos bien, a gusto y aprendiendo juntos.

Estos son algunos ejemplos de las preguntas que nos pueden surgir mientras construimos el acuerdo:

- » ¿Qué siento? ¿Por qué lo siento?
- » ¿Qué pienso? ¿Por qué lo pienso?
- » ¿Cómo se relaciona lo que siento con lo que pienso? ¿Cómo actúo?
- » ¿Me genera bienestar sentir, pensar y actuar de esta manera?
- » ¿Beneficio a los demás?
- » ¿Me ayuda a construir vínculos saludables?
- » ¿Puedo sentir y pensar otras cosas? ¿Cómo?
- » ¿Puedo elegir el modo de vincularme conmigo y con los demás?
- » ¿Cómo puedo elegir mejor mi modo de actuar?
- » ¿Estamos construyendo un grupo que dé espacio para que todos podamos expresarnos, pasarla bien y aprender juntos cosas nuevas?

Como habrán observado, son preguntas personales y muchas de ellas pueden ser movilizantes. Por eso, antes de comenzar con las actividades, es importante que acordemos cómo vamos a desarrollar estos encuentros para sentirnos todos cómodos y a gusto con el trabajo.

¡Necesitamos ponernos de acuerdo!

Paso 1 Construyamos nuestro acuerdo

Para investigar tranquilos, aprovechar las actividades, lograr los objetivos y sentirnos todos a gusto durante el trayecto: ¿qué necesitamos y qué estamos dispuestos a hacer para aprovechar este espacio de modo que sea confiable, seguro, divertido, de aprendizaje? Hagamos juntos un torbellino de ideas:



Escribamos en un afiche todas las respuestas, promoviendo que todos participen y tomen la palabra. Busquemos oraciones escritas en positivo: que indiquen lo que tenemos que hacer y no lo que está prohibido. Por ejemplo, "escuchar cuando el otro está hablando" en lugar de "no interrumpir" (todos sabemos que no interrumpir no es sinónimo de estar escuchando)

Preguntas orientadoras:

- » **¿Cómo vamos a hacer para comunicarnos?**
- » **¿Cómo vamos a comportarnos y cómo nos gustaría que se comporten los demás cuando contamos algo importante?**
- » **¿Qué vamos a hacer cuando escuchamos algo que no coincide con lo que pensamos o lo que sentimos?**
- » **¿Cómo nos gustaría que nos tratemos? ¿Qué significa tratarse bien?**
- » **¿Qué podemos hacer para que nos conozcan más y conocer mejor a los compañeros?**
- » **Si tenemos algún conflicto, ¿cómo podemos resolverlo?**

No olvidemos buscar el consenso a partir de todas las respuestas. Es decir, nos quedamos con las propuestas en las que estamos todos de acuerdo. Es importante que este acuerdo pueda tenerse a la vista durante el transcurso de todas las actividades. Por eso, podemos diseñar una buena cartelera y tenerla en el salón de clases.

A medida que avancemos con las actividades, iremos revisando el acuerdo. Alentaremos lo que está funcionando y realizaremos los ajustes necesarios para mejorar las cosas que nos resultan difíciles o no nos salen del todo bien. Para realizar modificaciones, también tenemos que lograr el consenso (que todos estemos de acuerdo con los cambios o agregados).

Propuesta: Al terminar la jornada escolar, podemos evaluar juntos si se respetaron los acuerdos. ¿Cuáles se pudieron cumplir? ¿Cuáles no? ¿Cuáles fueron las dificultades? ¿Qué podemos hacer diferente la próxima vez?



Espacio para notas personales:

Acuerdo del grupo

Eje: Construyendo acuerdos del grupo para trabajar la Inclusión Educativa

Actividad 2 Primer ciclo

Invitación para comenzar a trabajar: ¿Por qué en lugares de mucho tránsito se utilizan los semáforos? ¿Qué función cumplen? ¿Qué indica cada color? ¿Qué pasaría si no existieran?

Paso 1 Pregunta de reflexión

Para estar juntos en el grado y lograr que todos podamos sentirnos a gusto, aprender juntos, divertirnos:

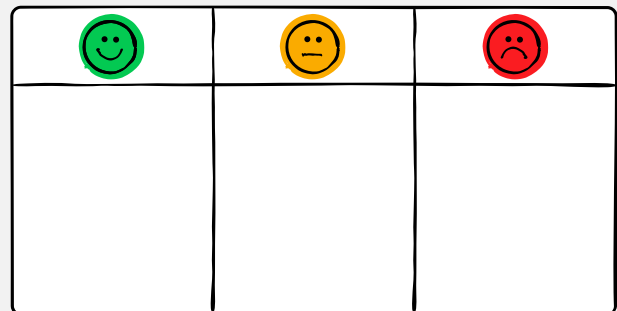
- » ¿Necesitamos ponernos de acuerdo sobre algunas cosas?
- » ¿Qué tal si creamos nuestro propio semáforo del grado para que nos ayude a organizar la convivencia y todos nos sintamos cómodos trabajando en grupo?

Luz **verde:** ¿qué cosas nos hacen sentir muy bien en el grupo, nos permiten participar a todos y aprender juntos?

Luz **amarilla:** ¿qué cosas nos resultan indiferentes o nos da lo mismo que sucedan o no?

Luz **roja:** ¿qué cosas nos resultan muy molestas y ninguno de nosotros deberíamos hacer para garantizar el bienestar del grado?

EL SEMÁFORO



Pueden dejar plasmado el semáforo en una cartelera o construir uno con cartones y ponerlo en el aula

Propuesta: Al terminar la jornada escolar, podemos evaluar juntos si se respetaron las luces. ¿Cuáles se pudieron cumplir? ¿Cuáles no? ¿Cuáles fueron las dificultades? ¿Qué podemos hacer diferente la próxima vez?



Espacio para notas personales:

El nombre, las cualidades

Eje: Autoconocimiento, conociendo a mis compañeros y compañeras

Actividad 3
Segundo ciclo

Invitación para comenzar a trabajar:

Opción 1: Presentándonos

Cada uno escribe en una hoja en blanco su nombre (o como le gusta que lo nombren) de manera vertical.

Consigna: Usando cada una de las letras del nombre (al inicio, en el medio o al final) colocan palabras que les gustan mucho, cualidades personales o conceptos que sienten que están relacionadas con ustedes.

co**M**pañera
Amigable
ca**R**riñosa
Temerosa
Imaginativa
comu**N**icativa
Ansiosa

Por ejemplo, Martina escribió:

Propuesta de cierre: Colguemos todos los nombres en el aula. Miremos con atención la cartelera que formamos:

- » ¿A todos nos gusta lo mismo?
- » ¿Tenemos las mismas cualidades?
- » ¿Qué nos aporta como positivo descubrir que tenemos cosas en común y que tenemos diferencias?

Opción 2: Si ya se conocen y llevan un tiempo compartiendo actividades, además de trabajar sobre el propio nombre, pueden realizar un sorteo para buscar que cada uno se encuentre con el nombre de un/a compañera/o y con cada una de las letras escribirle cualidades positivas.

Propuesta de cierre: cada un/a le lea al compañero/a las cualidades que eligió y se las ofrece como un regalo. Pueden observar si coinciden las que se pusieron con las que les regaló el compañero/a.



Espacio para notas personales:

El nombre, las cualidades

Eje: Autoconocimiento, conociendo a mis compañeros y compañeras

Actividad 3
Primer ciclo

Invitación para comenzar a trabajar:

Cada uno/a toma una hoja y se dibuja a sí mismo en el centro y rodea su propia imagen con dibujos de cosas que le gusta hacer y características positivas que reconocen como propias. Pueden ser dibujos concretos, símbolos, emoticones.

Con el dibujo en mano, cada uno se presenta ante los compañeros.

Opción 1: Se pueden colgar todos los dibujos en el aula e ir agregando nuevos dibujos o emoticones cada vez que quieran.

Preguntas de reflexión mirando todos los dibujos:

- » ¿A todos nos gusta lo mismo?
- » ¿Tenemos las mismas cualidades?
- » ¿Qué nos aporta como positivo descubrir que tenemos cosas en común y que tenemos diferencias?

Opción 2: Si llevan un tiempo compartiendo actividades, cada estudiante dibuja a un compañero y lo rodea con emoticones de cualidades positivas o cosas que sabe que le gusta hacer.



Espacio para notas personales:

Estamos interconectados. No somos seres aislados.

Eje: Autoconocimiento y formando colectivos inclusivos

Actividad 4
Segundo ciclo

Invitación para comenzar a trabajar:

¿Qué nos sugiere la palabra interconexión?

Anotemos en el pizarrón, todas las ideas que van surgiendo y tratemos de llegar a una definición (aunque sea provisoria), de manera conjunta.

¿Qué les parece que quiere decir que estamos interconectados? ¿Entre quienes, con quienes?

Paso 1 Compartimos el siguiente texto:



“Participamos y formamos parte de la naturaleza”

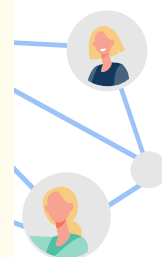
Los seres humanos no estamos separados de la naturaleza ni de los contextos socioculturales en los que vivimos y con los que interactuamos.

Decir que participamos y formamos parte de la naturaleza no es una frase hecha, es hablar de nuestra esencia. Aunque resulte una obviedad, a veces olvidamos que estamos todo el tiempo interactuando con ella y afectándonos mutuamente. La naturaleza es parte constitutiva de nosotros. Cada una de nuestras partículas es producto de intercambios que mantenemos con ella. Llevamos a la naturaleza dentro nuestro.

Si observamos algo tan básico como la respiración descubrimos de inmediato que la vida es un movimiento continuo de tomar, transformar y dar. Cuando respiramos tomamos del aire el oxígeno que necesitamos. Una vez que cumplió su función dentro del organismo, lo devolvemos al medioambiente transformado en dióxido de carbono. Las plantas lo toman ya que es un elemento vital para ellas. Luego de transformarlo, lo liberan en forma de oxígeno y nosotros lo volvemos a tomar.

Con la hidratación pasa lo mismo. El 70% de nuestro cuerpo es agua que permanentemente intercambiamos con la naturaleza. Las partículas de agua que tenemos en este momento en nuestro cuerpo antes formaron parte de los ríos, de las nubes, de los árboles y volverán a ser parte de ellos. Los árboles, las nubes, los ríos, la tierra, el aire no son ajenos a nuestro cuerpo, así como nosotros no somos ajenos a ellos.

No somos seres aislados. Todo el tiempo estamos interconectados.



Consigna: ¿Se animan a encontrar otros ejemplos que muestren que somos parte de la naturaleza y estamos todo el tiempo interactuando con ella?
Compartimos las respuestas.

Paso 2 Continuamos con el texto

Vivimos gracias al intercambio y a la interdependencia que tenemos con la naturaleza.

Cuando nuestro accionar la daña, nos dañamos y cuando nuestro accionar la cuida, nos estamos cuidando también a nosotros mismos.

Los problemas surgen cuando olvidamos que somos parte de la naturaleza y creemos que estamos separados de ella. La consideramos exclusivamente una fuente de recursos que no necesita de nuestros cuidados y pensamos que podemos aprovechar indiscriminadamente su riqueza y su diversidad a favor de ciertos intereses.

Lamentablemente, a veces no registramos las consecuencias globales que generan estas acciones. Si tomamos el ejemplo de los agrotóxicos podemos observar cómo perdemos de vista que estamos interconectados y afectándonos mutuamente. Por ejemplo, las estrategias utilizadas para combatir a las plagas y maximizar el rédito económico de las cosechas contaminan la tierra, el aire, el agua, los peces, los animales y vuelve a nosotros en forma de contaminación a través del agua, el aire, los alimentos. Estas acciones no sólo afectan al presente, sino que también impactarán en el futuro del planeta. Por suerte, las personas que tienen conciencia de la interdependencia que tenemos con la naturaleza promueven políticas y programas destinados al desarrollo sustentable.

Consigna: Busquen otro ejemplo que muestre los problemas que se generan por no tomar conciencia de la interconexión y la interdependencia que tenemos con la naturaleza.

Qué tal si en lugar de ver a la naturaleza como un recurso la tomemos como nuestra maestra:

¿Qué puedo aprender del viento?
¿Qué puedo aprender del mar?
¿Qué puedo aprender de los árboles?
¿Qué puedo aprender de las montañas?

Consigna de cierre:

- » ¿Qué reflexiones podemos sacar de esta actividad?
- » ¿Tenemos que modificar o agregar algo a las reflexiones iniciales?



Espacio para notas personales:

Estamos interconectados. No somos seres aislados

Eje: Autoconocimiento y formando colectivos inclusivos

Actividad 4
Primer ciclo

Paso 1 Escuchamos la lectura de el/la docente:

“Participamos y formamos parte de la naturaleza”

Los seres humanos no estamos separados de la naturaleza. Decir que participamos y formamos parte de la naturaleza no es una frase hecha, es hablar de nuestra esencia. Aunque resulte una obviedad, a veces olvidamos que estamos todo el tiempo interactuando con ella y afectándonos mutuamente.

La naturaleza es parte constitutiva de nosotros. Cada una de nuestras partículas es producto de intercambios que mantenemos con ella.

¡Llevamos a la naturaleza dentro nuestro!

Si observamos algo tan básico como la respiración descubrimos de inmediato que la vida es un movimiento continuo de tomar, transformar y dar. Cuando respiramos tomamos del aire el oxígeno que necesitamos. Una vez que cumplió su función dentro del organismo, lo devolvemos al medioambiente transformado en dióxido de carbono. Las plantas lo toman, ya que es un elemento vital para ellas. Luego de transformarlo, lo liberan en forma de oxígeno y nosotros lo volvemos a tomar.

Con la hidratación pasa lo mismo. El 70% de nuestro cuerpo es agua que permanentemente intercambiamos con la naturaleza. Las partículas de agua, que tenemos en este momento en nuestro cuerpo, antes formaron parte de los ríos, de las nubes, de los árboles y volverán a ser parte de ellos. Los árboles, las nubes, los ríos, la tierra, el aire no son ajenos a nuestro cuerpo, así como nosotros no somos ajenos a ellos.

No somos seres aislados. Todo el tiempo estamos interconectados.



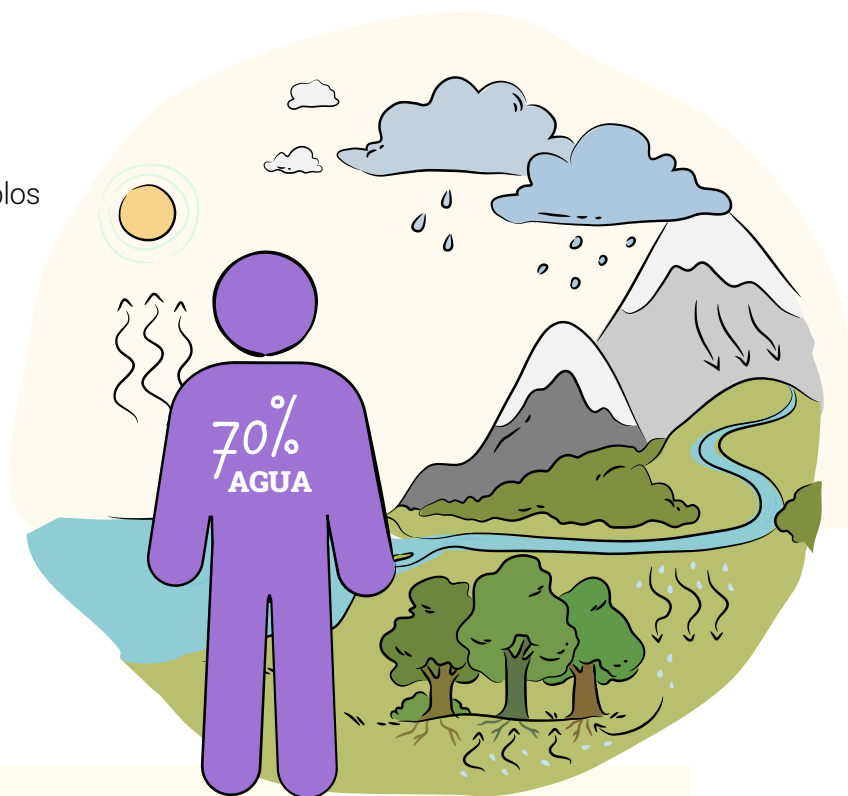
Consigna:

¿Se animan a encontrar otros ejemplos que muestren que somos parte de la naturaleza y estamos todo el tiempo interactuando con ella?

¡Compartamos las respuestas!

Paso 2

Continuamos escuchando la lectura del docente:



Vivimos gracias al intercambio y a la interdependencia que tenemos con la naturaleza. Cuando nuestro accionar la daña, nos dañamos y cuando nuestro accionar la cuida, nos estamos cuidando también a nosotros mismos. Los problemas surgen cuando olvidamos que somos parte de la naturaleza y creemos que estamos separados de ella.

Con frecuencia caemos en el error de vernos separados de la naturaleza. La consideramos exclusivamente una fuente de recursos que no necesita de nuestros cuidados y pensamos que podemos aprovechar indiscriminadamente su riqueza.

