



FLACSO (Argentina)

Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje

**Las Representaciones Sociales de la Inclusión Educativa de Docentes
de Educación Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**

Tesista: Lic. Daniela Belén Pesaresi

Directora: Dra. Daniela Bruno

2022

Resumen

Desde que la Ley de Educación Nacional impuso la obligatoriedad de la escuela secundaria (en 2006), generar ámbitos escolares inclusivos se convirtió en un gran desafío. La presente investigación tiene como objetivo conocer las representaciones sociales de la inclusión educativa de docentes de escuelas públicas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires y sus posicionamientos diferenciales según su pertenencia a diferentes grupos sociales. Se utilizó una muestra intencional no probabilística compuesta por 248 docentes. La recolección de datos se realizó con un cuestionario autoadministrable que incluyó la técnica de asociación de palabras con el término inductor *inclusión educativa*. Los resultados obtenidos muestran que la inclusión educativa se vincula con el derecho a la educación de todas las personas, principios morales y el proceso de enseñanza-aprendizaje que requiere colaboración y trabajo en equipo. Asimismo, no se hallaron diferencias en los sentidos de la representación social según las distintas variables consideradas (sexo, edad, antigüedad docente, área disciplinar y participación en capacitaciones acerca de la temática). Por lo tanto, se concluye que se trataría de una representación social hegemónica, que se impone como la visión de la realidad dominante dado su alto grado de adhesión y es transversal a distintos grupos sociales.

Índice

| | |
|--|----|
| Resumen | 2 |
| Índice | 3 |
| Introducción | 5 |
| Capítulo 1: La Teoría de las Representaciones Sociales | 11 |
| Antecedentes y Contexto de la Teoría de las Representaciones Sociales | 11 |
| El Conocimiento de Sentido Común..... | 17 |
| Los Procesos de Constitución de las Representaciones Sociales..... | 19 |
| Sociogénesis, Ontogénesis y Microgénesis | 23 |
| Representaciones Sociales Hegemónicas, Emancipadas y Polémicas | 24 |
| El Enfoque Estructural para el Estudio de las Representaciones Sociales | 25 |
| Posicionamientos Diferenciales..... | 27 |
| Capítulo 2: La Educación Argentina como Derecho | 30 |
| Los Orígenes de la Educación Argentina | 30 |
| El Devenir de la Educación Secundaria en la Argentina..... | 33 |
| Capítulo 3: La Inclusión Educativa | 45 |
| Algunos Modos de Pensar la Inclusión Educativa..... | 46 |
| Distintas Corrientes de la Inclusión Educativa | 48 |
| La Construcción del Discurso acerca de la Inclusión Educativa | 50 |
| Capítulo 4: Antecedentes Empíricos | 62 |
| Investigaciones sobre la Inclusión Educativa desde la Teoría de las Representaciones Sociales | 64 |
| Los estudios sobre las Prácticas de la Inclusión Educativa y la Oferta Formativa | 71 |
| Capítulo 5: Planteo del problema, Objetivos e Hipótesis | 78 |
| Objetivos | 80 |

| | |
|--|-----|
| Hipótesis de trabajo..... | 4 |
| Hipótesis de trabajo..... | 80 |
| Capítulo 6: Método | 81 |
| Diseño del Estudio | 81 |
| Descripción de la Muestra..... | 81 |
| Instrumentos y Procedimientos para la Recolección de Datos | 82 |
| Capítulo 7: Resultados | 84 |
| La Estructura de la Representación Social de la Inclusión Educativa de los Participantes...84 | |
| Análisis de la Representación Social de la Inclusión Educativa Según el Sexo de los Participantes | 90 |
| Análisis de la Representación Social de la Inclusión Educativa Según Edad | 96 |
| Análisis de la Representación Social de la Inclusión Educativa Según la Antigüedad en el Ejercicio de la Docencia..... | 105 |
| Análisis de la Representación Social de la Inclusión Educativa Según el Área Disciplinar de Desempeño de los Participantes | 113 |
| Análisis de la Representación Social de la Inclusión Educativa Según la Participación en Capacitaciones Específicas..... | 125 |
| Capítulo 8: Discusión, Conclusiones y Comentarios Finales | 131 |
| ¿Cómo se Representan a la Inclusión Educativa los Docentes Participantes? | 131 |
| Conclusiones y Comentarios Finales | 140 |
| Referencias | 142 |
| ANEXO I Cuestionario Auto administrable | 181 |
| ANEXO II Cuadro de Palabras Reemplazadas | 183 |

Introducción

Hace casi cuatro décadas, el concepto de inclusión educativa comenzó a cobrar relevancia en los estudios realizados tanto en países de Europa como en Estados Unidos, todos ellos centrados en alumnos con diversos tipos de discapacidades (Fuchs y Fuchs, 1994; Lipsky y Gartner, 1996). En los años 90', en el contexto de la práctica educativa, dicho concepto tuvo la intención de suplir al término *integración* (Cruz, 2014) por ser asociado con el modo en que se daba respuesta a la diversidad. De esta manera, la inclusión educativa comenzó a pensarse desde diversas disciplinas científicas tales como la Pedagogía, la Psicopedagogía y la Psicología (Peñaherrera y Cobos, 2011; Sánchez-Teruel y Robles, 2010).

En el último decenio, esta idea se ha relacionado con la premisa *educación para todos* (Sarto y Venegas, 2009), lo cual supone asegurar una educación básica para la totalidad de las personas. Desde esta última perspectiva, la idea de inclusión parte de entender a la diversidad como un hecho social y no solo un postulado teórico, estableciendo nuevos desafíos al interior de las escuelas a la hora de diseñar objetivos, contenidos y sistemas de enseñanza y de evaluación que posibiliten incluir a todos los niños, jóvenes y adultos en el proyecto educativo de una comunidad. La inclusión plantea el reconocimiento y valoración de la diversidad como una realidad y un derecho humano (Arnaiz, 2004; Freire, 2001; Muñoz, 2003; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO por sus siglas en inglés], 2008).

Por otra parte, las investigaciones realizadas en la última década muestran que la inclusión educativa se sigue relacionando con la discapacidad tanto en el nivel inicial (Aguinaga-Doig et al., 2018) como en el nivel primario (Parra Martínez, 2009). A su vez,

otros trabajos señalan que docentes, terapeutas y familias de alumnos con alguna discapacidad intelectual se focalizan en la identificación de las barreras para la inclusión (Booth y Ainscow, 2002; Echeita Sarrionandia y Ainscow, 2011) con el fin de promover innovaciones en la práctica educativa (Alonso y Aguilera, 2008). Al mismo tiempo, se ha puesto de manifiesto la falta de capacitación en la temática, especialmente entre los docentes de nivel secundario (Pegalajar Palomino y Colmenero Ruiz, 2017) tanto a nivel nacional como internacional (Cortese et al., 2016; Echeita Sarrionandia, 2013; Granada Azcárraga et al., 2013; Vezub y Garabito, 2017).

Paralelamente, estudios recientes indican que la inclusión educativa se vincula con el cumplimiento del derecho a la educación, es decir, con las políticas o los proyectos inclusivos tanto a nivel social como educativo (Bocchio y Miranda, 2018; Morrone y Terigi, 2014) con el objetivo de garantizar la educación de todos. Además, dichos trabajos dan cuenta del gran abanico de poblaciones involucradas al hablar de inclusión educativa, que no se asocia exclusivamente a las personas con discapacidad, sino que abarca también a las personas en edad escolar cuyo derecho a la educación se encontraría vulnerado.

En Latinoamérica, investigaciones realizadas sobre las representaciones sociales (en adelante RS) de la inclusión educativa en docentes de nivel de educación primaria y secundaria mostraron que si bien discursivamente se declara que la inclusión educativa está vinculada con la restitución de los derechos, en la práctica esto no se concreta; es decir, se la consideraría en términos de la oposición ideal-real (Garnique Castro y Gutiérrez, 2012; Gutiérrez y Güemes, 2019; Linton et al., 2015; Maselli et al., 2015). Por ejemplo, se han observado situaciones de “etiquetamiento”, “falta de adaptación del estilo de la enseñanza” (Garnique Castro y Gutiérrez, 2012, p. 116) hacia determinados alumnos. También varios

docentes expresan significados ligados a un “reproductivismo escolar” y a un “conformismo en donde ‘nada más puede hacerse’” (Maselli et al., 2015, p. 59) por algunos estudiantes en particular, alejándose así de una mirada inclusiva. Por otra parte, se puso de manifiesto que aquellos docentes que en su experiencia privada (fuera de la escuela) se habían relacionado con personas con síndrome de Asperger tendían a enfocarse en la discapacidad corriendo del eje principal a la inclusión (Linton et al., 2015).

Específicamente, con respecto al contexto argentino, resulta importante tomar en consideración que en el año 2006 se aprobó la Ley de Educación Nacional (en adelante LEN) N° 26.206, que estableció una nueva frontera para la extensión de la obligatoriedad escolar a la ya definida en el año 1993 por la Ley Federal de Educación (N° 24.195). Desde entonces, la obligatoriedad de la escuela secundaria implicó que garantizar el derecho a una educación de calidad fuera un desafío difícil de concretar desde las políticas educativas (Gentili, 2011; Perdomo Usuca, 2017). La LEN (2006) vigente exige que se generen ámbitos escolares inclusivos y se garantice el acceso y la permanencia a la escuela hasta el egreso del nivel secundario. De esta manera, las políticas educativas orientaron sus esfuerzos para garantizar el derecho a la educación de todos los adolescentes, jóvenes y adultos. En consecuencia, el nivel secundario comenzó a reconfigurarse para dar respuesta a la irrupción de nuevos sectores y actores sociales antes excluidos (Foro Mundial, 2015; Kravetz et al., 2016; Tenti Fanfani, 2008; UNESCO, 2008).

Asimismo, en el reciente Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria (en adelante NES), se plantea que la política pública de la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C.A.B.A.) se fundamenta en una educación inclusiva (Ministerio de Educación de la C.A.B.A., 2015). No obstante, el 3,9% de la población de adolescentes de

entre 13 y 16 años de la C.A.B.A. no forma parte del nivel secundario (Dirección General de Estadística y Censos, 2017). Es en este contexto donde la inclusión educativa cobra importancia, dado que remite a procesos en donde son los actores educativos quienes reconocen las diferencias, identifican las necesidades y generan las condiciones necesarias para posibilitar la participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades, intentando eliminar la segregación y la exclusión (Booth y Ainscow, 2015). Por otro lado, Gentili (2011) advirtió que se debe evitar caer en un proceso de “exclusión incluyente”, que es aquel “mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes” (Perdomo Usuca, 2017, p. 3). Al mismo tiempo, el autor alertó sobre el peligro de la universalización de las oportunidades de acceso al percibirla como una “universalización sin derechos”, es decir, a una distribución desigual de las oportunidades educativas (Cruz, 2014; Gentili, 2011; Perdomo Usuca, 2017). Hoy en día, si bien se han logrado avances en el acceso a la educación (las tasas de escolarización reflejan que ha crecido el número de adolescentes y jóvenes que acceden a la escuela secundaria), aún falta mucho para que todos los niños, jóvenes y adultos vean garantizado su pleno derecho. Ante problemáticas actuales en los ejes de asistencia, permanencia, promoción y titulación de los alumnos (Gentili, 2011) resulta necesario pensar en estrategias inclusivas que permitan acompañar y sostener a los estudiantes durante toda su trayectoria (Terigi, 2007).

Estas circunstancias señalan la importancia de indagar las RS de la inclusión educativa de los docentes de nivel secundario de la C.A.B.A., a fin de comprender en mayor medida su relación con este objeto de conocimiento social y los significados y

creencias que podrían intervenir en sus prácticas áulicas tal como se identificó en estudios previos (Apablaza, 2014; Garnique Castro y Gutiérrez, 2012; Hernández Álvarez, 2015).

Partiendo de la concepción de que las RS constituyen la manera en que los sujetos conceptualizan el mundo y a su vez les sirven de guía para la acción (Duveen y Lloyd, 2003; Jodelet, 1986; Moscovici, 2001), se observa que desde hace más de una década la inclusión educativa se ha venido posicionado como un objetivo principal dentro de la política educativa argentina (Anijovich, 2014; Romero, 2008; Terigi, 2007), lo cual la constituye como un valor socialmente compartido que busca dar respuesta a las diferentes necesidades de los alumnos antes excluidos (Anijovich et al., 2004). Las RS son valores, creencias y prácticas que les permiten a los sujetos orientarse y tomar posición en relación con las situaciones y acontecimientos del mundo social (Moscovici, 1961/1976, 1988). En tal sentido, son creencias colectivas que se expresan en el comportamiento de los individuos (Moscovici, 1988). Este vínculo entre las representaciones y las prácticas sociales resulta fundamental para la indagación de las RS que construyen y comparten los docentes en torno a la inclusión educativa, ya que describir el modo en el que la piensan permitiría avanzar en las creencias que podrían estar interviniendo en las interacciones y prácticas cotidianas de los docentes en la institución escolar.

Asimismo, si bien algunas investigaciones se han ocupado de las RS de la inclusión educativa, todas lo han hecho en contextos diferentes al de la investigación que aquí se propone (Hernández Álvarez, 2015; Torres et al., 2013). Además, los estudios hallados hasta el momento sobre este objeto representacional han sido realizados mayormente con docentes de educación primaria y utilizando metodología cualitativa (Garnique Castro y Gutiérrez, 2012; Linton et al., 2015; Maselli et al., 2015).

Por lo tanto, esta tesis se plantea las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las RS de la inclusión educativa de docentes de nivel secundario de la C.A.B.A.? ¿Es posible identificar posicionamientos diferenciales en tales representaciones según la antigüedad en el ejercicio de la docencia, el campo disciplinar de desempeño, la capacitación específica acerca de la temática, el sexo y la edad de los participantes?

Capítulo 1: La Teoría de las Representaciones Sociales

En este capítulo se presenta una breve descripción sobre el contexto de producción y el devenir histórico que atravesó la Psicología Social que habilitó y sentó las bases para el desarrollo de la Teoría de las RS. El concepto de RS surge específicamente con la propuesta de investigación de Moscovici, la cual plantea una posición crítica ante el concepto de representaciones colectivas desarrollado por Durkheim (Castorina et al., 2005; Pérez, 2004). Al mismo tiempo, el concepto de RS se convirtió en un fenómeno de gran relevancia para el conocimiento de cómo los grupos construyen y se representan la realidad en la que viven.

Antecedentes y Contexto de la Teoría de las Representaciones Sociales

El sistema teórico de las RS fue elaborado hace más de medio siglo por el psicólogo social Moscovici (1925-2014), considerado un gran pensador de las Ciencias Sociales y las humanidades. A raíz de su experiencia durante la Segunda Guerra Mundial, se preguntó acerca del impacto del conocimiento científico en la cultura cotidiana, haciendo énfasis en el momento en que una idea ingresa al sentido común, transforma la mente y el comportamiento de las personas y llega a formar parte del sistema de creencias (Moscovici, 1961/1976; Moscovici y Marková, 2003).

Es importante señalar que la obra de este autor se desarrolló en simultáneo al fenómeno que se denominó crisis de la Psicología Social (Banchs, 2001; Camisassa, 2017, Jacó-Vilela, 2010). Según Seidmann (2000), hacia finales del siglo XIX la Psicología Social afloraba como una nueva ciencia. Con la intención de afianzarla como tal, sus precursores (Wundt en Alemania; Tarde, Durkheim y Le Bon en Francia; Ratzenhofer en Austria; Allport, Ross, McDougall, Milgram y Lewin en Estados Unidos; entre otros)

buscaron posicionarse desde el modelo epistemológico positivista-lógico y con la modalidad del método científico, empírico-analítico que brindaban las ciencias naturales. Por lo tanto, en sus inicios la Psicología Social se sirvió de la experimentación en los laboratorios, asociada al auge de la corriente conductista que iba cobrando relevancia en los Estados Unidos, lo cual derivó en la corriente de la Psicología Social Psicológica (Seidmann, 2000). Si bien se conoce que la Psicología Social fue el resultado de una construcción histórica de la que participaron varios pensadores de diversos campos de estudio, algunos escritos marcan el año 1908 como fecha de inicio de la misma. Dicha fecha hace referencia a la publicación de dos textos: *Social psychology: An outline and a sourcebook* escrito por el sociólogo Ross, y la obra *Introduction to social psychology* del psicólogo McDougall. El primer texto, cuyo autor se vio influenciado por las obras de Tarde, específicamente por *Les lois de l'imitation* (1890) y *La logique sociale* (1895) en donde se desarrollan las teorías de la imitación y de la sugestión, postula una psicología social que analiza las conductas como producto de las influencias interindividuales y las interacciones sociales. El segundo texto, con una fuerte impronta centrada en los aspectos biológicos e individuales, considera en cambio a los instintos como causa u origen en la conducta de las personas (Estramiana y Luque, 2007; Sánchez y Troyano-Rodríguez, 2012).

Además, otro hecho relevante para dar cuenta del devenir histórico de la Psicología Social fue la publicación, en 1910, del libro *Social psychology: An analytical syllabus* de Howard, en donde el autor describe su concepción de la Psicología Social como incluida dentro de la sociología (Estramiana y Luque, 2007).

Asimismo, el impacto social que trajo como consecuencia la Segunda Guerra Mundial sirvió como antesala de las diversas críticas que surgieron en la década del '60 al paradigma de la Psicología Social, las cuales cuestionaban la centralidad en lo individual, la tendencia a no relacionar la influencia del contexto histórico, su postura biologicista y la excesiva utilización de la metodología experimental. Esto derivó en el surgimiento de una nueva corriente focalizada en analizar la experiencia de los individuos poniendo el acento en los procesos sociales: la Psicología Social Sociológica (Seidmann, 2000). Cabe señalar que ambas corrientes conviven teóricamente sin que una anule a la otra (Páez et al., 1997).

Es importante mencionar que esta última corriente estuvo influenciada teóricamente por los aportes sociológicos de varias líneas de estudio (Álvaro y Garrido, 2003; Estramiana y Luque, 2007; Pérez, 2004; Seidmann, 2000; Umaña, 2002). Desde la sociología francesa, Durkheim estudió los hechos sociales entendiéndolos como los “modos de actuar, pensar y sentir externos al individuo” (1956, p. 5), llegando a concluir que “toda sociedad origina fenómenos nuevos, diferentes de los que tienen lugar en las consciencias solitarias” (Durkheim, 1897, p. 17). Durkheim plantea, entonces, que existirían representaciones colectivas (1895; 1897) que se impondrían siempre sobre el pensamiento individual (Estramiana y Garrido, 2003). Por tal motivo, el acercamiento que resulta necesario es el de una psicología que estudie los fenómenos colectivos.

Por otro lado, el filósofo y sociólogo alemán Weber, quien se interesó por el análisis de las formas que adopta la vida cotidiana de los individuos al vivir en sociedad, planteó una visión integrativa al incluir en sus estudios un abordaje multidisciplinar desde las áreas antropológicas, teológicas, filosóficas, literarias, psicológicas, históricas, económicas y pedagógicas; alejándose así de los abordajes unidisciplinarios de la época (Gaviria, 2017).

Al mismo tiempo, y con la intención de apartarse del reduccionismo que, para su criterio, planteaban las corrientes conductistas, desarrolló la teoría de la *acción social*, planteando una clara distinción entre conducta (entendida como una reacción automática) y acción (entendida como una reacción reflexiva) (Estramiana y Garrido, 2003; Gaviria, 2017).

Mientras tanto, en los Estados Unidos, cobraron relevancia los siguientes pensadores: Mead, quien realizó sus aportes influenciado por las ideas de Wundt, las cuales planteaban que la mente humana debía ser estudiada como el resultado de la interacción social; James, centrado en el pragmatismo; Thomas, focalizado en el análisis situacional; Cooley, interesado por estudiar los fundamentos de las relaciones entre las personas y la vida en sociedad; y Blumer, quien en 1937 propulsó el término interaccionismo simbólico (Álvaro y Garrido, 2003; Sánchez y Troyano-Rodríguez, 2012; Seidmann, 2000).

Tales pensadores se desempeñaban académicamente en el Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago y sus aportes se vincularon con la idea de que las personas se desarrollarían en entornos físicos y simbólicos. Por lo tanto, al comunicarse e interactuar entre sí, irían aprendiendo e internalizando significados de relevancia para la vida en sociedad (Álvaro y Garrido, 2003; Seidmann, 2000).

Con el paso de los años fueron surgiendo distintos grupos de estudio. En primera instancia, una de las tendencias provenientes de la escuela de Chicago, con Blumer como referente, es el interaccionismo simbólico procesual, que se centra en que para abordar lo social es necesario atender a los procesos interpretativos de las acciones en su conjunto. Por otro lado, existe la teoría del interaccionismo simbólico estructural, que vincula el enfoque interaccionista, la teoría del rol y las contribuciones de Stryker (1964; 1980; 1983; 1987). También surgió, en forma paralela, el *interaccionismo simbólico normativo*, una línea de

trabajo que se desarrolló en Iowa con la participación de Kuhn y plantea que se podrían predecir las acciones de las personas al indagar los grupos en los que interactúan.

Es en este contexto que surge la publicación del libro *La psychanalyse, son image et son public* de Moscovici (1961/1976), basado en su tesis doctoral, en el cual desarrolló ampliamente el concepto de RS, con la intención de restituir la dimensión social a la Psicología Social (Duveen y Lloyd, 2003). Su propuesta de investigación buscó focalizarse en comprender el dominio que las relaciones sociales tendrían en el desarrollo psicológico, alejándose así del paradigma hegemónico estadounidense (Pérez, 2004).

El concepto de RS, el cual dio inicio a un campo de investigación vinculado con la construcción social de la realidad, se origina cuando Moscovici es influenciado por los siguientes aportes teóricos: los escritos de Durkheim, principalmente el desarrollo del concepto de representaciones colectivas (Álvarez Ríos, 2011; Castorina, 2007; Castorina y Barreiro, 2004; Castorina et al., 2005; Umaña, 2002); los trabajos de Lévi-Bruhl acerca de las sociedades primitivas y el pensamiento prelógico (Castorina et al., 2005); las contribuciones de Piaget que abordaron las creencias de los niños acerca del mundo y sirvieron como inspiración de las RS (Castorina, 2007; Castorina y Barreiro, 2004; Castorina et al., 2005); los estudios de Heider, psicólogo perteneciente a la corriente de la Gestalt, basados en el conocimiento cotidiano y en la psicología del sentido común (Álvarez Ríos, 2011; Umaña, 2002); y los aportes de los sociólogos Berger y Luckmann sobre la construcción social del conocimiento de la realidad (Álvarez Ríos, 2011; Umaña, 2002).

Tal como se desarrolló hasta el momento, el devenir histórico y los problemas que abordó la Psicología Social sentaron las bases para el desarrollo de la teoría de las RS. No

obstante, es importante señalar que, desde una perspectiva epistemológica, en la teoría desarrollada por Moscovici “no hay separación entre el universo exterior y el universo interior del individuo” (1969, p. 9), rechazando así la clásica división entre sujeto y objeto que tanta primacía tuvo con las teorías empiristas-racionalistas (Castorina, 2002).

La perspectiva psicosocial, crítica de la separación entre sociedad e individuo, concebía tres componentes principales: el sujeto individual, el sujeto social y el objeto; reconociendo una interacción entre ambos sujetos (Moscovici, 1985).

En este sentido, con el objetivo de comprender mejor el proceso de construcción de las RS, Moscovici (2001) planteó el triángulo constituido por Sujeto-Otro-Objeto haciendo alusión a la relación entre el sujeto y el objeto de la RS, la cual se elabora y se comparte con otros sujetos (Moscovici, 2001). Así, el autor avanzó en la tesis al resaltar que, para las RS, “El objeto está inscripto en un contexto activo, móvil, puesto que, en parte, fue concebido por la persona o la colectividad como prolongación de su comportamiento” (Moscovici, 1961/1976, p. 32). Por lo tanto, para esta teoría, cobran mayor relevancia los fenómenos psíquicos y sociales, atendiendo a la relación dialéctica entre sujeto y sociedad y al proceso de producción de conocimientos que tienen lugar en los intercambios comunicativos e institucionales (Castorina y Kaplan, 2003). Del mismo modo, Jodelet (1989) sostuvo que las RS son una especie de saber práctico que relacionan al sujeto con el objeto de conocimiento (Castorina et al., 2005). En este sentido, Castorina y Kaplan (2003) expresaron que las RS “se producen, se recrean y se modifican en el curso de las interacciones y las prácticas sociales” (p. 12). Si bien Moscovici y Hewstone (1986) plantearon que la teoría de las RS reúne aspectos relevantes tanto de la psicología como de la sociología, varios autores (Banchs, 2000; Doise et al., 1992; Pérez, 1994) señalaron que

sería riesgoso caer en el reduccionismo por eso sus contribuciones tuvieron en cuenta los aportes de ambas disciplinas.

El Conocimiento de Sentido Común

Moscovici (1961/1976) consideraba que el principal problema de su programa de investigación versaba sobre “¿De qué modo una teoría científica se transforma en RS?” (p. 78). Con la intención de desarrollar una “psicología social del conocimiento” (Moscovici y Marková, 2003, p. 122), pensó que era necesario indagar sobre el instante en que una idea se incorporaba en el sentido común, al mismo tiempo que se interesaba por la modificación del conocimiento y de las prácticas sociales (Castorina y Kaplan, 2003; Moscovici, 1961/1976; Moscovici y Marková, 2003), por lo que se propuso investigar el pasaje del conocimiento científico hacia el conocimiento del sentido común. Éste último, según él, se construía socialmente (Moscovici, 1961/1976; Moscovici y Marková, 2003). También sostuvo que hay al menos dos tipos de miembros en una sociedad: los “hombres comunes” (Moscovici, 1961/1976, p. 37) y los especialistas, siendo los primeros quienes podrían ser considerados como sabios aficionados dado que, al alejarse de la cautela típica de un especialista, realizan un recorte de los intercambios de la vida cotidiana con la mera finalidad de estar informados. Según Moscovici (2001), las personas y los grupos sociales no se comportan como meros receptores dado que, constantemente y de forma espontánea, se comunican, analizan, buscan respuestas y soluciones a los problemas que se plantean o que se les presentan. Al interactuar con otros, dichos actos, “tienen un impacto decisivo en sus relaciones sociales, sus elecciones, la manera en la que crían a sus hijos y planean su futuro” (Moscovici, 2001, p. 30). Los eventos, las ciencias y la ideología simplemente les proveen “alimento para el pensamiento” (Moscovici, 2001, p. 30).