Lamentablemente, a veces no registramos las consecuencias que estas acciones generan en el planeta. Si tomamos el ejemplo de los agrotóxicos, podemos observar cómo perdemos de vista que estamos interconectados y afectándonos mutuamente. Por ejemplo, las estrategias utilizadas para combatir a las plagas contaminan la tierra, el aire, el agua, los peces, los animales y esta contaminación vuelve a nosotros a través del agua, el aire, los alimentos. Estas acciones no sólo afectan al presente, sino que también impactarán en el futuro del planeta. Por suerte, las personas que tienen conciencia de la interdependencia que tenemos con la naturaleza promueven políticas y programas destinados al desarrollo sustentable.

Consigna:

Busquen otro ejemplo que muestre los problemas que se generan por no tomar conciencia de la interconexión y la interdependencia que tenemos con la naturaleza.

Qué tal si en lugar de ver a la naturaleza como un recurso la tomemos como nuestra maestra:

- » ¿Qué puedo aprender del viento?
- » ¿Qué puedo aprender del mar?
- » ¿Qué puedo aprender de los árboles?
- » ¿Qué puedo aprender de las montañas?

Consigna de cierre:

- » ¿Qué reflexiones podemos sacar de esta actividad?
- » ¿Qué quiere decir que estamos interconectados con la naturaleza?



Espacio para notas personales:

La empatía y la compasión

Eje: Autoconocimiento y formando colectivos inclusivos

Actividad 5
Segundo ciclo

Invitación para comenzar a trabajar:

¿Alguna vez escucharon el concepto de empatía? ¿Qué ideas tienen sobre la empatía?

Paso 1 Compartimos el siguiente texto:

El científico Giacomo Rizzolatti, (Parma, Italia, 1996) mientras investigaba con el electroencefalograma el comportamiento neuronal de los monos macacos, se sorprendió al observar que cuando los monos lo miraban comer, en sus cerebros se realizaba la misma actividad neuronal que realizan los monos cuando son ellos mismos los que están comiendo.

El científico se quedó super impactado al descubrir que la **actividad neuronal de los monos no estaba relacionada con algo que ellos hacían sino con la acción que él mismo estaba realizando.**

A partir de este hallazgo continuó investigando y pudo verificar que **los seres humanos, como otros animales, disponemos de un grupo de neuronas a las que denominó “neuronas espejo”.**

Rizzolatti explica que cuando vemos a alguien tomar una taza de café, dentro de nuestro cerebro se produce la misma actividad neuronal que se produciría si estuviéramos nosotros mismos tomando café.

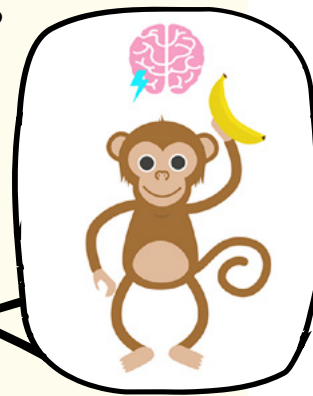
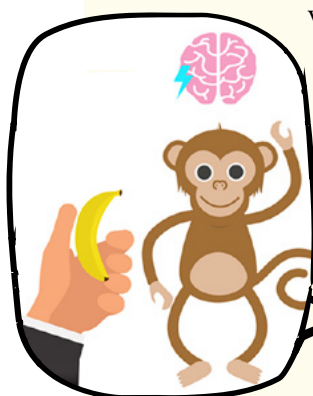
Esta activación neuronal no se genera únicamente cuando observamos acciones concretas

como las recién mencionadas, sino que **también se produce cuando percibimos en los otros diferentes estados emocionales.** Esto explica por qué cuando vemos que alguien recibe un golpe, nuestro cuerpo reacciona como si lo hubiéramos recibido nosotros mismos o por qué cuando vemos a alguien muy alegre o angustiado, lo sentimos en carne propia.

Gracias a que disponemos de neuronas espejo podemos comprender lo que sienten los otros con solo mirarlos. Los que interactuamos con perros lo confirmamos a diario. El comportamiento de las mascotas varía muchísimo de acuerdo con lo que estamos haciendo o con nuestros estados anímicos. Cuando nos ven celebrando algo, ellos también se alegran y cuando estamos tristes, se apenan.

Este modo de comprender al otro constituye la base biológica de la empatía. Por eso, habitualmente se dice que la empatía es algo así como “ponerse en el lugar del otro para comprender, fundamentalmente, lo que está sintiendo”. Nuestro cerebro es realmente maravilloso, no diferencia si somos nosotros o es el otro quien está sintiendo una emoción particular.

¡Para nuestro cerebro, no es tan clara la brecha entre “yo y vos”!



Consigna:

Recuerden situaciones donde con solo mirar lo que le pasaba a alguien lo sentiste como propio. Podemos definir a la empatía como la capacidad que tenemos de participar afectivamente en una realidad que es ajena a nosotros.



Paso 2

- » **¿Alguna vez escucharon el concepto de compasión?**
- » **¿Qué ideas tienen sobre la compasión?**

Continuamos con la lectura:

El científico y primatólogo holandés Frans de Wall, (2014) observó que diferentes especies de monos, además de empatizar, pueden comportarse de una manera compasiva.

La compasión es una forma más profunda de empatía ya que, además de comprender que alguien está sufriendo, nos lleva a realizar acciones para acompañarlo y ayudarlo a mejorar su situación.

Hace unos años salía en los medios de comunicación la siguiente nota:

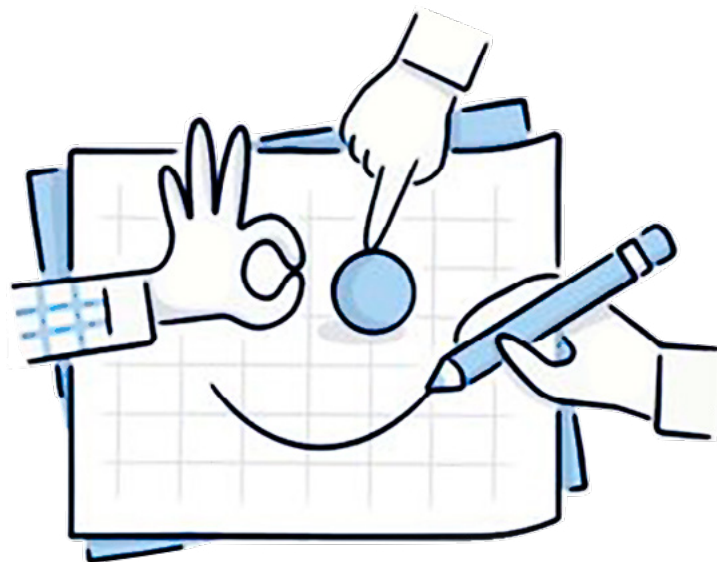
“Un mono adoptó un perro callejero. El fenómeno fue observado en la localidad de Erode, del estado de tamil Nadu, en india, donde un mono fue descubierto en el centro urbano en compañía de un pequeño perro callejero, al que cuida y defiende de otros animales”.

Si les gustaría continuar viendo algunas imágenes de esta nota, pueden acceder a:

<https://bit.ly/monoadoptócachorro>



Como podemos ver, la expresión de las emociones, la empatía y el comportamiento compasivo no son exclusivos de los seres humanos. Las personas estamos equipadas biológicamente para comunicarnos, comprendernos y brindarnos asistencia.



Consigna:

Recuerden alguna situación que hayan vivido u observado en la cual una persona, a partir de comprender el sufrimiento del otro, actuó compasivamente (le brindó apoyo o asistencia para ayudarla a superar la dificultad).

Propuesta de cierre:

Vuelvan a las primeras ideas sobre los conceptos de empatía y compasión.

- » ¿Tienen algo para agregar o modificar?
- » ¿Cómo se relacionan los conceptos de empatía y de compasión con el de Educación Inclusiva?

Pueden elaborar carteles para dejar plasmados estos conceptos en el salón de clases.



Espacio para notas personales:

La empatía y la compasión

Eje: Autoconocimiento y formando colectivos inclusivos

Actividad 5 Primer ciclo

Invitación para comenzar a trabajar:

¿Vieron que cuando alguien bosteza, los que están cerquita también lo hacen?

» ¿Notaron que cuando alguien se tiente mucho de risa los que están cerca empiezan también a reírse?

» ¿Vieron que cuando alguien recibe un golpe, nuestro cuerpo reacciona como si lo hubiéramos recibido nosotros mismos?

» ¿Observaron que cuando vemos a alguien muy alegre o angustiado, lo sentimos en carne propia?



Paso 1 Escuchamos la lectura del docente

Los seres humanos, como muchos otros animales, podemos comprender lo que sienten los otros con solo mirarlos. Los que interactuamos con perros lo confirmamos a diario. El comportamiento de las mascotas varía muchísimo de acuerdo con lo que estamos haciendo o con nuestros estados anímicos. Cuando nos ven celebrando algo, ellos también se alegran y cuando estamos tristes, se apenan.

Este modo de comprender al otro lo llamamos empatía. Por eso, habitualmente se dice que la empatía es algo así como “ponerse en el lugar del otro para comprender, fundamentalmente, lo que está sintiendo”.

Nuestro cerebro es realmente maravilloso, no diferencia si somos nosotros o es el otro quien está sintiendo una emoción particular. ¡Para nuestro cerebro, no es tan clara la brecha entre “yo y vos”!

Consigna:

Recuerden situaciones donde con solo mirar lo que le pasaba a alguien lo sentiste como propio. Podemos definir a la empatía como la capacidad que tenemos de participar afectivamente en una realidad que es ajena a nosotros.

Paso 2 Analizamos juntos la siguiente nota periodística

“

Un mono adoptó un perro callejero. El fenómeno fue observado en la localidad de Erode, del estado de tamil Nadu, en India, donde un mono fue descubierto en el centro urbano en compañía de un pequeño perro callejero, al que cuida y defiende de otros animales.

”



¿Qué les pareció? ¿Qué motivó al mono a adoptar al perrito? Si les gustaría continuar viendo algunas imágenes de esta nota, pueden acceder a:

<https://bit.ly/monoadoptócachorro>



Como podemos ver los seres humanos (como otras especies de animales), estamos preparados para la expresión de las emociones, la empatía y el comportamiento compasivo. Podemos comunicarnos, comprendernos y brindarnos asistencia.

La compasión es una forma más profunda de empatía ya que, además de comprender que alguien está sufriendo, nos lleva a realizar acciones para acompañarlo y ayudarlo a mejorar su situación.

Consigna: Recuerden alguna situación que hayan vivido u observado en la cual una persona, a partir de comprender el sufrimiento del otro, actuó compasivamente (le brindó apoyo o asistencia para ayudarla a superar la dificultad).

Propuesta de cierre: Pueden elaborar carteles con dibujos de los ejemplos que encontraron de empatía y compasión.



Espacio para notas personales:

La escucha

Eje: Autoconocimiento y conociendo a mis compañeras y compañeros

Actividad 6
Primer y Segundo ciclo



Hoja para el o la docente. No se imprime esta primera parte como ficha de trabajo, ya que, es una experiencia directa.

Invitación para comenzar a trabajar: El maestro/a pide al grupo que se organicen en parejas nombrando a cada uno con las letras A y B

Instrucciones: Reúna a los A en un sector del salón y explíqueles que los compañeros B van a contarles un relato pero ellos no deben escucharlos ni prestarles atención. Pueden bostezar, mirar la hora, buscar el diálogo con otro compañero, atarse los cordones, mirar el techo, etc.

Reúna a los B en otro sector del salón y explíqueles que la consigna es contarles a los A algo lindo que les haya pasado o una historia alegre que quieran compartir. Es importante recalcar que sea algo positivo y no una situación que los angustie o produzca tristeza.

Posteriormente reúna a las parejas para que cada una cumpla su consigna en no más de cinco minutos.

Etapa de reflexión: Pasado el tiempo, sentar a todo el grupo en ronda y dé la palabra.

Primero a los **B**:

- ¿Cómo se sintieron al contar la historia?
- ¿Qué necesitaban del compañero para contarla bien?
- ¿Cómo nos sentimos cuando no somos escuchados?

Luego pase a los **A**:

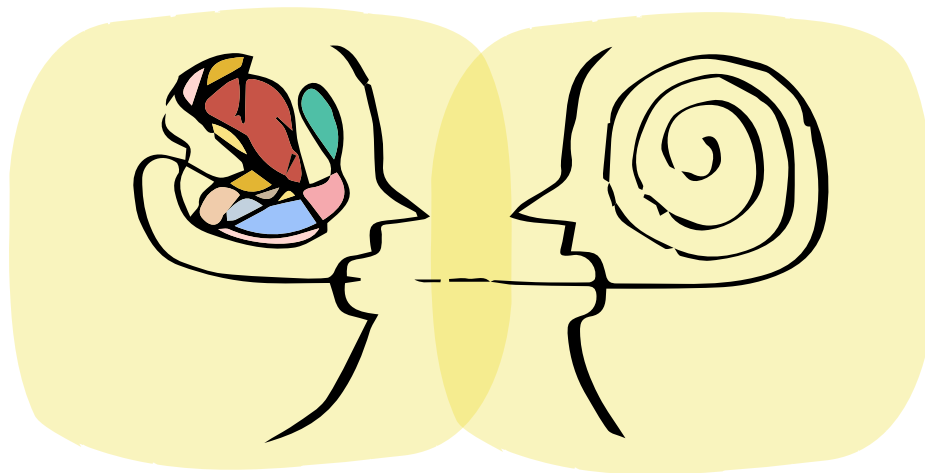
- ¿Cómo nos sentimos cuando no escuchamos al otro?
- ¿Qué comprendieron o recuerdan de la historia del compañero?

Finalmente: otorgue un ratito para que las parejas originales puedan dialogar y escucharse.

La escucha

Eje: Autoconocimiento y conociendo a mis compañeras y compañeros

Actividad 6
Primer y Segundo ciclo



A partir de la experiencia que compartimos respecto de la escucha, qué tal si, entre todos, después de experimentar qué nos pasa cuando no somos escuchados y qué nos pasa cuando sí nos sentimos escuchados, nos tomamos un tiempo para confeccionar juntos "la receta de la escucha activa".

Ejemplos de ingredientes:

Silencio para no interrumpir, preguntas sobre lo que no vamos comprendiendo, etc. Una vez confeccionada la receta, la colgamos en el aula y probamos otra vez la experiencia en parejas, siguiendo la receta.

Opción: Llevando la receta a casa

Se acerca a cada familia la receta confeccionada por el grupo, para que la practiquen en casa. Si tienen nuevos ingredientes para sugerir, pueden sumarlos. Si quieren, pueden contar cómo les fue al escucharse en familia.

Vínculo con inclusión: Para ustedes, ¿En la sociedad, todos somos escuchados de igual modo? ¿Hay sujetos o grupos sociales menos escuchados que otros? ¿Cómo les parece que se sienten? ¿Qué podríamos hacer distinto para que todos puedan ser escuchados?



Espacio para notas personales:

La sociedad y la cultura

Eje: Formando colectivos inclusivos

Actividad 7 Segundo ciclo

Invitación para comenzar a trabajar:

¿Por qué les parece que una actividad de la Bitácora del programa de Educación Inclusiva se llama "La sociedad y la cultura"?

» Confeccionar un listado con las hipótesis que van surgiendo.

Paso 1 compartir con los alumnos/as la siguiente idea

Los seres humanos nacemos tan indefensos que para seguir vivos necesitamos de otros humanos que nos cuiden. Precisamos que nos alimenten, nos protejan, nos transmitan un lenguaje, nos muestren cómo vivir en comunidad.

Antes de que podamos pensarnos a nosotros mismos, incluso antes de nacer, otros ya nos estaban pensando. Nos imaginaron, proyectaron cosas sobre nosotros y nos pusieron un nombre,

¡Una de las primeras señales que nos identifica!

Consigna: Si tienen ganas pueden investigar sobre sus propios nombres.

¿Quién o quiénes lo eligieron?

¿Por qué?

¿Tiene algún significado en especial?

Pueden hacer una ronda donde cada uno socialice lo investigado sobre su nombre y le cuente al grupo cómo le gusta que lo llamen.



Paso 2 compartimos la siguiente idea:

Desde muy pequeños aprendemos a vivir como se vive en nuestra comunidad de origen. Estos aprendizajes van modelando con mucha fuerza lo que sentimos, lo que pensamos y el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás.

Las primeras referencias las tomamos de la familia o de quienes nos asisten en la infancia. A medida que crecemos y vamos participando en otros contextos sociales (como el grupo de amigos, la escuela, los equipos deportivos o las agrupaciones barriales) nuestras referencias se van ampliando.

Cada sociedad va estableciendo y transmitiendo sus ideales y cómo espera que las personas nos desempeñemos cuando estamos en diferentes contextos. De esta manera nos apropiamos de valores, creencias, costumbres y reglas que influyen en cómo interpretamos nuestras realidades. Podríamos pensar estas creencias como guiones que nos van señalando qué está bien, qué está mal, qué se considera apropiado o inapropiado.

Estos condicionamientos son inevitables y sirven de mucho porque generan cohesión y nos ayudan a movernos en nuestros entornos con mucha familiaridad, pero también pueden limitarnos y hacernos creer que son la única manera de ver las cosas

Propuesta de cierre: El mundo se expande. Qué tal si exploramos, por ejemplo, diversas maneras culturales de saludarse, de vestirse, de comer, etc. Pueden elegir diferentes lugares del mundo y marcarlos con algún color en un planisferio. Allí escriban qué fueron descubriendo.

La idea de esta consigna es de exploración y expansión, no de juicio o crítica.



Espacio para notas personales:

¿Podemos ser iguales y diferentes al mismo tiempo?

Eje: Formando colectivos inclusivos y diversidad

Actividad 8
Segundo ciclo

Vamos a ver y escuchar un cuento, "**Los tres cosmonautas**", del escritor italiano Umberto Eco (1932-2016). ¿Les gustaría conocerlo?

Una página segura, con información veraz y confiable para comenzar a saber un poco más sobre el autor, es la de nuestro Ministerio de Cultura de la Nación.



<https://www.cultura.gob.ar/umberto-eco-un-intelectual-de-otro-tiempo-9964/>

Paso 1

Para ver el **video**, vamos a escanear el código QR que está al costado o desde el siguiente enlace:

<https://bit.ly/3cosmonautasvideo>



Si prefieren leer el cuento pueden escanear del siguiente código QR o ir a:

bit.ly/3cosmonautas



Antes de empezar a reflexionar:

¿Les llamó la atención que para referirse a uno de los astronautas, el autor sólo dijo que provenía del continente africano, lo llamó "negro" y no dijo cuál era su país? ¿Qué les parece esta situación?

A lo largo de nuestra historia, han ocurrido muchas situaciones en las cuales un grupo de personas, reducía y limitaba a otro grupo a una determinada característica, tratándolas como si fueran objetos. Esto es grave, porque los objetos no tienen sentimientos, ni pensamientos, ni derechos.

Entonces, considerar que una persona es igual que un objeto, implica que no se tomen en cuenta sus sentimientos, pensamientos y se les quiten sus derechos, por ejemplo, a ser escuchados, a no ser maltratados, a la educación, a la salud, a la vida, etc.

Paso 1 Vamos a reflexionar sobre el cuento, sobre nosotros y sobre nuestro grado

- 1 ¿Cuáles fueron las primeras sensaciones y sentimientos que tenía cada uno de los astronautas sobre los otros?
- 2 ¿Cómo se sintieron los astronautas cuando llegó la noche?
¿Qué hicieron para empezar a conocerse?
- 3 ¿Qué pasó cuando apareció el marciano?
- 4 ¿Te parece que las diferencias son un motivo que justifiquen la aniquilación/eliminación o la violencia contra otra persona o ser vivo?



5 ¿Qué les sugiere la imagen?



- 6 ¿Cuáles eran las similitudes entre los tres cosmonautas y el marciano? ¿Y las diferencias?
- 7 ¿Qué ocurrió cuando apareció el pajarito marciano?
- 8 ¿Alguna vez te sentiste como los astronautas? ¿O como el marciano? ¿Cuándo?
- 9 ¿Alguna parte del cuento te conmovió? ¿Cuál?
- 10 ¿Te parece importante que en el grado conversemos y compartamos las sensaciones y sentimientos que nos generan las cosas que vemos o leemos? ¿Por qué?
- 11 Pensando en nuestro grado: en un papelito, de forma anónima, cada uno va a responder las siguientes preguntas:
 - » ¿Pensando en nuestro grado, alguna vez te sentiste como los astronautas?
 - » ¿Y como el marciano? ¿Cómo fue la situación?.

Luego, la maestra o el maestro van a pasar con una bolsita o cajita donde pueden poner el papelito

Propuesta de cierre: Miremos juntos el acuerdo del grado para ver si contiene todo lo necesario para que podamos sentirnos a gusto, mientras estamos en la clase



Espacio para notas personales:

¿Podemos ser iguales y diferentes al mismo tiempo?

Eje: Formando colectivos inclusivos y diversidad

Actividad 8

Primer ciclo

Vamos a ver y escuchar un cuento, "**Los tres cosmonautas**", del escritor italiano Umberto Eco (1932-2016).

La maestra o el maestro nos cuenta que una página segura, con información veraz y confiable para comenzar a saber un poco más sobre el autor, es la de nuestro Ministerio de Cultura de la Nación.



<https://www.cultura.gob.ar/umberto-eco-un-intelectual-de-otro-tiempo-9964/>

Para ver el **video**, vamos a escanear el código QR que está al costado desde el siguiente enlace:

<https://bit.ly/3cosmonautasvideo>



Si prefieren leer el cuento pueden escanear del siguiente código QR o ir a:

bit.ly/3cosmonautas



Antes de empezar a reflexionar, ¿les llamó la atención que para referirse a uno de los astronautas, el autor sólo dijo que provenía del continente africano, lo llamó "negro" y no dijo cuál era su país? ¿Qué les parece esta situación?




A lo largo de nuestra historia, han ocurrido muchas situaciones en las cuales un grupo de personas, reducía y limitaba a otro grupo a una determinada característica, tratándolas como si fueran objetos. ¡Esto es muy grave! Porque si alguien considera que una persona es igual que un objeto, entonces no está considerando los sentimientos, los pensamientos, y los derechos del otro, por ejemplo, a ser escuchado, a no ser maltratado, a la educación, a la salud, a vivir una vida libre de violencias, etc.



Para tener una buena convivencia entre las personas, necesitamos tratarnos bien, escucharnos y hablar cuando hay algún conflicto para buscar soluciones juntos.



Paso 2 Respondemos entre todas y todos:

- 1 Miren los dibujos. ¿Qué transportes conocen? Escriban su nombre debajo de cada uno. ¿Recuerdan en cuál viajaron los astronautas?

Marquen dentro de un círculo el transporte que utilizaron los astronautas.

			_____

			_____

			_____

- 2 Dibujamos las primeras sensaciones y sentimientos de los astronautas al encontrarse con los otros astronautas. Pueden usar emojis, símbolos como rayo, sol, corazón, etc.
- 3 ¿Qué sintieron los astronautas cuando se hizo de noche?
- 4 ¿Qué pasó cuando apareció el marciano?



- 5 Los tres cosmonautas hablaban en diferentes idiomas. Sin embargo, tenían los mismos sentimientos y pensamientos sobre el marciano. ¿Cuáles eran?
- 6 ¿En qué se parecían los cosmonautas y el marciano?
- 7 ¿Qué ocurrió cuando apareció el pajarito marciano?
- 8 ¿Alguna vez te sentiste como los astronautas? ¿O como el marciano? ¿Cuándo?
- 9 ¿Alguna parte del cuento te conmovió? ¿Cuál?
- 10 ¿Te parece importante que en el grado conversemos y compartamos las sensaciones y sentimientos que nos generan las cosas que vemos o leemos? ¿Por qué?

Propuesta de cierre:

Nos agrupamos con una compañera o con un compañero y elegimos dibujar una parte del cuento que nos haya gustado o conmovido.



Espacio para notas personales:

Cambios socioculturales

Eje: Formando colectivos inclusivos y diversidad

Actividad 9 Segundo ciclo

Invitación para empezar a trabajar: Para ustedes, ¿cómo se producen los cambios sociales? ¿Qué los motoriza?

Paso 1 Compartamos el siguiente texto:

Gracias a que los seres humanos nos hacemos muchos cuestionamientos, los condicionamientos socioculturales van cambiando a lo largo de la historia. Por ejemplo, hace un siglo atrás no se esperaba del rol de maestro lo mismo que se espera ahora. De hecho, un maestro podía castigar a un alumno por su comportamiento. Incluso algunos golpeaban con la regla al alumno que se equivocaba en una cuenta o tenía una falta de ortografía. Un castigo como ese hoy está prohibidísimo, pero en aquel entonces estaba permitido y avalado por la sociedad.

Tener en cuenta, que estamos condicionados por cuestiones socioculturales es muy importante, así como también tener presente que podemos participar activamente para lograr los cambios que consideramos buenos para todos.

Actualmente, entre otros temas, nuestra sociedad está problematizando cuestiones vinculadas a la identidad de género y el rol de la mujer. Estos ejes están presentes en el diseño de políticas públicas, en los programas escolares, en debates familiares, en manifestaciones sociales, en los medios de comunicación, en las redes sociales y son abordados desde diferentes campos disciplinares vinculados entre sí como la economía, la política, la historia, la sociología, la ética.

Consignas:

¿Qué diferencias pueden percibir en las siguientes imágenes?

Imaginen un diálogo entre las mujeres de las dos columnas que refleje los diferentes condicionamientos socioculturales.



Consigna: Si tienen ganas, pueden ampliar la lista de ejemplos anotando otros cambios producidos en nuestra sociedad. Para eso, pueden conversar con familiares más grandes, recordar lo que aprendiste en Ciencias Sociales, buscar información en libros o en la internet.



Espacio para notas personales:

¿Qué tienen en común las familias?

Eje: Diversidad

Actividad 10
Primer y segundo ciclo



Hoja para el o la docente. No se imprime como ficha de trabajo, ya que, es una experiencia directa.

Propuesta de invitación:

Dibuja a tu familia. En nuestro país, solemos escuchar la frase “es como de la familia”, para hacer referencia a algunas personas que queremos mucho, que nos acompañan, nos cuidan y nos protegen. Es decir, vamos a trabajar un concepto de familia que tiene que ver con el plano afectivo, va más allá de lo biológico y de los lazos genéticos. ¡Recuerda incluir a la/s mascota/s!

Paso 1

Se propone al grupo reflexionar sobre ¿qué es una familia? Para ello, se puede formular esa pregunta, también, se puede invitar a trabajar en pequeños grupos de 3 estudiantes y que escriban la “receta de una familia saludable”. ¿Cuáles serían los ingredientes? ¿Además de las personas, qué se necesita para ser una familia? Una pequeña ayuda puede ser: compartir un momento agradable juntos, risas en algún momento del día, compartir la tristeza, resolver los conflictos con respeto y sin violencia, velar por el cumplimiento de los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, etc.

La/el docente guiará la reflexión hacia la familia como ámbito en el cual se brindan: acompañamiento afectivo, cuidados y protección, independientemente de la forma que asuma, dado que, se pueden encontrar diversas formas familiares en diferentes culturas. Sabemos que en la articulación entre el patriarcado y el capitalismo, “la familia tipo”, la “normal”, monogámica, heterosexual, conformada por una madre, un padre y las/os hijos, se ha erigido como estereotipo y mandato a cumplir. Sin embargo, ya hay huellas de esta forma familiar como mandato, imposición, en siglo IV a.C. En escritos de Aristóteles se menciona que “Varón y mujer son necesarios, pues no hay generación sin ambos, y esto no es en virtud de una decisión sino, como en los demás animales, por naturaleza. El problema de la reproducción de la especie es el problema de la preservación del cuerpo social de la polis, por ende se trata de una cuestión netamente política, una cuestión de Estado”.

También sabemos, que la imposición social de este tipo de familia, excluyó y ocultó la diversidad familiar. Siendo así, podremos recordar que en los libros de texto con los cuales hemos sido educadas/os durante nuestro tránsito por la escuela primaria, no había representadas familias monoparentales, homoparentales, familias ensambladas, familias en las cuales la/el niña/o no convive con sus progenitores, etc. ¿Cómo se habrán sentido quienes quedaban fuera de la foto de lo que era “normal” para la época?

Esta también será una oportunidad para mencionar que en la escuela y en la unidad sanitaria/hospital se pueden encontrar adultas/os que deben acompañar situaciones de vulneración de derechos.

Paso 2

En grupos de 3 personas, dibujar con monigotes los tipos de familias que conozcan. Se sugiere acompañar esta actividad con música clásica suave y alegre.

Paso 3

Se realiza una puesta en común. Mientras, la/el docente toma nota en el pizarrón de cuáles fueron las formas familiares que fueron apareciendo.

Paso 4

Se reflexiona sobre las formas de familias que faltaron, y se las dibuja en el pizarrón. El gráfico que se encuentra debajo puede acompañar el momento



Sugerencia: Esta actividad se puede complementar con el dibujo del árbol genealógico y luego realizar una exposición, en la cual se pueda observar que con cada una de las producciones, se ha contribuido a construir un gran y diverso "bosque" genealógico. Cada árbol, puede estar acompañado de fotos y/u objetos que resulten significativos para cada familia.



Espacio para notas personales:

¿Qué tienen en común las familias?

Eje: Diversidad

Actividad 10
Primer y segundo ciclo

Invitación para empezar a trabajar:

Dibuja a tu familia. ¡Recordá incluir a tu/s mascota/s!

Paso 1 Reflexionamos sobre ¿Qué es una familia?
En grupos de 3 estudiantes, escribimos la "receta de una familia saludable".

Paso 2 En grupos de 3 personas, dibujen monigotes de los tipos de familias que conozcan.

Paso 3 Compartimos los dibujos de las formas de las familias.

Paso 4 Observen el gráfico que se encuentra debajo, ¿hay algunas familias que no hayan incluido en sus dibujos?. Marquen el contorno del dibujo con color, así pueden agregarla a sus dibujos.

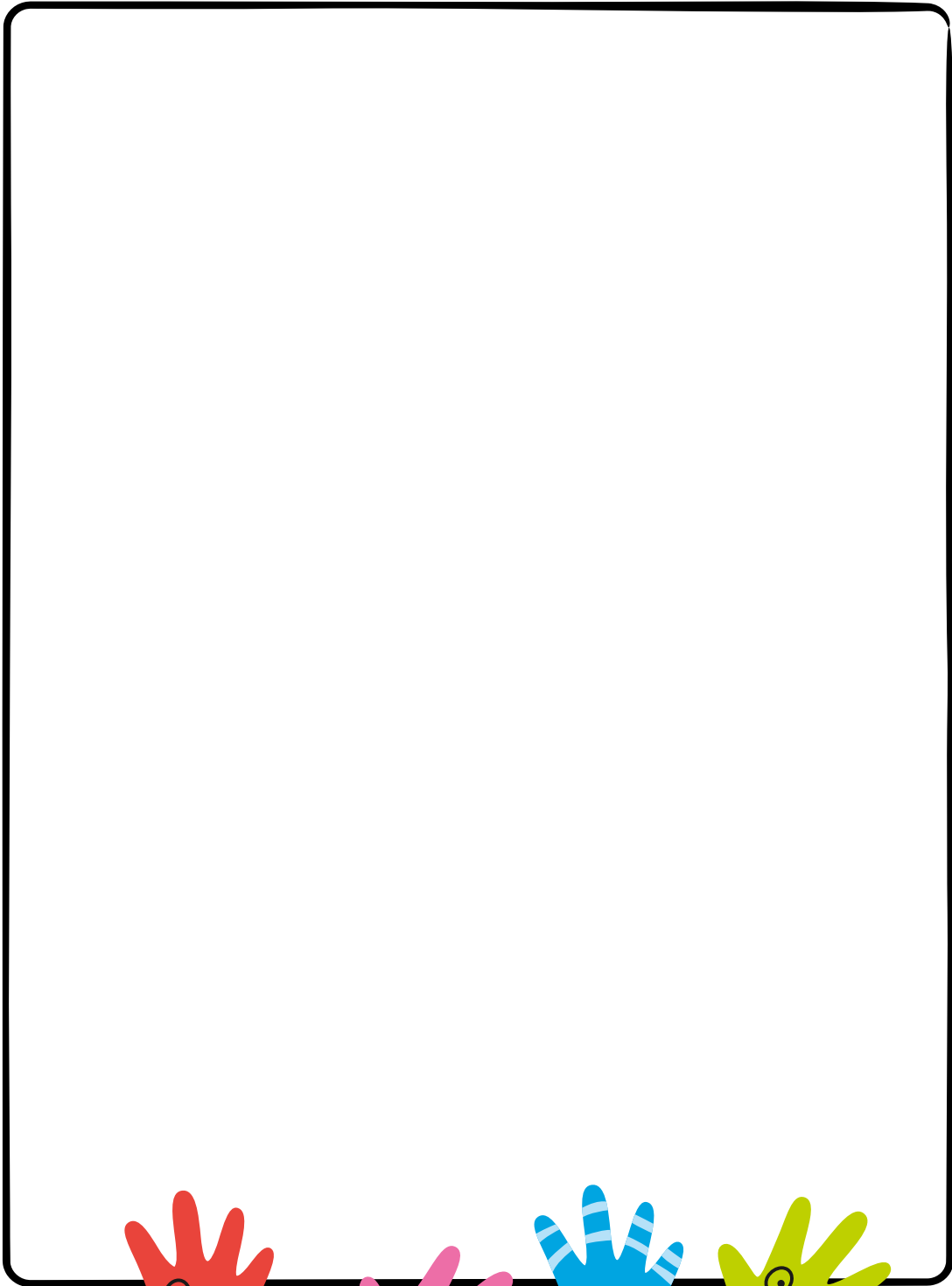


Propuesta de cierre: ¿Qué aprendimos hoy sobre las familias?



Espacio para notas personales:

» Receta de Familia saludable



Un cuento para pensarnos: Héctor, el hombre extraordinariamente fuerte

Eje: Diversidad

Actividad 11
Primer ciclo

Invitación para empezar a trabajar: Vamos a ver un cuento en video, para eso vamos a escanear el código QR:



También, podemos ingresar desde el link:
<https://bit.ly/cuentohector>

Propuesta de reflexión:

Entre todas y todos pensamos y contestamos.

1. ¿Por qué los domadores se burlaban de Héctor?
2. ¿Creen que hay hobbies o tareas exclusivas de varones y otras exclusivas de mujeres?
3. Este cuento nos enseña algo, tiene una moraleja. ¿Cuál es?
4. Pensando en la moraleja, inventa un nuevo título para este cuento.