Por su parte, Jodelet (1984) reconoció que la noción de RS marca un punto de encuentro entre las cuestiones sociales y psicológicas, al tiempo que enfatiza que en las Ciencias Sociales se manifiesta un nuevo interés, el cual radica en indagar el conocimiento espontáneo que se conoce como pensamiento de sentido común y que se contrapone al pensamiento científico (Jodelet, 1984). Según explicó Jodelet (1984), el conocimiento de sentido común es producido y compartido socialmente dado que “se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (p. 473).

En la misma línea, Wagner y Hayes (2005) definieron al sentido común como el conjunto de conocimientos que tenemos disponible, que utilizamos de manera espontánea y más frecuentemente sin pensar y que se vincula con las prácticas cotidianas de las personas (Wagner y Hayes, 2005).

Según Moscovici (1961/1976; 2001; Moscovici y Marková, 2003) las personas convivirían en dos planos: el *reificado* del discurso científico, y el consensual de las RS. Moscovici (1961/1976) planteó que “el pasaje del plano de la ciencia al de las representaciones sociales implica una discontinuidad, un salto desde un universo de pensamiento y acción a otro y no una continuidad” (p. 17). El primer plano hace referencia al pensamiento científico. En este espacio, los conocimientos se construyen mediante el uso del pensamiento hipotético-deductivo basado en el rigor y la seguridad de las predicciones, teniendo como objetivo verificar hipótesis mediante procedimientos establecidos por el consenso científico de expertos. Por el contrario, el segundo plano, denominado consensual, refiere al pensamiento de sentido común. Dicho espacio se caracteriza por la

existencia de saberes propios de la vida cotidiana de los sujetos basados en sus experiencias o en las tradiciones (Moscovici, 1961/1976; 2001; Moscovici y Marková, 2003).

Moscovici (1981) sostenía que las RS “estimulan y configuran nuestra conciencia colectiva, explicando las cosas y los acontecimientos de modo que sean accesibles para cada uno de nosotros y pertinentes respecto de nuestras preocupaciones inmediatas” (p. 187). Además, como las RS son dinámicas y tienen como característica principal la elaboración de comportamientos y de relaciones con el ambiente social y no una reproducción de los mismos (Moscovici, 1961/1976), en este último plano no se espera que los individuos avancen hacia conocimientos de mayor validez o rigor científico (Marková, 2000; 2003; 2012).

Los Procesos de Constitución de las Representaciones Sociales

Moscovici (1961/1976) manifestó que “si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es” (p. 27).

El término de RS (Moscovici, 1963) fue mencionado a nivel internacional hace aproximadamente 60 años, en un artículo de la *Annual Review of Psychology* en relación con un trabajo sobre las actitudes (Wagner y Flores-Palacios, 2010). Esto se vincula con la evolución de la Psicología Social, ya que según Pérez (2004) dicha disciplina ha pasado por varias fases, teniendo en cada una de ellas conceptos específicos tales como: las actitudes, las cogniciones sociales y las RS.

Los planteos de Moscovici (1963) distaban de la mayor parte de los teóricos actitudinales. Al respecto, el autor afirmó que: “tener una actitud respecto de algo es como hacer una proposición actitudinal. Uno está expresando una actitud hacia su propia representación de ese objeto” (Moscovici y Marková, 2003, p. 121). Por un lado, entender a

las actitudes como un aspecto de la representación y, por el otro, pensar que las representaciones mantendrían unidas a las actitudes, fue lo que lo acercó al concepto de RS (Moscovici y Marková, 2003). Asimismo, es importante señalar que tal como plantean Castorina, Barreiro y Clemente (2005) las limitaciones teóricas encontradas por Moscovici en el trabajo de Durkheim resultaron fundamentales para el desarrollo de la teoría de las RS (Moscovici, 1989; 2001; 2003). De esta manera, Moscovici (1961/1976) definió las RS como:

Sistemas de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en un mundo social y material y dominarlo; y, en segundo término, permitir que la comunicación tome lugar entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (p. 13).

Cabe señalar que, al hablar de individuo, esta teoría hace referencia a un sujeto que se encuentra inserto en un grupo social y en un contexto histórico y cultural determinado (Castorina y Barreiro, 2006). En este sentido, las RS son entendidas como una forma de conocimiento social que ubica a los individuos y a sus grupos de pertenencia en un contexto específico, con situaciones, acontecimientos, objetos y formas de comunicaciones que les son conocidas (Jodelet, 1991). Según Jodelet (1991), se podría interpretar a las RS como formas de conocimiento práctico que sirven de guía para actuar en el mundo y que unen tanto a los individuos como a los objetos de conocimiento mediante la experiencia cotidiana, al mismo tiempo que se sirven de la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social (Jodelet, 1986; Moscovici, 2001).

Moscovici (1961/1976) también advierte que las RS no son meras creencias repetitivas o reproducidas, sino que son constantes actualizaciones que circulan y reúnen distintas vivencias, formas de hablar, modismos y términos, entre otros. Las RS resignifican y reconstituyen los componentes del ambiente en el que el comportamiento se despliega (Howarth, 2006; Jodelet, 1991; Marková, 2012; Moscovici, 1961/1976; 1988).

Para el psicólogo francés Abric (1994) las RS ocupan un papel primordial en las prácticas y en las interacciones sociales dado que desarrollan cuatro funciones básicas. La primera es la *función del saber* (que también podría ser entendida como explicativa): las RS les ofrecen a los individuos que alcancen nuevos conocimientos y los integren con sus códigos culturales, dotándolos de una mejor comprensión del mundo y otorgándoles así herramientas que les permiten explicar la realidad en el intercambio social. La segunda es la *función identitaria* (que también podría ser entendida como clasificadora): las RS contribuyen en la definición de la identidad grupal de acuerdo con el sistema de valores cultural, social e históricamente construido. La tercera es la *función de orientación* (que también podría ser entendida como práctica): las RS guían las prácticas sociales valiéndose de un sistema de anticipaciones y expectativas que facilitan la selección de la información relevante y la interpretación de un contexto de acuerdo con el grupo social de pertenencia. Finalmente, la cuarta es la *función justificadora* (que también podría ser entendida como evaluativa): las RS explican un comportamiento o una toma de posición realizada por grupos sociales en una situación específica. En este punto, las RS tienen la función de justificar la diferenciación social (Abric, 1994/2001; Pérez, 2004; Pereira de Sá, 1996).

Para Moscovici (1961/1976) las RS contienen una función simbólica y otra práctica, dado que las define como entidades casi tangibles que transitan cotidianamente y se

producen mediante el lenguaje, los movimientos y las interacciones sociales (Moscovici, 1961/1976). Tal como mencionó Abric (1994), las RS se producen en los intercambios que acontecen en cada grupo social, donde se ponen en juego una variedad de significados, discursos y prácticas. Para Banchs (2000) las RS construyen socialmente la realidad mediante los procesos de comunicación e intercambio social y promueven el desarrollo de una identidad individual como también una de tipo social. Al respecto, Moscovici y Hewstone (1986) afirmaron que las RS “tienen por misión: primero, describir; después, clasificar y, por último, explicar” (p. 699).

Específicamente, al abordar los mecanismos de constitución de las RS, Moscovici (1961/1976) planteó que existen dos procesos básicos, interdependientes e inseparables, que se relacionan con la estructuración de las RS: la objetivación y el anclaje. Según Jodelet (1984): “La representación no se inscribe en una tabla rasa, sino que siempre encuentra ‘algo que ya había sido pensado’, latente o manifiesto” (p. 490). Por tal motivo, dichos procesos permiten exponer de qué manera se transforma un conocimiento en RS y cómo esta representación modifica lo social (Jodelet, 1986).

La objetivación es un mecanismo de construcción mediante el cual los significados sociales más abstractos se convierten en próximos y concretos para los individuos (Duveen, 2001; Castorina et al., 2005; Moscovici, 2001). Dicho mecanismo consta, a su vez, de tres operaciones esenciales: construcción selectiva, mediante la cual se permite la apropiación de los conocimientos abstractos, esquematización estructurante, la cual posibilita una organización coherente de la imagen simbólica del objeto; y, la naturalización, a través de la que se brinda a la realidad un aspecto simbólico (Pérez, 2004). Por ende, estas operaciones tienen como función realizar una selección y descontextualización de los

significados, reconfigurándolos con la ayuda de imágenes para concretizarlos y naturalizarlos para atribuirles una realidad concreta (Castorina et al., 2005). De esta forma, los significados construidos son situados por el grupo social en el lugar del objeto y constituyen lo que la realidad es para esos individuos y su grupo de pertenencia (Castorina y Barreiro, 2006).

Por su parte, el anclaje hace referencia a la integración de las nuevas informaciones que llegan mediante el proceso de objetivación. Dicho proceso realiza la integración cognitiva del objeto dentro de la red de significaciones preexistentes de cada grupo social, actualizando permanentemente la realidad, generando un proceso continuo y contradictorio en el cual la formación y la transformación de las representaciones tienen lugar (Jodelet, 1986; Pérez, 2005).

A través del proceso de familiarización y por su función integradora (objetivación y anclaje) las RS resultantes de dichos procesos permiten interpretar, orientar y justificar los comportamientos dentro del grupo social. En palabras de Jodelet (1984): “Esta modalidad permite comprender cómo los elementos de la representación no solo expresan relaciones sociales, sino que también contribuyen a constituir las” (p. 486).

Sociogénesis, Ontogénesis y Microgénesis

Si bien las RS tienen una estructura que no cumple con los estrictos criterios que propone Piaget (1977), las mismas son el resultado de una construcción y de un proceso de desarrollo (Duveen y Lloyd, 2003). Con el objetivo de conocer el proceso de origen, permanencia y cambio de las RS, Duveen y Lloyd (2003) diferenciaron tres niveles de análisis: sociogénesis, ontogénesis y microgénesis (Duveen y Lloyd, 2003).

La sociogénesis hace referencia a la dimensión de la construcción y modificación de las RS en los grupos sociales. Esto permite identificarlas en un momento específico dentro de un proceso de desarrollo histórico y social más amplio (Duveen y Lloyd, 2003).

La ontogénesis, en cambio, es un proceso mediante el cual los individuos reconstruyen las RS existentes en su grupo social de pertenencia, expresando y afirmando su identidad social cada vez que ingresan a un grupo; esto es, al momento de involucrarse con nuevas RS (Duveen y Lloyd, 1986; 2003).

Finalmente, la microgénesis tiene lugar en la propia interacción social, cuando los sujetos producen y negocian las identidades sociales y se crean marcos de referencia compartidos en donde las RS se transforman constantemente (Duveen y Lloyd, 2003).

Representaciones Sociales Hegemónicas, Emancipadas y Polémicas

Moscovici (1986) expresó que: “Los sistemas de explicaciones que proporcionan la representación social reflejan [...], al igual que las teorías científicas, los debates, y enfrentamientos que existen entre grupos sociales” (p. 402). Por lo que, de acuerdo con los vínculos de poder que se establecen entre los miembros de un grupo y entre los distintos grupos sociales, Moscovici (1988) distinguió tres tipos de RS: hegemónicas, emancipadas y polémicas. Las primeras predominan en gran parte de la sociedad o son compartidas por los miembros de un grupo muy estructurado sin necesariamente haber sido producidas por ese grupo en particular. Asimismo, estas RS hegemónicas tienen una fuerte relación con las prácticas simbólicas debido a que son sistemas de valores e ideas arraigados en dichas prácticas y por lo tanto perduran por bastante tiempo (Moscovici, 1988). Por su parte, las RS emancipadas se caracterizan por ser el resultado de las construcciones e intercambios de conocimientos entre distintos subgrupos. Son de corta duración, dado que se encuentran

basadas en las vivencias cotidianas coyunturales, y gozan de cierta autonomía en relación con los distintos grupos sociales (Moscovici, 1988). Finalmente, las RS polémicas surgen en contextos de conflictos entre grupos antagónicos y también son de corta duración. Se trata de visiones mutuamente excluyentes del objeto (Moscovici, 1988).

El Enfoque Estructural para el Estudio de las Representaciones Sociales

En los años posteriores a la publicación de la tesis doctoral de Moscovici (1961/1976) se realizaron numerosos estudios sobre distintos objetos de conocimiento y con metodologías diferentes. Algunos investigadores (Marková, 2012; Palmonari y Emiliani, 2009; Pereira de Sá, 1998; Wagner y Hayes, 2005; 2011) sostuvieron que a través del tiempo se han establecido distintas líneas de investigación o escuelas en el interior de la teoría de las RS. En primer lugar, describieron a la denominada escuela clásica, fundada en los trabajos cualitativos de Jodelet, en los cuales (con un enfoque antropológico) se privilegiaba el análisis de lo social, lo cultural y las interacciones sociales (Jodelet, 1986, 1991; Umaña, 2002). En segundo lugar, la escuela de Aix-en-Provence hace referencia a los trabajos basados en el enfoque estructural de las RS realizados por Abric, quien se dedicó a estudiar el núcleo central de las RS junto con sus elementos periféricos (Abric, 1993; 1994; 1996; 2001; Umaña, 2002). En tercer lugar, mencionan a la escuela de Ginebra, conocida por su posición sociodinámica, que aborda el análisis de los posicionamientos diferenciales y cuyo referente más importante fue Doise (1986; Umaña, 2002).

Es importante señalar que para el desarrollo de esta tesis se utilizaron los conceptos de la perspectiva estructural desarrollada por Abric (1993; 1996; 2001).

Profundizando en línea con la escuela de Aix-en-Provence, los antecedentes del concepto de núcleo central se basan en los estudios del psicólogo austríaco Heider (1927) y en los trabajos del psicólogo polaco Asch (1946). Por su parte, Abric (1976; 1987; 1994; 2001) expresó que: “toda representación está organizada alrededor de un núcleo central. Éste es el elemento fundamental de la representación puesto que a la vez determina la significación y la organización de la representación” (Abric, 2001, p. 10). De este modo, el núcleo central posee una gran estabilidad, rigidez y consensualidad. En el mismo se encuentran: el objeto representado, el tipo de relaciones que los individuos mantienen con el objeto y la red de valores y normas sociales del contexto histórico (Abric, 1976; 1987). El núcleo central tiene dos funciones: generar significados, dotándolos de un sentido, de un valor, y organizar la representación, identificando el tipo de vínculos que unen y estabilizan a los elementos entre sí (Abric, 1994/2001).

Asimismo, en torno al núcleo central se pueden identificar los elementos periféricos (Abric, 1989; 1993; 2001; Wagner y Elejabarrieta, 1997), caracterizados por un mayor dinamismo, flexibilidad e individualización. Los mismos constituyen la interfaz entre el contexto de la representación y la representación misma, dado que resultan de los procesos de anclaje (Abric, 1994/2001). Los elementos de la periferia poseen tres funciones básicas: concreción (funcionando como una interfaz), logrando anclar las RS a un momento determinado; regulación, la que yace en la flexibilidad de dichos elementos dado que permiten que la nueva información se ajuste al contexto; y defensa, en virtud de que protegen al núcleo central en el momento que se producen cambios en el entorno (Abric, 1994/2001; Flament, 1995).

En consecuencia, dicha escuela de pensamiento privilegia la descripción tanto del núcleo central como de los elementos periféricos de las RS, teniendo en cuenta que algunos son considerados más importantes que otros cuándo se representa el objeto, dado que cuanto más significativo es un elemento de la RS mayor será su saliencia (Wagner y Hayes, 2005).

Posicionamientos Diferenciales

De acuerdo con la idea de que las RS son construcciones colectivas que surgen de la interacción de un grupo de personas con objetos o fenómenos sociales compartidos, se sostiene que éstas se comportan como el patrón de habla y acción de dicho grupo en relación con el objeto representacional (Moscovici, 1988; Wagner y Hayes, 2011). En este sentido, se plantea que las RS son elaboraciones grupales que muestran la posición de los sujetos frente al mundo social (Moscovici, 2001).

Por su parte, Doise (1986) sostiene que las RS son “principios generadores de tomas de postura que organizan los procesos simbólicos que intervienen en las relaciones y que dependen de las inserciones específicas dentro de un conjunto de relaciones sociales” (p. 246). Es justamente por su característica social que las RS no deben ser entendidas como homogéneas, dado que tanto los sujetos como los grupos manifiestan diversas actitudes y producciones simbólicas ante el mismo objeto representacional lo cual da lugar a posicionamientos sociales diferentes, entendidos como el “proceso por el cual las personas toman posición sobre una red de significaciones” (Clémence, 2001, p. 83).

Aquí resulta importante aclarar que los posicionamientos diferenciales se encuentran condicionados por diversos factores sociales, históricos y contextuales, que

requieren de tres aspectos: la comunicación, la negociación y la multiplicidad (Elejabarrieta, 1994).

En primer lugar, la comunicación se torna relevante dado que, en la interacción entre los sujetos, el lenguaje es el sistema que crea y reproduce la realidad social y es aquí donde los individuos se sitúan en tiempo y espacio, generando significados contextuales (Elejabarrieta, 1994). En segundo lugar, la negociación se relaciona con la condición de que los posicionamientos sociales son producidos en torno a una estructura social particular, siendo una práctica intencional y expresiva, en donde se destaca la multiplicidad y la variedad de posiciones tanto estratégicas como prácticas que los individuos pueden adoptar en el ámbito cotidiano (Elejabarrieta, 1994). Es por ello que Elejabarrieta (1994) advirtió que los posicionamientos son fluidos en lugar de estáticos. En tercer lugar, la multiplicidad se vincula con la heterogeneidad que pueden adoptar los posicionamientos sociales, otorgándoles una elección (intencional o forzada) que da como resultado una RS específica y distintiva (Elejabarrieta, 1994).

Dado que las RS son ideas, pensamientos, imágenes y conocimientos que se comparten colectivamente (Moscovici, 1988; 1991), dichos posicionamientos se construirán en base a los vínculos de poder que se desarrollen en los grupos, en un contexto determinado. Por lo tanto, el posicionamiento social es contextual. Con respecto a su relación con la identidad social, Elejabarrieta (1994) sostiene que "... el posicionamiento expresa identidad y permite a los individuos construir el espacio de la realidad en el que se puede expresar su identidad" (p. 248). Esto significa que los sujetos también son parte de la creación y de la coconstrucción de la identidad que ocurre en las interacciones sociales (Cummings, 2018).

Por lo tanto, esta tesis tomará en cuenta también los aportes realizados por la escuela de Ginebra, liderada por Doise (1986; 1987), al indagar las RS desde el análisis de los posicionamientos diferenciales.

Capítulo 2: La Educación Argentina como Derecho

Resulta importante aclarar que el período de surgimiento y consolidación del sistema educativo argentino fue producto de complejos procesos históricos. Como se verá más adelante, este proceso de construcción implicó diversas tensiones, las cuales giraron en torno al diseño del sistema educativo (la construcción de la normativa escolar y la elaboración de los currículums para cada nivel), el papel del Estado como garante de la educación (expansión de una red de escuelas por todo el territorio nacional y la formación de docentes), el rol y la participación de la sociedad civil en temas de educación y la forma en la que las diferentes clases sociales fueron accediendo a cada nivel.

Los Orígenes de la Educación Argentina

Durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, Argentina fue consolidando un nuevo escenario político, económico y social, el cual encontraba un apoyo en los triunfos militares de más de 50 años de guerras civiles. En el transcurso de este período se llevaron a cabo una serie de transformaciones estructurales, ligadas tanto a lo político como a lo económico, acordes con las ideas modernas de las sociedades capitalistas que se encontraban en pleno auge en Europa y Estados Unidos (Romero, 2006; Oszlak, 1978; Oszlak y O'Donnell, 1976). Dichos cambios, junto con la gran ola de inmigración europea (más de un millón de campesinos italianos y españoles) mayoritariamente acontecida entre 1860 y 1890, trajeron aparejados fuertes repercusiones a nivel social (Romero, 2006). En palabras de Weinberg (1984), “el desarrollo ‘nacional’ significa básicamente lograr para las élites las pautas de consumo y de educación de los países desarrollados de Europa o de los Estados Unidos... la dependencia de los países latinoamericanos se traduce en dependencia cultural” (p. 173).

En este marco de incorporación de la Argentina al mercado internacional, la condición de iletrados en la que se encontraban muchos habitantes constituía un obstáculo insalvable para los objetivos planteados (Tedesco, 1970; 1986). Teniendo como principal tarea consolidar el Estado, el proceso educativo significó la herramienta fundamental para garantizar el orden y lograr un mejor ajuste hacia el modelo capitalista (Di Tella, 1966; Filmus, 1997; Puiggrós, 1990; Romero, 2006; Tedesco, 1970; 1986). También sirvió para promover el disciplinamiento de la población, poniendo especial atención sobre los nuevos sujetos (inmigrantes) que se volcaron masivamente a la ciudad, quienes eran considerados como portadores de hábitos y costumbres no deseados para el ideal de ciudadano que se buscaba formar (Puiggrós, 1990; Romero, 2006). De esta manera, resultó fácil vincular a la economía, pero esencialmente a la política, con la educación, ya que se necesitaba formar al ciudadano (identidad nacional) y convertirlo en un hombre civilizado (construcción de la ciudadanía) para que trabaje dentro de una economía dependiente y que forme parte de la consolidación de la nación (Di Tella, 1966; Filmus, 1997; Puiggrós, 1990; Romero, 2006; Tedesco, 1970; 1986).

En 1853, con la sanción de la Constitución Nacional se establecieron las bases jurídicas de este nuevo proyecto, en donde también se hizo referencia a la educación. En el art. 5, se sancionó: “cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria” (Constitución de la Nación Argentina, 1853/1860, p. 2).

En 1863, el presidente Mitre promulgó un decreto mediante el cual se creó el Colegio Nacional de Buenos Aires, el cual tenía como misión fundadora brindar estudios

que sirvieran como preparación y habilitara el ingreso a la universidad (Dussel, 1997). De esta manera, la provincia de Buenos Aires perdió la exclusividad en la formación preparatoria pública, dando lugar a un desplazamiento de la centralidad desde el ámbito provincial hacia el nacional. En 1865 se fundaron cinco establecimientos más que completaron la oferta de la época junto con los colegios preuniversitarios fundados por los estados provinciales y por el sector privado, como el Colegio Nacional de Monserrat de Córdoba. Los nuevos establecimientos creados en las capitales provinciales de Catamarca, Mendoza, Salta, San Juan y Tucumán también tuvieron la misión de servir de preparación para la educación universitaria y formar a las élites provinciales (Tedesco, 1983).

Por otra parte, y para complementar el marco normativo que comenzó a delinear el andamiaje jurídico del sistema educativo argentino, el presidente Sarmiento en 1871 (sumando acciones a las ya establecidas en la década de 1860) sancionó la primera ley de subvenciones nacionales (N° 463), la cual definía la financiación de la nación a las provincias para que éstas pudieran costear la creación de escuelas primarias (Pineau, 2007).

En 1884, una vez sancionada la Ley 1.420 de Educación Común, comienza a desarrollarse el sistema educativo moderno en el país, con un sistema de instrucción pública centralizado estatal (Puiggrós, 1990). En palabras de Althusser (1988):

el aparato ideológico de Estado que ha sido colocado en posición dominante en las formaciones capitalistas maduras, como resultado de una violenta lucha de clases política e ideológica contra el antiguo aparato ideológico de Estado dominante (La Iglesia), es el aparato ideológico escolar (p. 13).

De esta manera, la educación fue ganando terreno en la agenda política. Tal como manifestaron Puiggrós y Carli (1991), “en el período 1885-1916 adquirieron legalidad el

carácter hegemónico del Estado en la educación y su papel docente, la obligatoriedad, y la laicidad y la gratuidad de la educación pública” (p. 7).

En 1905, con la promulgación de la Ley Láinez (N° 4.874/05), se estableció que la Nación podía instalar escuelas primarias en los territorios provinciales que lo requirieran, logrando concretizar la tarea iniciada 20 años antes con la ley de educación común. Este hecho se constituye como un antecedente jurídico de relevancia dado que es el Estado Nacional el que por ley es el encargado de garantizar el derecho a la educación al hacerse cargo de la creación de escuelas (Cucuzza, 1985; Pineau, 2007).

En esta línea, Tedesco (1986) sostiene que, dentro de este marco, la educación es pensada como un elemento tanto para el cambio social como para la modernización del Estado-Nación que se comenzó a gestar (Puiggrós, 1990; Tedesco 1986).

El Devenir de la Educación Secundaria en la Argentina

A fines del siglo XIX y principios del XX, en todo el mundo la educación fue consolidándose como herramienta hegemónica debido a que la mayoría de las naciones declararon que la educación básica debía ser obligatoria (Pineau, 2001). En este contexto, las escuelas fueron las instituciones creadas en la modernidad en donde se esperaba que ocurrieran procesos que promovieran la reproducción cultural (Legarralde y Southwell, 2015). Por su parte, la escuela primaria tuvo, entre sus funciones principales, las de promover: una misma lengua; la identidad nacional, por medio de la incorporación de nuevos símbolos e instituciones, mediante la asimilación de una narración nacionalista (Oszlak, 1982; Palamidessi et al., 2007); pautas de higiene y cuidado corporal; y nuevos modos de relacionarse. La escuela secundaria, en cambio, nació con el rol de formar a las nuevas élites que ingresarían posteriormente a la Universidad, siguiendo un modelo de

admisión selectivo (Acosta, 2012; Pinkasz, 2015). Es importante señalar que, mientras la educación primaria sería obligatoria para la población, la educación secundaria sería destinada para algunos pocos. Se definió, así, al sistema educativo como el dispositivo encargado de distribuir los valores y conocimientos a los nuevos ciudadanos según el lugar al que pertenecían dentro de la estructura social argentina (Tedesco, 2012).

Debido a la relevancia que cobra la educación secundaria para este estudio, a continuación, se presentarán algunos hechos históricos que servirán para ilustrar los orígenes y el desarrollo de dicho nivel educativo.