Propuesta de cierre:

¿Por qué la moraleja de esta historia es importante para mi vida?
¿Cómo nos sentimos y nos relacionamos en este grado?



Espacio para notas personales:

El día que Yanay creó los colores

Eje: Diversidad

Actividad 12
Primer y segundo ciclo

Paso 1

Escuchamos el cuento que nos lee la maestra o el maestro:

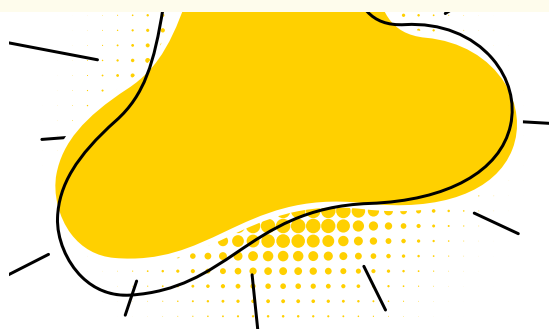
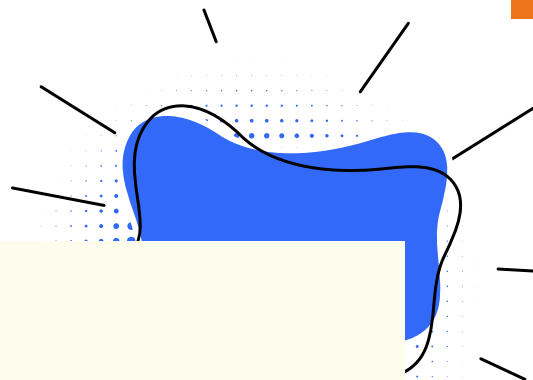
Había una vez, en Río Chico, una artista plástica que se llamaba Killari que vivía junto a su hijita, Yanay.

A Killari, le gustaba despertarse temprano para comenzar el día mirando el amanecer y con la luz del sol, elegir un color para dar las primeras pinceladas del día.

Un día, Yanay encontró la paleta y los frascos de óleo que su mamá usaba para pintar. Primero, abrió el amarillo y pintó un sol, después, abrió uno rojo e hizo unos puntitos, uno al lado del otro. Con el azul, pintó el cielo. La nena quería pintar el pasto verde claro, como el que sale en la primavera. Una casa anaranjada, iluminada por el sol, unos arándanos violetas y un río glacial celeste blancuzco. ¡Ay, qué problema tengo!, pensó Yanay, porque esos colores... no los tenía. Como estaba un poco aburrida, se preguntó ¿qué pasará si mezclo algunos de los colores? ¡Voy a averiguarlo! ¡Manos a la obra!

Así, los ojos de Yanay comenzaron a hacerse más grandes y sorprenderse al observar cómo el rojo, el amarillo y el azul, formaban nuevos colores cada vez que se mezclaban. El amarillo con un poquito de azul formó un verde clarito, y así, pintó el pastito que quería. Y cuando mezcló mucho rojo con un poquito de amarillo, se formó un naranja intenso y brillante para la casita. Esta, resplandecía iluminada por los rayos sol. ¡Y qué sorpresa se llevó cuando mezcló el rojo con el azul y pudo pintar los arándanos de morado y violeta!

Esa tarde, Yanay descubrió que con el amarillo, el rojo y el azul podía crear nuevos colores.



Consignas:

1. Con témperas, con lápices de colores o crayones, pintá suavemente y mezclá los colores que Yanay usó.

Luego, con tu compañera o compañero de banco observen

¿el color que obtuvieron tiene la misma intensidad?

También, pueden probar usar papel celofán amarillo, rojo y verde para observar qué colores se forman al mezclar los colores primarios. O, cortar una bolsita de nylon transparente en tres partes. Pintar una parte de azul, otra parte de amarillo y otra parte de rojo. Luego, sobre una ventana poner la parte amarilla, sobre el azul. La parte roja sobre la amarilla ¡y seguir experimentando combinaciones"!.

2. Si Yanay **no** hubiera descubierto que podía crear nuevos colores, ¿qué hubiera ocurrido con su dibujo?

Propuesta de cierre:

» **¿Se imaginan cómo sería un mundo de un solo color?**

» **¿Y uno lleno de colores diferentes?**

» **¿Cuál les resultaría más atractivo? ¿Por qué?**

Dibujen un fragmento del cuento que les haya gustado. Pueden pintarlo con la técnica de Yanay, mezclando entre sí los colores primarios para formar los colores secundarios.

También, pueden utilizar materiales reciclables como tapitas de botellas, hilos de colores, etiquetas de plástico o de papel, pedacitos de tela, algodón, ¡lo que se les ocurra!



Espacio para notas personales:

Joaquín y el fútbol

Eje: Formando colectivos inclusivos y diversidad

Actividad 13 Primer y segundo ciclo

Paso 1 Compartimos el siguiente texto:

Soy Joaquín, vivo en Caleta con mi familia. Mi papá se llamaba Simón, mi mamá se llama Estela y mi abuela Susana. Cada vez que se acerca la fecha en la que sé que juega Estrella, mi equipo, me siento muy contento, camino a los saltos y trotes. Ese día, aunque esté lluvioso, para mí, sale el sol. Y me río, me río de casi todo. Mi mamá me dice "qué hermosa sonrisa, hijo. Le voy a pedir al técnico que organice partidos más seguidos".

Pero, cada vez que voy a la cancha, me pasa algo... empiezo a sentir algunas sensaciones que no son lindas... creo que es una mezcla de miedo y nervios. Pero no siento miedo y nervios porque Estrella pueda perder, no, no, no es eso. Y la felicidad... se nubla... el miedo y los nervios la empujan y entran y se quedan ellos, hasta que la felicidad lucha, los empuja un poco y los saca. Pero, ellos vuelven.

¿Y por qué me siento así? Porque no me gustan algunas cosas que pasan en la cancha. No me gusta que las hinchadas se insulten, no me gusta tener que cantarles a mis amigos del barrio, a Pablo, a Juan, a Lore, que "son unos muertos", "que los vamos a matar". Ahí yo pienso, "¡pero si yo los quiero!". Pero... si no lo canto, la gente que está al lado mío, en la tribuna, ¡me mira con una cara, que asusta! Así que, cuando me miran, muevo la boca como si cantara.

En esos momentos, me acuerdo cuando la novia de mi prima, que es árbitra, me contó que hace mucho tiempo, Boca dió la vuelta olímpica en el monumental de River y los hinchas de River los aplaudieron. En 1967, los jugadores de River recibieron a los jugadores de Racing, gritando ¡viva! y ¡con aplausos! cuando ganaron la Copa Intercontinental contra el Celtic, en Montevideo. Y, unos días después, Racing e Independiente festejaron juntos los títulos que obtuvieron en esa temporada.

Y ahí, se me aparece otra pregunta en la cabeza... ¿Para demostrar que quiero a mi equipo tengo que "odiar" a otros? ¿El fútbol siempre fue así? ¿Podría ser de otra manera?

Cuando jugamos un partido con mis amigos, en la canchita del barrio, esa que queda a la vuelta del jardín de infantes donde fuimos todos, nos divertimos mucho. Y, lo mejor, el miedo y los nervios, ni se asoman. No nos decimos cosas feas, nos reímos, nos reímos mucho. A veces, nos enojamos, cuando alguien trata de hacer trampa. Pero pensar en lastimarnos, ¡ni se nos cruza por la cabeza! Porque, además de ser amigos, sabemos que hay cosas que nos duelen, como si nos dieran una patada fuerte. **Por eso, me encanta ir a la canchita.**



Consignas:

- 1 ¿Qué sucede cuando las personas se comunican con insultos?
¿Qué ambiente se genera?
- 2 ¿Alguna vez vivieron algo parecido a lo que le pasa a Joaquín?
- 3 Joaquín, observa que hoy las canciones que cantan las hinchadas son violentas, porque se amenaza al otro equipo. Finalmente, se pregunta ¿Podría ser de otra manera? ¿Qué te parece?
- 4 Junto a un/a compañera/o escriban una carta para Joaquín, donde le den algunos consejos.

Propuesta de cierre:

Armamos una cartelera con todas las cartas



Espacio para notas personales:

“Sociales y singulares”

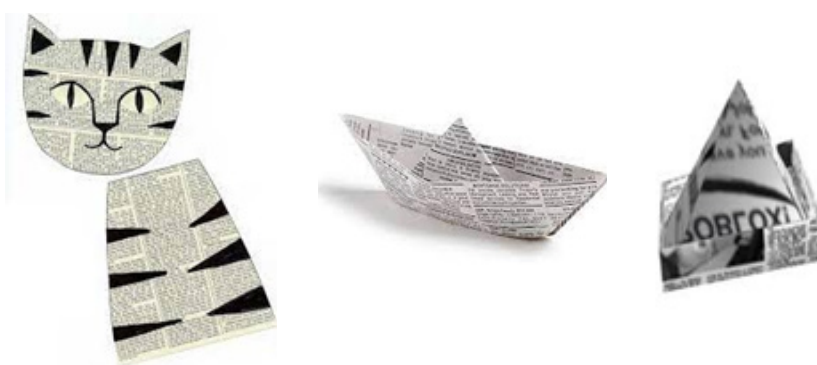
Eje: Formando colectivos inclusivos y diversidad

Actividad 14
Segundo ciclo

Invitación para empezar a trabajar: Cada uno dispone de 5 minutos para inventar con dos hojas de papel de diario o similar un objeto que luego mostrará al grupo. Por ejemplo: barcos, catalejos, manteles, gorritos, ponchos, colgantes, etc.

Pregunta:

¿Todos tenían el mismo material? ¿Realizaron las mismas producciones? ¿Por qué?



Paso 1 Compartimos la siguiente idea

Los miembros de una misma comunidad tenemos en común muchísimas cosas. Entre otras, un lenguaje, una historia, costumbres, símbolos y ciertos estilos de vida que nos diferencian de otras comunidades.

Que tengamos mucho en común no significa que seamos todos idénticos. A partir de las oportunidades que nos brindan nuestros entornos, las experiencias que tenemos y las metas que nos proponemos, cada uno de nosotros va construyendo su singularidad.

A lo largo de la vida transitamos diferentes experiencias y logramos aprendizajes que influyen en nuestro modo particular de sentir, de pensar y de actuar.

¿Alguna vez pensaron que si hubiéramos tenido otras oportunidades o pasado por experiencias diferentes seguramente hoy no estaríamos siendo como somos ahora?

El proceso de construir nuestra singularidad es permanente, nos acompaña a lo largo de toda la vida. Todo el tiempo estamos en movimiento, atravesando y participando de situaciones sociales, realizando cambios o ajustes que nos permiten construirnos a nosotros mismos.

Consigna: Exploremos nuestros propios cambios. Probemos completar estas frases con ejemplos personales.

Antes sentía Y ahora siento

Antes pensaba que Y ahora pienso que

Antes no sabía Y ahora sé

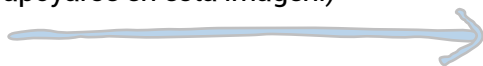
Antes no podía Y ahora puedo

Consigna: A partir de lo que estamos analizando:

» ¿Conocemos situaciones donde diferentes personas no pueden desarrollarse plenamente porque no tienen las mismas oportunidades o accesos que otros? ¿Resulta importante que todos tengamos garantizados nuestros derechos? ¿Por qué?

» ¿Cuáles son los derechos que todos los niños, niñas y adolescentes deberían tener garantizados?

» ¿Necesitamos lo mismo para desarrollarnos plenamente?
(Para responder pueden apoyarse en esta imagen.)



» ¿Qué relación podemos establecer entre los procesos sociales y la construcción de singularidades?

Pregunta de cierre: Para cerrar esta actividad, ¿qué relación o interrelación podemos reconocer entre los procesos sociales y la construcción de singularidades.



Espacio para notas personales:

“Sociales y singulares”

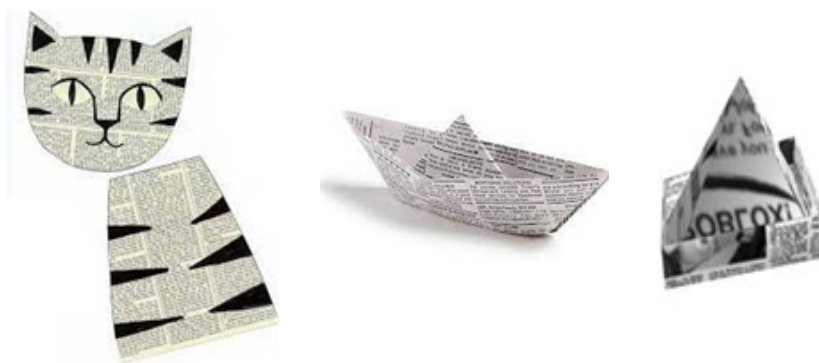
Eje: Formando colectivos inclusivos y diversidad

Actividad 14
Primer ciclo

Invitación para empezar a trabajar: Cada uno dispone de 5 minutos para inventar con dos hojas de papel de diario o similar un objeto que luego mostrará al grupo.

EJ: barcos, catalejos, manteles, gorritos, ponchos, colgantes, etc.

Pregunta: ¿Todos tenían el mismo material? ¿Realizaron las mismas producciones? ¿Por qué?



Paso 1 Compartimos la siguiente idea

Los miembros de una misma comunidad tenemos en común muchísimas cosas. Entre otras, un lenguaje, una historia, costumbres, símbolos y ciertos estilos de vida que nos diferencian de otras comunidades.

Que tengamos mucho en común no significa que seamos todos idénticos. A partir de las oportunidades que nos brindan nuestros entornos, las experiencias que tenemos y las metas que nos proponemos, cada uno de nosotros va construyendo su singularidad.

A lo largo de la vida transitamos diferentes experiencias y logramos aprendizajes que influyen en nuestro modo particular de sentir, de pensar y de actuar.

¿Alguna vez pensaron que si hubiéramos tenido otras oportunidades o pasado por experiencias diferentes seguramente hoy no estaríamos siendo como somos ahora?

El proceso de construir nuestra singularidad es permanente, nos acompaña a lo largo de toda la vida. Todo el tiempo estamos en movimiento, atravesando y participando de situaciones sociales, realizando cambios o ajustes que nos permiten construirnos a nosotros mismos.

Consigna: Exploremos nuestros propios cambios. Probemos completar estas frases con ejemplos personales.

Antes sentía Y ahora siento

Antes pensaba que Y ahora pienso que

Antes no sabía Y ahora sé

Antes no podía Y ahora puedo

Cierre: Podemos compartir en el grupo los cambios que registramos en nosotros mismos.



Espacio para notas personales:

Constructores de realidades

Eje: Formando colectivos inclusivos y diversidad

Actividad 15
Segundo ciclo

Invitación para empezar a trabajar:

» ¿Cómo pueden explicar la siguiente imagen?



Paso 1 Compartimos la siguiente lectura

Como somos seres socioculturales y a la vez cada uno de nosotros tiene su propia singularidad, podemos ver cosas diversas o tener puntos de vista diferentes de los que tienen los demás. Cuando aprovechamos estas diferencias, abrimos oportunidades para conocernos mejor, aprender cosas nuevas, buscar acuerdos.

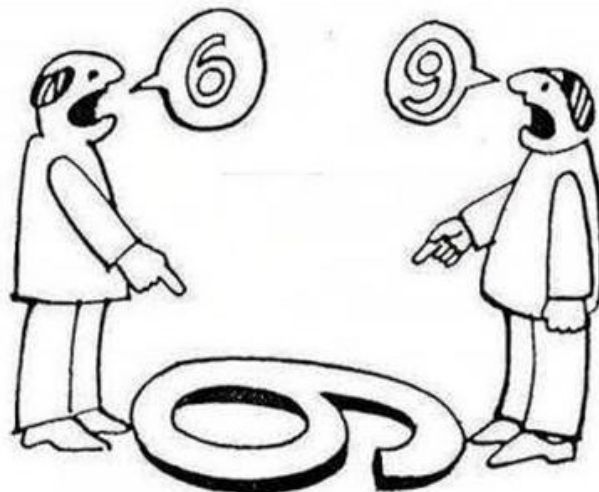
Consigna: Si alguien tiene ganas, puede contar alguna situación o anécdota donde tuvo o tiene una perspectiva diferente de la que tuvo o tiene otro.

Consigna: en pequeños grupos escriban una historieta o hagan un dibujo que muestre a dos o más personas que, estando en una misma situación, vean las cosas de diferente modo.

Paso 2 Con frecuencia creemos que vemos todo y que registramos la realidad tal cual es, pero no es así. Nadie puede ver la totalidad de las cosas. Vemos una parte y, a partir de ella, creamos nuestras realidades.

Consigna: Analicen la imagen.

» **¿Qué sucede entre estas personas?**



Propuesta de cierre:

La diversidad de perspectivas, ¿cuándo nos resulta positiva, cuándo nos resulta negativa y qué tiene de interesante o qué oportunidades nos abre?



Negativo



Positivo



Interesante



Espacio para notas personales:

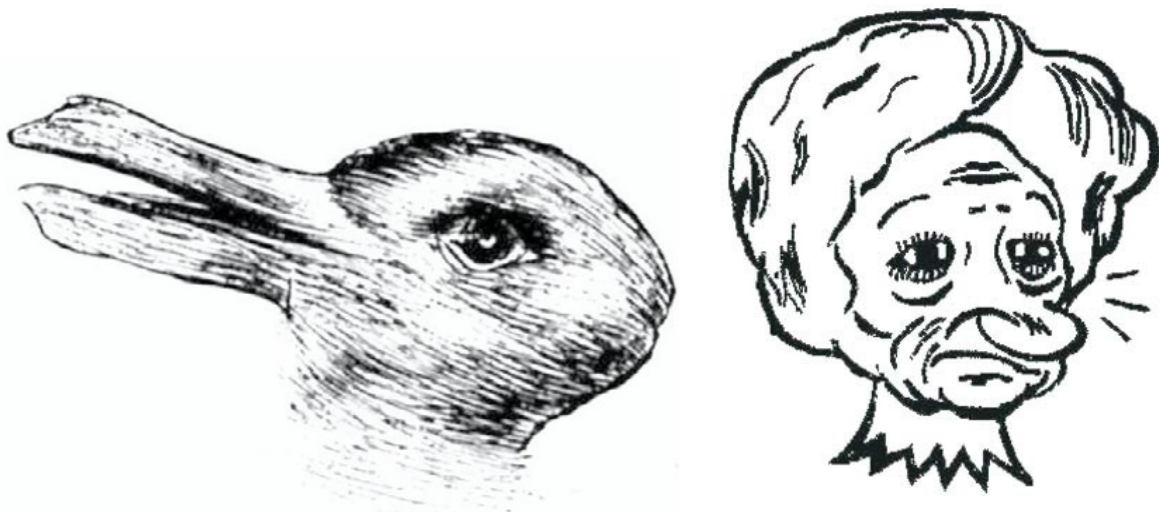
Constructores de realidades

Eje: Formando colectivos inclusivos y diversidad

Actividad 15
Primer ciclo

Invitación para empezar a trabajar: siéntense en parejas enfrentadas y en el medio coloquen la imagen que les ofrece el o la docente.

Consigna: Sin tomarse mucho tiempo, ¿qué es lo primero que cada uno de ustedes ve en esta imagen? ¿Vieron lo mismo? ¿Se pueden ver cosas diferentes? ¿De qué depende?



- » ¿Qué podemos hacer para comprender la perspectiva de nuestro compañero/a?
- » ¿Cómo podemos ayudarnos para comprender los diferentes puntos de vista?



Espacio para notas personales:

Escultura y expresión

Eje: Formando colectivos inclusivos y diversidad

Actividad 16
Primer y segundo ciclo

Invitación para comenzar a trabajar:

Las esculturas nos transmiten un montón de cosas. Reflejan momentos históricos, plasman situaciones sociales, expresan emociones, etc.

¡Juguemos a componer nuestras propias esculturas!

Paso 1 Formen grupos de 4 o 5 integrantes. Cada grupo tiene que crear dos esculturas. Una que refleje situaciones que no les gusta ver en la sociedad y otra que sí les gusta ver. Dialoguen entre ustedes para compartir sus ideas sobre qué construir, en que todos deben participar de ella. Busquen que todos participen de ella aunque pueden tener diferentes roles.

Paso 2 Compartimos las esculturas que creamos con el resto de los compañeros. Las observamos en silencio y mucha atención para descubrir los significados que tienen para nosotros.

Paso 3 Nos sentamos en ronda para pensar juntos a partir de las esculturas que observamos.

Consignas: Las esculturas que reflejan lo que no nos gusta ver en la sociedad:

¿Qué problemáticas plantean? ¿Nos suenan familiares?

¿Hemos visto situaciones del estilo? ¿Qué emociones y pensamientos nos generan?

¿Identifican alguna relación entre lo que observaron y el concepto de Inclusión?

Las esculturas que reflejan lo que sí nos gusta ver en la sociedad:

¿Qué situaciones plantean?

¿Por qué sentimos y pensamos que son positivas?

¿Encuentran alguna relación entre ellas y los temas que venimos trabajando en esta bitácora?

Propuesta de cierre: Si es posible, pueden sacarse fotos y después decorar con ellas el aula. Otra opción es modelarlas en arcilla o cerámica con ayuda del profesor o la profesora de plástica. ¡Pueden realizar una hermosa exposición en el patio de la escuela!



Espacio para notas personales:

Competir o colaborar. Juego con globos

Eje: Formando colectivos inclusivos

Actividad 17
Primer y segundo ciclo



Hoja para el o la docente. No se imprime como ficha de trabajo, ya que, es una experiencia directa.

El juego de los globos es una actividad muy realizada en el campo grupal para trabajar los ejes de colaboración y trabajo en equipo. Seguramente algunos de ustedes ya la conocen o vieron videos de esta dinámica en youtube.

Consigna: La maestra/o coloca en un salón vacío globos inflados de un mismo color. Cada globo debe tener escrito con letra grande y en imprenta el nombre de cada estudiante.

Aclaración: es importante tener globos extras por si alguno de ellos explota y requiere ser reemplazado.

Invitación al juego: antes de que ingresen al salón se les da la siguiente consigna. Cada uno/a, lo más rápido posible, y cuidando que no explote ningún globo, debe encontrar el que tiene su nombre. Es probable que, estimulados por la competencia, muchos piensen en sí mismos y descarten los globos cuyos nombres no les corresponde.



Primera vuelta

Opción 1

Detener el juego a los 3 minutos, sentar a los estudiantes en ronda y analizar qué sucedió.

**¿Todos encontraron sus globos? ¿Cómo se sintieron durante el juego?
¿Cómo fue la dinámica? ¿Se respetaron los acuerdos del grupo?**

Opción 2

Darles todo el tiempo que necesiten hasta que cada uno encuentre su globo y contarles cuánto tiempo les llevó cumplir la consigna. Realizar las mismas preguntas señaladas en la Opción 1, y agregar si piensan que hay otra manera para resolver el juego más rápido

Segunda vuelta

Ahora se les pide que salgan nuevamente, dejando los globos otra vez en el salón. A diferencia de la primera vuelta, ahora se les pide que, en lugar de buscar el propio nombre, cada vez que encuentran un globo se lo entregan a quien le pertenece.

Consigna:

- » ¿Cuánto tiempo tardaron ahora? ¿Cómo se sintieron?
- » ¿Cómo fue la dinámica grupal? ¿Se respetó el acuerdo del grupo?
- » ¿Qué pasa cuando estamos atentos a nuestro propio éxito y qué pasa cuando buscamos el de todos?



Competir o colaborar. Juego con globos

Eje: Formando colectivos inclusivos

Actividad 17
Primer y segundo ciclo

Invitación para empezar a trabajar:

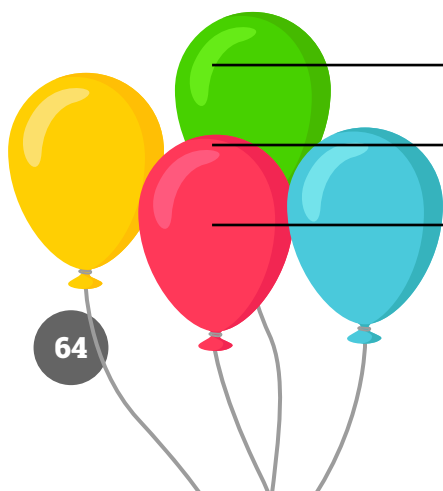
Resuman la actividad que realizaron con los globos para que quede registrada en la bitácora. Pueden hacerlo textualmente o realizando dibujos.

Cierre:

- » ¿A qué conclusiones llegamos?
- » ¿Qué diferencias encontramos entre competir y colaborar?
- » ¿Cómo nos sentimos en ambas situaciones?
- » ¿Cómo resultó el desempeño total del grupo en ambos casos?
- » ¿Cómo se relaciona este juego con el tema de la diversidad y la inclusión que estamos trabajando?



Espacio para notas personales:



Competir o colaborar

Actividad 18
Segundo ciclo

Eje: Formando colectivos inclusivos y diversidad



Hoja para el o la docente. No se imprime como ficha de trabajo, ya que, es una experiencia directa.

» Esta dinámica está basada en el tradicional juego de mesa Boggle.



Primera parte: Etapa competitiva

Se ubica a cada alumno separado del otro. Cada jugador toma un lápiz y un papel. Cualquier papel de borrador elemental sirve. En esta etapa es importante que los jugadores se encuentren separados unos de los otros para evitar que vean lo que escriben los compañeros.

La maestra o maestro presenta a todo el grupo la misma cuadrícula de letras. Puede colocarla grande en el pizarrón u organizarlas por mesas de juego de manera tal que todos puedan observar por igual. Es importante que todos jueguen con la misma cuadrícula.

A partir de la señal de inicio, cada jugador individualmente debe encontrar la mayor cantidad de palabras formadas por letras "en cadena". La meta es acumular puntuación al encontrar palabras entre las letras al azar de la cuadrícula.



Las letras que usen deben pertenecer a una cadena vertical, horizontal o diagonal. No pueden omitir o "saltar" una letra. Por ejemplo:



No se puede usar la misma letra dos veces en la misma palabra. Por ejemplo, si tratas de formar la palabra "neón", no puedes usar la "n" al comienzo de la palabra y nuevamente al final.



Sí se puede usar la misma letra muchas veces en diferentes palabras. Por ejemplo, si encuentras la palabra "raya", puedes usar la "a" en palabras como "apta", "carta", etc.



Las palabras pueden tomar cualquier dirección. Las palabras que encuentres no tienen que ir de derecha a izquierda. Pueden ir hacia arriba, hacia abajo, hacia atrás y hacia adelante, en diagonal, siempre y cuando todas las letras estén conectadas en una cadena y cada letra se use una sola vez.



Está permitida cualquier palabra que encuentres en un diccionario de español. Es una buena idea tener un diccionario a mano cuando se juega para arreglar los desacuerdos. Si puedes encontrar una palabra en el diccionario, "vale".



Las formas plurales cuentan como palabras diferentes. Por ejemplo, si ves la palabra "maníes", se te permite escribir dos palabras: "maní" y "maníes".



Se deja de escribir cuando el tiempo termina. Aunque se descubran nuevas palabras, si el tiempo se acabó, no contarán como puntos.



Cada jugador lee sus palabras. Todos los jugadores deben turnarse para leer las palabras que anotaron. Mientras otros jugadores leen sus palabras, cada uno revisa su lista y observa si escribió algunas de esas palabras.



Si dos o más jugadores escribieron la misma palabra, todos los jugadores deben tachar esa palabra. La palabra no valdrá ningún punto para ninguno de los jugadores.



Cuando sea el turno de leer las palabras del siguiente compañero, debe ignorar las palabras que haya tachado.



**La etapa competitiva la gana quien sumó más palabras.
El maestro o la maestra anota en el pizarrón el número de palabras del ganador.**

Segunda parte: Versión colaborativa

Se juntan en pequeños grupos y suman, entre todos, las palabras que escribieron. Las repetidas se cuentan una sola vez. Cada subgrupo arma un listado único de palabras no repetidas.

Pregunta de reflexión: comparen el número logrado por el subgrupo con el logro individual. ¿Notan alguna diferencia? Si hay alguna diferencia ¿Por qué se generó?

Se repite la experiencia, pero, esta vez, sumando las palabras de todos los subgrupos y agregando también las que encontró el maestro o la maestra.

Momento de reflexión: comparen ahora la diferencia entre el resultado individual, el de los subgrupos y el del grupo grande. ¿Qué diferencias encuentran?

¿Podríamos seguir sumando palabras? ¿Qué les parece?

El maestro o la maestra puede compartir una lista elaborada por otro grupo:
¿Cuántas palabras sumamos si nos unimos al otro grupo?

- | | | | |
|-------------|------------|------------|--------------|
| 1. Acre | 25. Cene | 49. neón | 73. tiré |
| 2. Aire | 26. Cenes | 50. nones | 74. tirano |
| 3. Agonía | 27. Cesa | 51. osen | 75. tiranos |
| 4. Ano | 28. Clase | 52. ranita | 76. trineo |
| 5. Anos | 29. Creo | 53. rango | 77. trineos |
| 6. Arte | 30. Creía | 54. rangos | 78. sale |
| 7. Ascenso | 31. creían | 55. rata | 79. salen |
| 8. Asen | 32. Eres | 56. recae | 80. sales |
| 9. Atar | 33. ganó | 57. receso | 81. seno |
| 10. Ataré | 34. Ganose | 58. reno | 82. seré |
| 11. Atina | 35. Gata | 59. renos | 83. seres |
| 12. Atiné | 36. gatera | 60. renta | 84. serené |
| 13. atinar | 37. ganso | 61. reta | 85. serenes |
| 14. atinaré | 38. laser | 62. retina | 86. sereno |
| 15. atinó | 39. lea | 63. reía | 87. serenos |
| 16. Atrae | 40. leas | 64. rían | 88. sogá |
| 17. Calé | 41. léase | 65. ríes | 89. sonar |
| 18. Calen | 42. léale | 66. tango | 90. sonará |
| 19. Case | 43. lenta | 67. tangos | 91. sonarán |
| 20. Casen | 44. león | 68. tanino | 92. sonarían |
| 21. Celó | 45. leona | 69. tara | 93. sonaré |
| 22. Celos | 46. lesa | 70. taré | 94. sonata |
| 23. Celosa | 47. lona | 71. tiran | 95. sonarte |
| 24. Ceno | 48. nata | 72. tiran | 96. soné |

Competir o colaborar.

Eje: Formando colectivos inclusivos y diversidad

Actividad 18
Segundo ciclo

Invitación para empezar a trabajar:

Con sus propias palabras resuman en qué consistió la experiencia para que quede registrada en la bitácora.

- ¿Cómo se sintieron en cada una de las etapas del juego?
- ¿En qué etapa ganaron más?
- ¿Sorprendió que los compañeros encuentren palabras que ustedes no habían visto? ¿Qué sintieron? ¿Por qué encontramos palabras diferentes?

Pensemos entre todos las diferencias entre competir y colaborar:

COMPETIR	COLABORAR

- » ¿Cómo se vincula esta experiencia con el concepto de Inclusión?
- » ¿En qué otras situaciones podríamos colaborar para que todos ganemos juntos y más?



Espacio para notas personales:

Competir o colaborar.

Eje: Formando colectivos inclusivos y diversidad

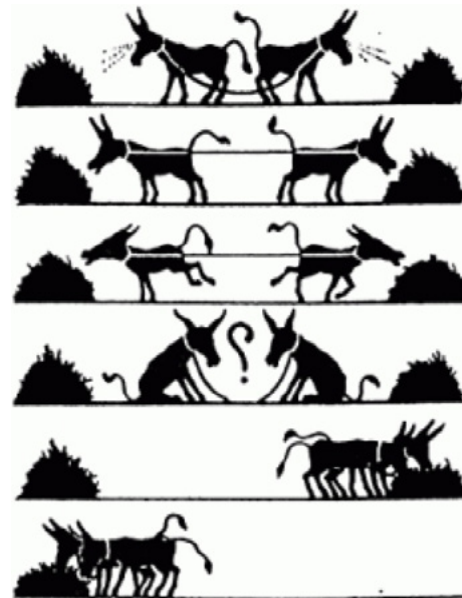
Actividad 19
Primer ciclo

Invitación para empezar a trabajar:

Paso 1 Miremos la siguiente imagen y entre todos descubramos qué les pasó y qué aprendieron los burritos.

Anotemos nuestras reflexiones aquí y en un afiche para colgar en el salón.





Paso 2 Comparten el video “El puente”



<https://bit.ly/elpuentevideo>

Preguntas para reflexionar:

¿Qué les pasó a estos animalitos?

¿Qué diferencias hay entre competir y colaborar?

¿Qué podemos hacer en el grado para colaborar más, sentirnos mejor y que todos podamos lograr las metas?



Espacio para notas personales:

Diseñamos las banderas del curso

Eje: Conociendo a mis compañeros y compañeras, construyendo colectivos inclusivos y diversidad

Actividad 20
Segundo ciclo

Invitación para empezar a trabajar: ¿Alguna vez se pusieron a pensar qué transmite una bandera? ¿O, para qué sirve? ¡Hagámoslo ahora! ¿Quién se anima a anotarlo en el pizarrón / afiche? **¡Manos a la obra!**

Paso 1 Ahora, vamos a dividirnos y formar grupos de tres integrantes.

Paso 2 Debatan en su grupo y luego respondan:

- A.** ¿Qué objetos sería importante que estén presentes en la bandera que van a diseñar para este grado?
- B.** ¿Y qué palabras? ¿Qué colores, frases, señas, texturas, etc?
- C.** ¿Cómo podríamos reflejar la diversidad que hay en nuestro grupo en la bandera? Por ejemplo, la diversidad de nuestros orígenes, de tradiciones, de culturas.
- D.** Registren en una hoja, los debates que surgieron, (ya sea para elegir los colores, los objetos, para inventar objetos, para inventar o seleccionar canciones o frases/palabras, etc. ¿Qué decisión se tomó luego de cada debate? ¿Cómo tomaron la decisión?

Paso 3 Es momento de compartir nuestras producciones.

Cuando cada grupo finaliza la tarea:

- A.** Muestra su bandera a los otros grupos
- B.** Cada integrante del grupo, comparte qué objeto, palabra, colores, etc, eligió y el motivo/por el qué le pareció importante que ese objeto, palabra, color, frase, canción, textura, etc, se encuentre presente en la bandera que diseñó para el curso. Es importante que todas las personas que integran el grupo puedan expresarse y compartir su aporte.