Tal como se mencionó en el apartado anterior, en 1863 se creó el Colegio Nacional de Buenos Aires, que dio el puntapié inicial para la creación de 14 colegios más en distintas capitales provinciales, comenzando así la expansión del nivel secundario. Dichos colegios estaban focalizados en formar políticamente a las élites provinciales, preparándolas para la inserción en los estudios universitarios. El primer currículum de estos colegios fue propuesto por Jacques (1865), quien sostuvo que era importante combinar materias literarias (las que incluían lenguas extranjeras: francés, alemán y latín) con disciplinas científicas (como historia natural, matemática y química), pero tal propuesta no perduró. Desde 1863 a 1916, se implementaron 17 planes de estudio diferentes, hasta que por último se logró configurar un currículum humanista con una base enciclopedista, al que se consideró como la síntesis más democrática de la cultura (Dussel, 1997). En este sentido, Tedesco (1986) sostiene que:

ese crecimiento se realizó en función de necesidades políticas que encontraron apoyo en factores muy importantes de la estructura social local. Para satisfacer esas exigencias, el contenido de la enseñanza más coherente con la función política era el

enciclopedismo. Estos contenidos (humanísticos, científicos, idiomas) no ofrecían ningún atractivo para los grupos dedicados a actividades productivas. Preparaba ya sea para el ingreso a la universidad o para los puestos en la administración pública (p. 73).

Paralelamente, se comenzó a desarrollar un proceso de diversificación de los estudios secundarios, dado que el énfasis puesto en la escuela primaria común, principalmente hacia el 1870 (durante la presidencia de Sarmiento), acarreaba la necesidad de formar maestros. Con este sentido, se crea la Escuela Normal de Paraná, la cual fue una propuesta que irradió un nuevo movimiento pedagógico, de raíz positivista y de honda influencia en la educación argentina, al buscar captar a la mujer como educadora y al brindar una oferta de educación media para los sectores populares marginados. En 1872 se creó la Escuela Normal de Concepción del Uruguay, y en 1874 la siguieron la N°1 para mujeres y la N°2 para varones de la Ciudad de Buenos Aires (Alliaud, 2007; Dussel, 1997; Lionetti, 2007; Puiggrós, 1992; Tedesco, 1993). Además, en los colegios nacionales se crearon anexos en donde se desarrollaban clases con orientaciones técnicas, productivas y comerciales. De aquí surgirían las distintas orientaciones o modalidades de las escuelas secundarias argentinas: bachiller, normal, comercial y técnica, que estarían vigentes hasta la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993.

Entre 1880 y 1915 llegaron a la Argentina más de siete millones de inmigrantes provenientes de Europa (Novick, 2010). Este hecho desencadenó un despliegue del sistema educativo argentino con un fuerte carácter nacionalista, patriótico y moral en sus planes de estudio. Al mismo tiempo, se comenzó a debatir sobre el carácter elitista que tenía la educación secundaria que iba a la par del desarrollo político y económico del contexto.

Ante el crecimiento social, el sistema educativo se vio impactado por las nuevas clases sociales que al solicitar el ingreso a los colegios nacionales ponían en jaque a la escuela secundaria y a su función de acogedora de élites. En este sentido es que tuvieron lugar, en los 60 años posteriores a la creación de los colegios nacionales, dos grandes intentos de reforma de la escuela secundaria.

La primera propuesta, realizada en 1900, fue encabezada por el ministro de Instrucción Pública, Magnasco (1864-1920), y no llegó a implementarse. Magnasco argumentó que el sistema argentino se encontraba influenciado por el modelo de bachillerato francés y, por lo tanto, propuso, al igual que Sarmiento, emular los ejemplos norteamericanos y alemanes, que parecían ser de mayor utilidad frente a las condiciones de la población argentina, es decir, para una población poco o nada civilizada. Magnasco propuso cerrar 13 de los 19 colegios nacionales existentes, y crear en su reemplazo institutos de enseñanza práctica, industriales y agrícolas. Lo interesante es que, pese a todas sus críticas al currículum humanista, Magnasco propuso para los seis colegios nacionales, que quedarían en pie, un plan de estudios estrictamente literario, con una estructura interna disciplinar acorde a la ya existente; tanto la historia como la literatura se mantenían en la organización clásica. La única modificación se relacionaba con la inclusión de nuevas asignaturas tales como: trabajo industrial y agrícola, dibujo, psicología e inglés. Dicha propuesta de reforma fue rechazada en el Parlamento, en donde la mayor parte de los legisladores eran egresados de los colegios nacionales. En este sentido, la mayoría de las intervenciones ensalzaron a los colegios y la movilidad social ascendente que habían permitido; de esta forma atacaron la reforma propuesta sobre la base de que cerraba el

acceso tanto a la universidad como a la formación humanista (Dussel, 2006; Tedesco, 1971; Tiramonti y Suasnabar, 2000).

El segundo intento de reforma tuvo lugar en 1915 y estuvo encabezado por Saavedra Lamas, también ministro de Instrucción Pública. Esta propuesta consistió en crear una escuela intermedia, de tres años entre los niveles primario y secundario, como preparación para una salida laboral, buscando reformar la oferta de las escuelas secundarias paralelas existentes. Dicha escuela incluiría dos ejes centrales: por un lado, el literario y el científico; y, por el otro, el técnico y el vocacional. Asimismo, se planteó incorporar materias optativas para romper con la tradición enciclopedista del currículum humanista (Dussel, 2006; Southwell, 2018; Tedesco, 1971).

El mismo año en que se promulgó la reforma Saavedra Lamas, se llevó a cabo la primera elección con Ley Sáenz Peña de sufragio universal y obligatorio, que llevó al yrigoyenismo al poder. Dos años más tarde, el flamante Gobierno detuvo la reforma basándose en casi los mismos argumentos que se utilizaron para desestimar la propuesta de Magnasco. El detener la expansión de los colegios nacionales y, por ende, la formación humanista, no era una política educativa bien recibida por el radicalismo. Es de destacar que ambas propuestas perseguían el mismo objetivo: seleccionar y distribuir a la población en caminos de formación alternativos para evitar que los sectores más desfavorecidos no accedan a la enseñanza secundaria tradicional y, posteriormente, a las universidades (Dussel, 2006; Puiggrós, 1992; Southwell, 2018; Tedesco, 1971; 1983). Por otro lado, estos intentos de reforma introdujeron en la escena política el debate acerca de la inclusión de la ciencia, la democracia, el progreso, la relación con el mundo, el trabajo y la crítica al currículum humanista (Dussel, 2006). Si bien a simple vista dichos intentos de reforma han

tenido un impacto relativo en las políticas educativas, resulta importante mencionarlas dado que estas ideas seguirían estando latentes por varias épocas.

En las décadas posteriores, si bien hubo una expansión en cuanto a la oferta ya que se crearon escuelas técnicas y escuelas de artes y oficios (tales como las escuelas Raggio), se registró poco crecimiento en relación con la tasa de promoción. En 1930, comenzó a emerger una nueva unión de clases sociales entre la oligarquía terrateniente y la burguesía industrial. Dicho crecimiento social impactaría en el sistema educativo.

Aun así, entre 1930 y 1945 la selectividad entre el nivel primario y el secundario seguía siendo muy alta (Tedesco, 1986). Asimismo, la educación secundaria, a diferencia de la primaria, tuvo una gran participación privada, la cual estaba ofertada principalmente por la Iglesia Católica que tenía la intención de ejercer el control en la formación de los futuros docentes (Tedesco, 1986).

Luego de la primera guerra mundial, el clima social que se generó dio lugar a una revisión sobre las bases en que se estaba cimentando la educación. De esta forma, conceptos como civilización, nación, progreso y ciencia cobraban otros significados, dado que “el apoyo en la ciencia positivista y en las explicaciones y recomendaciones que habían generado la biología y la higiene como paradigmas conceptuales, estaba en declive” (Southwell, 2018, p. 25). Una vez agotado el positivismo que acompañó el surgimiento de la educación secundaria, la idea de percibir a los individuos de manera integral (cuerpo, mente y alma) resultó muy llamativa. El movimiento de Escuela Nueva, crítico de la escuela normalista, comenzó a impulsar cambios en la educación al introducir conceptos pedagógicos y psicológicos junto con los intereses del alumnado, ubicándolos en el centro de los aprendizajes (Dussel y Pineau, 1995; Southwell, 2018).

Al mismo tiempo, iban ganando más relevancia las organizaciones privadas, dado que “ante la debilidad del Estado para cumplir su papel coercitivo en momentos de crisis ideológica, el nacionalismo de derecha apelaba a la alternativa de ciertas entidades civiles, fundamentalmente la Iglesia y, en menor medida, la familia” (Tedesco, 1986, p. 296). En esta línea, y debido al crecimiento de la Iglesia Católica, uno de los ejes de debate en torno a la educación por estas épocas fue el intento por promover una educación religiosa obligatoria, desterrando así al laicismo. En este contexto, los debates en torno a la educación secundaria se seguían polarizando: estudios superiores o trabajo, religión o laicismo, gestión pública o privada, pedagogía tradicional o escolanovista, centralización o descentralización, entre otros.

En 1943, la matrícula de la enseñanza secundaria alcanzó a 48.794 estudiantes. La educación pública contaba con 61,9% de los establecimientos de enseñanza secundaria (el restante 38,1% eran privados). En 1955, la matrícula del nivel casi alcanzó a duplicar a la de 12 años atrás: 97.306 estudiantes en el nivel, para quienes la oferta se encontraba distribuida entre 69,3% de establecimientos públicos y 30,6% perteneciente al ámbito privado (Puiggrós et al., 1988).

Por su parte, los gobiernos peronistas centraron el foco de sus políticas educativas en alcanzar a aquellos sectores sociales que no habían podido ingresar a las escuelas medias, adoptando así un discurso pedagógico contrapuesto al tradicional (Puiggrós et al., 1993). En este sentido, con el Primer Plan Quinquenal (1947-1951) se buscó “vitalizar la escuela, dándole activa participación en la vida social cuyo factor más eficiente era el trabajo” (Puiggrós et al., 1993, p. 236), reafirmando así la importancia de una educación secundaria relacionada con el mundo del trabajo mediante el fortalecimiento de las escuelas

técnicas para dar respuesta a los reclamos de los pequeños y medianos empresarios, desafiando el modelo hegemónico de la educación secundaria (Dussel y Pineau, 1995; Pineau, 2004).

Las décadas siguientes estuvieron signadas por un corrimiento del Estado Nacional como garante de educación, lo cual es evidenciado por el rol protagónico que empieza a cobrar el sector privado en la expansión de la oferta educativa. Esta especie de retraimiento de la gestión educativa por parte del Estado podría asociarse a las ideas desarrollistas que comenzaron a surgir (Furlan y Avolio de Cols, 2011; Tiramonti, 2001).

Asimismo, con el decreto N° 7.728/59 y sus modificatorios (N° 9.247/60) se creó la Superintendencia Nacional de Educación Privada (SNEP) como un ente autárquico que depende del Ministerio de Educación de la Nación (Paviglianiti, 1993), mientras que el decreto N° 12.179/60 le otorgó un régimen de gestión propio a los establecimientos privados.

En 1968, mediante la sanción de la Resolución 994/98, se buscó realizar una reforma integral en el sistema educativo (Tiramonti, 2015). En lo que respecta a las propuestas para la educación secundaria, las ideas iban en línea con lo presentado décadas atrás por el ministro Saavedra Lamas, ya que dicha ley establecía la creación de una escuela intermedia. Dichas ideas se cimentaban sobre la base de las teorías curriculares y la psicología conductista norteamericana.

En 1970, con la sanción de la ley N° 18.586, se derogó la Ley Láinez y se buscó facultar al poder ejecutivo nacional a que transfiera a las provincias tanto los organismos como las funciones nacionales (Ley N° 18.586, art. 1).

Durante los años 1976-1983 se instaló en Argentina una feroz dictadura, conocida como Proceso de Reorganización Nacional. En dicho período se censuraron libros, periódicos y revistas (Pineau, 2006), y se impuso un reforzamiento tanto de los símbolos y rituales nacionales como de los valores morales de la Iglesia Católica (Kaufmann y Doval, 1997). Durante este tiempo se hizo especial hincapié en la revisión de planes de estudio, dado que resultaba fundamental establecer una formación humana integral (profesional, moral, familiar, religiosa) que a la vez sirviera de preparación para los estudios superiores. En 1978 fueron aprobados los contenidos mínimos en la VII Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal junto con las guías para la implementación metodológica y con orientaciones bibliográficas. Cabe señalar que, hasta ese momento, coexistían al menos 187 planes de alcance nacional. Otro aspecto importante que se propusieron las autoridades nacionales fue la tarea de despolitización de las escuelas secundarias, bajo la premisa de que la única función de los estudiantes fuera la de acreditar los contenidos establecidos en los planes de estudio. Por lo tanto, se alentaba al que aprobaba y se disciplinaba o desalentaba al que se consideraba como menos aplicado, haciendo cómplices así a los docentes “quienes debían constituirse en los guardianes del orden -político- de manera permanente y calificarlo” (De Luca y Álvarez Prieto, 2012). Asimismo, hubo un crecimiento de los bachilleratos por sobre las modalidades técnica y comercial, debido en gran parte a las políticas que apuntaron a la desindustrialización y a la restricción en el acceso a estudios superiores (Nochteff, 1985; Tiramonti, 2018).

Ya en 1983, el retorno de la democracia se vio acompañado de un aumento en la matrícula del nivel secundario. En relación con esto y advirtiendo el gran deterioro educativo, tanto por las prácticas adquiridas durante la dictadura que dieron como resultado

escuelas desactualizadas, elitistas y autoritarias como por la creciente segmentación y diferenciación entre la oferta pública o privada, el Gobierno de esta época comenzó a implementar diversas transformaciones (Braslavsky, 1985; Krawczyk, 1989; Tedesco, 1985).

En 1986, con la aprobación de la Resolución N° 136, se reemplazó el régimen de evaluación, calificación y promoción. Esto marcó una diferencia con el período anterior dado que planteó una nueva mirada hacia el estudiante, la cual se focalizaba en los aprendizajes alcanzados y en las alternativas para aquellos que no lograran adquirir dichos aprendizajes en el tiempo estipulado. Asimismo, se eliminaron los exámenes de ingreso y se renovaron algunos planes de estudios provinciales, los cuales retomaron la idea de establecer un Ciclo Básico General para los tres primeros años de la educación secundaria (Tiramonti, 2015).

En 1992, en consonancia con la adopción a las nuevas políticas señaladas como neoliberales (Bravo, 1994; Paviglianiti, 1995), tuvo lugar la sanción de la Ley de transferencia de los servicios educativos, tanto secundarios como terciarios, de la nación a las provincias (N° 24.049/92). En 1993 la Ley Federal de Educación planteó un cambio en la estructura académica del sistema educativo, transformando radicalmente a la escuela secundaria. Se distribuyeron los años de la siguiente manera: sus dos primeros años pasaron a la Educación General Básica (EGB), y los tres o cuatro últimos años se denominaron Polimodal, contemplando cinco modalidades distintas: Producción de Bienes y Servicios; Economía y Gestión de las Organizaciones; Humanidades y Ciencias Sociales; Ciencias Naturales y Comunicación; y, por último, Arte y Diseño (Cappelacci y Miranda, 2007; Gallart, 2006). Esta ley trajo aparejada una multiplicidad de modelos institucionales con

estructuras curriculares diversas, lo cual afectó la unidad del sistema educativo nacional y trajo serios problemas dado que un estudiante que se mudaba de una jurisdicción a otra tenía dificultades para que se le reconozca el trayecto educativo realizado anteriormente.

En 2003 el gobierno gestionado por Néstor Kirchner lideró un programa nacional de inclusión educativa que tenía varias líneas de acción, con las cuales se intentaba alcanzar a destinatarios de sectores populares que por distintas razones no habían logrado sostener sus estudios. Dichos programas se dirigieron especialmente a jóvenes y adolescentes que se encontraban excluidos de la escena escolar, quienes habían dejado sus estudios por motivos como: contar con tres o más años de sobreedad; haber estado presos y, por ende, encontrarse judicializados; no haber podido titularse; entre otros (Feldfeber y Gluz, 2011).

En 2006 la sanción de la LEN N° 26.206 derogó la Ley Federal de Educación. Esta ley propuso la misma estructura académica para el sistema educativo nacional (un Ciclo Básico y un ciclo Orientado, con diversas orientaciones) a la vez que sancionó la obligatoriedad de la educación secundaria.

A la luz de este recorrido histórico, se podría sostener que aquellas tensiones y dilemas que fueron surgiendo durante el proceso de conformación y consolidación de la escuela secundaria en Argentina siguen estando presentes en los distintos actores educativos que forman parte del entramado de las escuelas. En este sentido, se considera importante conocer la historia para poder entender cuáles son los puntos de resistencia y a qué se deben ya que, si bien la educación secundaria en Argentina tiene una amplia trayectoria, padece cuestiones que aún no se han podido o no se han sabido resolver. Como ejemplo se podrían nombrar tres ejes principales que deberían garantizarse: el acceso, la permanencia y el egreso del nivel. En este sentido, siguiendo los argumentos de distintas

investigaciones cabría preguntarse: ¿Por qué si las escuelas secundarias son obligatorias desde el año 2006 aún hoy hay sectores que son excluidos? ¿A qué se debe esa exclusión? ¿Qué se necesita mejorar en este proceso de universalización? (Foro Mundial, 2015; Gentili, 2011; Kravetz et al., 2016; Tenti Fanfani, 2003; 2008; UNESCO, 2008; Perdomo Usuca, 2017).

En esta línea, este trabajo busca indagar acerca de las RS de la inclusión educativa de docentes de dicho nivel en un intento por comprender mejor las creencias de este grupo social, con la intención de poder arrojar luz a las situaciones escolares e invitar a los diferentes actores institucionales a reflexionar acerca de si hoy, aproximadamente a 150 años de los primeros pasos hacia la consolidación de la educación secundaria y a más de 15 años de la sanción de ley que establece la obligatoriedad en el nivel, la educación secundaria podría ser concebida como un derecho de todos o una universalización sin derechos (Cruz, 2014; Gentili, 2011; Perdomo Usuca, 2017).

Capítulo 3: La Inclusión Educativa

Tal como se describió en el capítulo anterior, la conformación del sistema educativo argentino y en especial de la escuela secundaria es una historia plagada de exclusiones: exclusión a las personas indígenas, a personas de sectores sociales vulnerables –quienes viven en situación de calle o en lugares rurales, niños y adolescentes que deben trabajar–, a personas con discapacidad y a mujeres. Es importante señalar que desde los inicios de la educación secundaria las clases sociales de élite fueron las que tuvieron un acceso privilegiado a dicho nivel, mientras que el resto de la población fue accediendo por oleadas mediante breves intentos de reforma. En este sentido, resulta importante indagar la dimensión de la inclusión educativa dado que desde la sanción de la LEN (2006) el acceso al nivel secundario dejó de ser un privilegio y se convirtió en un derecho. En este contexto, lo que este trabajo intenta analizar es ¿Cuáles son las RS de la inclusión educativa que construyen docentes del nivel secundario de la C.A.B.A.?

A su vez, es importante aclarar que en Argentina las producciones académicas referidas a este campo de estudio son escasas y el hecho de que la inclusión educativa carezca de un desarrollo conceptual específico complejiza aún más la situación (Pastore, 2020). Se trata de un concepto con distintos usos y significados en función de su relación con factores contextuales (ANUIES, 2012; Blanco, 2014, Mejía, 2013; Pérez y Ramírez Hernández, 2016). Por tal motivo, este objeto de conocimiento resulta polisémico y se flexibiliza según los discursos ideológicos que se utilicen para caracterizar los ámbitos de su aplicación (Blanco, 2014, Pérez y Ramírez Hernández, 2016).

Algunos Modos de Pensar la Inclusión Educativa

Según el diccionario de la Real Academia Española, la palabra integración es definida como: “Acción y efecto de integrar o integrarse” (Real Academia Española [RAE], s.f., definición 1), mientras que el mismo diccionario define a integrar como “hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo” (RAE, s.f., definición 3). Por otro lado, el término inclusión es definido como: “Acción y efecto de incluir” (RAE, s.f., definición 1), mientras que la palabra incluir se define como: “Poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites” (RAE, s.f., definición 1).

El concepto de inclusión educativa o de educación inclusiva se comenzó a utilizar aproximadamente desde la década de los 90’ a raíz de la realización del foro internacional de la UNESCO desarrollado en Jomtien, Tailandia. Este precedente dio el puntapié para que la inclusión educativa se vaya ganando un lugar en las agendas políticas internacionales. Cabe señalar que la inclusión educativa adquiere distintas concepciones según cómo se vincula con los factores del contexto, principalmente con los sujetos (indígenas, sectores populares, mujeres, personas con discapacidad) y con los ámbitos de aplicación (familiar, social, escolar, laboral) dado que se considera una experiencia situada (Blanco, 2014).

A lo largo de los años, varios investigadores y organizaciones (Ainscow, 1991; 2001; 2005; Blanco, 2014; Booth y Ainscow, 1998; 2002; Echeita Sarrionandia, 2008; INICO, 2009; Moriña, 2011; Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948; 1989; 2006; Parrilla, 2009; UNESCO, 1990; 1996; 2005; 2008; 2020) han intentado acercarse a una concepción acabada acerca de la inclusión educativa. Sus aportes estuvieron relacionados, en mayor o en menor medida, con la necesidad de visibilizar un cambio de

paradigma el cual se nutre desde dos perspectivas: por un lado, la de los derechos humanos y las declaraciones internacionales y, por el otro, la evolución de los modelos y los movimientos de las organizaciones y de las personas con discapacidad. Desde esta última posición se entiende que la inclusión educativa ha evolucionado como alternativa ante el paradigma de la integración, el cual se había originado en la década de los 60' como una forma de evitar la discriminación de las minorías (Giné, 2001). La inclusión, entonces, encontrando su lugar de implicancia en contextos de exclusión (Parrilla, 2009), se focalizó tanto en los sujetos como en los contextos, advirtiendo que como todo proceso de reestructuración conlleva innovaciones y mejoras tendientes a promover la presencia, la participación y el buen desarrollo de todos los intervinientes (Echeita Sarrionandia, 2008; Moriña, 2011). De esta manera, el enfoque se fue ampliando rápidamente teniendo como meta lograr un acceso equitativo, en este caso, hacia una educación de calidad (Blanco, 2014; UNESCO, 2005). En síntesis, y desde la perspectiva que plantea este enfoque, se podría sostener que la inclusión educativa trata de:

reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquellos que más lo necesiten, desde una lógica de la redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural (Narodowski, 2008, p. 22).

En este punto, es importante volver a señalar que “cada concepto depende de una palabra, pero cada palabra no es un concepto social y político. Los conceptos sociales y políticos contienen una concreta pretensión de generalidad y son siempre polisémicos” (Koselleck, 1993, p. 116). Por lo tanto, el término de inclusión educativa resulta

polisémico, dado que se construye en un contexto histórico, social, cultural y escolar específico. En este capítulo se abordarán algunas de las aproximaciones más relevantes que se realizaron hasta el momento (Figuroa-Céspedes y Yáñez-Urbina, 2020; Pérez y González, 2017).

Distintas Corrientes de la Inclusión Educativa

Como se ha enunciado, el concepto de inclusión educativa tiene diversas acepciones según la población a la que se refiera (Mancebo, 2010) o según el contexto geográfico; no es lo mismo hablar de inclusión educativa en Europa, en donde se focaliza en la educación de adultos, inmigrantes y personas con discapacidad, que en América Latina, en donde se la relaciona con personas en situación de vulneración (Mancebo y Goyeneche, 2010).

Además, resulta complejo ubicar su surgimiento en un año determinado debido a que los eventos históricos no se diferencian de forma tajante; más bien van entrelazándose para dar un marco de referencia a las aspiraciones igualitarias, a la participación, a la equidad y a la calidad educativa, teniendo como objetivo “reducir la exclusión dentro de la educación y desde ella, (lo cual) implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños” (UNESCO, 2007, p. 6).

Entendiendo que “la inclusión educativa es un proceso que se construye en oposición a las fuerzas y tendencias que han producido y producen históricamente la negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos” (Gentili, 2011, p. 35), resulta necesario aclarar que “hay sobrados motivos para desconfiar de la eficacia política de declaraciones y tratados internacionales cuya retórica jurídica grandilocuente contrasta de manera brutal con su mediocre desempeño práctico” (Gentili, 2011, p. 68) dado que, a

más de 70 años de la proclamación de la educación como un derecho humano universal, aún sigue siendo una utopía para algunos sectores sociales.

Sin embargo, dicho concepto teórico se mantiene firme en la lucha por reconocer que cada individuo es considerado un sujeto de derechos. Así, con una mirada positiva y atenta hacia la diversidad, la concepción de la inclusión educativa entiende que la educación es un derecho de todos y por lo tanto intenta buscar caminos alternativos, eliminando las barreras, adecuando y transformando el contexto, todo ello de acuerdo con las necesidades de las niñas, niños y adolescentes, para que no sufran ningún tipo de discriminación ni exclusión (Echeita Sarrionandia, 2008; UNESCO 2007).

De este modo, en la lucha por el derecho al acceso y a una educación de calidad se podrían diferenciar dos grandes corrientes: una ligada a los sectores marginados por cuestiones étnicas, socioculturales o económicas, y otra ligada a las personas con discapacidad (Aguilar, 2004; Ainscow, 2001; Giné, 2001). No obstante, desde la perspectiva de la inclusión educativa, basada en los reclamos de las personas con discapacidad, se propone que sea la propuesta educativa la que se flexibilice y adapte a los sujetos para lograr de esa forma “la desnaturalización del fracaso escolar, la aceptación de la diversidad de trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta, la preocupación por la personalización del proceso educativo” (Mancebo y Goyeneche, 2010, p. 27). Esta idea de incluir a los excluidos va más allá del mero acto educativo, ya que aspira a generar una sociedad más justa, solidaria, democrática, dando paso a la construcción de un nuevo paradigma (Aguerrondo, 2007). Así, la inclusión educativa se podría abordar relacionamente desde “las representaciones sociales de los ‘otros’ (es decir, las representaciones construidas sobre aquellos a los que se

‘marca’ como diferentes) y con ciertas concepciones sobre el reconocimiento y la inclusión” (Mombello, 2017, p. 27) considerando las condiciones sociales, institucionales, pedagógicas y normativas que los rodean. A continuación, se expondrán cómo ambas corrientes se entretajan para dar sustento a lo que se ha dado a conocer como inclusión educativa en las escuelas secundarias públicas de la C.A.B.A.