Propuesta de cierre: Armamos una cartelera en la puerta de entrada con todas las banderas, y observamos la diversidad que nos habita en el grado. Durante los días siguientes, vamos a jugar con el formato, cambiándolas de lugar en la cartelera y generando distintos diseños que nos incluyen y representan a todos.

En esta actividad, podemos invitar a participar a la profesora o el profesor de plástica/arte. También, podemos convocar a la profesora o al profesor de música, para crear, de manera conjunta, la "canción del curso" que incluya partes en romané, quechua, Lengua de Señas Argentina, etc.



Espacio para notas personales:

Conociendo a las otras y los otros, conocemos el mundo

Eje: Conociendo a mis compañeros y compañeras, construyendo colectivos inclusivos y diversidad

Actividad 21 Primer y segundo ciclo

¡Escribimos un libro para la biblioteca!

» **¿De qué se va a tratar?** El libro va a contener leyendas, cuentos y la historia de las tradiciones de las diversas comunidades que habitan nuestra provincia, Santa Cruz.

Paso 1 Recolectamos las leyendas/cuentos/tradiciones.

¡Vamos a necesitar la ayuda de las familias! Juntos vamos a escribirlas en la hoja de papel que está debajo, en un archivo de texto, ¡o podemos grabarla en audio!



Paso 2 En el aula...cada semana, vamos a leer una o dos producciones y después vamos a reflexionar sobre cada una de ellas con las siguientes preguntas:

- » **¿Conocían la leyenda/cuento tradición que acabamos de escuchar?**
- » **¿Qué nos cuenta la leyenda/ cuento/ tradición sobre la identidad del pueblo?**
- » **¿Qué enseñanzas transmite?**
- » **¿Por qué es importante que conozcamos la leyenda/cuento/ tradición?**

Paso 3 Podemos invitar a la profesora o al profesor de plástica/artes para que nos ayude a ilustrar cada relato, diseñar la tapa, la contratapa y hasta las páginas!

También podemos invitar a la profesora o al profesor de música para que creemos la letra y melodía para el día en que se presente este libro a toda la comunidad escolar.

Propuesta de cierre: Si la escuela tiene radio o hay una radio cerca, se puede organizar una visita y leer al aire algunas páginas.

¿Les gustaría que hagamos una presentación del libro y que invitemos a las familias, vecinas y vecinos para que leamos juntos algunas páginas? ¡Votemos!



Espacio para notas personales:

**Conociendo las recetas de Santa Cruz
para conocernos mejor**

Actividad 22
Primer y segundo ciclo

**Eje: Diversidad y construyendo
colectivos inclusivos**

Propuesta de invitación: ¿Qué tal si elaboramos un libro que contenga recetas de las diversas comunidades que habitan en Santa Cruz? ¡Este recetario también puede formar parte de la biblioteca de la escuela!

Ahora bien, es importante que cada receta se encuentre acompañada de una historia en base a las siguientes preguntas:

» ¿Quién les enseñó la receta?							
» ¿Qué recuerdos les trae?							
» ¿En qué ocasiones la cocinaban?							
» ¿Hoy, en qué ocasiones la preparan?							
» ¿Consideran que esta receta es una tradición familiar? ¿Por qué?							
» ¿Consideran que esta receta es una tradición cultural? ¿Por qué?							
» ¿Por qué les parece importante compartirla con otros?							

Si quieren, pueden tomar fotos de sus manos en el paso a paso de las recetas, para que sus compañeros puedan seguir las instrucciones si quieren realizarlas en sus casas.



Espacio para notas personales:

Escribimos ¡con el cuerpo!

Actividad 23
Primer y segundo ciclo

Eje: Formando colectivos inclusivos y diversidad

Invitación para empezar a trabajar: ¿Alguna vez escribieron letras con su cuerpo? ¡Probemos!

Paso 1 Cada una y cada uno, intente realizar, al menos, una letra del abecedario. Por ejemplo, para hacer una A, pueden pararse con las piernas abiertas; para hacer una O, pueden poner sus brazos por sobre su cabeza, tomados de ambas manos, etc. ¿De qué otras formas podrían representar estas letras?

Paso 2 Compartimos las primeras impresiones. ¿A quiénes les resultó fácil, qué letras hicieron? ¿Pueden mostrarnos? ¿Y a quiénes les costó un poco, qué letras eligieron? ¿Pueden mostrarnos sus letras?

Paso 3 Reflexionamos. ¿Creen que esta actividad nos hubiera resultado más fácil si hubiéramos contado con la ayuda de un/a compañera/o? Ahora, en grupos de 2 o 3 personas, pónganse de acuerdo para realizar alguna letra.

Paso 4 Continuamos reflexionando. ¿Pudieron observar que hay más de una forma para hacer cualquier letra?

Paso 5 ¡A desplegar la creatividad! Formen grupos de 5 o 6 participantes y escriban con sus cuerpos una palabra

Propuesta de cierre: Piensen una palabra en otro idioma o lengua para escribirla con el cuerpo. También pueden probar escribir una palabra larga entre todo el curso. ¡Qué desafío!

¿Cómo se sintieron durante el juego? ¿Les gustó?



Espacio para notas personales:

El juego de la Oca

Actividad 24
Primer y segundo ciclo

Eje: Conociendo a mis compañeros, diversidad, formando colectivos inclusivos

Fichas: Cada participante diseña su propia ficha. Puede ser un papelito con su nombre, una bolita pintada de algún color, una figura geométrica con su inicial, un papel con diseño de ilusión óptica. ¡A desplegar la creatividad!

REFERENCIAS



Llega una compañera nueva al grado, te acercas a hablarle, le decís que es bienvenida y le propones a tu grupo de amigas y amigos que la inviten a jugar. Avanzás tres casilleros. ¡Sigue así!



Necesitas tomarte un turno para reflexionar sobre el trato que tus amigas/os le dan a un compañero nuevo, juegan a no hablarle durante los recreos. ¿Qué te parece esta actitud? ¿Cómo se sentirá el compañero nuevo? ¿Qué puedes hacer para cambiar la situación? Antes de volver a jugar, debes responder las preguntas en voz alta. Luego de responderlas, avanzás dos casilleros.



Una compañera y un compañero cumplen años el mismo día, vos y tus amigas y amigos les hacen una tarjeta a cada uno, con sus nombres escritos en diferentes idiomas y cualidades positivas en cada letra. ¡Avanzás dos casilleros! ¡Continúa así!



Escribí "Hola" en romané, mapudungun, quechua, Aonekko 'a'ien u otro idioma. Si recordás, avanzás un casillero.

Si no recordás, podés elegir:

- Pedir ayuda a las otras o a los otros participantes. Si alguna o alguno recuerda, avanzan ambos un casillero.
- Te quedas haciendo memoria durante un turno y buscando en internet.



¿Cómo se dice "guanaco" en romané, quechua, mapudungun, Aonekko 'a'ien u otro idioma? Si recordás, avanzás un casillero.

Si no recordás, podés elegir:

- Pedir ayuda a las otras o a los otros participantes. Si alguna o alguno recuerda, avanzan ambos un casillero.
- Te quedas haciendo memoria durante un turno y buscando en internet.



¿Cómo se dice "rojo" en romané, quechua, mapudungun, Aonekko 'a'ien u otro idioma? Si recordás, avanzás un casillero.

Si no recordás, podés elegir:

- Pedir ayuda a las otras o a los otros participantes. Si alguna o alguno recuerda, avanzan ambos un casillero.
- Te quedas haciendo memoria durante un turno y buscando en internet.



Decí una palabra que conozcas en romané o quechua, o mapudungun, Aonekko 'a'ien u otro idioma. Si lográs hacerlo, avanzás un casillero.

Si no recordás, podés elegir:

- Pedir ayuda a las otras o a los otros participantes. Si alguna o alguno recuerda, avanzan ambos un casillero.
- Te quedas haciendo memoria durante un turno y buscando en internet.



Nombra dos acciones que nos hagan sentir bien a todas las personas que formamos parte del grado. Ej, saludarnos con una sonrisa.

Luego, ¡avanzás un casillero! Si no respondes, te quedas pensando durante un turno. Para volver a jugar tienes que responder la consigna.



Dos compañeros dejaron de hablarse. Les proponés que dialoguen sobre qué les molestó, cómo se sienten y qué pueden hacer para resolverlo. ¡Buena idea! ¡Avanzás dos casilleros!



Nombra dos acciones que sean molestas y que deberíamos evitar hacer para que podamos sentirnos bien en el grado y evitar conflictos. Luego, ¡avanzás un casillero!

Si no respondes, permaneces pensando durante un turno.

Para volver a jugar tienes que responder la consigna.

18

Contá una adivinanza y espera a que alguien la adivine.
¡Juntos, avanzan un casillero!

20

Transmití una emoción con tu rostro o con tu cuerpo. El primer participante que descubre tu expresión, te salva y ¡ambos avanzan un casillero!

22

Llega un compañero nuevo al grado, habla en otro idioma. Te acercás y lo saludás, él también te saluda. Después, se te ocurre preguntarle a la maestra en qué idioma habla el compañero. Empezás a utilizar un traductor en línea para poder comunicarte con él. ¡Qué idea tan genial!
¡Avanzás tres casilleros!

24

25

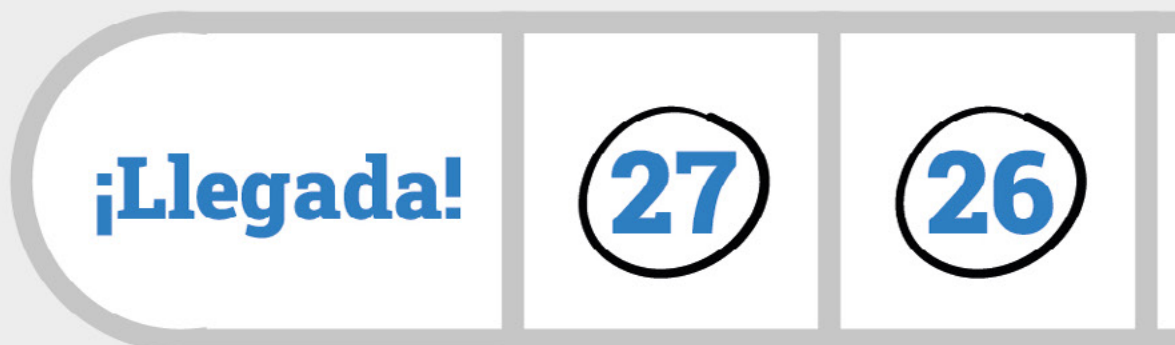
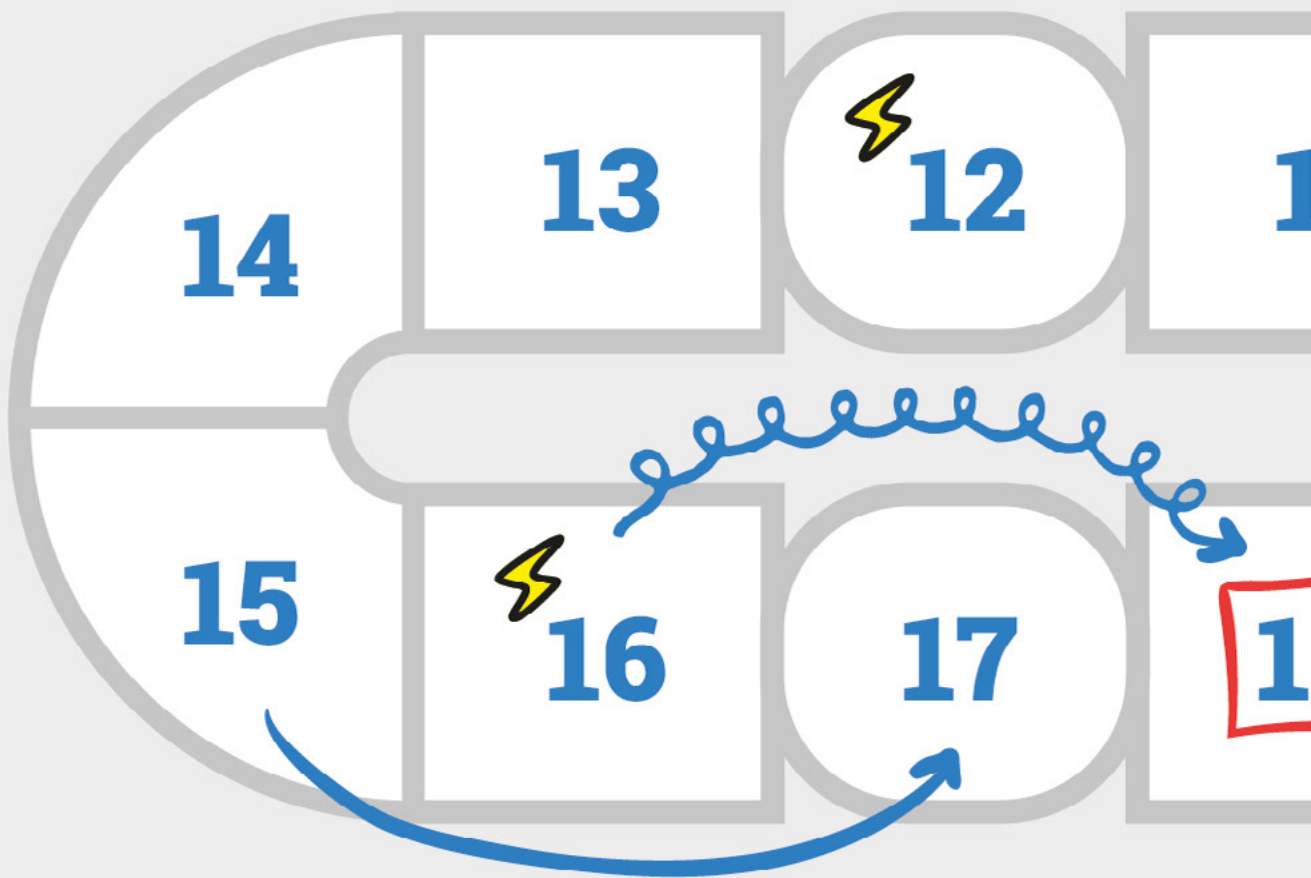
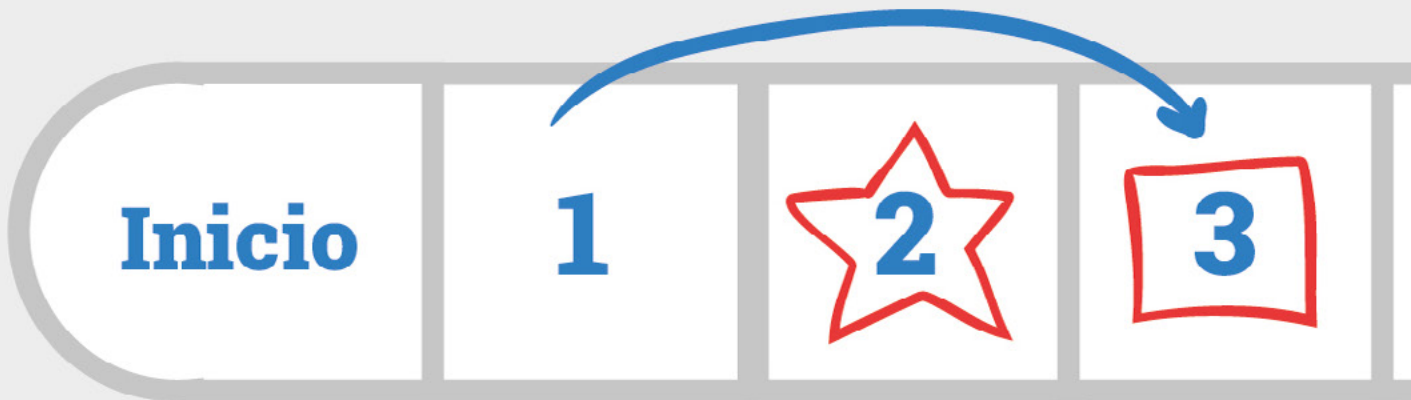
26

27

¡Ya estás muy cerca de la llegada!
Permaneces cantando una canción que te guste hasta que llegue una compañera o un compañero al casillero 24, 25, 26 o 27. Y juntos continúan cantando la canción. ¿Y si no la conoce? Tienen que acordar cantar una que ambos conozcan. Lo mismo, con las/os siguientes jugadoras/es. ¡A la llegada, saltamos todos juntos!