La Construcción del Discurso acerca de la Inclusión Educativa

La educación en Argentina puede ser leída desde el interrogante: ¿A quién educar? Tal como se desarrolló en el capítulo anterior, durante el período de organización nacional las ideas políticas acerca de quiénes serían los sujetos de la educación eran claras: los hijos de las élites, preferentemente varones y blancos. Con el paso del tiempo y las oleadas inmigratorias, algunos funcionarios del Estado, como Sarmiento, decidieron que además urgía civilizar a quienes consideraban como parte de la barbarie: indios, gauchos, inmigrantes, analfabetos. En este sentido, los políticos e intelectuales que conformaban el gobierno de esa época buscaron seguir los pasos de los sistemas educativos francés, prusiano y norteamericano. Dichos modelos servían para llevar adelante los fines de instruir a la población y dotarla de una identidad nacional, convirtiendo a los individuos en ciudadanos y elevando el estatus de la Nación. Así, con la Ley 1.420, se estableció una educación común, gratuita, obligatoria, definiendo al Estado como garante y responsable tanto del financiamiento como de la gestión (Puiggrós, 2005; 2018). Si bien, con la obligatoriedad del nivel primario, la decisión de sumar actores sociales antes excluidos a la actividad educativa podría interpretarse como de una mirada inclusiva, en este caso lo que aparece no es un deseo de incluir a los excluidos sino más bien de resaltar la necesidad del Estado por delimitar una lengua, un pasado y un posible futuro en común, ejerciendo el

control sobre la esfera social. Es importante señalar que esta época fundacional estuvo signada por un funcionamiento selectivo de la educación, dado que no todos los sujetos pudieron acceder a ella por tratarse de una educación que tenía como objetivo seleccionar a aquellos que podrían continuar estudios superiores (Tenti Fanfani, 2013).

Estos ideales y el modelo de educación tradicional perduraron durante varias décadas, hasta que en 1948 tuvo lugar la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Este hecho marcó un antes y un después, dado que puso la atención en lo universal, estableciendo como misión la contemplación de cada sujeto desde una perspectiva de derechos humanos. Más específicamente, en su artículo 26 se establece que “toda persona tiene derecho a la educación” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, art. 26, inc. 1, p. 6) y que ésta debe ser gratuita (al menos en el nivel obligatorio -primario-). Asimismo, se plantea que la educación tendría como objetivo el desarrollo integral de las personas y se focalizaría en fortalecer tanto los derechos humanos como las libertades. También buscaría promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones, los grupos étnicos o religiosos tras el objetivo de mantener la paz. Finalmente, en el artículo se hace referencia a que son los padres quienes “tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, art. 26, inc. 3, p. 6). Esto es importante dado que le otorga a la familia el poder de decidir sobre el futuro de sus hijos y los compromete a velar porque dicho derecho se cumpla.

En las décadas de 1960 y 1970 se comenzó a cuestionar fuertemente el sistema escolar por su función reproductivista y por las situaciones de desgranamiento, abandono y exclusión que no cesaban (Puiggrós, 2005; 2018). A su vez, hacia mediados de los '70,

profesionales de la salud comenzaron a manifestar que las personas con deficiencia mental podían ir a las escuelas y llevar “una existencia tan próxima a lo normal como sea posible” (Bank-Mikkelsen, 1975, p. 18) bajo la premisa de que si la educación es un derecho y las familias pueden bregar por él, las personas con discapacidad deberían ser tenidas en cuenta. Así, este nuevo sector (las personas con discapacidad) comienza a luchar por conseguir una oferta educativa. Es importante conocer que este colectivo tuvo una evolución que estuvo marcada por la consolidación de distintos modelos. El primero fue el modelo tradicional o de la prescindencia, que imperó desde la edad antigua y se basaba en la marginación de las personas con discapacidad quienes, al igual que las personas de bajos recursos con quienes compartían rasgos de dependencia y sometimiento, fueron relegados de la oferta educativa (Puig de la Bellacasa, 1990). El segundo modelo, denominado médico-rehabilitador, se consolidó en el siglo XX y concibió a las personas con discapacidad como objetos de estudio para la ciencia médica y para los ámbitos pedagógicos (Sosa, 2009) dando lugar al surgimiento de la educación especial como una alternativa paralela a la educación común. Si bien esta iniciativa se perfilaba como una acción positiva (debido a la introducción de edificios adaptados, personal especializado, programas educativos reducidos y materiales específicos), terminó reproduciendo un modelo con énfasis en el déficit y en la segregación al convertirse en receptora de aquellos estudiantes que la escuela común excluía (Verdugo Alonso y Rodríguez Aguilera, 2012) creando, sin intención, espacios contenedores de marginación y exclusión (Skliar, 1997; 1998). El tercer modelo, llamado social de la diversidad funcional, continúa vigente en la actualidad. El mismo se basa en el movimiento de vida independiente y fue respaldado por diversos documentos internacionales. Surge a raíz del rechazo de las concepciones de los modelos anteriores que resaltan la deficiencia

(Franklin, 1997), al sostener que la discapacidad es un fenómeno producto del encuentro entre las características de la sociedad y las personas e introduciendo el concepto de barreras del entorno, ya sean actitudinales, comunicacionales, digitales, físicas, didácticas, entre otras (Palacios, 2008). Desde esta perspectiva, se sostiene que la discapacidad no se debe a defectos o carencias de las personas, sino que la misma es el resultado de la interacción de los sujetos con su entorno, apuntando a que el objeto de cambio debe ser social en lugar de individual (Palacios, 2008). En síntesis, “si el modelo rehabilitador se centra en la normalización de las personas con discapacidad, el modelo social aboga por la normalización de la sociedad, de manera que ésta llegue a estar pensada y diseñada para atender las necesidades de todos” (Toboso y Arnau, 2008). Si bien los modelos van evolucionando y transformándose, es habitual que mientras el nuevo modelo se afianza queden vestigios y resistencias pertenecientes a los modelos anteriores.

A partir de la década de 1980, comenzó a cobrar fuerza el principio de normalización entendido como “la utilización de medios, culturalmente tan normativos como es posible, en orden a establecer y/o mantener conductas y características personales que son tan culturalmente normativas como es posible” (Wolfensberger et al., 1972, p. 28).

En 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño proclamó el derecho que tienen todos los niños a recibir una educación, con prescindencia de razones étnicas, culturales, religiosas, económicas, o políticas presuntamente incapacitantes. Dicho tratado internacional, realizado por la Asamblea General de Naciones Unidas, fue ratificado en nuestro país en 1990 con la Ley N° 23.849. En ese mismo año la conferencia mundial de Educación para Todos realizada por la UNESCO sirvió de inspiración para realizar varios cambios, especialmente al visibilizar que a nivel mundial las mujeres, las personas con

necesidades especiales y/o en situación de vulnerabilidad eran excluidos de los sistemas educativos (UNESCO, 1990). Por su parte, la celebración de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: “Acceso y Calidad” (1994), realizada en Salamanca (España) por la UNESCO, al introducir como temas de interés la integración de sujetos con necesidades especiales en las escuelas comunes y la incorporación de grupos excluidos por cuestiones de género, étnicas, religiosas, culturales y socioeconómicas, dio el puntapié inicial para desarrollar la idea de una inclusión educativa (Ainscow y Miles, 2008). Dicha declaración fue aún más allá del ámbito educativo, impactando en las áreas de salud, bienestar social, formación profesional y empleo (Defensoría del Pueblo, 2019).

En el año 1996 se publicó el informe elaborado a pedido de la UNESCO y de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI, cuyo objetivo consistió en indagar acerca de la función de la educación en relación con la paz, la libertad y la justicia social. En el mismo se plantea que el siglo XXI traería aparejado una serie de cambios y de escenarios complejos ante los cuales las personas deben adaptarse. En este sentido, se sostiene que las personas deben estructurar su educación en torno a cuatro pilares: aprender a conocer (adquirir instrumentos para una mejor comprensión); aprender a hacer (para poder influir y modificar el entorno inmediato); aprender a vivir juntos (para participar y cooperar con la comunidad); y, aprender a ser (proceso mediante el cual se integran los aprendizajes anteriores) (Delors et al., 1996). Esta nueva forma de concebir a la educación “debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación” (Delors et al., 1996, p. 92). Por lo tanto, esta perspectiva contribuye al marco de respeto hacia los derechos humanos,

promueve la diversidad, la flexibilidad, la innovación en el rol docente e intenta aunar horizontes, principios y orientaciones tanto nacionales como internacionales.

En el año 2000 tuvo lugar el foro mundial sobre la Educación de Dakar, en Senegal, cuya finalidad fue expandir y concretar la inclusión educativa mediante la visibilización de sujetos en situación de marginalidad (personas con necesidades básicas insatisfechas, con enfermedades, con necesidades educativas especiales, niños trabajadores, habitantes de zonas rurales o de comunidades indígenas, minorías étnicas y lingüísticas) y promover la reflexión acerca de la equidad y la calidad educativa (Operti, y Acedo, 2012; UNESCO, 2000). Contemporáneamente se publicó la obra *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (2000), creada por un equipo de profesores, padres de familia, directivos e investigadores durante tres años en instituciones educativas de Inglaterra (Booth et al., 2000). En el año 2002 se lanzó una segunda edición, la cual, a raíz de varias observaciones realizadas por usuarios de distintas escuelas, contó con una modificación en los indicadores y un lenguaje más accesible (Booth y Ainscow, 2002). A su vez, un grupo de profesores e investigadores de distintas universidades de España, tales como Echeita, Sandoval, Durán, Miquel y Giné, junto con la colaboración de expertos de la UNESCO, como Blanco y López, se encargaron de traducir y editar esta segunda edición al español y poder difundir el trabajo realizado por Ainscow y Booth (Sandoval et al., 2002). Esta obra marcó un antes y un después en la forma de concebir a la inclusión educativa. A diferencia de las teorías desarrolladas hasta el momento, la teoría de la inclusión educativa planteada desde esta perspectiva por un lado reconoce la coexistencia de “muchos significados y lecturas algunas de ellas complementarias entre sí” (Booth y Ainscow, 2015, p. 5) y por el otro resalta el carácter reduccionista de otras lecturas “cuando se la identifica con la

educación especial o solamente con la preocupación por determinados alumnos y alumnas en mayor riesgo de exclusión” (Booth y Ainscow, 2015, p. 5). De esta forma los autores concluyen que:

tras las múltiples facetas o caras en las que se manifiesta y compromete la educación inclusiva hay un núcleo fundamental que les da sentido, y que no es otro que el conformado por un conjunto específico de valores y principios éticos vinculados a temas, tan importantes para cualquier proyecto de sociedad, como son su posicionamiento frente cuestiones como la diversidad humana, la sostenibilidad del planeta, la participación, los derechos o el cuidado de los más vulnerables, entre otros. (Booth y Ainscow, 2015, p. 5)

Años más tarde, se publicó el documento Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos de la UNESCO (2005), el cual resaltó el carácter dinámico y la mirada positiva que aporta la perspectiva de la inclusión educativa hacia la diversidad, atendiendo las diferencias individuales (UNESCO, 2005). Aquí se definió a la inclusión educativa como un “proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (p. 14). Además, las directrices brindadas en el documento se orientaron a promover más recursos, formular ofertas educativas de calidad para una Educación para Todos (UNESCO, 1990) y ampliar el concepto de educación inclusiva, basándose en el acceso, en la calidad y la equidad (Operti y Guillinta, 2009). En ese mismo año en nuestro país se promulgó la Ley Nacional N° 26.061/05 que sanciona la protección

integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, garantizando su condición de sujetos de derecho.

En el 2006 tuvo lugar la Convención de las Naciones Unidas. Dicho evento fue enmarcado en el modelo social de la discapacidad, el cual se centra en la identificación y remoción de las barreras con las que se encuentran las personas en la sociedad con el fin de lograr la inclusión y la participación plena de todos. Este hecho profundizó el cumplimiento de los derechos de las personas que integran dicho colectivo estableciendo que el derecho a la educación debe hacerse efectivo para todos los estudiantes sin discriminación, en la educación de modalidad común tanto primaria como secundaria. A su vez, dicha educación debe ser de calidad, gratuita y brindarse en igualdad de condiciones, propiciando una participación plena en el desarrollo académico y social. Además, los estudiantes deben recibir apoyos personalizados en función de sus necesidades, asegurando que se realicen los ajustes razonables correspondientes (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006). Por su parte, la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06, además de establecer la obligatoriedad de la educación secundaria, propuso transformaciones significativas para el sistema educativo en relación con los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias en pos de fortalecer y acompañar las trayectorias educativas de todos los estudiantes.

En el 2008 se aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo mediante la sanción de la Ley Nacional N° 26.378. A su vez, la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación realizada el mismo año ubicó a la inclusión educativa como núcleo de transformación del sistema educativo (Opertti y Acedo, 2012).

En el 2009 el Consejo Federal de Educación (CFE) aprobó tres resoluciones importantes. La primera de ellas, la Resolución del CFE N° 79/09, sentó las bases para la concreción de un Plan Nacional de Educación Obligatoria, que estuvo apoyado por los lineamientos establecidos en las restantes resoluciones. Luego, la Resolución del CFE N° 84/09, titulada Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria, detalló las finalidades de la educación secundaria, su organización institucional y pedagógica, su propuesta educativa y su estructura. En tanto, la Resolución del CFE N° 93/09, con el título de Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria, profundizó en las propuestas de enseñanza disciplinares-multidisciplinares-sociocomunitarias-inclusiva-complementarias, en las propuestas de apoyo institucional a las trayectorias escolares, en el régimen académico, en la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes y en las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso. Estas resoluciones, que aún continúan vigentes, se han propuesto asegurar el desarrollo de nuevas formas de enseñanza que vayan en consonancia con las demandas actuales de una educación secundaria obligatoria.

En los años posteriores se desarrollaron distintas acciones desde las políticas públicas tendientes a acompañar las trayectorias escolares, como por ejemplo: la Resolución del Ministerio de Educación N° 917/08, titulada Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES) logró reintegrar a personas que no habían podido finalizar sus estudios; el Decreto Presidencial N° 1602/09 de la Asignación Universal por Hijo buscó incentivar el acceso a la educación de aquellos niños y adolescentes provenientes de familias con ingresos bajos o nulos; el Plan de Mejora Institucional, enmarcado dentro de la Resolución CFE N° 88/09, logró destinar un mayor presupuesto

para la innovación de estrategias educativas en el nivel secundario y el Decreto 459/10 dio lugar al Plan Conectar Igualdad que logró incorporar el uso de recursos tecnológicos según como está planteado en la LEN. Por su parte, la Resolución del CFE N° 103/10, titulada propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria, estableció que las jurisdicciones podrían habilitar variadas alternativas educativas que garanticen que los jóvenes menores de 18 años, desescolarizados, ingresen y finalicen la educación secundaria obligatoria. Finalmente, la incorporación de la Disposición N° 219/12 estableció la implementación de los Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI) mediante los cuales se explicitan las adecuaciones curriculares necesarias para aquellos estudiantes que necesitan una adaptación en los contenidos y la Resolución del Ministerio de Educación N°867/13 aprobó el reglamento para el desempeño de Acompañantes Personales No Docentes (APND) quienes tienen como función acompañar a aquellos estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas de modalidad común de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Como puede observarse, estos avances estuvieron relacionados con la necesidad de garantizar el derecho a la educación de todos y sostener las trayectorias educativas, con la intención de contrarrestar que “a medida que los sectores antes excluidos fueron ‘fugándose hacia adelante’, hacia adelante también se desplazaron las injusticias e inequidades internas de un sistema educativo cuya expansión no puede escindirse de su fragmentación” (Gentili, 2011, p. 112).

En 2015, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se aprobó la Resolución del Ministerio de Educación N° 321/15, en donde se presentó el proyecto de innovación educativa denominado Nueva Escuela Secundaria, el cual implicó un cambio en el diseño y en la estructura curricular jurisdiccional. Su posterior concretización fue denominada

Profundización de la NES (también conocida como Secundaria del Futuro). Dicha resolución estableció que los cinco años del nivel secundario se dividan en dos tramos: ciclo básico (los primeros dos años comparten las mismas asignaturas en todas las escuelas de la Ciudad) y ciclo orientado (los espacios curriculares de los últimos tres años se definen en relación con la orientación elegida por cada institución), quedando establecidas 13 formaciones específicas en el ciclo orientado del bachillerato: Agraria/Agro y Ambiente; Arte; Ciencias Naturales; Ciencias Sociales y Humanidades; Comunicación; Economía y Administración; Educación; Educación Física; Informática; Lenguas; Literatura; Matemática y Física; y Turismo. Además, atendiendo al desafío de la obligatoriedad y al cambio de paradigma, se propuso revisar la práctica docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rol de los estudiantes en clave de brindar nuevos formatos de enseñanza e innovaciones tecnológicas acorde a los nuevos cambios del siglo XXI.

En ese mismo año varios organismos internacionales (UNESCO, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF por sus siglas en inglés], el Banco Mundial, el Fondo de población de las Naciones Unidas [UNFPA], el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], ONU Mujeres y la oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR]) organizaron el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon, República de Corea, dando lugar a la aprobación de la Declaración de Incheon para la Educación 2030, que propone garantizar una educación basada en el acceso, la inclusión y la equidad, la igualdad de género, la calidad y las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida (Declaración de Incheon, 2015).

En el 2016 el Consejo Federal de Educación aprobó la Declaración de Purmamarca y la Resolución N° 311/16 en la cual se estableció la promoción, acreditación, certificación

y titulación de estudiantes con discapacidad. A su vez dictó las resoluciones N° 280/16, en donde se estableció la Red de Evaluación Federal de la Calidad y Equidad Educativa (REFCEE) y las pruebas Aprender, y la N° 284/16, mediante la cual se creó la Red Federal de Mejora de los Aprendizajes. Dichas normas sirvieron como base para la Resolución del CFE N° 330/17, en la cual se aprobó el documento Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA) que centró los esfuerzos hacia la concreción de la política de implementación denominada Secundaria Federal 2030. Esta última tiene como objetivos: fortalecer y mejorar los procesos de aprendizaje, innovar en la organización docente y el régimen académico, acompañar en el sostenimiento de las trayectorias escolares, promover en los estudiantes el desarrollo de capacidades (como, por ejemplo, resolución de problemas, pensamiento crítico, entre otras) y de competencias digitales.

A lo largo de este apartado se ha vislumbrado de qué forma se ha ido construyendo el concepto de inclusión educativa y cómo la escuela secundaria argentina ha atravesado una serie de transformaciones y evoluciones que, acompañadas en mayor o menor medida por actualizaciones normativas, le dieron un marco a los principios, perspectivas, modelos e ideales que hoy nos representamos como inclusión educativa.

Capítulo 4: Antecedentes Empíricos

En las últimas décadas la mirada en torno a la Inclusión Educativa ha ido evolucionando. Uno de los motivos más importantes se relaciona con el avance y el protagonismo que ha alcanzado en la legislación internacional, nacional y jurisdiccional. Actualmente, varios autores (Novaro, 2020; Ocampo González, 2018; Talou et al., 2006; Zardel Jacobo, 2012) sostienen que coexisten diversos discursos y prácticas que se podrían corresponder con los paradigmas conocidos como: educación especial, integración e inclusión educativa. En esta línea, Zardel Jacobo (2018) sostiene que “en las investigaciones sobre el seguimiento de programas y prácticas educativas, uno encuentra una combinatoria de todos los paradigmas, así como las ingeniosas formas y maneras de mantener lo anterior con lo actual” (Ocampo González 2018, p. 155). Esto deja en evidencia que las prácticas evolucionan lentamente y en ocasiones coexisten presentando contradicciones.

Como se ha desarrollado en el capítulo anterior, los temas centrales que buscan instalarse en las agendas educativas de los distintos países, con mayor o menor énfasis, giran en torno a las siguientes perspectivas sobre la inclusión educativa: a) aquella vinculada con las necesidades educativas especiales de algunas personas, principalmente sujetos con discapacidad; b) una basada en los derechos humanos; c) otra relacionada con grupos en situación de marginalidad; d) aquella relacionada con la transformación del sistema educativo (Acedo y Opertti, 2012). Como se puede observar, la actualización del marco legal junto a los reclamos de familias y estudiantes segregados o excluidos del sistema educativo, han marcado la necesidad de acercarse a la educación desde una mirada más holística. De esta manera, resulta necesario resaltar los resultados de varias

investigaciones (Baquero, 2001; Pérez, 2012; Skliar, 2000) que sostienen que, si bien la capacitación es fundamental, los docentes “deben garantizar el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes, porque es parte de sus responsabilidades” (Pérez et al., 2017, p. 455); es decir, que los docentes deben estar atentos e impedir que sigan “desarrollándose perspectivas teóricas patologizantes y meritocráticas que continúan poniendo el foco en los individuos más que en los contextos productores de desigualdad” (Pérez et al., 2017, p. 456). En lugar de limitar o hacer referencia a las características individuales de los estudiantes, deben atender a un abordaje situacional, buscando identificar y eliminar las barreras limitantes del contexto, dado que para terminar con la gran deuda que tiene el sistema educativo con ciertos sectores sociales es necesario acercarse a la situación de forma integral, buscando generar un impacto que traspase las políticas focalizadas y de corte “voluntarista” (Rusler, 2020; Vallejos, 2010).

A continuación, se presentarán las investigaciones basadas en la perspectiva de las RS para estudiar la inclusión educativa, que hasta el momento siguen siendo escasas. En este sentido, solo fue posible hallar hasta el momento seis estudios que se relacionen con el objeto representacional en cuestión (Gajardo, 2019; Gajardo y Torrego, 2020; Garnique Castro y Gutiérrez, 2012; Gutiérrez y Güemes, 2019; Linton et al., 2015; Maselli et al., 2015; Tuval, 2014). A su vez, solamente dos de los trabajos fueron abordados desde el marco de la teoría del núcleo central de las RS (Abric, 1996), uno desarrollado en Suecia (Linton et al., 2015) y el otro en México (Gutiérrez y Güemes, 2019), mientras que los restantes fueron abordados desde la metodología cualitativa.

Investigaciones sobre la Inclusión Educativa desde la Teoría de las Representaciones

Sociales

En Israel, Tuval (2014) desarrolló una investigación cuyo objetivo consistió en indagar las RS de la inclusión educativa y la estratificación en dos escuelas primarias públicas judías. El estudio se focalizó en las acciones y discursos de los educadores de dichas escuelas, y tuvo dos fases: una intensiva y otra extensa. La fase intensiva se centró en tres aulas (de primero, segundo y tercer grado), a las cuales la investigadora asistía una vez cada dos semanas (durante tres años) para realizar observaciones. Asimismo, se realizaron observaciones de las reuniones del equipo de profesores y entrevistas con las maestras de cada aula, los consejeros, los maestros de educación especial y los directores. La fase extensa se realizó en el último año de la investigación e incluyó la realización de seis observaciones en cada uno de los grados restantes (de cuarto, quinto y sexto grado), también se entrevistó a las maestras de estas clases. El método utilizado fue el etnográfico y los resultados se analizaron mediante la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 1994). Cabe destacar que aproximadamente el 10% de los estudiantes israelíes (alrededor de 156.000) son diagnosticados como niños con necesidades especiales, por lo que son derivados a aulas más pequeñas donde reciben una educación especial denominada enseñanza integradora. Los hallazgos de este trabajo revelaron una dicotomía entre inclusión y estratificación. Si bien el discurso escolar declarado era el de la inclusión y la objeción a la estratificación, la práctica escolar era excluyente; por ello se percibieron diferentes tipos de estrategias que llevaban adelante las maestras que, según la autora, les ayudarían a hacer frente a estas representaciones incompatibles. En este sentido, Tuval (2014) señala que, en las últimas décadas, la investigación educativa en Israel ha estado

centrada en dar a conocer proyectos destinados a integrar a estudiantes con necesidades especiales que se insertan en los sistemas escolares comunes o regulares y en las actitudes de los docentes hacia la integración (Almog y Shechtman, 2004; Avisar et al., 2003; Leyser y Romy, 2005; Reiter et al., 1998), ya que a pesar de la aceptación discursiva hacia la inclusión educativa, aun se encontrarían situados en un paradigma anterior que es el de la integración (Echeita Sarrionandía y Ainscow, 2011; Reiter, 2007).

En Europa, Linton, Germundsson, Heimann y Danermark (2015) realizaron un estudio en el que participaron 153 docentes de nivel inicial, primario, secundario y superior, de seis municipios de Suecia. La técnica de recolección de datos se basó en un cuestionario que incluyó preguntas demográficas (sexo, educación, niveles y años de enseñanza) junto con la técnica de asociación de palabras con el término inductor alumnos con diagnóstico de Síndrome de Asperger (SA en adelante). Asimismo, se indagó si los participantes tenían experiencia con personas diagnosticadas de SA tanto en el ámbito educativo como en el privado. Los resultados obtenidos se segmentaron en dos categorías, según si se trataban de docentes sin experiencia con alumnos con diagnóstico de SA (grupo 1) o de docentes con experiencia con los alumnos en cuestión (grupo 2). Este último grupo se subdividió en dos: profesionales de la educación que obtuvieron dichas experiencias por su actividad docente (grupo 2A) y docentes que las obtuvieron en contextos privados, fuera de los educativos (grupo 2B). En lo que respecta al grupo 1 (docentes sin experiencias de alumnos con diagnóstico de SA), los resultados evidenciaron que el núcleo central estaba compuesto por RS asociadas a un determinado perfil intelectual, pensamiento diferente, dificultades de comunicación y desafíos educacionales. En cuanto al grupo 2 (docentes con experiencia de alumnos con diagnóstico de SA), el núcleo central de la RS incluyó sentidos en los que se

expresaba un interés especial en los estudiantes marcado por la preocupación en las deficiencias en la interacción social. En tanto, los docentes cuya experiencia había sido en el ámbito privado (grupo 2B) se centraron, al referirse a las deficiencias en la interacción social, en las sensaciones, en la comprensión literal y en el comportamiento, elementos que se acentúan en la esfera de lo privado. Es interesante mencionar que del total de frases (positivas y negativas) dadas por los docentes, en el grupo 2A se encontró un 17% más de frases positivas que en el grupo 2B. Este hallazgo también se encuentra en investigaciones previas (Glashan et al., 2004; Humphrey y Lewis, 2008; Syriopoulou-Delli et al., 2012). Los autores advierten que existe el riesgo de que los docentes sin experiencia laboral con estudiantes con diagnóstico de SA puedan formar una imagen sesgada de los mismos (Huws y Jones, 2010). Esto también resulta análogo con estudios anteriores que muestran que la disposición de los docentes a incluir a los estudiantes con SA aumenta con la cantidad de tiempo que han interactuado con dichos estudiantes (Humphrey y Lewis, 2008; Huws y Jones, 2010; Yunker, 1994). Asimismo, los autores de este trabajo sostienen que es probable que a los docentes con experiencia laboral con estudiantes con SA se los haya capacitado e introducido en estrategias de mejora e inclusión, mientras que los docentes con experiencia en el ámbito privado, al no tener las herramientas para pensar en una gestión ágil, solo podrían centrarse en el estudiante con SA y no problematizar el entorno escolar, lo cual sería una actitud poco inclusiva.

Por lo tanto, Linton et al. (2015) concluyeron que existe una relación entre la experiencia de los docentes y sus RS de los estudiantes con diagnóstico de SA, siendo la experiencia un elemento fundamental para comprender por qué los docentes apoyan o no a la inclusión. De este modo, los docentes con experiencia con alumnos con SA serían más

propensos a la inclusión de dichos estudiantes dado que sus RS se asocian al proceso de aprendizaje (perfil intelectual, percepción diferente, funciones ejecutivas, necesidad de estructura y rutinas y dificultades de comunicación). A su vez, dichos docentes mencionaron más a menudo categorías generalmente positivas y solo se enfocaron en la falta de funciones ejecutivas, lo que indica que pueden adaptar mejor a estudiantes con diagnóstico de SA. Por otra parte, las RS de los docentes que no contaban con experiencias previas de ningún tipo se vincularon específicamente con los déficits (percepción diferente, pensamiento diferente, dificultades de comunicación y perfil intelectual), por lo que existiría un riesgo de que puedan formar una imagen parcial de los alumnos con diagnóstico de SA (Linton et al., 2015).

En Latinoamérica, Garnique Castro y Gutiérrez (2012) estudiaron las RS de la inclusión escolar de distintos actores institucionales (maestros, directivos, asesores y supervisores) de educación básica de México. La metodología utilizada fue cualitativa, dado que se basó en observaciones participantes, revisión de documentos y 17 entrevistas. Las personas entrevistadas fueron divididas en tres categorías: gestores educativos, docentes inclusivos y maestras colaboradoras. En este punto es importante aclarar que para el análisis de la dimensión discursiva de las RS se utilizó la propuesta de la autora Gutiérrez (2007; 2003) la cual se enmarca en el enfoque procesual, ya que a partir de la misma se puede identificar los elementos que conforman el campo representacional (los diversos objetos, tópicos, modos discursivos, implicaciones de los sujetos, construcciones argumentativas). Los resultados obtenidos mostraron que la imagen que tendrían los docentes sobre la inclusión escolar radicaría en el alumno y en la interacción áulica y, al mismo tiempo, se relacionaría con los obstáculos que refieren los entrevistados al sostener

su falta de preparación. Cabe destacar que en el estudio se advierten posibles problemas de exclusión por falta de formación de los docentes, por lo que se sugiere que desde la escuela se formen equipos que logren concretizar las innovaciones necesarias para propiciar una verdadera inclusión educativa (Garnique Castro y Gutiérrez, 2012).

Por su parte, Gutiérrez y Güemes (2019) analizaron las RS de la inclusión educativa de docentes de la Escuela Normal de Especialización (ENE) de la Ciudad de México, siguiendo la hipótesis de que las mismas determinarían la acción, el comportamiento, el discurso y las prácticas de los docentes. Las autoras sostienen que realizaron dicha investigación debido a que la incorporación de la inclusión educativa, definida por el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, trajo aparejada diversas reacciones de rechazo, dado que algunos docentes sostenían lo siguiente: “nosotros fuimos formados para atender la discapacidad, los indígenas no son discapacitados y no necesitan de nuestros servicios, en todo caso que sean los maestros bilingües quienes se encarguen de atenderlos, si estuvieran sordos, eso sería diferente” (Gutiérrez y Güemes, 2019, p. 2). La metodología empleada fue mixta (cualitativa y cuantitativa). Se realizó una entrevista semiestructurada a 32 docentes de la ENE. También se aplicó la técnica de asociación de palabras (Abric, 1996) a partir del término inductor inclusión en educación especial. Los resultados alcanzados mostraron que la inclusión es pensada en los términos de atención a la discapacidad y la diversidad, asunto político, derecho justicia social y aspiración. Asimismo, se puso de manifiesto que las RS de los docentes son contradictorias, dado que por un lado manifestaron una desconfianza hacia la incorporación del modelo de inclusión en educación (afirmaron que el modelo de integración se presentaba como más ventajoso) y por el otro sostuvieron que el hablar de inclusión les daría un mayor prestigio frente a otras personas, lejos de considerarla una

práctica deseable que busca atender un principio inalienable (Echeita Sarrionandia et al., 2009).

Asimismo, estudios recientes (Gajardo, 2019; Gajardo y Torrego, 2020) han analizado las RS de la inclusión educativa de una nueva generación de docentes españoles, utilizando un método cualitativo. Para la recolección de los datos se entrevistaron en profundidad (Vallés, 2000) a seis personas: dos estudiantes de primer año, dos estudiantes de cuarto año de la carrera de grado de educación infantil y educación primaria de la Universidad de Valladolid, una maestra y un maestro de Educación Primaria en su primer año de ejercicio de la profesión. La entrevista se basó en el instrumento de recolección de datos que utilizó Garnique Castro y Gutiérrez (2012) en sus investigaciones en México y en el cuestionario de dilemas, diseño de López et al. (2010), el cual consiste en presentar distintas situaciones hipotéticas de la vida escolar a las cuales los participantes deben responder explicitando las estrategias y las formas de agrupamiento que utilizarían, lo cual arrojaría información acerca de cómo conciben a las prácticas inclusivas. Los resultados obtenidos han encontrado semejanzas con los hallazgos alcanzados en investigaciones previas (Apablaza, 2014; Garnique Castro y Gutiérrez, 2012) dado que se puso de manifiesto que las RS de la inclusión educativa de los estudiantes avanzados o docentes nóveles se representan en los términos de carencias o déficits (gitanos, personas con discapacidad, personas con necesidades educativas especiales, migrantes, etc.). Al mismo tiempo, los participantes argumentaron la importancia de la inclusión educativa desde la perspectiva de los derechos humanos. A su vez, al tener que indicar las características que un docente inclusivo debe tener, mencionaron “la motivación por la educación y por el aprendizaje de todas y todos los estudiantes, sin importar el nivel educativo en el cual

estuvieran” (Gajardo y Torrego, 2020, p. 24) junto con la necesidad que tienen los docentes de recibir una formación continua. Finalmente, los participantes expresaron que la inclusión educativa se relaciona con los siguientes valores: empatía, cooperación, respeto, tolerancia, autoestima y esfuerzo. Esto deja entrever que la misma se vincula estrechamente con la dimensión social, entendida como aquellos valores que “se sitúan en el eje social, lo que relaciona la inclusión con las relaciones sociales que se desarrollan en la escuela” (Gajardo y Torrego, 2020, p. 27).

En el contexto argentino, Maselli, Molina y Pimenides (2015) desarrollaron un estudio cuyo objetivo consistió en describir las RS de la inclusión educativa de docentes de una escuela de nivel secundario de la ciudad de Mendoza. Las autoras se focalizaron en los procesos de inclusión educativa de jóvenes y adultos bajo la premisa que desde la LEN los sectores que anteriormente habían sido excluidos fueron luego convocados a las aulas. En este sentido, el interés se centró en observar cómo los docentes se representan socialmente a la inclusión educativa y de qué manera alojaron a los nuevos sectores. La metodología consistió en la realización de una encuesta basada en preguntas con respuestas estructuradas a 50 docentes y entrevistas semiestructuradas a seis docentes. Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que las RS de los docentes “son complejas y se encuentran atravesadas por concepciones contradictorias” (Maselli et al., 2015, p. 59) dado que mientras que los participantes alegaron confianza en las posibilidades de mejoramiento de las oportunidades de vida que ofrece la educación, por otro lado, dejaron entrever las tensiones entre una mirada de restitución de derechos y las oportunidades reales que ofrece la escuela (Maselli et al., 2015). Por otra parte, los hallazgos también mostraron una referencia recurrente a las ideas de igualdad y diversidad ante la oportunidad que tienen

algunos jóvenes y adultos de incorporarse a la escuela. En este sentido, el 66% de los docentes relacionó la inclusión educativa con la restitución de derechos que se pone de manifiesto en el incremento de la matrícula en las escuelas. No obstante, mientras que el 82% de los participantes consideró que se han observado mejoras en las trayectorias, el 50% de los mismos aseguró que se ha deteriorado la calidad educativa. Asimismo, la inclusión educativa se vincularía, aunque en menor medida, con la inasistencia y abandono (61%), los problemas de conducta (59%), el bajo rendimiento y la repitencia (54%); es decir, con la problemática del fracaso escolar (Maselli et al., 2015). Por lo tanto, las autoras concluyen que “las RS acerca de la inclusión educativa poseen características propias de un posicionamiento pedagógico político que otorga una dimensión democratizadora o transformadora a la educación” (Maselli et al., 2015, p. 59).

Los estudios sobre las Prácticas de la Inclusión Educativa y la Oferta Formativa

En el Capítulo 1 se ha desarrollado que las RS son entendidas como creencias que permiten representar algo dotándolo de sentido, es decir, reconstruyéndolo desde “sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado” (Jodelet, 1986, p. 472). Así, las RS permiten realizar una aproximación a los eventos cotidianos, en este caso de la vida escolar, y servirían como un “prerrequisito para la acción” (Moscovici, 1988). En otras palabras, al ser estructuras dinámicas y pragmáticas se comportan como guías del comportamiento humano basado en los intercambios cotidianos, remodelando y reconstituyendo los elementos del entorno que habitan (Moscovici, 1961/1976). Por tal motivo, resulta relevante también tomar en cuenta los siguientes trabajos que se conocen hasta el momento sobre las prácticas de la inclusión educativa, dado que recogen el análisis de otras perspectivas teóricas y las voces de otros

sujetos (tales como docentes en formación, estudiantes, estudiantes con discapacidad).

Además, en este apartado, se profundiza en las actividades de formación docente disponibles en la jurisdicción de C.A.B.A.

En lo que respecta a la región europea, en los últimos años se ha observado una evolución en las políticas educativas (Valle, 2006; Matarranz, 2017), donde se ha pasado de una mirada situada en el modelo médico de la discapacidad hacia una mirada más actualizada como la que se propone con el modelo social (Borges et al., 2018; Martínez-Usarralde, 2021; Melero, 2018; Whitburn et al., 2017). En este sentido, se destaca el rol protagónico que adoptaron los organismos internacionales al ofrecer un discurso unificado que permite transmitir a distintos contextos el mismo espíritu inclusivo. A modo de ejemplo, se destaca el estudio titulado Actitudes de los maestros en formación sobre la diversidad e inclusión educativa (Hernández-Amorós et al., 2017) realizado en España. Para el mismo, se ha encuestado a 90 estudiantes del primer año y a 68 estudiantes del último año de la carrera de grado que cuentan con una titulación en Maestro en Educación Infantil y Primaria, de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. La encuesta estuvo compuesta por cinco preguntas cerradas (escala de Likert) seleccionadas del cuestionario validado de Colmenero y Pegalajar (2015) para analizar las actitudes y percepciones, y tres preguntas abiertas para indagar acerca de las opiniones de los participantes. El método utilizado fue mixto (Day et al, 2008). Los resultados evidenciaron actitudes favorables y positivas hacia la diversidad, tal como se ha encontrado en trabajos anteriores (Álvarez y Buenestado, 2015; Tárraga et al., 2013). Si bien, en general, no ha habido grandes variaciones entre un grupo y el otro, se ha podido observar que los estudiantes del último año, quienes contaban con mayor formación y experiencia

relacionada con la inclusión educativa, contaban con ideas más realistas y concretas. Esto también corrobora la hipótesis de trabajos anteriores que indican que, a mayor formación de los docentes, mayor es el impacto positivo que tiene la diversidad para la comunidad educativa (Granada Azcárraga et al., 2013; Swain et al., 2012; Tárraga et al, 2013), permitiendo afirmar el papel fundamental que tiene la formación para convertir a la educación en un espacio inclusivo.

En esta misma línea, en Latinoamérica los estudios realizados en las últimas décadas también han ayudado a visibilizar a los nuevos sujetos de derecho, quienes se han convertido en destinatarios y protagonistas de la inclusión educativa. De esta manera, diversas investigaciones han abordado la problemática de estudiantes con discapacidad (Angulo Martín, 2015; Cruz Vadillo, 2018; Gutiérrez y Martínez, 2020; Rojas, 2017): con deficiencia intelectual (Azevedo y Cerqueira, 2015; Azevedo et al., 2020), con alguna discapacidad física (Vilchis Romero y Arriaga Ornelas, 2018), con discapacidad auditiva (García-Neira, 2016; Motta Totena, 2012) o con capacidades diversas (López, 2019).

A su vez, se han realizado estudios que visibilizan la situación de otros sujetos que antes se encontraban excluidos de la educación. Por ejemplo, en Uruguay tuvo lugar un estudio (Albornoz et al., 2015) sobre las RS de estudiantes, profesores e integrantes de la Comisión de Seguimiento sobre la experiencia educativa de una localidad rural a la que se denominó Clara. Para la recolección de datos se realizaron entrevistas grupales semiestructuradas (Kvale, 2011). Resulta interesante destacar que debido a “la dificultad de acceso a la localidad denominada Clara, se realizaron las entrevistas a estudiantes y profesores en el Centro Educativo de Formación Técnica Profesional, ubicado en la ciudad capital de la región, donde se desarrollan las clases de forma mensual” (Albornoz et al.,

2015, p. 283). Este dato da cuenta de que existen propuestas educativas e inclusivas recientes que tienen como objetivo acercar a aquellos estudiantes que por distintas razones, en este caso geográficas (rurales), se encuentran en condiciones desfavorables para acceder a la educación. En cuanto a los resultados, las RS de los estudiantes fueron positivas, dado que gracias a dicha experiencia educativa pasaron a ser estudiantes y trabajadores de campo, lo cual los ubica en una mejor posición (social y económica) al ofrecerles las mismas condiciones que a los estudiantes de las ciudades. A diferencia de los estudiantes, los profesores mantienen una actitud crítica y asocian RS tanto positivas como negativas, éstas últimas ligadas a las faltas de recursos o formativas. Por último, los integrantes de la comisión de Clara manifiestan que en la comunidad “se han ido rompiendo modelos mentales con la finalidad que ningún niño quede sin educación en todo el territorio” (Albornoz et al., 2015, p. 288).

En lo que respecta al territorio nacional, la producción académica relacionada con la inclusión educativa se encuentra dividida en varias aristas, observándose estudios relacionados con la universalización del derecho a la educación (Garino, 2017; Montes y D’Agostino, 2019), con propuestas educativas para personas con discapacidad (Broitman, 2017; Celada, 2019; Cortese et al., 2016; Pitton y Demarco, 2020; Vélez Pachón, 2016), con la trayectoria de los estudiantes de nivel secundario (Birgin y Charovsky, 2013; Briscioli, 2015; Montes y Sendón, 2006; Morrone y Terigi, 2014; Schoo et al., 2010; Tiramonti, 2004) haciendo especial énfasis en la terminalidad del nivel (Abdala, 2003; Álvarez y Archila, 2019; Correa, 2020; Kravetz, 2012) y con la inclusión de tecnologías educativas (Gualda y Aguirre, 2017; Vezub, 2014).

Además, en cuanto a la formación docente, resulta interesante tomar en consideración que, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, desde hace más de 30 años la Dirección General Escuela de Maestros, que pertenece a la Subsecretaría de Carrera Docente del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es el área responsable de la formación continua de docentes, de equipos directivos y de supervisión de todos los niveles educativos y modalidades de la jurisdicción. Su objetivo es brindar capacitación docente de excelencia, gratuita y directamente vinculada a las temáticas y problemáticas educativas vigentes. Por ello, cuenta con espacios de especialización y formación sistemática (cursos, seminarios, talleres y postítulos) vinculados con el desarrollo profesional de la carrera docente. En este sentido, es importante destacar que la oferta de formación se diseña de acuerdo con las demandas propias del sistema educativo y de sus integrantes. Asimismo, les permite a los docentes acreditar puntaje para acceder a distintos cargos y poder ascender.

En la actualidad, la Escuela de Maestros ofrece un curso de capacitación virtual y auto asistido llamado Herramientas para pensar la inclusión, el cual está destinado a docentes, supervisores o directivos que se encuentran en ejercicio en la ciudad o para aquellas personas que se encuentren inscriptas en el Sistema de Clasificación Docente pero que aún no ejerzan como docentes. Dicha propuesta tiene como objetivo invitar a sus destinatarios a reflexionar e interrogarse sobre cómo adquirir herramientas teóricas e instrumentales para el análisis de los problemas relacionados con el desafío de la inclusión educativa y el diseño de propuestas educativas inclusivas. A la vez, brinda un espacio para actualizar conocimientos sobre los fundamentos normativos y teóricos desde la perspectiva de la inclusión educativa. También busca generar prácticas y acciones que promuevan

procesos de inclusión de niños y jóvenes que encuentran barreras para el aprendizaje y la participación en las actuales condiciones de escolarización, a través de un trabajo colaborativo y ético.

Los contenidos que aborda son los siguientes: módulo 1: Revisitando el debate Integración–Inclusión (a. Recorrido histórico, b. Modelo de Inclusión y las normativas vigentes, c. Debate integración – inclusión y d. Perspectivas sobre la inclusión educativa); módulo 2: Tensiones y desafíos (a. Las tensiones y desafíos en la inclusión educativa, b. Las Barreras para el aprendizaje y la participación, c. Las configuraciones de apoyo y d. El trabajo en Aulas heterogéneas) y módulo 3: Herramientas para pensar prácticas inclusivas (a. Los mitos en el espacio escolar y b. El Diseño Universal para el Aprendizaje como una herramienta para pensar las prácticas inclusivas).

Al mismo tiempo, la Dirección General Escuela de Maestros junto con la Agencia de Aprendizaje a lo largo de la Vida han creado un nuevo espacio de formación continua y permanente llamada TramaTec, cuyo principal propósito es ofrecer propuestas de formación continua que fortalezcan las prácticas tanto de enseñanza como de gestión, atendiendo a los constantes cambios y a los desafíos que esto implica. Dichas propuestas se encuentran destinadas a docentes, instructores y equipos de conducción que se desempeñan en instituciones de Educación Técnico Profesional (ETP) nucleadas por la Agencia de Aprendizaje a lo largo de la Vida, y en Instituciones Secundarias de Educación Técnica y Media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este espacio ofrece cuatro propuestas, una de ellas denominada Atención a la diversidad e inclusión, en la cual se abordan conocimientos, recursos y herramientas para lograr la inclusión educativa y laboral, especialmente para el trabajo con alumnos con discapacidad, priorizando las prácticas

inclusivas, partiendo del modelo social de la discapacidad y el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), abordando la problemática de la identificación de las barreras al aprendizaje y la participación proponiendo configuraciones de apoyo múltiples con la utilización de las nuevas tecnologías en el aula.

Por lo antes expuesto, es posible afirmar que la inclusión educativa es una demanda real, concreta y vigente dentro de la jurisdicción.

Capítulo 5: Planteo del problema, Objetivos e Hipótesis

Desde hace más de una década la inclusión educativa se ha venido posicionado como un objetivo principal dentro de la política educativa argentina (Anijovich, 2014; Romero, 2008; Terigi, 2007), lo cual la constituye como un objeto socialmente compartido que busca dar respuesta a las diferentes necesidades de los alumnos antes excluidos (Anijovich et al., 2004).

Como ya se mencionó, diversos estudios han puesto de manifiesto que el concepto de inclusión educativa sigue siendo vinculado mayormente a estudiantes con alguna discapacidad (Aguinaga-Doig et al., 2018; Parra Martínez, 2009) adoptando así, como se advirtió anteriormente, una mirada reduccionista acerca de la inclusión (Booth y Ainscow, 2015), lo cual podría traer aparejado una negación del derecho a la educación o un reconocimiento débil del mismo. Estos factores generarían un proceso de exclusión incluyente (Gentili, 2011) que estaría signado por la discriminación y las relaciones desiguales tal como ha sucedido al implementar los modelos de integración y de educación especial.

Habiendo transcurrido ya más de 15 años de que se sancionó la obligatoriedad de la escuela secundaria, en las aulas conviven hoy estudiantes con trayectorias escolares muy heterogéneas y con realidades (muchas veces con derechos vulnerados) que requieren de un abordaje interdisciplinario, más allá de que posean o no un certificado de discapacidad. Es aquí donde la tensión ideal-real se concretiza, representando un gran desafío para la comunidad educativa. Este escenario contiene al menos dos condiciones contrapuestas: por un lado, se presenta un estudiantado con complejidades cada vez más numerosas y variadas; y por otro, un cuerpo docente con capacitación nula o insuficiente (Cortese et al.,

2016; Echeita Sarrionandia, 2013; Granada Azcárraga et al., 2013; Pegalajar Palomino y Colmenero Ruiz, 2017; Vezub y Garabito, 2017).

Si bien trabajos recientes señalan la importancia de asociar la inclusión educativa con el cumplimiento del derecho a la educación (Bocchio y Miranda, 2018; Morrone y Terigi, 2014), también se observa que, en las investigaciones realizadas sobre RS, la experiencia de los docentes (Linton et al., 2015) con la inclusión educativa no es lineal. Como se ha desarrollado anteriormente en el capítulo 4, varios estudios (Gajardo, 2019; Gajardo y Torrego, 2020; Garnique Castro y Gutiérrez, 2012; Gutiérrez y Güemes, 2019; Linton et al., 2015; Tuval, 2014) han profundizado sobre cómo los docentes se representan la inclusión educativa. Los resultados evidenciaron que los participantes la vinculan en términos positivos y alentadores, asociándolo a mejoras en la calidad de vida y con impactos favorables en la sociedad (Albornoz et al., 2015). En este sentido, y debido a la escasez de investigaciones que hayan indagado sobre este objeto representacional en el nivel secundario (Hernández Álvarez, 2015; Torres et al., 2013), es que se considera necesario indagar sobre dicha temática (Garnique Castro y Gutiérrez, 2012; Gutiérrez y Güemes, 2019; Maselli et al., 2015).

En este contexto, con el propósito de avanzar en el modo en que los docentes se vinculan con la inclusión educativa, se llevó a cabo este estudio cuyo objetivo consistió en indagar las RS de la inclusión educativa en un grupo de docentes de nivel secundario de la C.A.B.A., e identificar, si existieran, posicionamientos diferenciales en tales representaciones según su pertenencia a distintos grupos sociales (sexo, edad, antigüedad, campo disciplinar de desempeño, capacitación específica en la temática). Resulta relevante indagar este fenómeno dado que describir el modo en el que piensan la inclusión educativa

posibilitará entender mejor las creencias que podrían estar interviniendo en sus prácticas áulicas tal como se identificó en estudios previos (Apablaza, 2014; Garnique Castro y Gutiérrez, 2012; Hernández Álvarez, 2015).

Objetivos

Objetivo General

Conocer las representaciones sociales de la inclusión educativa de docentes de educación secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Objetivos Específicos

Describir la estructura de las representaciones sociales de la inclusión educativa de los participantes.

Analizar si existen posicionamientos diferenciales en las representaciones sociales de la inclusión educativa según el sexo, la edad, la antigüedad en el ejercicio de la docencia, el área disciplinar de desempeño y la participación en capacitaciones específicas acerca de la temática de los participantes.

Hipótesis de trabajo

Al ser un estudio de tipo exploratorio, se limita a recopilar y describir datos acerca de una temática poco estudiada o novedosa focalizándose en la producción de conocimientos (Hernández Sampieri et al., 2010), sigue la hipótesis de que existen posicionamientos diferenciales en las representaciones sociales de la inclusión educativa de docentes de nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en función de las variables: sexo, edad, antigüedad en el ejercicio de la docencia, área disciplinar de desempeño y capacitación específica acerca de la temática.

Capítulo 6: Método

Diseño del Estudio

El estudio presenta un diseño ex post facto (Montero y León, 2007), dado que las limitaciones para contrastar las relaciones entre los fenómenos considerados se deben a la imposibilidad de manipular las variables independientes (sexo, edad, antigüedad en el ejercicio de la docencia, área disciplinar de desempeño y capacitación específica sobre el tema). Asimismo, se trata de un estudio de tipo retrospectivo (Montero y León, 2007) dado que su propósito es indagar la variable dependiente -las RS de la inclusión educativa- y analizar si la misma se relaciona con otras variables independientes.

Descripción de la Muestra

La muestra se seleccionó de manera intencional no probabilística, ya que se utilizó el método de muestreo por cuotas (Hernández Sampieri et al., 2010), intentando igualar las cuotas según la formación de los docentes – todos los participantes contaban con título docente habilitante- y la antigüedad en el ejercicio de la docencia.

Participaron 248 docentes, todos ellos de escuelas secundarias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El 73,8% corresponde a mujeres (n=183) y el 26,2% a hombres (n=65). Asimismo, los participantes tienen entre 25 y 67 años ($M = 45$; $SD = 10,488$), distribuidos en rangos etarios de 10 u 11 años cada uno, quedando conformados de la siguiente manera: el 19,8% (n=49), entre 25 y 34 años; el 30,6% (n=76), entre 35 y 45 años; el 31,5% (n=78), entre 46 y 56 años; y el 18,1% (n=45) 57 o más años.

Con respecto a la formación profesional, se tomó en consideración el título docente que habilita a cada participante a desempeñarse como tal. En este sentido, y de acuerdo con el primer y tercer artículo de la Resolución N° 804/05 de la Secretaría de Educación

Nacional, las asignaturas correspondientes a la formación común se agrupan en Áreas de Materias Afines; por lo tanto, los participantes del estudio se clasificaron de acuerdo a su campo disciplinar de desempeño. De este modo, la distribución de la muestra fue la siguiente: el 24,2% (n=60) de los docentes se desempeñan en el área del Ciclo Superior; el 23,4% (n=58) en el área de Ciencias Exactas y Naturales; el 23,4% (n=58) en el área de Ciencias Sociales; el 21% (n=52) en el área de Comunicación; y el 8% restante (n=20) en el área de Expresión.