Espacio para notas personales:



4	5	6	7
---	---	---	---

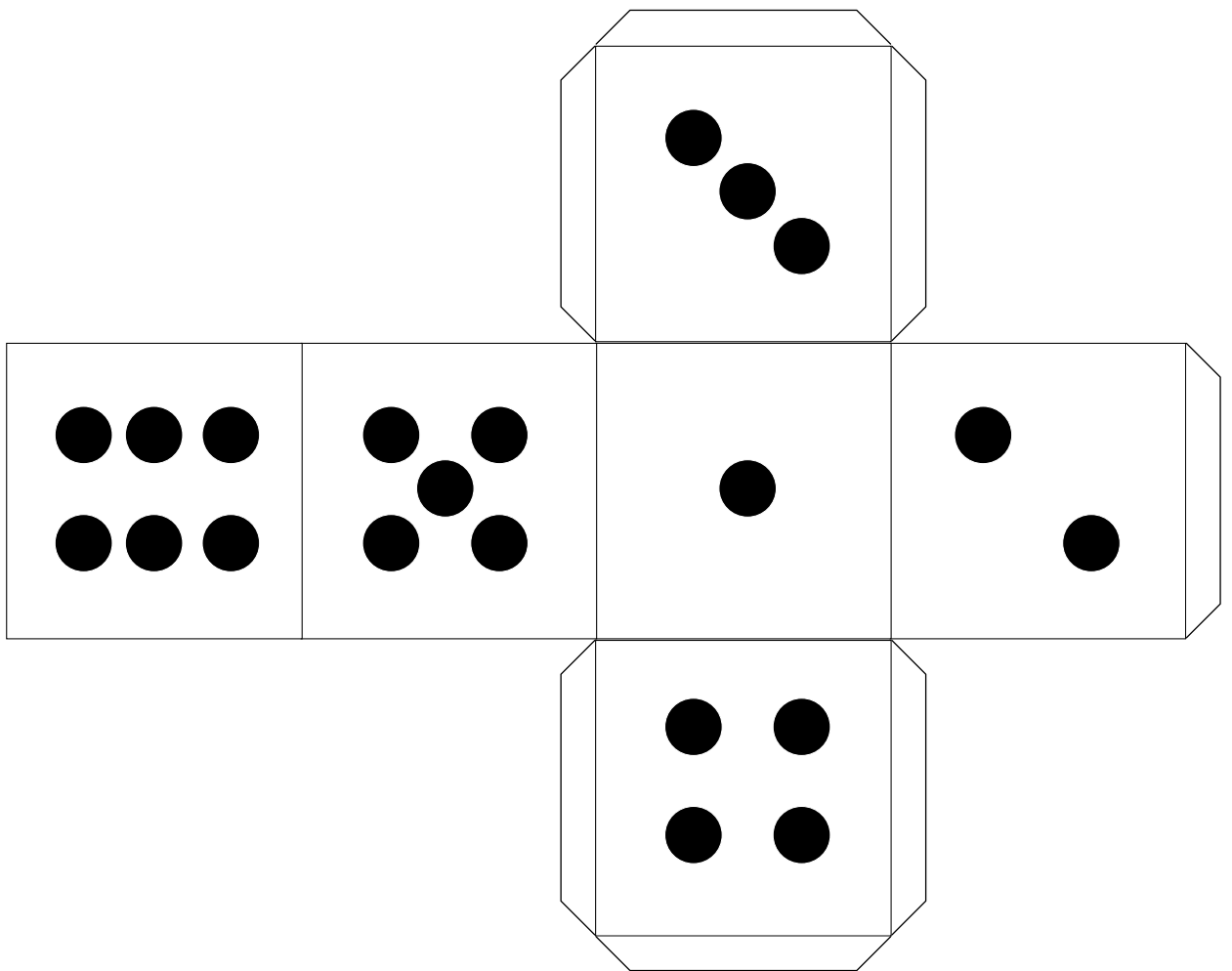
1	10	9	8
---	----	---	---

8	19	20	21
---	----	----	----

25	24	23	22
----	----	----	----



Material para recortar
Actividad 24



Aprovechando diversidades y complementándonos

Actividad 25
Primer y segundo ciclo

Eje: Autoconocimiento, conociendo a mis compañeros y compañeras y diversidad

Invitación para empezar a trabajar. Así como venimos hablando de la diversidad que nos presentan los otros/as, también podemos comprender que la diversidad vive dentro de cada uno.

En este momento podemos ser rápidos, talentosos, competentes para algunas cosas y necesitar más tiempo o ayuda para otras.

Por ejemplo, algunas personas son muy rápidas para comprender las matemáticas y les cuesta más escribir textos largos. Otros se destacan en deportes y necesitan más tiempo para dominar un instrumento musical. A otros les resulta muy fácil hablar en público y les cuesta escuchar con atención relatos extensos.

Consigna 1: ¿Qué tal si pensamos en aquellas cosas que nos salen rápido, nos sentimos talentosos, nos sentimos a gusto?

Consigna 2: ¿Qué tal si pensamos en esas cosas que nos cuestan más, nos llevan más tiempo, necesitamos que nos tengan paciencia y/o necesitamos ayuda?

Consigna 3: Utilizando las respuestas de las consignas 1 y 2, diseñá un cuadro donde puedas ubicar las cosas que tenés para ofrecer a tus compañeros porque en este momento te resultan accesibles, sencillas o gratificantes y en otra, aquellas cosas donde necesitas ayuda o más tiempo.

TENGO PARA OFRECER	NECESITO AYUDA

Propuesta de cierre:

Pueden diseñar una cartelera para el aula donde quede plasmado qué ofrece y qué necesita cada uno. De esta manera podemos alentar la opción de acudir a pares para resolver diferentes tipos de tareas o conflictos.

NOMBRE	OFRECE	NECESITA

 **Espacio para notas personales:**

La mirada apreciativa: reconociendo lo valioso y positivo de nuestros compañeros/as

Eje: Autoconocimiento, conociendo a mis compañeros y compañeras

Actividad 26 Primer y segundo ciclo

Invitación para empezar a trabajar: Durante un tiempo, mientras trabajamos en el aula los contenidos de las diferentes áreas vamos a ponerle atención a lo que apreciamos de nuestro compañero/a y a lo que aprendemos trabajando con él o ella.

Para realizar este ejercicio, vamos a ir reorganizando la dinámica del salón para que todos tengan la oportunidad de interactuar con todos.

Imaginen que durante este tiempo seremos investigadores de las cosas que nos gustan de los demás, las que nos hacen bien y nos ayudan a aprender mejor.



Consigna 1: Al finalizar la semana de trabajo o el tiempo estipulado por el maestro/a, cada uno debe tomarse unos minutitos para anotar en el anexo 1 de la bitácora qué aprendió o qué fue lo que más apreció de su compañero/a de trabajo.

Recuerden que en este punto todos debemos ser muy exquisitos: Sólo pondremos nuestra atención en las cosas que nos resultan positivas.

Consigna 2: Concluida la consigna 1, cada compañero/a le lee al otro su registro. Los que escuchan, deben anotar en sus bitácoras las cosas apreciadas, las cualidades que observaron en ellos o los aprendizajes que lograron sus compañeros/as gracias a sus aportes. (En el anexo encontrarán la ficha para registrar los aportes)

Propuesta de cierre: tómense un ratito para dialogar entre ustedes y contarse cómo se sintieron al decir cosas positivas del compañero/a y al recibirlas. ¡Pueden aprovechar este momento para practicar el "muchas gracias"!



Espacio para notas personales:

Un mural en ¡LSA!

Eje: Formando colectivos inclusivos
y Diversidad

Actividad 27
Segundo ciclo

Un mural en ¡LSA!

¿Sabías que todos los 19 de septiembre en nuestro país se conmemora el **Día Nacional de las Personas Sordas**, en recuerdo a la sanción de Ley N° 1.666 de creación del primer Instituto Educativo Nacional para Sordomudos en el año 1885?

En la nota que se encuentra debajo, la especialista **María Ignacia Massone**, investigadora independiente del **CONICET**, quien **estudia hace más de 25 años las lenguas de señas del mundo**, nos cuenta algunos datos curiosos para conocer un poco más sobre LSA.

¿Qué es el
Conicet?

¡Vamos a
averiguarlo!



Podemos acceder **escaneando el código QR** a través del enlace:

<https://bit.ly/LSAconicet>

» ¿Les gustó la noticia?

» ¿Después de leer la noticia, qué partes les parece importante compartir con sus amigas/os, familia y comunidad?

» **¿Sabían que este año, en la escuela Hellen Keller que está en San Salvador de Jujuy, pasó algo muy lindo e interesante?**

¡Leamos qué publicó en una red social el diario Somos Jujuy!

Somos Jujuy
8 de julio · 🌐

Para sumar #inclusión 🧡 En la escuela #HelenKeller, para personas sordas, pintaron un mural con el abecedario en lengua de señas

La actividad se enmarca en un nuevo #aniversario de la institución, que se conmemoró el 27 de #junio 🇨🇦

"El #proyecto está asesorado por tres auxiliares sordos que forman parte de la comunidad educativa", destacaron sobre la propuesta 🙌

JUJUY

PINTARON UN MURAL CON EL ABECEDARIO EN LENGUA DE SEÑAS EN LA ESCUELA HELEN KELLER

SOMOSJUJUY

» **¿Qué opinan sobre esta idea?**

» **¿Les parece importante que la Lengua de Señas Argentina (LSA) sea conocida por toda la población? ¿Por qué?**

» **¿Les gustaría que hagamos uno en algún lugar de la escuela? ¿O en la pared que está en la vereda de la escuela?**

Acompañar

C.I.: "Pulgar"
(Manos juntas).
Mov.: Lineal hacia afuera.

1. Ir o estar con alguien.

Ej.: "Nos acompañó en la expedición de caza", "Mi hija me acompaña", "Acompañemos a Antonia", "Otro lo acompaña a la casa".

ESPAÑOL

Flia. de palabras: acompañante, acompañamiento, compañeros, compañía.

2. Participar en los actos o en los sentimientos de alguien: "Te acompaño en tu dolor".



acompañar

Enemigo/a

C.I.: "Índice".
Mov.: Opuesto convergente con detenimiento brusco.

1. Que tiene antipatía a alguien, o que le desea un daño o se lo hace.

Ej.: "No tengo enemigos", "Ellas no son enemigas", "Son mis enemigos".

ESPAÑOL

Flia. de palabras: enemistad, enemistar.

2. Que se opone a algo: "Es enemigo de la pintura moderna", "Yo soy enemigo de la mentira".



enemigo/a

Amigo/a

C.I.: "Curva".
Mov.: Vibración.

1. Persona que tiene cariño o afecto por otra.

Ej.: "No tiene amigos sordos", "Mis amigos sordos vienen el sábado", "Tengo amigos desde hace muchos años", "Sus amigas la esperan".

ESPAÑOL

Flia. de palabras: amistad, amigable, amistoso.

2. Aficionado o inclinado a alguna cosa: "Amigo de los animales", "Amigo de la verdad".



amigo/a

Colaborar

C.I.: "Mano plana".
Mov.: Oscilatorio simultáneo.

Trabajar con una u otras personas.

Ej.: "Colaboré con nosotros en la organización de la empresa", "No quise colaborar con él en la redacción de ese libro", "Gabriela colabora con nosotros", "Los muchachos colaboraron en la fiesta", "Tenemos que colaborar con Mariana".

ESPAÑOL

Sinónimos: ayudar.

Flia. de palabras: colaboración, colaborador.



colaborar

Respetar Respeto

C.I.M.O.: "Dúo".

respetar/respeto

Respetar: Dar a una persona o cosa un trato considerado. Cumplir las leyes, normas, etc.

Ej.: "Aquí todos lo quieren y respetan", "Respetamos mucho a nuestro padre", "Ella respeta a los jóvenes", "Debes respetar los reglamentos".

Respeto: Sentimiento de estima que despierta una persona.

Ej.: "Sus palabras siempre inspiran respeto", "Aquí todos lo tratan con respeto", "Respeto a todo el mundo", "El respeto se aprende", "Ellos no la respetaron nunca".

ESPAÑOL

Flla. de palabras: respetuoso, irrespetuoso.



Grupo

C.I.: "Garra".

Mov.: Opuesto convergente.

grupo

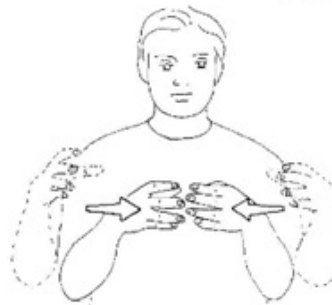
Conjunto de seres o cosas que forman una unidad.

Ej.: "Un grupo de estudiantes", "Vino un grupo de personas de Paraná a ver la escuela", "Formamos un grupo de baile folklórico", "Nos vamos de vacaciones con un grupo de amigos".

ESPAÑOL

Sinónimos: conjunto.

Flla. de palabras: agrupación, agrupar.



Encontrarse

C.I.: "Dúo".

Mov.: Opuesto convergente.

encontrarse

1. Concurrir dos o más personas a un mismo lugar para verse.

Ej.: "Nos encontraremos a las cinco en la asociación", "Nos encontraremos en la clase de los viernes".

2. Verse dos o más personas por casualidad.

Ej.: "Nos encontramos con mi amigo en la calle", "Se encontraron en la asociación y no se reconocieron".

ESPAÑOL

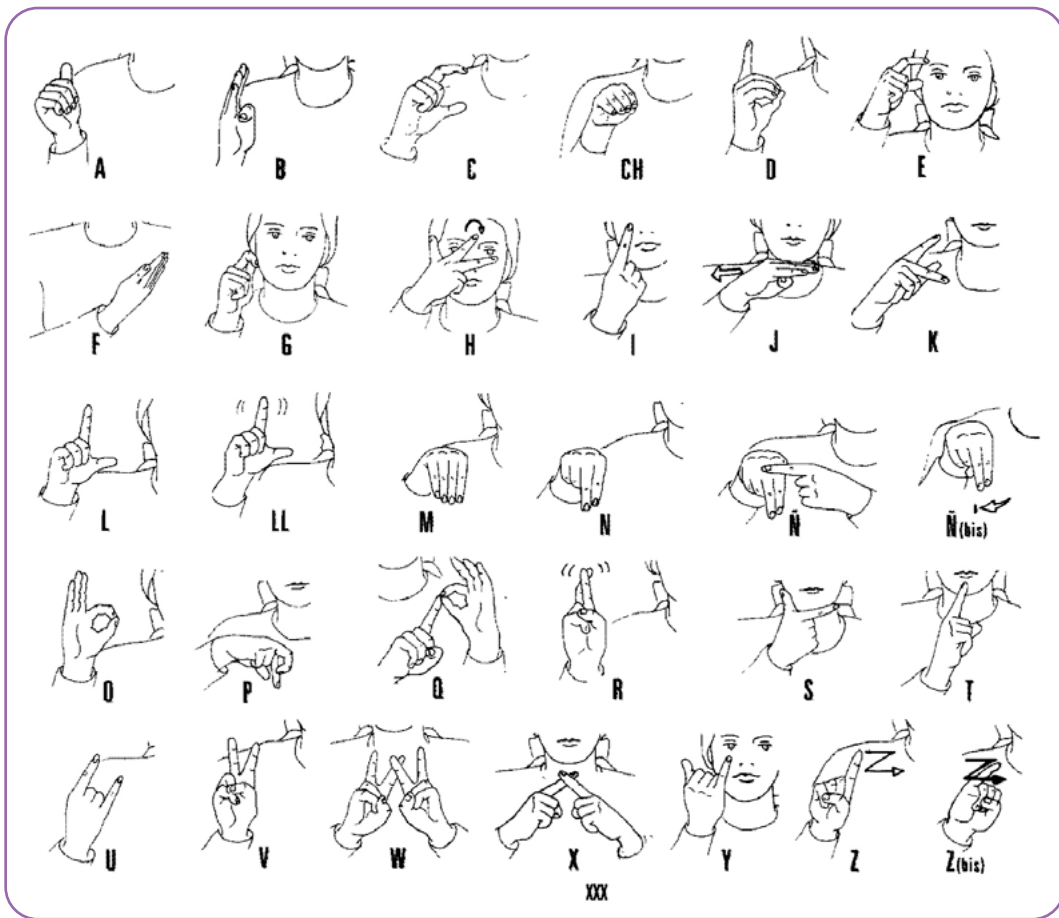
Sinónimos: 1. citarse.

Flla. de palabras: encuentro, encontronazo.



Para continuar aprendiendo LSA puedes consultar el Diccionario Lengua de Señas Argentina en Español, Ministerio de Cultura y Educación, (1997).

Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003876.pdf>



¿Conocen la versión de nuestro Himno en LSA?
 ¿Les gustaría que lo practiquemos? ¿Además de la maestra o el maestro, alguien en la escuela puede acompañarnos y ayudarnos para que podamos lograrlo? ¿Quién/es?

<https://www.youtube.com/watch?v=znE87Sd5IGQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=b1rVuA0CIWM&t=72s>

 **Espacio para notas personales:**

Un mural en ¡LSA!

Actividad 27
Primer ciclo

Eje: Formando colectivos inclusivos
y Diversidad

Escuchamos lo que nos lee la maestra o el maestro:

¿Sabías que todos los 19 de septiembre en nuestro país se conmemora el **Día Nacional de las Personas Sordas**, en recuerdo a la sanción de Ley N° 1.666 de creación del primer Instituto Educativo Nacional para Sordomudos en el año 1885?

¿Sabían que este año, en la escuela Hellen Keller que está en San Salvador de Jujuy, pasó algo muy lindo e interesante?

¡Leamos qué publicó en una red social el diario **Somos Jujuy**!

Somos Jujuy
8 de julio · 🌐

Para sumar #inclusión 🍌 En la escuela #HelenKeller, para personas sordas, pintaron un mural con el abecedario en lengua de señas

La actividad se enmarca en un nuevo #aniversario de la institución, que se conmemoró el 27 de #junio 🇨🇦

"El #proyecto está asesorado por tres auxiliares sordos que forman parte de la comunidad educativa", destacaron sobre la propuesta 🙌






¿Qué opinan sobre esta idea?