Respecto de la antigüedad en el ejercicio de la docencia, la muestra quedó conformada de la siguiente manera: el 33,9% (n=84) de los participantes tiene entre 0 y 10 años de antigüedad; el 36,3% (n=90) entre 11-20 años; y 29,8% (n=74) más de 21 años.

En cuanto a la participación en cursos o actividades de capacitación sobre inclusión educativa, el 55,2% (n=137) de los participantes respondió afirmativamente mientras que el 44,8% (n=111) manifestó no haberlo hecho.

Instrumentos y Procedimientos para la Recolección de Datos

Se convocó a docentes de escuelas públicas de nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a que participen voluntariamente y de forma anónima. Los datos se recolectaron mediante un cuestionario autoadministrable (ver Anexo I) conformado del siguiente modo:

a) En primer lugar, para indagar las RS de la inclusión educativa se aplicó la técnica de asociación de palabras (Wagner y Hayes, 2005; 2011) a partir de la siguiente consigna: “Le pedimos que por favor escriba las primeras cinco palabras que le vienen a la mente cuando piensa en inclusión educativa”. Este instrumento es frecuentemente utilizado en las investigaciones sobre RS (Abric, 2001; Chiavone Turino, 2014; Mazzitelli et al., 2009;

Petracci, 2011; Bruno y Barreiro, 2014; 2015) responde a la teoría del núcleo central desarrollada por Abric (2001). Una vez analizada la información obtenida mediante dicha técnica, es posible analizar el campo semántico de las RS y su estructura jerárquica. (Abric, 2001; Sarrica, 2007; Vérges, 1999; Wagner y Hayes, 2011). Es importante señalar que, en el espacio previsto en el instrumento para que el sujeto escriba sus asociaciones, se establecieron cinco posibilidades, ya que se tomó como referencia los resultados de estudios previos que demostraron que espontáneamente (en los casos en que no se limitaba la cantidad de asociaciones) las personas tienden a escribir cinco palabras (Wagner y Hayes, 2005; Wagner et al, 1999).

b) A continuación, se solicitó información sociodemográfica, para lo cual se les pidió que indicaran su edad y sexo.

c) Finalmente, con el fin de indagar acerca de la formación con la que contaban los docentes, se realizaron preguntas sobre su título docente, si habían participado de cursos o actividades de capacitación específica sobre inclusión educativa, la antigüedad en el ejercicio de la docencia en el nivel secundario y el área disciplinar de desempeño.

Capítulo 7: Resultados

La Estructura de la Representación Social de la Inclusión Educativa de los

Participantes

Una vez finalizada la recolección de datos con el término inductor *inclusión educativa*, el total de palabras asociadas por los participantes fue de 1.240, de las cuales 292 eran formas gramaticales diferentes. Seguidamente, con el propósito de reducir la variabilidad de las asociaciones encontradas y describir los sentidos compartidos sobre la inclusión educativa, se sustituyeron los sinónimos (de acuerdo con las definiciones de la Real Academia Española), las formas plurales, singulares y de género manteniendo en todos los casos el término mencionado con mayor frecuencia (ver Anexo II). De esta manera, el corpus textual definitivo quedó compuesto por 193 palabras diferentes.

A continuación, para describir la estructura de la RS de la inclusión educativa de los participantes se utilizó el programa Evoc (Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations), versión 2000, diseñado por Vérge (1999). El mismo ha sido desarrollado específicamente para el estudio de las RS, de acuerdo con la escuela estructural originada en la propuesta de Abric que se basa en la caracterización del núcleo central y los elementos periféricos de las mismas (Vérge, 1999). En particular, se llevó a cabo un análisis lexicográfico basado en el análisis de las frecuencias en las que se evocaba una palabra y el estudio del rango promedio de asociación de la totalidad de palabras (Bruno y Barreiro, 2014; 2015; Navarro y Gaviria, 2010).

Seguidamente, tomando en consideración el modo en que las palabras asociadas por los participantes fueron distribuidas en la totalidad de la muestra, se estableció la frecuencia mínima ($F=4$), lo cual implicó trabajar con el 84,6% del corpus total de asociaciones. Es

decir, se excluyeron del análisis aquellos términos cuya frecuencia fue inferior a 4 (que representan el 15,4% de las evocaciones) por su elevada variabilidad ya que no darían cuenta de significados colectivos en relación al objeto representacional (Bruno y Barreiro, 2014; 2015; Nencini, 2011; Verges, 1999). Asimismo, se determinó la frecuencia intermedia en ($F=13$), lo cual corresponde al 50,5% del corpus total de asociaciones (Nencini, 2011; Verges, 1999). La elección de estos dos puntos permitió dividir la distribución del corpus textual en tres partes, siguiendo el logaritmo de Zipf (Verges, 1999). Este último se fundamenta en una ley que define la distribución teórica del léxico. De este modo, se sostiene que un número reducido de términos del vocabulario del que se dispone son empleados con mucha frecuencia, mientras que un gran número de palabras son poco utilizadas (Bruno y Barreiro, 2014; Verges, 1999). Por otra parte, el rango promedio de asociación de las palabras fue 3, es decir, el promedio de las posiciones en las que fueron asociadas cada una de las palabras.

Una vez realizado el procedimiento mencionado anteriormente, se presenta en la Tabla 1 la estructura de la RS de la inclusión educativa de los participantes, según la frecuencia intermedia y el rango promedio de las palabras asociadas.

Tabla 1

Frecuencia Intermedia y Rango Promedio de las Asociaciones de los Participantes

($N=248$)

| | | <i>Rango Promedio <3</i> | | <i>Rango Promedio ≥3</i> | | |
|---------------------------|----------------|-----------------------------|--------------|--------------------------|--------------|--------------|
| | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> |
| <i>Frecuencia</i> ≥ 13 | aprendizaje | 13 | 2,7 | acceso | 15 | 3,4 |
| | capacidades | 14 | 2,7 | acompañamiento | 19 | 3,4 |
| | colaboración | 13 | 2,6 | adecuación | 21 | 3,4 |
| | derecho | 44 | 2,6 | barreras | 18 | 3,5 |
| | desafío | 16 | 2,8 | capacitación | 38 | 3 |

| | | | | | |
|--------------|----|-----|-----------------|----|-----|
| | | | | | 86 |
| discapacidad | 17 | 2,1 | compromiso | 35 | 3,6 |
| enseñanza | 15 | 2,7 | diversidad | 47 | 3,1 |
| equidad | 29 | 2,6 | docentes | 13 | 3,4 |
| equipo | 18 | 2,8 | empatía | 14 | 3,2 |
| igualdad | 43 | 2,9 | justicia | 30 | 3,2 |
| integración | 26 | 2,5 | respeto | 23 | 3,1 |
| oportunidad | 40 | 2,8 | responsabilidad | 14 | 3,2 |
| proceso | 13 | 2,3 | trabajo | 22 | 3,1 |
| todos | 16 | 2,4 | | | |

| | | | | | | |
|-------------------|--------------------|----|-----|------------------------------------|----|-----|
| <i>Frecuencia</i> | amor | 6 | 2,1 | aceptación | 7 | 3,1 |
| < 13 | apertura | 8 | 2,5 | acuerdos | 5 | 4 |
| | apoyos | 12 | 2,9 | alumnos | 5 | 3,2 |
| | bienestar | 6 | 2,6 | atención | 6 | 3,3 |
| | calidad | 11 | 2,6 | cambio | 5 | 3,2 |
| | compartir | 6 | 2,8 | compañerismo | 6 | 4,3 |
| | conocimiento | 5 | 2,2 | compensación | 4 | 4,2 |
| | contención | 7 | 1,8 | competencias | 4 | 3,2 |
| | convivencia | 5 | 2,4 | complejidad | 11 | 3 |
| | decisión | 5 | 2,4 | creatividad | 6 | 3,1 |
| | diálogo | 5 | 1,4 | crecimiento | 9 | 3,7 |
| | ejemplo | 4 | 2 | dignidad | 5 | 4,2 |
| | esfuerzo | 6 | 2,5 | educación | 11 | 3,3 |
| | estado | 6 | 2,8 | escucha | 7 | 3,1 |
| | evaluación | 9 | 2,8 | escuela | 5 | 3,8 |
| | flexibilidad | 8 | 2,6 | esperanza | 4 | 3,2 |
| | gestión | 4 | 2,7 | estrategias | 11 | 3,0 |
| | heterogeneidad | 11 | 2,9 | familias | 6 | 3,5 |
| | individuos | 5 | 2,2 | futuro | 11 | 3,0 |
| | interdisciplinario | 7 | 2,2 | innovación | 11 | 3,5 |
| | motivar | 5 | 1,8 | necesidad | 10 | 3,3 |
| | políticas | 6 | 2,3 | otredad | 6 | 3,3 |
| | problema | 4 | 2,7 | paradigma | 8 | 3 |
| | proyecto | 8 | 2,5 | participación | 12 | 3,5 |
| | solidaridad | 9 | 2,2 | posibilidad | 6 | 4,3 |
| | trayectoria | 10 | 2,9 | proyecto_pedagógico_indi vidual | 6 | 3 |
| | vulnerabilidad | 7 | 2,8 | prácticas | 10 | 3,1 |
| | | | | reconocimiento | 6 | 3,6 |
| | | | | recursos | 10 | 3,8 |
| | | | | riqueza | 5 | 3,6 |
| | | | | sociedad | 9 | 3,4 |
| | | | | tolerancia | 11 | 3 |

A partir de la distribución de las palabras asociadas, el núcleo central de la RS de la inclusión educativa de los participantes está compuesto por los elementos con alta frecuencia de evocación ($F \geq 13$) y rango promedio de asociación bajo ($M < 3$). Dicho de otro modo, se trata de las palabras asociadas la mayor cantidad de veces y de forma más rápida. Por lo tanto, darían cuenta de los sentidos más compartidos y relevantes sobre la inclusión educativa. Según la información expuesta en el cuadrante superior izquierdo de la Tabla 1, las asociaciones del núcleo central de la RS son: *derecho, igualdad, oportunidad, equidad, integración, equipo, discapacidad, desafío, todos, enseñanza, capacidades, aprendizaje, colaboración y proceso*. De esta manera, los docentes que participaron del estudio piensan la inclusión educativa en términos de un *derecho y oportunidad para todos*. Además, la vinculan con el *proceso de enseñanza y aprendizaje* en el que se ponen en juego *capacidades, colaboración y desafíos*. Por lo tanto, podría interpretarse que el significado atribuido por ellos a este objeto representacional es análogo a lo que plantea la perspectiva teórica reciente de la inclusión educativa (Booth y Ainscow, 2002; UNESCO, 2016; 2020) en la que se sostiene que la inclusión educativa es el modelo que busca garantizar el acceso y la participación a una educación de calidad, promoviendo la equidad, la igualdad y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas independientemente de cuestiones de género, étnicas, religiosas, culturales, socioeconómicas, entre otras (Ainscow y Miles, 2008; Declaración de Incheon, 2015; UNESCO 2016). También, los participantes incluyen en lo que entienden por inclusión educativa algunos principios éticos como *igualdad y equidad*, que podrían pensarse en la misma perspectiva teórica mencionada (Booth y Ainscow, 2002; UNESCO, 2020). No obstante, cabe señalar que los sujetos que participaron del estudio también aludan a la

discapacidad e integración. Esto último podría denotar una lectura reduccionista de la inclusión educativa que data de 1990 basada en la confusión entre integración e inclusión: donde la primera enfatiza las características individuales mientras que la segunda, reconociendo y valorando la diversidad, busca generar una transformación social y cultural (Ainscow, 2005; Booth y Ainscow, 2002; Echeita Sarrionandia y Ainscow, 2011). Resulta importante aclarar que si bien la diferencia entre ambos conceptos es evidente, en la práctica la transición de un modelo a otro no se dan de forma tajante y requieren tiempo, razón por la cual es posible que en los contextos escolares se observe una coexistencia de teorías y que junto a resabios de la terminología específica de modelos anteriores (tales como el de la educación especial o el de la integración) den como resultado una mixtura de conceptos que podrían llevar a confusiones (Booth y Ainscow, 2002; López, 2014; Ocampo González 2018).

En el cuadrante superior derecho de la Tabla 1, se encuentran los elementos con una frecuencia igual o mayor a la intermedia ($F \geq 13$) y un rango promedio de asociación igual o por encima del promedio ($M \geq 3$). De este modo, se trata de términos ampliamente compartidos en el grupo pero que fueron asociados en los últimos lugares, es decir, que no son tan salientes como los que se asociaron en los primeros lugares, por lo que conforman lo que se conoce como primera periferia de la RS. En este cuadrante se ubican: *diversidad, capacitación, compromiso, justicia, respeto, trabajo, adecuación, acompañamiento, barreras, acceso, responsabilidad, empatía y docentes*. De esta forma, se incluyen elementos que indicarían la consideración de la inclusión educativa en términos de principios y sentimientos morales cuando se menciona: *justicia, respeto y empatía*. A su vez, se la piensa como *capacitación, compromiso y acompañamiento*, que describirían

aspectos de la tarea docente. También se destaca la presencia de elementos que ponen de manifiesto que la inclusión educativa se relaciona con *diversidad, adecuación, barreras, acceso y responsabilidad*, lo cual resultaría análogo a la teoría de la inclusión educativa actual. Por lo tanto, las palabras evocadas en la primera periferia refuerzan los significados señalados previamente en el núcleo central de la RS.

Asimismo, en el cuadrante inferior izquierdo de la Tabla 1 se presentan los elementos constitutivos de la *zona de contraste* de la RS: *apoyos, calidad, heterogeneidad, trayectoria, evaluación, solidaridad, apertura, flexibilidad, proyecto, contención, interdisciplinario, vulnerabilidad, amor, bienestar, compartir, esfuerzo, estado, políticas, conocimiento, convivencia, decisión, diálogo, individuos, motivar, ejemplo, gestión y problema*. Se trata de las palabras con una frecuencia de aparición menor a la intermedia ($F < 13$) y el rango promedio de asociación está por debajo del promedio ($M < 3$); es decir, son términos importantes que fueron evocados rápidamente pero solo para un pequeño grupo dentro de la muestra, ya que su frecuencia es baja. En este cuadrante, también se encuentran asociaciones que denotan significados que siguen la línea de la corriente de pensamiento actual de la inclusión educativa: *apoyos, calidad, heterogeneidad, trayectoria, contención, bienestar, esfuerzo y convivencia*. Al igual que en los otros cuadrantes se la asocia con valores morales: *solidaridad*. También se la vincularía con características de la tarea docente al mencionar *evaluación, apertura, proyecto, interdisciplinario y motivar* junto con aptitudes y competencias de los actores intervinientes: *flexibilidad, conocimiento, diálogo y ejemplo*. Sin embargo, en la zona de contraste (a diferencia del núcleo central y la primera periferia) se pusieron de manifiesto significados en los que la inclusión educativa se representa en términos del *estado*, las *políticas*, la *decisión* y la *gestión*. Por lo tanto, al

tratarse de la zona de contraste, podría pensarse en un grupo minoritario de la muestra que tiene una representación alternativa de este objeto representacional basada en instituciones políticas que lleven adelante acciones que promueven el cumplimiento de la inclusión educativa.

Finalmente, en el cuadrante inferior derecho de la Tabla 1 se encuentra la *tercera periferia* conformada por los elementos que presentan una baja frecuencia ($F < 13$) y rango promedio alto ($M \geq 3$): *participación, complejidad, educación, estrategias, futuro, innovación, tolerancia, necesidad, prácticas, recursos, crecimiento, sociedad, paradigma, aceptación, escucha, atención, compañerismo, creatividad, familias, otredad, posibilidad, proyecto_pedagógico_individual, reconocimiento, acuerdos, alumnos, cambio, dignidad, escuela, riqueza, compensación, competencias y esperanza*. Se trata de los elementos más periféricos e idiosincráticos de la RS. Por esta razón, no serán considerados en el análisis ya que presentan escaso consenso en el grupo social y fueron nombrados en los últimos lugares (Bruno y Barreiro, 2014; 2015; Navarro y Gaviria, 2010; Nencini, 2011).

Análisis de la Representación Social de la Inclusión Educativa Según el Sexo de los Participantes

Teniendo en cuenta el segundo objetivo específico que consiste en analizar si la RS de la inclusión educativa de los sujetos participantes del estudio varía según su sexo, se estudiaron de modo independiente las estructuras de las RS de cada grupo (mujeres y hombres).

Participantes de Sexo Femenino

El corpus de palabras definitivo del grupo de sexo femenino ($n=183$) estuvo compuesto por 915 palabras, de las cuales 181 eran términos diferentes y el rango promedio

de asociación fue de 3. Se tomó 4 como frecuencia mínima para este grupo, lo cual implicó trabajar con el 81,1% del corpus total de asociaciones. Esto significa que se excluyeron del estudio los términos con frecuencia 1, 2 y 3 debido a su variabilidad y a que no darían cuenta de significados grupales sobre el objeto de representación. Asimismo, se estableció 10 como frecuencia intermedia dado que corresponden al 49,1% del corpus de asociaciones. Seguidamente, en la Tabla 2 se presenta la estructura de la RS de la inclusión educativa para este grupo.

Tabla 2

Frecuencia Intermedia y Rango Promedio de las Asociaciones de las Participantes

Mujeres (n=183)

| | <i>Rango Promedio <3</i> | | | <i>Rango Promedio ≥ 3</i> | | |
|------------------------|-----------------------------|--------------|--------------|---------------------------|--------------|--------------|
| | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> |
| <i>Frecuencia ≥ 10</i> | aprendizaje | 12 | 2,9 | acceso | 10 | 3,4 |
| | calidad | 10 | 2,6 | acompañamiento | 10 | 4 |
| | capacidades | 11 | 2,9 | adecuación | 18 | 3,7 |
| | capacitación | 27 | 2,8 | barreras | 16 | 3,7 |
| | derecho | 34 | 2,5 | compromiso | 27 | 3,4 |
| | discapacidad | 14 | 2,3 | desafío | 11 | 3,1 |
| | enseñanza | 11 | 2,8 | diversidad | 37 | 3,1 |
| | equidad | 23 | 2,8 | justicia | 18 | 3,2 |
| | heterogeneidad | 10 | 2,8 | participación | 11 | 3,4 |
| | igualdad | 31 | 2,9 | respeto | 19 | 3 |
| | integración | 22 | 2,4 | trabajo | 15 | 3 |
| | oportunidad | 29 | 2,8 | | | |
| | proceso | 10 | 2,3 | | | |
| | todos | 13 | 2,5 | | | |
| | <i>Frecuencia < 10</i> | aceptación | 6 | 2,8 | atención | 5 |
| amor | | 6 | 2,1 | compañerismo | 6 | 4,3 |
| apertura | | 8 | 2,5 | competencias | 4 | 3,2 |
| apoyos | | 8 | 2,7 | crecimiento | 8 | 3,8 |
| bienestar | | 5 | 2,8 | dignidad | 4 | 4,7 |
| colaboración | | 8 | 2,7 | docentes | 8 | 3,7 |
| compartir | | 4 | 2,7 | educación | 8 | 3,3 |
| complejidad | | 8 | 2,7 | empatía | 8 | 3 |

| | | | | |
|--------------------------------|---|-----|-----------------|-------|
| | | | | 92 |
| conocimiento | 4 | 2,2 | escucha | 4 3 |
| contención | 4 | 1,7 | escuela | 4 4 |
| convivencia | 4 | 2,7 | esperanza | 4 3,2 |
| creatividad | 5 | 2,8 | futuro | 6 3,6 |
| decisión | 4 | 2,7 | innovación | 6 3,1 |
| equipo | 9 | 2,7 | necesidad | 7 3,1 |
| esfuerzo | 5 | 2,8 | otredad | 4 3,7 |
| estrategias | 8 | 2,6 | posibilidad | 4 4,2 |
| evaluación | 6 | 2,6 | prácticas | 9 3 |
| flexibilidad | 5 | 2,8 | recursos | 5 3,6 |
| individuos | 4 | 1,5 | responsabilidad | 9 3,3 |
| interdisciplinario | 4 | 1,5 | riqueza | 4 3,5 |
| motivar | 4 | 1,5 | sociedad | 8 3,7 |
| paradigma | 6 | 2,6 | trayectoria | 4 3 |
| políticas | 4 | 2 | vulnerabilidad | 6 3,1 |
| proyecto | 8 | 2,5 | | |
| proyecto_pedagógico_individual | 4 | 2,7 | | |
| solidaridad | 8 | 2,1 | | |
| tolerancia | 9 | 2,7 | | |

Los resultados alcanzados muestran que el núcleo central de la RS de la inclusión educativa de las mujeres está compuesto por: *derecho, igualdad, oportunidad, capacitación, equidad, integración, discapacidad, todos, aprendizaje, capacidades, enseñanza, calidad, heterogeneidad y proceso*. De este modo, en el núcleo central de la RS de la inclusión educativa de las mujeres se ubican elementos que la piensan en consonancia con la perspectiva teórica reciente de la inclusión educativa al mencionar: *derecho, oportunidad, todos, aprendizaje, capacidades, calidad, heterogeneidad y proceso*. Al igual que, la vinculan con principios morales *igualdad y equidad* y con características de la tarea docente, destacándose la palabra *capacitación* que podría relacionarse con la necesidad de realizar actividades de formación. Por lo tanto, los resultados obtenidos en el núcleo central de la RS de la inclusión educativa de las mujeres no difieren con lo hallado en la representación que corresponde a la muestra total.

En la primera periferia de esta representación se incluyen: *diversidad, compromiso, respeto, adecuación, justicia, barreras, trabajo, desafío, participación, acceso y acompañamiento*. Por su parte, la zona de contraste está conformada por: *equipo, tolerancia, apertura, apoyos, colaboración, complejidad, estrategias, proyecto, solidaridad, aceptación, amor, evaluación, paradigma, bienestar, creatividad, esfuerzo, flexibilidad, compartir, conocimiento, contención, convivencia, decisión, individuos, interdisciplinario, motivar, políticas y proyecto_pedagógico_individual*. Por consiguiente, en torno al núcleo central descrito en el párrafo anterior se ubican asociaciones que también ponen de manifiesto que, para las mujeres participantes, la inclusión educativa se vincula con una mirada que busca desafiar a los antiguos modelos de la normalización (tal como fuera descrito en el capítulo 3) dado que se la representan en términos de *diversidad, adecuación, barreras, desafío, participación, acceso, apoyos, aceptación, flexibilidad*, entre otros.

Participantes de Sexo Masculino

Por otra parte, el corpus de asociaciones definitivo para los participantes del grupo de sexo masculino (n=65) fue de 325 palabras, de las cuales 117 fueron palabras diferentes y el rango promedio de asociación fue de 3. Tomando en consideración la distribución de asociaciones se determinó 2 como frecuencia mínima, lo cual implicó trabajar con el 84% del corpus total y excluir del estudio las palabras con frecuencia de 1. Asimismo, se estableció 5 como frecuencia intermedia, lo que corresponde al 48,3% del corpus de asociaciones. La estructura de la RS de la inclusión educativa para este grupo se expone en la Tabla 3.

Tabla 3*Frecuencia Intermedia y Rango Promedio de las Asociaciones - Participantes Hombres**(n=65)*

| | | <i>Rango Promedio <3</i> | | <i>Rango Promedio ≥3</i> | |
|--------------------------|----------------|-----------------------------|-----------------|--------------------------------|--------------------|
| | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> | <i>Palabra</i> | <i>Frec. Rango</i> |
| <i>Frecuencia</i> ≥ 5 | acompañamiento | 9 | 2,8 | acceso | 5 3,4 |
| | colaboración | 5 | 2,6 | capacitación | 11 3,2 |
| | desafío | 5 | 2,2 | compromiso | 8 4,2 |
| | diversidad | 10 | 2,9 | derecho | 10 3,1 |
| | equidad | 6 | 2 | docentes | 5 3 |
| | futuro | 5 | 2,4 | empatía | 6 3,5 |
| | igualdad | 12 | 2,8 | equipo | 9 3 |
| | oportunidad | 11 | 2,7 | innovación | 5 4 |
| | trayectoria | 6 | 2,8 | justicia | 12 3 |
| | | | | recursos | 5 4 |
| | | | responsabilidad | 5 3,2 | |
| | | | trabajo | 7 3,5 | |
| <i>Frecuencia</i> < 5 | actividades | 2 | 2 | acuerdos | 2 4 |
| | adecuación | 3 | 1,6 | apoyos | 4 3,2 |
| | alumnos | 3 | 2,3 | compartir | 2 3 |
| | barreras | 2 | 2 | compensación | 2 4 |
| | cambio | 2 | 2 | complejidad | 3 3,6 |
| | capacidades | 3 | 2,3 | construcción | 2 3,5 |
| | comienzo | 2 | 1 | educación | 3 3,3 |
| | contención | 3 | 2 | escucha | 3 3,3 |
| | discapacidad | 3 | 1,3 | estado | 3 3 |
| | diálogo | 3 | 1,6 | estrategias | 3 4,3 |
| | ejemplo | 2 | 1,5 | evaluación | 3 3,3 |
| | enseñanza | 4 | 2,5 | familias | 3 3 |
| | flexibilidad | 3 | 2,3 | gratuidad | 2 3,5 |
| | gestión | 2 | 2,5 | integración | 4 3,2 |
| | importante | 2 | 1 | interdisciplinario | 3 3,3 |
| | otredad | 2 | 2,5 | necesidad | 3 3,6 |
| | proceso | 3 | 2,3 | paradigma | 2 4 |
| | representación | 2 | 2 | políticas | 2 3 |
| | todos | 3 | 2 | posibilidad | 2 4,5 |
| | | | | problema | 2 3 |
| | | | | promoción | 2 4 |
| | | | | proyecto_pedagógico_individual | 2 3,5 |

| | |
|----------------|-------|
| | 95 |
| reconocimiento | 4 3 |
| respeto | 4 3,7 |
| tolerancia | 2 4 |

Según los resultados obtenidos, el núcleo central de la RS de la inclusión educativa de los hombres que participaron en este estudio incluye: *igualdad, oportunidad, diversidad, acompañamiento, equidad, trayectoria, colaboración, desafío y futuro*. En este caso, además de reiterarse sentidos hallados en el análisis del corpus de asociaciones correspondientes al grupo de mujeres (*igualdad, oportunidad y equidad*), se mencionan las palabras *trayectoria* y *futuro* que harían referencia al impacto de la inclusión en el ámbito educativo.

Además, en la primera periferia se ubican: *justicia, capacitación, derecho, equipo, compromiso, empatía, innovación, acceso, docentes, recursos, responsabilidad y trabajo*. Por su parte, en la zona de contraste se incluyen: *enseñanza, adecuación, alumnos, capacidades, contención, discapacidad, diálogo, flexibilidad, proceso, todos, actividades, barreras, cambio, comienzo, ejemplo, gestión, importante, otredad y representación*. Por lo tanto, alrededor del núcleo central expuesto en el párrafo precedente también se ubican asociaciones que muestran que la inclusión educativa es considerada en términos de aptitudes y competencias, características específicas relativas al trabajo docente, valores morales y sentidos relacionados con el modelo de la inclusión educativa reciente.

Análisis Comparativo de Ambos Sexos

Al comparar las Tablas 2 y 3 no se observaron diferencias en los sentidos de la RS de la inclusión educativa según el sexo de los participantes. Así pues, no se podría señalar la existencia de RS diferentes sino de una misma RS con posicionamientos diferenciales.

De esta manera, en la periferia de la RS de la inclusión educativa de los hombres se ubican asociaciones que remiten a una idea dinámica de la misma al mencionar *comienzo* y *cambio*, a diferencia de lo observado en el grupo de mujeres.

Análisis de la Representación Social de la Inclusión Educativa Según Edad

Para cumplimentar el objetivo específico que se propone analizar si las RS de la inclusión educativa de los participantes varían según su edad, a continuación, se presentan los datos resultantes de las estructuras de las RS de los docentes según los rangos etarios establecidos (25-34; 35-45; 46-56; 57 años o más).

Participantes de 25–34 Años

En el grupo de participantes cuyas edades oscilan entre 25 a 34 años (n=49), el corpus de palabras estuvo compuesto por 245, de las cuales 106 fueron términos diferentes. A partir de dicha distribución se decidió tomar 2 como frecuencia mínima para este grupo, lo cual implicó trabajar con el 76,7% del corpus total de asociaciones; es decir, se excluyó del análisis las palabras con 1 sola frecuencia (que representan el 23,3% de las evocaciones). Asimismo, se estableció 4 como frecuencia intermedia dado que representa el 48,2% del corpus de asociaciones. Por último, se mantuvo 3 como el parámetro de rango promedio. Seguidamente, en la Tabla 4 se expone la estructura de la RS de la inclusión educativa para este grupo.

Tabla 4

Frecuencia Intermedia y Rango Promedio de las Asociaciones- Participantes de 25–34 Años (n=49)

| <i>Rango Promedio <3</i> | | | <i>Rango Promedio ≥3</i> | | |
|-----------------------------|--------------|--------------|--------------------------|--------------|--------------|
| <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> |

| | | | | | | |
|-------------------------------|---------------------|-----|-----|-----------------|---|-----|
| <i>Frecuencia</i> ≥ 4 | acompañamiento | 4 | 2,5 | adecuación | 4 | 4 |
| | capacitación | 4 | 2,2 | compromiso | 9 | 3,3 |
| | complejidad | 4 | 2,7 | desafío | 6 | 3,1 |
| | derecho | 9 | 2,8 | docentes | 4 | 4,7 |
| | discapacidad | 4 | 2 | educación | 4 | 4 |
| | diversidad | 11 | 2,5 | enseñanza | 4 | 3,7 |
| | empatía | 5 | 2,2 | respeto | 8 | 3 |
| | equidad | 5 | 2,8 | trabajo | 5 | 3,2 |
| | igualdad | 8 | 2,6 | | | |
| | integración | 8 | 2,5 | | | |
| | oportunidad | 7 | 2,4 | | | |
| tolerancia | 5 | 2,8 | | | | |
| <i>Frecuencia</i> < 4 | calidad | 3 | 2,6 | acceso | 3 | 4,3 |
| | cambio | 2 | 2 | apoyos | 2 | 3,5 |
| | contención | 2 | 2,5 | aprendizaje | 2 | 3,5 |
| | equipo | 3 | 2,3 | barreras | 2 | 4,5 |
| | evaluación | 3 | 2,3 | bienestar | 3 | 3,3 |
| | individuos | 3 | 1,6 | capacidades | 2 | 3 |
| | otredad | 3 | 2,6 | compartir | 2 | 3 |
| | políticas | 3 | 2,3 | creatividad | 3 | 3,3 |
| | proceso | 3 | 2 | crecimiento | 3 | 4 |
| | proyecto_pedagógico | 2 | 2,5 | decisión | 2 | 3,5 |
| | _individual | | | escuela | 2 | 3,5 |
| | | | | futuro | 2 | 4,5 |
| | | | | gratuidad | 2 | 3,5 |
| | | | | interés | 2 | 3 |
| | | | | justicia | 3 | 3 |
| | | | | necesidad | 2 | 3,5 |
| | | | | posibilidad | 2 | 5 |
| | | | | responsabilidad | 2 | 3 |
| | | | | trayectoria | 2 | 5 |

Los resultados obtenidos indican que el núcleo central de la RS de la inclusión educativa de los participantes que declararon tener entre 25 y 34 años se compone por: *diversidad, derecho, igualdad, integración, oportunidad, empatía, equidad, tolerancia, acompañamiento, capacitación, complejidad y discapacidad*. Este grupo, entonces, evocó términos relacionados con la teoría de inclusión educativa reciente *diversidad, derecho y*

oportunidad; y con valores éticos *igualdad, empatía, equidad y tolerancia*. A su vez, se relaciona al estímulo inductor con *integración, complejidad y discapacidad*, al igual que en la representación de la muestra total.

La primera periferia está compuesta por: *compromiso, respeto, desafío, trabajo, adecuación, docentes, educación y enseñanza*. En la zona de contraste se ubican: *calidad, equipo, evaluación, individuos, otredad, políticas, proceso, cambio, contención y proyecto_pedagógico_individual*. Así, la inclusión educativa se relaciona con conceptos del proceso educativo *desafío, trabajo, educación, enseñanza, políticas y cambio*, con atributos de la tarea docente *compromiso, evaluación y proyecto_pedagógico_individual*, con los actores intervinientes *docentes, equipo, individuos y otredad* y con elementos que remitirían al modelo de la inclusión educativa actual: *adecuación, calidad y proceso*. De tal forma, los sentidos expresados dan cuenta de una representación que no difiere a la identificada en la muestra total.

Participantes de 35–45 Años

Por su parte, el corpus de asociaciones del grupo compuesto por docentes con edades entre 35 a 45 años (n=76) fue de 380 palabras, de las cuales 127 fueron diferentes. En esta ocasión, se resolvió tomar 2 como frecuencia mínima, lo cual implicó trabajar con el 84,5% del corpus textual asociado; es decir, se excluyó del análisis las palabras con 1 sola frecuencia (que representan el 15,5% de las evocaciones). Asimismo, se estableció 5 como frecuencia intermedia dado que representa el 52,6% del corpus de asociaciones. Finalmente, se mantuvo 3 como el parámetro de rango promedio. A continuación, en la Tabla 5 se presenta la estructura de la RS de la inclusión educativa para este grupo.

Tabla 5*Frecuencia Intermedia y Rango Promedio de las Asociaciones - Participantes de 35–45**Años (n=76)*

| | | <i>Rango Promedio <</i> | | <i>Rango Promedio ≥3</i> | | | |
|--------------------------|--|----------------------------|--------------|--------------------------|----------------|--------------|--------------|
| | | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> |
| <i>Frecuencia</i> ≥ 5 | | acompañamiento | 6 | 2,8 | acceso | 7 | 3,1 |
| | | apoyos | 5 | 2,4 | adecuación | 7 | 3,8 |
| | | capacidades | 6 | 2,5 | barreras | 5 | 3,6 |
| | | capacitación | 11 | 2,7 | compromiso | 8 | 3,2 |
| | | derecho | 16 | 2,9 | diversidad | 19 | 3,4 |
| | | discapacidad | 8 | 1,2 | justicia | 10 | 3 |
| | | enseñanza | 6 | 2,3 | oportunidad | 15 | 3,1 |
| | | equidad | 9 | 2,8 | participación | 6 | 3,5 |
| | | flexibilidad | 5 | 2,8 | sociedad | 5 | 4 |
| | | igualdad | 15 | 2,8 | trabajo | 8 | 3,5 |
| | | integración | 6 | 2,3 | | | |
| | | proyecto | 5 | 2,2 | | | |
| | | todos | 7 | 2,1 | | | |
| | | trayectoria | 5 | 2,4 | | | |
| <i>Frecuencia</i> < 5 | | apertura | 3 | 2 | acuerdos | 2 | 5 |
| | | aprendizaje | 4 | 2 | alternativos | 2 | 3,5 |
| | | bienestar | 2 | 2 | calidad | 4 | 3 |
| | | colaboración | 3 | 2,3 | compensación | 2 | 4 |
| | | complejidad | 3 | 2,6 | competencias | 2 | 3,5 |
| | | conocimiento | 2 | 2 | crecimiento | 4 | 3,5 |
| | | contención | 3 | 1,6 | desafío | 2 | 4 |
| | | convivencia | 2 | 1 | dignidad | 2 | 5 |
| | | diálogo | 2 | 1,5 | educación | 2 | 3,5 |
| | | docentes | 3 | 2,3 | empatía | 3 | 4 |
| | | ejemplo | 2 | 2,5 | equipo | 4 | 4 |
| | | esfuerzo | 2 | 2,5 | escucha | 3 | 4,3 |
| | | interdisciplinario | 2 | 1,5 | escuela | 2 | 4 |
| | | prácticas | 2 | 2 | estado | 3 | 3 |
| | | respeto | 3 | 2,3 | estrategias | 4 | 3,2 |
| | | solidaridad | 4 | 2,2 | familias | 3 | 3,6 |
| | | | | | fortalezas | 2 | 4,5 |
| | | | | | heterogeneidad | 4 | 3 |
| | | | | | individuos | 2 | 3 |
| | | | | | innovación | 3 | 3,3 |
| | | | | necesidad | 4 | 3,5 | |

| | | |
|-----------------|---|-----|
| | | 100 |
| paradigma | 4 | 4 |
| pensamiento | 2 | 3,5 |
| proceso | 3 | 3,6 |
| reconocimiento | 3 | 3 |
| recursos | 2 | 4,5 |
| responsabilidad | 3 | 3 |
| vulnerabilidad | 3 | 3,3 |

El núcleo central de la RS de la inclusión educativa de los participantes que expresaron tener entre 35 y 45 años se compone por: *derecho, igualdad, capacitación, equidad, discapacidad, todos, acompañamiento, capacidades, enseñanza, integración, apoyos, flexibilidad, proyecto y trayectoria*. Al analizar estas asociaciones se podría pensar que los docentes comprendidos en este rango etario también identificarían a la inclusión educativa con los conceptos recientes de la teoría de la inclusión educativa como *derecho, todos, capacidades, apoyos y trayectoria* y con términos vinculados al proceso educativo y a los atributos de la tarea docente: *enseñanza, capacitación, acompañamiento y proyecto*. Además, se mencionan *discapacidad e integración*.

La primera periferia está constituida por: *diversidad, oportunidad, justicia, compromiso, trabajo, acceso, adecuación, participación, barreras y sociedad*. A su vez, en la zona de contraste se ubican: *aprendizaje, solidaridad, apertura, colaboración, complejidad, contención, docentes, respeto, bienestar, conocimiento, convivencia, diálogo, ejemplo, esfuerzo, interdisciplinario y prácticas*. En línea con lo observado en el núcleo central de la RS, los componentes periféricos también harían referencia a principios éticos y morales, así como también reforzarían la descripción de tareas docentes.

Participantes de 46–56 Años

El corpus de palabras asociadas por los participantes con edades comprendidas entre 46 y 56 años ($n=78$) fue de 390 términos, de los cuales 136 fueron diferentes y el rango promedio de 3. Por ello, se determinó tomar 2 como frecuencia mínima, lo cual implicó trabajar con el 83,8% del corpus textual asociado; excluyendo a las palabras con 1 sola frecuencia (que representan el 16,2% de las evocaciones). Al igual que en el caso anterior, se estableció 5 como frecuencia intermedia ya que representa el 49,5% del corpus de asociaciones. La estructura de la RS de la inclusión educativa de este grupo sigue a continuación en la Tabla 6.

Tabla 6

Frecuencia Intermedia y Rango Promedio de las Asociaciones - Participantes de 46–56

Años ($n=78$)

| | | <i>Rango Promedio <3</i> | | <i>Rango Promedio ≥3</i> | | | |
|--------------------------|--------------|-----------------------------|--------------|--------------------------|----------------|--------------|--------------|
| | | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> |
| <i>Frecuencia</i> ≥ 5 | adecuación | | 6 | 2,6 | acompañamiento | 5 | 4,2 |
| | colaboración | | 8 | 2,5 | barreras | 7 | 3,2 |
| | derecho | | 11 | 2,3 | capacitación | 16 | 3,2 |
| | desafío | | 5 | 2,4 | compromiso | 13 | 4 |
| | equidad | | 8 | 2,2 | diversidad | 11 | 3,2 |
| | futuro | | 5 | 2,6 | docentes | 5 | 3,2 |
| | integración | | 7 | 2,4 | equipo | 8 | 3 |
| | oportunidad | | 11 | 2,9 | estrategias | 5 | 3 |
| | todos | | 5 | 2,8 | igualdad | 11 | 3,1 |
| | trabajo | | 6 | 2,6 | justicia | 11 | 3,2 |
| | | | | | prácticas | 5 | 3,4 |
| | | | | recursos | 7 | 3,5 | |
| | | | | respeto | 8 | 3,2 | |
| | | | | responsabilidad | 9 | 3,4 | |
| <i>Frecuencia</i> < 5 | aceptación | | 4 | 2,5 | acceso | 4 | 3,2 |
| | actividades | | 2 | 2,5 | alumnos | 3 | 3,3 |
| | adentro | | 2 | 1 | apoyos | 3 | 3,3 |
| | amor | | 3 | 2,6 | aprendizaje | 4 | 3 |
| | apertura | | 2 | 2,5 | capacidades | 4 | 3,2 |

| | | | | 102 | | |
|--------------------|---|-----|----------------|-----|-----|--|
| atención | 2 | 2,5 | compañerismo | 4 | 4,5 | |
| diálogo | 2 | 1,5 | compensación | 2 | 4,5 | |
| ejemplo | 2 | 1,5 | complejidad | 2 | 3,5 | |
| enseñanza | 4 | 2,5 | convivencia | 3 | 3,3 | |
| esfuerzo | 4 | 2,5 | creatividad | 2 | 3 | |
| gestión | 2 | 2,5 | dedicación | 2 | 4 | |
| grupalidad | 2 | 2,5 | dignidad | 2 | 4,5 | |
| heterogeneidad | 4 | 2,7 | discapacidad | 4 | 3,5 | |
| importante | 2 | 1 | educación | 3 | 3,3 | |
| innovación | 3 | 2,6 | empatía | 4 | 4 | |
| interdisciplinario | 4 | 2,7 | escucha | 2 | 3,5 | |
| motivar | 2 | 1,5 | necesidad | 4 | 3 | |
| políticas | 2 | 1,5 | otredad | 2 | 4,5 | |
| problema | 4 | 2,7 | participación | 3 | 4,3 | |
| proceso | 3 | 1,3 | proyecto | 2 | 3 | |
| realidad | 2 | 1,5 | reconocimiento | 2 | 4 | |
| solidaridad | 2 | 1,5 | riqueza | 2 | 3,5 | |
| tolerancia | 3 | 2,6 | ritmos | 2 | 4,5 | |
| vulnerabilidad | 3 | 2,3 | singularidad | 2 | 3 | |
| | | | tecnología | 2 | 4,5 | |

En el núcleo central de la RS de la inclusión educativa de los participantes con edades entre 46 y 56 años se incluyen: *derecho, oportunidad, colaboración, equidad, integración, adecuación, trabajo, desafío, futuro* y *todos*. De esta manera, al igual que el resto de la muestra, estos participantes consideran la inclusión educativa de manera análoga a la corriente contemporánea de la inclusión educativa. De igual modo, la vinculan con principios morales *derecho* y *equidad* y características generales de la tarea docente y del proceso educativo, destacándose la palabra *futuro*.

En tanto, las evocaciones asociadas en la primera periferia son: *capacitación, compromiso, diversidad, igualdad, justicia, responsabilidad, equipo, respeto, barreras, recursos, acompañamiento, docentes, estrategias y prácticas*. La zona de contraste se conforma por: *aceptación, enseñanza, esfuerzo, heterogeneidad, interdisciplinario, problema, amor, innovación, proceso, tolerancia, vulnerabilidad, actividades, adentro,*

apertura, atención, diálogo, ejemplo, gestión, grupalidad, importante, motivar, políticas, realidad y solidaridad. Dichas asociaciones ubicadas en la periferia darían cuenta de principios éticos y cualidades que podrían ser atribuidas a las tareas docentes. Cabe destacar que, en concordancia con lo hallado en el núcleo central de la RS de este grupo, los elementos periféricos *grupalidad, realidad, actividades, adentro e importante* también seguirían la línea de la teoría de la inclusión educativa reciente (Alonso y Aguilera, 2008; Booth y Ainscow, 2002; Echeita Sarrionandia y Ainscow, 2011).

Participantes de 57 Años o Más

Finalmente, el corpus del grupo correspondiente al último rango etario por haber declarado tener 57 años o más ($n=47$) fue de 225 palabras, de las cuales 107 fueron diferentes y el rango promedio de 3. Se estableció tomar 2 como frecuencia mínima, lo cual corresponde al 75,6% del corpus textual asociado; dejando fuera del análisis a las palabras con 1 sola frecuencia (que representan el 24,4% de las evocaciones) y se decidió que 3 es frecuencia intermedia dado que representa el 52,4% del corpus de asociaciones. La Tabla 7 muestra la estructura de la RS de este grupo social.

Tabla 7

Frecuencia Intermedia y Rango Promedio de las Asociaciones - Participantes de 57 Años o Más ($n=47$)

| <i>Rango Promedio <3</i> | | | | <i>Rango Promedio ≥3</i> | | |
|-----------------------------|----------------|--------------|--------------|--------------------------|--------------|--------------|
| | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> |
| <i>Frecuencia ≥ 3</i> | calidad | 3 | 2 | acompañamiento | 4 | 4,5 |
| | derecho | 8 | 2,3 | adecuación | 4 | 3,2 |
| | desafío | 3 | 2,3 | aprendizaje | 3 | 3 |
| | equidad | 7 | 2,7 | atención | 3 | 3,3 |
| | equipo | 3 | 1,6 | barreras | 4 | 3,5 |
| | evaluación | 4 | 2,7 | capacitación | 7 | 3,2 |

| | | | | 104 | | |
|-------------------|--------------------|---|-----|----------------|---|-----|
| | futuro | 3 | 2,6 | compromiso | 5 | 3,4 |
| | oportunidad | 7 | 2,4 | diversidad | 6 | 3 |
| | paradigma | 3 | 1,6 | igualdad | 9 | 3 |
| | proceso | 4 | 2,2 | innovación | 4 | 4 |
| | todos | 3 | 2,6 | integración | 5 | 3,2 |
| | | | | justicia | 6 | 3,5 |
| | | | | prácticas | 3 | 3,3 |
| | | | | respeto | 4 | 3,5 |
| | | | | trabajo | 3 | 3,3 |
| <hr/> | | | | | | |
| <i>Frecuencia</i> | amor | 2 | 1,5 | acciones | 2 | 3 |
| < 3 | capacidades | 2 | 2,5 | amistad | 2 | 4,5 |
| | conocimiento | 2 | 2 | apertura | 2 | 4 |
| | democratización | 2 | 2 | apoyos | 2 | 3 |
| | educación | 2 | 2 | cambio | 2 | 4 |
| | flexibilidad | 2 | 1,5 | colaboración | 2 | 4 |
| | proyecto_pedagógic | | | | | |
| | o_individual | 2 | 2 | compartir | 2 | 3 |
| | socialización | 2 | 2 | complejidad | 2 | 3,5 |
| | solidaridad | 2 | 2 | empatía | 2 | 3 |
| | | | | familias | 2 | 3,5 |
| | | | | heterogeneidad | 2 | 3,5 |
| | | | | participación | 2 | 3,5 |
| | | | | posibilidad | 2 | 3,5 |
| | | | | promoción | 2 | 4 |
| | | | | sociedad | 2 | 3 |
| | | | | tolerancia | 2 | 4,5 |
| | | | | trayectoria | 2 | 3 |

El núcleo central de la RS de la inclusión educativa de los participantes con 57 años o más está compuesto por: *derecho, equidad, oportunidad, evaluación, proceso, calidad, desafío, equipo, futuro, paradigma* y *todos*. Como se ha puesto de manifiesto en los grupos anteriores, se ubican asociaciones que siguen mostrando vínculos con la teoría de inclusión educativa actual como *oportunidad, proceso, calidad, todos* y aspectos propios de la tarea docente y el proceso educativo como *desafío* y *equipo*. A su vez, al mencionar la palabra *futuro* se podría interpretar que aun el modelo o *paradigma* se encontraría en una etapa de *evaluación* y de génesis para estos participantes.

La primera periferia incluye: *igualdad, capacitación, diversidad, justicia, compromiso, integración, acompañamiento, adecuación, barreras, innovación, respeto, aprendizaje, atención, prácticas y trabajo*. Mientras que, en la zona de contraste se nombran: *amor, capacidades, conocimiento, democratización, educación, flexibilidad, proyecto_pedagógico_individual, socialización y solidaridad*. De igual manera, los elementos periféricos acompañarían el sentido hallado en el núcleo central de la RS al asociar a la inclusión educativa con una posición de restitución de derechos, dado que los participantes mencionan principios morales y conceptos relacionados con la tarea docente. Por otra parte, los términos *democratización* y *socialización* también podrían pensarse como consecuencias de una *educación* de calidad enmarcada dentro del modelo de la inclusión educativa.

Análisis Comparativo por Edades

Si se comparan las Tablas 4, 5, 6 y 7 no se observaron diferencias en los sentidos de la RS de la inclusión educativa de los docentes participantes según la edad. De esta forma, se podría inferir que se trataría de una misma RS con posicionamientos diferenciales. En la periferia de la RS de la inclusión educativa del grupo de 46-56 años se evocaron términos que podrían estar vinculados con una mirada situada en las carencias o el déficit como *vulnerabilidad* y *problema*, a diferencia de los otros tres grupos.

Análisis de la Representación Social de la Inclusión Educativa Según la Antigüedad en el Ejercicio de la Docencia

Para abordar el objetivo específico de estudiar si las RS de la inclusión educativa de los sujetos participantes del estudio se modificarían según la antigüedad en el ejercicio de la

docencia, se procedió a separar a los sujetos en tres grandes grupos dependiendo de la cantidad de años trabajados en el nivel secundario (0 a 21 años o más).

Participantes con 0–10 Años en el Ejercicio de la Docencia

En el grupo que expresó contar con 0-10 años de antigüedad en el ejercicio de la docencia (n=84) el corpus fue de 420 palabras, de las cuales 132 fueron diferentes. En relación a este grupo se estableció tomar 3 como frecuencia mínima, lo cual implicó trabajar, con el 76,2% del corpus textual asociado; es decir, se exceptuaron las palabras que representan el 23,8% de las evocaciones dado que su frecuencia de aparición era 1 y 2) y se decidió establecer 5 como frecuencia intermedia que corresponde al 54,8% del corpus de asociaciones. Por último, se mantuvo 3 como el parámetro de rango medio. Seguidamente, la Tabla 8 muestra los resultados obtenidos para este grupo social.

Tabla 8

Frecuencia Intermedia y Rango Promedio de las Asociaciones - Participantes con 0–10 Años en el Ejercicio de la Docencia (n=84)

| <i>Rango Promedio <3</i> | | | | <i>Rango Promedio ≥3</i> | | |
|------------------------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|---------------------------------|---------------------|---------------------|
| | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> |
| <i>Frecuencia ≥ 5</i> | apoyos | 6 | 2,6 | acceso | 6 | 3,6 |
| | aprendizaje | 5 | 2,8 | acompañamiento | 6 | 3,1 |
| | bienestar | 5 | 2,8 | adecuación | 7 | 4,1 |
| | capacitación | 6 | 2,3 | compromiso | 14 | 3,4 |
| | discapacidad | 6 | 1,8 | crecimiento | 5 | 3,8 |
| | diversidad | 18 | 2,7 | derecho | 15 | 3 |
| | empatía | 5 | 2,2 | desafío | 8 | 3 |
| | igualdad | 15 | 2,6 | docentes | 6 | 4,3 |
| | integración | 13 | 2,6 | educación | 5 | 3,6 |
| | justicia | 6 | 2,8 | enseñanza | 7 | 3,1 |
| | oportunidad | 12 | 2,5 | equidad | 9 | 3,2 |
| | proceso | 5 | 2,4 | equipo | 5 | 3 |
| | tolerancia | 5 | 2,8 | necesidad | 5 | 3,2 |
| | trabajo | 10 | 2,7 | participación | 6 | 3,3 |

| | | respeto | | 9 | 3,2 |
|-------------------|--------------------|---------|-----|-------------------------|-------|
| <i>Frecuencia</i> | apertura | 3 | 2 | alumnos | 3 3,6 |
| < 5 | calidad | 4 | 2,7 | barreras | 4 4,2 |
| | cambio | 3 | 2,6 | capacidades | 4 3 |
| | complejidad | 4 | 2,7 | construcción | 3 3,6 |
| | contención | 3 | 2,6 | creatividad | 3 3,3 |
| | estrategias | 3 | 2,6 | futuro | 4 3,7 |
| | evaluación | 3 | 2,3 | gratuidad | 3 4 |
| | heterogeneidad | 3 | 1,6 | paradigma | 3 3,6 |
| | | | | proyecto_pedagógico_ind | |
| | individuos | 4 | 2,5 | ividual | 3 3 |
| | interdisciplinario | 3 | 1,6 | responsabilidad | 4 3,2 |
| | otredad | 3 | 2,6 | riqueza | 3 4,3 |
| | políticas | 3 | 2,3 | vulnerabilidad | 3 3 |
| | revisión | 3 | 2,3 | | |
| | solidaridad | 4 | 2,7 | | |
| | todos | 4 | 1,2 | | |

Según los resultados informados en la Tabla 8, el núcleo central de la RS de la inclusión educativa de los participantes que declararon tener entre 0 y 10 años en el ejercicio de la docencia se incluyen: *diversidad, igualdad, integración, oportunidad, trabajo, apoyos, capacitación, discapacidad, justicia, aprendizaje, bienestar, empatía, proceso y tolerancia*. Si bien en el núcleo central de la RS, este grupo no asocia la inclusión educativa con un derecho, reconoce la *diversidad* y la intención de generar una *oportunidad* para las personas con *discapacidad*, lo cual resulta fundamental para poder implementar el modelo actual de educación inclusiva (Hernández-Amorós et al., 2017) y no caer en reduccionismos (Booth y Ainscow, 2002).