» Pueden responder con dibujitos que expresen lo que sienten.

» Entre todos, vamos respondiendo en voz alta, las preguntas que hace la maestra o el maestro: ¿Les parece importante que la Lengua de Señas Argentina (LSA) sea conocida por toda la población? ¿Por qué?

» ¿Les gustaría que hagamos uno en algún lugar de la escuela? ¿O en la pared que está en la vereda de la escuela?

Algunas ideas pueden ser:

<p>Grupo</p> <p>C.I.: "Garra". Mov.: Opuesto convergente.</p> <p>Conjunto de seres o cosas que forman una unidad. Ej.: "Un grupo de estudiantes", "Vino un grupo de personas de Paraná a ver la escuela", "Formamos un grupo de baile folklórico", "Nos vamos de vacaciones con un grupo de amigos".</p> <p>ESPAÑOL <i>Sinónimos:</i> conjunto. <i>Flia. de palabras:</i> agrupación, agrupar.</p>	<p>grupo</p> 
<p>Encontrarse</p> <p>C.I.: "Dúa". Mov.: Opuesto convergente.</p> <p>1. Concurrir dos o más personas a un mismo lugar para verse. Ej.: "Nos encontraremos a las cinco en la asociación", "Nos encontraremos en la clase de los viernes". 2. Verse dos o más personas por casualidad. Ej.: "Nos encontramos con mi amigo en la calle", "Se encontraron en la asociación y no se reconocieron".</p> <p>ESPAÑOL <i>Sinónimos:</i> 1. citarse. <i>Flia. de palabras:</i> encuentro, encontronazo.</p>	<p>encontrarse</p> 
<p>Despedir/se</p> <p>C.I.: "Pulgar". Mov.: Golpeteo de dedos.</p> <p>Saludar al irse o al que se va. Ej.: "Fuimos a despedirlo al puerto", "Se fue sin despedirse", "Nos despedimos en la estación".</p>	<p>despedir/se</p> 

Acompañar

C.I.: "Pulgar"
(Manos juntas).
Mov.: Lineal hacia afuera.

1. Ir o estar con alguien.

Ej.: "Nos acompañó en la expedición de caza", "Mi hija me acompaña", "Acompañemos a Antonia", "Otro lo acompaña a la casa".

ESPAÑOL

Flia. de palabras: acompañante, acompañamiento, compañeros, compañía.

2. Participar en los actos o en los sentimientos de alguien: "Te acompaño en tu dolor".



acompañar

Enemigo/a

C.I.: "Índice".
Mov.: Opuesto convergente con
detenimiento brusco.

1. Que tiene antipatía a alguien, o que le desea un daño o se lo hace.

Ej.: "No tengo enemigos", "Ellas no son enemigas", "Son mis enemigos".

ESPAÑOL

Flia. de palabras: enemistad, enemistar.

2. Que se opone a algo: "Es enemigo de la pintura moderna", "Yo soy enemigo de la mentira".



enemigo/a

Amigo/a

C.I.: "Curva".
Mov.: Vibración.

1. Persona que tiene cariño o afecto por otra.

Ej.: "No tiene amigos sordos", "Mis amigos sordos vienen el sábado", "Tengo amigos desde hace muchos años", "Sus amigas la esperan".

ESPAÑOL

Flia. de palabras: amistad, amigable, amistoso.

2. Aficionado o inclinado a alguna cosa: "Amigo de los animales", "Amigo de la verdad".



amigo/a

Colaborar

C.I.: "Mano plana".
Mov.: Oscilatorio simultáneo.

Trabajar con una u otras personas.

Ej.: "Colaboró con nosotros en la organización de la empresa", "No quise colaborar con él en la redacción de ese libro", "Gabriela colabora con nosotros", "Los muchachos colaboraron en la fiesta", "Tenemos que colaborar con Mariana".

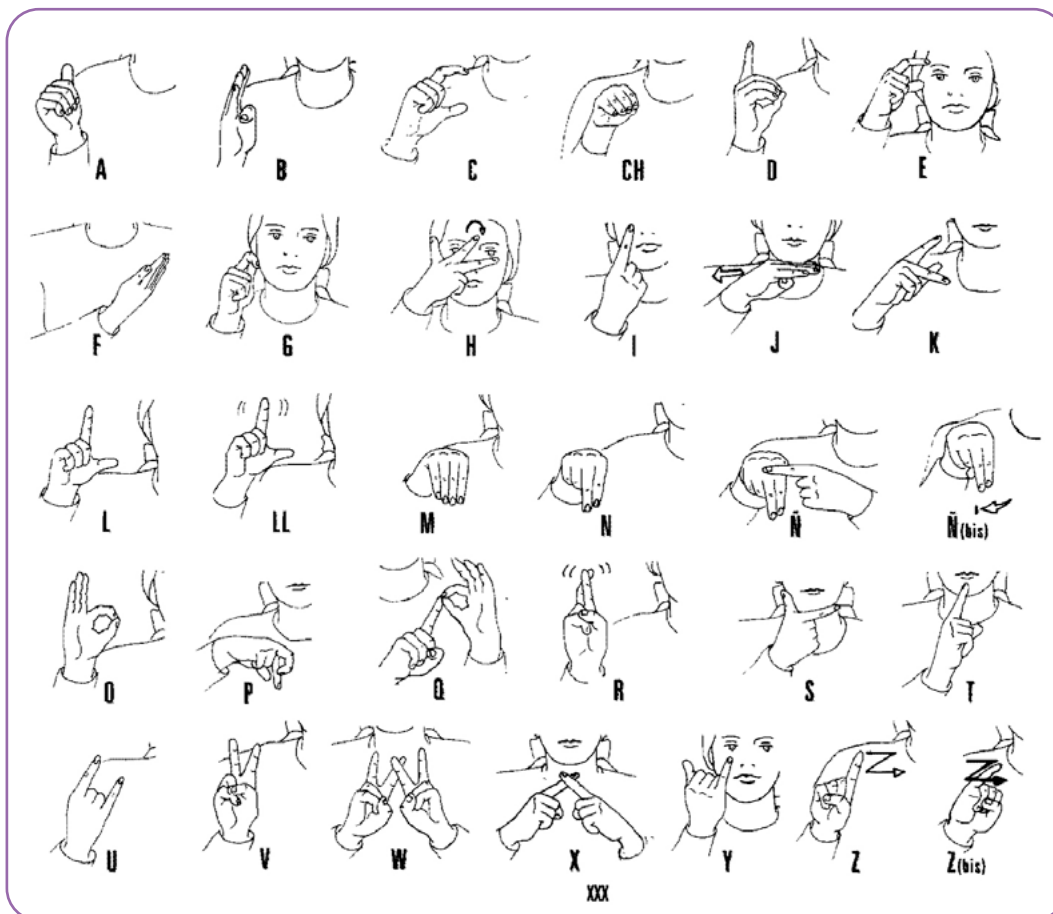
ESPAÑOL

Sinónimos: ayudar.

Flia. de palabras: colaboración, colaborador.



colaborar



Para continuar aprendiendo LSA puedes consultar el Diccionario Lengua de Señas Argentina en Español, Ministerio de Cultura y Educación, (1997).

Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003876.pdf>

¿Conocen la versión de nuestro Himno en LSA?

¿Les gustaría que lo practiquemos? ¿Además de la maestra o el maestro, alguien en la escuela puede acompañarnos y ayudarnos para que podamos lograrlo? ¿Quién/es?

<https://www.youtube.com/watch?v=znE87Sd5IGQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=b1rVuA0ClWM&t=72s>



Espacio para notas personales:

Cierre de la bitácora

Actividad 28
Primer y segundo ciclo

Y llegó el momento de cerrar esta bitácora y animarnos a sacar algunas conclusiones. Seguramente serán provisionarias porque a medida que vayamos creciendo, las iremos completando, expandiendo o modificando. La Inclusión es un proceso que debemos cuidar a lo largo de toda nuestra vida social y comunitaria, por lo tanto, ningún cierre es definitivo.

A continuación, siguen algunas propuestas para concluir este ciclo. Las mismas nos pueden ayudar a recordar las diferentes actividades que realizamos, retomar los materiales trabajados y reflexionar sobre el trayecto que recorrimos juntos.

Propuesta de invitación: tomá tu bitácora y volvé a recorrerla con el objetivo de recordar todas las actividades que realizamos.

Consignas de cierre:

- » ¿Cuáles te impactaron más y por qué?
- » ¿Cuáles te divertieron más y por qué?
- » ¿Qué aprendiste o descubriste a lo largo de este recorrido?
- » ¿Las actividades realizadas, aportaron a tu crecimiento personal? ¿Por qué?
- » ¿Las actividades realizadas, ayudaron a construir vínculos más sólidos dentro del grupo?
- » ¿Qué nuevas preguntas podés realizar en relación con el tema de la Inclusión?
- » ¿Qué desafíos nos quedan pendientes en el grado, en la escuela, en la comunidad?
- » ¿Por qué podemos afirmar que la Inclusión es un proceso que nunca termina?

Consigna final: Nos reunimos en pequeños grupos y con todo lo que experimentamos y hemos aprendido, escribimos cartas o realizamos posters que inviten a chicos y chicas de otras escuelas a participar de un proyecto sobre Educación Inclusiva.

Para finalizar, presenten en el grado todas las producciones y organicen una exposición dentro de la escuela, en el barrio o en el municipio.

Ahora sí:

**¡un fuerte aplauso y a celebrar por haber
llegado juntos al final de este recorrido!**

Anexo

Anexo 1: planilla para completar la mirada apreciativa

Nombre del o la compañera	Lo que aprecié de él/ella y me aportó	Lo que apreció de mí y le aporté

 **Espacio para notas personales:**

Anexo 2: estrategias para chequear el acuerdo del grupo

¿Estamos cumpliendo los acuerdos del grupo?

Eje: Generando acuerdos en el grupo para la Educación Inclusiva y formando colectivos inclusivos

Hace un tiempo, nos pusimos de acuerdo sobre los comportamientos o actitudes que son necesarios para que podamos llevarnos bien mientras estamos en el grado, para que podamos disfrutar del tiempo que compartimos y convivimos. ¿Se acuerdan?

Ahora, vamos a evaluar ¿qué pasó con esos acuerdos?
¡Manos a la obra!

Vamos a contestar, individualmente:

» ¿Cómo nos estuvimos comunicando; tratamos de no herirnos, nos elogiamos, nos insultamos, nos gritamos, etc?

» ¿Cómo nos hace sentir el buen trato? ¿Y el mal trato?

**» ¿Cómo estuvimos comportándonos? ¿Y los demás?
¿Pudimos cumplir los acuerdos? ¿Y los demás?**

» ¿Cómo se comportaron los demás cuando contamos algo importante?

» ¿Qué hicimos cuando escuchamos algo que no coincidía con lo que pensábamos o lo que sentíamos?

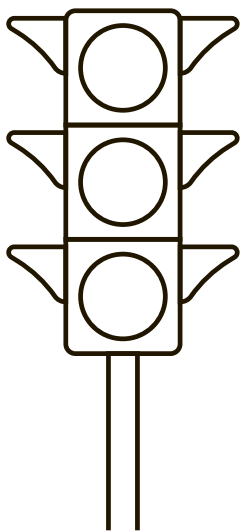
» ¿Cómo nos tratamos hoy/esta semana/ los últimos quince días/ el último mes?

» ¿Podimos conocer un poco más y conocer mejor a las compañeras y los compañeros?

» ¿Si tuvimos algún conflicto, ¿cómo hicimos para resolverlo?

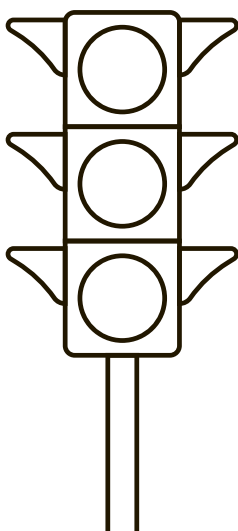
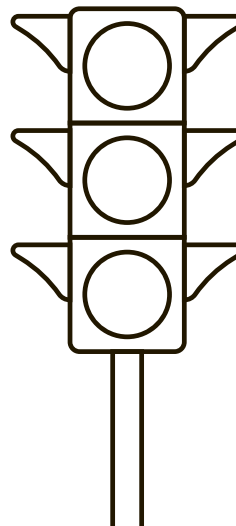
Paso 2

Se forman grupos de tres o cuatro personas.
Al interior de cada grupo, cada integrante tira el dado de colores y van completando cada semáforo.



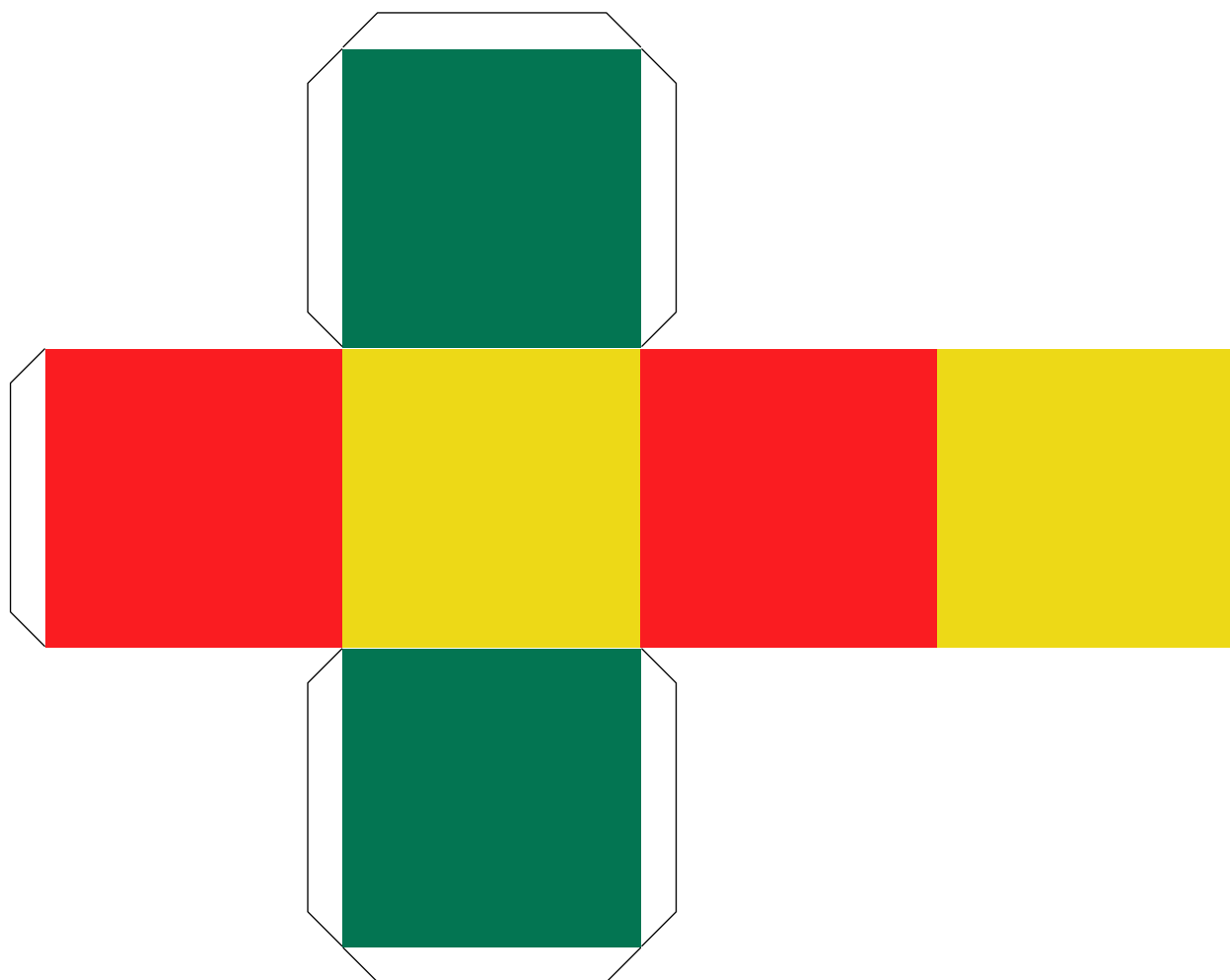
Si sale el **color verde**, pinta la luz en semáforo y responde:
¿Qué cosas nos hacen sentir muy bien en el grupo, nos permiten participar a todos y aprender juntos? ¿Cuáles pudimos cumplir hoy, la última semana, los últimos 15 días, el último mes? Y luego completa el semáforo.

Si sale el **color amarillo**, pinta la luz en en semáforo y responde: ¿Qué cosas nos resultaban indiferentes o nos daba lo mismo que sucedieran o no al iniciar la bitácora? ¿Siguen siendo las mismas hoy o se modificaron algunas? Luego completa el semáforo.



Si sale el **color rojo**, pinta la luz en semáforo y responde:
¿Qué cosas nos resultan muy molestas y ninguno de nosotros deberíamos hacer para garantizar el bienestar del grado? Y luego completa el semáforo.

Material para recortar
Anexo





Consejo Federal de Inversiones
2022

Informe Gráfico
Hoja Adicional de Firmas

Número:

Referencia: InformeFinal_Inclusion

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 294 pagina/s.