En la primera periferia se ubican: *derecho, compromiso, equidad, respeto, desafío, adecuación, enseñanza, acceso, acompañamiento, docentes, participación, crecimiento, educación, equipo y necesidad*. La zona de contraste está compuesta por: *calidad,*

complejidad, individuos, solidaridad, todos, apertura, cambio, contención, estrategias, evaluación, heterogeneidad, interdisciplinario, otredad, políticas, revisión, actividades, apuesta, colaboración y escucha. De este modo, en la periferia también se mantienen los sentidos encontrados en el núcleo central de la RS de este grupo y de la muestra total.

Participantes con 11 a 20 Años en el Ejercicio de la Docencia

El corpus textual definitivo de los participantes con 11 a 20 años de antigüedad en el ejercicio de la docencia (n=90) está compuesto por 450 palabras, de las cuales 139 fueron diferentes y 3 de rango promedio. A su vez, se determinó tomar 3 como frecuencia mínima, lo cual implicó trabajar con el 75,1% del corpus textual asociado, descartando del estudio los términos con 1 y 2 frecuencias (24,9% de las evocaciones) mientras que la frecuencia intermedia se resolvió en 5 para trabajar con el 56,7%. La Tabla 9 presenta la estructura de la RS de este grupo de participantes.

Tabla 9

Frecuencia Intermedia y Rango Promedio de las Asociaciones -Participantes con 11–20 Años en el Ejercicio de la Docencia (n=90)

| | <i>Rango Promedio <3</i> | | | <i>Rango Promedio ≥3</i> | | |
|--------------------------|------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------------------|---------------------|---------------------|
| | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> |
| <i>Frecuencia</i> | acompañamiento | 6 | 2,5 | acceso | 5 | 3 |
| <i>≥ 5</i> | adecuación | 8 | 2,8 | barreras | 6 | 3,1 |
| | capacidades | 7 | 2,5 | colaboración | 5 | 3 |
| | capacitación | 17 | 2,7 | complejidad | 5 | 3 |
| | derecho | 16 | 2,5 | compromiso | 13 | 3,9 |
| | discapacidad | 8 | 1,7 | diversidad | 18 | 3,3 |
| | enseñanza | 6 | 2 | educación | 5 | 3,2 |
| | equidad | 10 | 2,2 | empatía | 5 | 3,8 |
| | equipo | 9 | 2,5 | estado | 5 | 3 |
| | igualdad | 14 | 2,7 | estrategias | 6 | 3,3 |
| | integración | 6 | 2,5 | justicia | 14 | 3 |
| | proyecto | 5 | 2,6 | oportunidad | 17 | 3,1 |

| | | | | | | | |
|-------------------|--------------|---|-----|-----------------|---|-----|-----|
| | trayectoria | 6 | 2,5 | respeto | 8 | 3 | 109 |
| | | | | responsabilidad | 5 | 3,4 | |
| | | | | sociedad | 7 | 3,1 | |
| | | | | todos | 6 | 3 | |
| | | | | trabajo | 7 | 4,2 | |
| <i>Frecuencia</i> | aprendizaje | 4 | 2,5 | apoyos | 3 | 4 | |
| < 5 | conocimiento | 4 | 2,2 | calidad | 4 | 3 | |
| | convivencia | 3 | 2,3 | compañerismo | 3 | 4,6 | |
| | docentes | 4 | 2 | compensación | 3 | 4,3 | |
| | esfuerzo | 4 | 2,2 | desafío | 3 | 3,6 | |
| | gestión | 3 | 2,6 | escucha | 3 | 4,6 | |
| | paradigma | 3 | 2,3 | evaluación | 3 | 3,6 | |
| | prácticas | 4 | 2 | flexibilidad | 4 | 3 | |
| | solidaridad | 3 | 2 | futuro | 4 | 3,2 | |
| | | | | heterogeneidad | 3 | 3,3 | |
| | | | | innovación | 3 | 3,6 | |
| | | | | necesidad | 4 | 3,5 | |
| | | | | participación | 4 | 4 | |
| | | | | problema | 3 | 3,3 | |
| | | | | proceso | 4 | 3,5 | |

De acuerdo con los resultados obtenidos en la Tabla 9, el núcleo central de la RS de la inclusión educativa de los participantes con 11 a 20 años de antigüedad, se compone por: *capacitación, derecho, igualdad, equidad, equipo, adecuación, discapacidad, capacidades, acompañamiento, enseñanza, integración, trayectoria y proyecto*. Estos hallazgos muestran que la inclusión educativa se relaciona una vez más con *derechos* y principios morales *igualdad* y *equidad*; y con modos de pensarla que resultan acordes con los postulados actuales que promueven los organismos internacionales como, por ejemplo, la UNESCO (2016; 2020): *adecuación, capacidades, acompañamiento, trayectoria y proyecto*. A su vez, se mencionan los conceptos de *integración* y *discapacidad*.

Asimismo, en la primera periferia se ubican: *diversidad, oportunidad, justicia, compromiso, respeto, sociedad, trabajo, barreras, estrategias, todos, acceso, colaboración,*

complejidad, educación, empatía, estado y responsabilidad. En la zona de contraste se asocian: *aprendizaje, conocimiento, docentes, esfuerzo, prácticas, convivencia, gestión, paradigma y solidaridad.* Estos hallazgos siguen la línea de lo encontrado en la muestra total de los participantes.

Participantes con 21 Años o Más en el Ejercicio de la Docencia

Por su parte, el corpus de los docentes participantes con 21 años o más de antigüedad (n=74) se conformó por 370 palabras, de las cuales 137 fueron diferentes. En este caso, se estableció 2 como frecuencia mínima, lo cual implicó trabajar con el 82,7% del corpus textual asociado excluyendo términos con 1 sola frecuencia (17,3% de las evocaciones) y se estableció 5 como frecuencia intermedia ya que representa el 48,9%. Finalmente, se mantuvo 3 como el parámetro de rango medio. A continuación, la Tabla 10 expone los resultados obtenidos en este grupo de docentes.

Tabla 10

Frecuencia Intermedia y Rango Promedio de las Asociaciones -Participantes con 21 Años o más en el Ejercicio de la Docencia (n=74)

| | | <i>Rango Promedio <3</i> | | <i>Rango Promedio ≥3</i> | | | |
|---------------------------------|-------------|------------------------------------|---------------------|---------------------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|
| | | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> |
| <i>Frecuencia</i> ≥ 5 | amor | 5 | 2,2 | acompañamiento | 7 | 4,5 | |
| | derecho | 13 | 2,3 | adecuación | 6 | 3,3 | |
| | desafío | 5 | 2,2 | barreras | 8 | 3,5 | |
| | equidad | 10 | 2,6 | capacitación | 15 | 3,6 | |
| | integración | 7 | 2,5 | colaboración | 6 | 3 | |
| | oportunidad | 11 | 2,6 | compromiso | 8 | 3,3 | |
| | todos | 6 | 2,6 | diversidad | 11 | 3,2 | |
| | trabajo | 5 | 2,6 | heterogeneidad | 5 | 3,4 | |
| | | | | igualdad | 14 | 3,3 | |
| | | | | innovación | 6 | 3,1 | |
| | | | | justicia | 10 | 3,6 | |
| | | | | prácticas | 5 | 3,6 | |

| | | | | | | |
|-------------------|--------------------|---|-----|-----------------|---|-----|
| | | | | recursos | 7 | 3,5 |
| | | | | respeto | 6 | 3,1 |
| | | | | responsabilidad | 5 | 3,2 |
| <i>Frecuencia</i> | aceptación | 4 | 2,5 | acceso | 4 | 3,5 |
| < 5 | apoyos | 3 | 2,3 | acciones | 2 | 3 |
| | calidad | 3 | 2 | amistad | 2 | 4,5 |
| | contención | 2 | 1,5 | apertura | 4 | 3,2 |
| | diálogo | 2 | 1 | aprendizaje | 4 | 3 |
| | escucha | 2 | 1,5 | atención | 3 | 3 |
| | evaluación | 3 | 2,6 | autoestima | 2 | 3,5 |
| | flexibilidad | 2 | 1,5 | cambio | 2 | 4 |
| | futuro | 3 | 2 | capacidades | 3 | 3 |
| | importante | 2 | 1 | compartir | 2 | 3 |
| | interdisciplinario | 2 | 1 | compañerismo | 2 | 4 |
| | motivar | 2 | 2,5 | complejidad | 2 | 3,5 |
| | proceso | 4 | 1 | creatividad | 2 | 3 |
| | riqueza | 2 | 2,5 | crecimiento | 2 | 4 |
| | socialización | 2 | 2 | dedicación | 2 | 4 |
| | solidaridad | 2 | 1,5 | dignidad | 2 | 3 |
| | trayectoria | 2 | 2 | discapacidad | 3 | 4 |
| | voluntad | 2 | 2 | docentes | 3 | 3,6 |
| | vulnerabilidad | 2 | 1,5 | empatía | 4 | 3,7 |
| | | | | enseñanza | 2 | 3,5 |
| | | | | equipo | 4 | 3,5 |
| | | | | esfuerzo | 2 | 3 |
| | | | | estrategias | 2 | 3 |
| | | | | familias | 2 | 3,5 |
| | | | | paradigma | 2 | 3 |
| | | | | participación | 2 | 3,5 |
| | | | | posibilidad | 3 | 3,6 |
| | | | | proyecto | 2 | 3 |
| | | | | reconocimiento | 2 | 4,5 |
| | | | | singularidad | 2 | 3 |
| | | | | tolerancia | 4 | 3,7 |

Según los resultados informados en la Tabla 10, el núcleo central de la RS de la inclusión educativa de los participantes con 21 años o más de antigüedad docente está compuesto por: *derecho, oportunidad, equidad, integración, todos, amor, desafío y trabajo*. De esta manera, al igual que en el resto de la muestra, estos participantes consideran la

inclusión educativa en términos de derechos, principios morales y sentimientos como *derecho, equidad y amor* a la vez que, dada la asociación de palabras que utilizan, resaltan la *oportunidad, el desafío y el trabajo* como aspectos necesarios para la implementación de la teoría de la inclusión educativa reciente.

En la primera periferia se ubican: *capacitación, igualdad, diversidad, justicia, barreras, compromiso, acompañamiento, recursos, adecuación, colaboración, innovación, respeto, heterogeneidad, prácticas y responsabilidad*. La zona de contraste se conforma por: *aceptación, proceso, apoyos, calidad, evaluación, futuro, contención, diálogo, escucha, flexibilidad, importante, interdisciplinario, motivar, riqueza, socialización, solidaridad, trayectoria, voluntad y vulnerabilidad*. De esta forma, los elementos periféricos asociados irían en línea con lo hallado en el núcleo central y en la representación de la muestra total, dado que la vincularían con términos asociados a la corriente de pensamiento reciente de la inclusión educativa que busca generar un impacto en la sociedad resignificando la diversidad que se encuentra tanto dentro como fuera de las aulas. En este sentido, las palabras asociadas aluden a capacidades, habilidades y competencias de los actores intervinientes y características relacionadas con la tarea docente.

Análisis Comparativo según la Antigüedad en el Ejercicio de la Docencia

Al analizar comparativamente las Tablas 8, 9 y 10 no se encontraron diferencias en los sentidos de la RS de la inclusión educativa de acuerdo a la antigüedad en el ejercicio de la docencia de los participantes. Sin embargo, se observan posicionamientos diferenciales. En la periferia de la RS de la inclusión educativa del grupo que informó contar con hasta 10 años como docente resaltó la asociación del término *crecimiento* en relación con las

aptitudes de los actores intervinientes mientras que los participantes que integran el grupo con mayor antigüedad (21 años o más) mencionaron la palabra *innovación*. A la vez, este último grupo se destaca por mencionar palabras relacionadas con la tarea docente como *capacitación* y *recursos*. Finalmente, en las zonas de contraste del grupo con menor antigüedad (hasta 10 años) se destaca el término *revisión*. Por su parte, el grupo con 21 años o más asociaron a la inclusión educativa con las palabras *importante*, *socialización* y *voluntad*, las cuales darían cuenta de la relevancia que cobra la inclusión en el ámbito educativo y cómo promovería cambios en lo social.

Análisis de la Representación Social de la Inclusión Educativa Según el Área

Disciplinar de Desempeño de los Participantes

Para indagar si la RS de la inclusión educativa de los participantes varía según su área disciplinar de desempeño, se estudiaron independientemente las estructuras de dicha RS de los participantes dividiéndolos en cinco grupos (Ciclo Superior, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales, Comunicación y Expresión).

Ciclo Superior

El corpus de palabras definitivo para los participantes cuya área de desempeño es en el Ciclo Superior (n=60) fue de 300 y de 115 términos diferentes, siendo el rango promedio de asociación de 3. Con esta distribución se estableció, como frecuencia mínima 2, para trabajar con el 82,3% del corpus total de asociaciones, excluyendo las palabras con 1 sola frecuencia que representan el 17,7% de las evocaciones. La frecuencia intermedia se resolvió en 4, dado que representa el 52,0% del corpus de asociaciones. Se presenta en la Tabla 11 la estructura de la RS de la inclusión educativa para este grupo.

Tabla 11

Frecuencia Intermedia y Rango Promedio de las Asociaciones -Participantes que se Desempeñan en el Área del Ciclo Superior (n=60)

| <i>Rango Promedio <3</i> | | | | <i>Rango Promedio ≥3</i> | | |
|-----------------------------|----------------|--------------|--------------|--------------------------|--------------|--------------|
| | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> |
| <i>Frecuencia ≥ 4</i> | acompañamiento | 5 | 2,8 | barreras | 6 | 3,3 |
| | capacitación | 7 | 1,8 | compromiso | 6 | 4 |
| | convivencia | 4 | 2 | desafío | 5 | 3,6 |
| | derecho | 13 | 2,4 | empatía | 4 | 3 |
| | discapacidad | 6 | 2 | heterogeneidad | 4 | 3,2 |
| | diversidad | 22 | 2,9 | justicia | 7 | 3 |
| | equidad | 5 | 2,4 | necesidad | 6 | 3,8 |
| | igualdad | 10 | 2,9 | oportunidad | 9 | 4 |
| | integración | 8 | 1,8 | otredad | 4 | 3 |
| | todos | 6 | 1,5 | posibilidad | 4 | 4,2 |
| | trabajo | 6 | 2,6 | prácticas | 4 | 3,5 |
| | | | | respeto | 5 | 3,4 |
| <i>Frecuencia < 4</i> | acceso | 2 | 2,5 | adecuación | 3 | 4 |
| | adentro | 2 | 1 | apertura | 2 | 3 |
| | apoyos | 3 | 1,6 | atención | 2 | 4,5 |
| | aprendizaje | 3 | 2,6 | bienestar | 2 | 3,5 |
| | diálogo | 2 | 1 | chicos | 2 | 3 |
| | equipo | 2 | 2,5 | compañerismo | 2 | 4,5 |
| | escucha | 3 | 2 | complejidad | 3 | 4 |
| | flexibilidad | 2 | 2,5 | docentes | 3 | 3 |
| | individuos | 3 | 1,6 | enseñanza | 3 | 3 |
| | limitaciones | 2 | 2,5 | estrategias | 2 | 3 |
| | motivar | 2 | 1,5 | futuro | 2 | 5 |
| | políticas | 3 | 2,3 | gestión | 2 | 3 |
| | solidaridad | 3 | 2,6 | innovación | 2 | 4,5 |
| | sujetos | 2 | 2 | mirada | 2 | 3 |
| | | | | paradigma | 2 | 4 |
| | | | | participación | 3 | 5 |
| | | | | problema | 2 | 3,5 |
| | | | | proyecto | 2 | 3 |
| | | | | reconocimiento | 2 | 4 |
| | | | | recursos | 2 | 3,5 |
| | | | | responsabilidad | 2 | 3,5 |
| | | | | riqueza | 2 | 3 |
| | | | sociedad | 2 | 5 | |

| | | |
|-------------|---|-----|
| tolerancia | 3 | 3 |
| trayectoria | 3 | 3,6 |

Los resultados obtenidos muestran que el núcleo central de la RS de la inclusión educativa de aquellos participantes que informaron desempeñarse en el área del ciclo superior incluyó las siguientes asociaciones: *diversidad, derecho, igualdad, integración, capacitación, discapacidad, todos, trabajo, acompañamiento, equidad y convivencia*. Los participantes la asocian con características de la tarea docente como *capacitación, acompañamiento*; con *derechos* y principios morales: *igualdad* y *equidad*. Asimismo, evocaron *integración* y *discapacidad*, lo que podría denotar lecturas reduccionistas (Booth y Ainscow, 2002) junto con *diversidad, todos* y *convivencia*, que irían en línea con conceptos de la teoría reciente de la inclusión educativa. De tal forma, los significados atribuidos dan cuenta de una representación que no se diferencia a la identificada en la muestra total.

En cuanto a la primera periferia, se ubican: *oportunidad, justicia, barreras, compromiso, necesidad, desafío, respeto, empatía, heterogeneidad, otredad, posibilidad y prácticas*. La zona de contraste quedó conformada por: *apoyos, aprendizaje, escucha, individuos, políticas, solidaridad, acceso, adentro, diálogo, equipo, flexibilidad, limitaciones, motivar* y *sujetos*. Por lo tanto, se podría interpretar que los elementos periféricos siguen mostrando que las asociaciones realizadas por los participantes de este grupo relacionan al estímulo inductor con sentidos análogos (aptitudes y competencias de los actores intervinientes y su labor docente, características generales del proceso educativo y con términos que se asocian con la teoría reciente que destaca la diversidad y la inclusión

de todas las personas en el ámbito educativo) tal como ocurre en la representación de la muestra total.

Ciencias Exactas y Naturales

Por su parte, el corpus textual definitivo para el grupo de docentes que informaron desempeñarse en el área de Ciencias Exactas y Naturales (n=58) fue de 290 palabras, de las cuales 110 fueron distintas y el rango promedio de asociación de 3. A partir de esta distribución se estableció que la frecuencia mínima es 2, para trabajar con el 82,8% del corpus textual asociado por los docentes. Se excluyó las palabras con una sola frecuencia que corresponden al 17,2% de las evocaciones. Asimismo, se estableció 5 como frecuencia intermedia ya que representa el 43,1% del corpus de asociaciones. Seguidamente, la Tabla 12 muestra la estructura de la RS de la inclusión educativa para este grupo.

Tabla 12

Frecuencia Intermedia y Rango Promedio de las Asociaciones -Participantes que se Desempeñan en el Área de Ciencias Exactas y Naturales (n=58)

| | | <i>Rango Promedio <3</i> | | <i>Rango Promedio ≥3</i> | | | |
|--------------------------|-------------|-----------------------------|--------------|--------------------------|----------------|--------------|--------------|
| | | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> |
| <i>Frecuencia</i> ≥ 5 | compromiso | 8 | 2,7 | adecuación | 6 | 4,1 | |
| | derecho | 9 | 2,6 | barreras | 5 | 3,6 | |
| | enseñanza | 6 | 2,1 | capacitación | 13 | 3,3 | |
| | equidad | 8 | 2,5 | docentes | 5 | 3,4 | |
| | futuro | 6 | 2,1 | educación | 5 | 3 | |
| | oportunidad | 6 | 2 | equipo | 5 | 4 | |
| | | | | heterogeneidad | 5 | 3,2 | |
| | | | | igualdad | 10 | 3,4 | |
| | | | | integración | 6 | 3,1 | |
| | | | | justicia | 7 | 3,2 | |
| | | | | respeto | 5 | 3,4 | |
| | | | | todos | 5 | 3,8 | |
| | | | | trabajo | 5 | 3,4 | |

| <i>Frecuencia</i> | | | | | | |
|-------------------|--------------------|---|-----|-----------------|---|-----|
| < 5 | acceso | 4 | 2,7 | aceptación | 2 | 4 |
| | acompañamiento | 4 | 2,7 | alternativos | 2 | 3,5 |
| | alumnos | 3 | 2,6 | apertura | 2 | 3,5 |
| | aprendizaje | 2 | 1,5 | apoyos | 2 | 3,5 |
| | calidad | 3 | 2,6 | capacidades | 4 | 3,7 |
| | conocimiento | 4 | 2,2 | colaboración | 4 | 3 |
| | contención | 2 | 2 | competencias | 3 | 3,6 |
| | desafío | 4 | 2,5 | creatividad | 3 | 3,3 |
| | discapacidad | 4 | 2 | crecimiento | 2 | 3 |
| | diversidad | 4 | 2,5 | empatía | 4 | 3,2 |
| | ejemplo | 3 | 1,3 | escuela | 2 | 5 |
| | flexibilidad | 2 | 1 | esperanza | 2 | 3,5 |
| | fundamental | 2 | 2 | estrategias | 3 | 3 |
| | innovación | 2 | 2 | evaluación | 2 | 4,5 |
| | interdisciplinario | 2 | 1 | paradigma | 2 | 3 |
| | proyecto | 2 | 1,5 | participación | 2 | 3,5 |
| | prácticas | 2 | 2,5 | posibilidad | 2 | 4,5 |
| | solidaridad | 4 | 2,2 | proceso | 4 | 3,5 |
| | | | | recursos | 4 | 4,2 |
| | | | | responsabilidad | 4 | 4 |
| | | | | tolerancia | 3 | 3,3 |
| | | | | vida | 2 | 3 |
| | | | | vulnerabilidad | 2 | 4 |

Según los resultados relevados en la Tabla 12, el núcleo central de la RS de la inclusión educativa de aquellos participantes del área de ciencias exactas y naturales está formado por: *derecho, compromiso, equidad, enseñanza, futuro y oportunidad*.

Nuevamente, se destacaría la fuerte conexión que se hace al asociar la teoría más reciente de la inclusión educativa con la mención de la palabra *oportunidad*; con *derechos* y principios morales como *equidad*; junto con conceptos de la tarea docente tales como: *enseñanza y compromiso*. No obstante, algunos participantes encuadrarían a la inclusión educativa en el *futuro* y no en el presente.

En la primera periferia se encuentran *capacitación, igualdad, justicia, adecuación, integración, barreras, docentes, educación, equipo, heterogeneidad, respeto, todos y*

trabajo. En la zona de contraste se mencionan: *acceso, acompañamiento, conocimiento, desafío, discapacidad, diversidad, solidaridad, alumnos, calidad, ejemplo, aprendizaje, contención, flexibilidad, fundamental, innovación, interdisciplinario, proyecto y prácticas*.

De esta manera, en la periferia también se mantiene el sentido encontrado en la representación de la muestra total.

Ciencias Sociales

El corpus de asociaciones definitivo de los docentes que informaron desenvolverse en el área de Ciencias Sociales (n=58) estuvo compuesto por 290 palabras, de las cuales 114 fueron distintas y el rango promedio de asociación fue de 3. De igual forma, se resolvió que 2 era la frecuencia mínima, lo cual implicó trabajar con el 80,7% del corpus total, dejando fuera del estudio a los términos que tenían 1 sola frecuencia, que remiten al 19,3% de las evocaciones. Además, tomó 4 como frecuencia intermedia para trabajar con el 53,8% del corpus de asociaciones. A continuación, en la Tabla 13 se expone la estructura de la RS de la inclusión educativa correspondiente a este grupo.

Tabla 13

Frecuencia Intermedia y Rango Promedio de las Asociaciones – Participantes que se Desempeñan en el Área de Ciencias Sociales(n=58)

| | | <i>Rango Promedio <3</i> | | <i>Rango Promedio ≥3</i> | | | |
|---|--------------------|------------------------------------|---------------------|---------------------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|
| | | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Ra go</i> | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> |
| <i>Frecuencia</i> <i>≥ 4</i> | aprendizaje | 5 | 2,6 | acceso | 6 | 4 | |
| | colaboración | 4 | 2,2 | acompañamiento | 7 | 4 | |
| | derecho | 1 | 2,3 | adecuación | 8 | 3,2 | |
| | discapacidad | 5 | 2,8 | apoyos | 4 | 3,7 | |
| | equipo | 4 | 2,2 | cambio | 4 | 3 | |
| | igualdad | 2 | 2 | capacidades | 4 | 3 | |
| | interdisciplinario | 4 | 2,2 | capacitación | 5 | 3 | |
| | trayectoria | 4 | 2,5 | compromiso | 10 | 3,8 | |

| | | | | | | |
|-------------------|-------------------|---|-----|-----------------|----|-----|
| | | | | diversidad | 10 | 3,4 |
| | | | | empatía | 5 | 3 |
| | | | | equidad | 5 | 3,4 |
| | | | | integración | 6 | 3,5 |
| | | | | justicia | 9 | 3 |
| | | | | oportunidad | 11 | 3 |
| | | | | responsabilidad | 4 | 3 |
| | | | | sociedad | 4 | 3 |
| | | | | trabajo | 5 | 3,6 |
| <i>Frecuencia</i> | apertura | 2 | 1,5 | acciones | 2 | 3,5 |
| < 4 | bienestar | 2 | 2,5 | atención | 2 | 4 |
| | calidad | 3 | 2 | crecimiento | 3 | 4 |
| | carencias | 2 | 2 | dignidad | 2 | 5 |
| | complejidad | 3 | 1,3 | educación | 3 | 3,3 |
| | contención | 3 | 2 | enseñanza | 2 | 3,5 |
| | decisión | 2 | 2 | esfuerzo | 2 | 3 |
| | escuela | 2 | 2,5 | estado | 2 | 3 |
| | flexibilidad | 2 | 2 | estrategias | 2 | 4 |
| | paradigma | 2 | 2 | innovación | 3 | 4 |
| | proceso | 3 | 1,6 | participación | 2 | 4 |
| | proyecto | 3 | 2,6 | promoción | 2 | 4 |
| | proyecto_pedagógi | 2 | 2,5 | prácticas | 2 | 3,5 |
| | co_individual | 2 | 1,5 | recursos | 3 | 4 |
| | realidad | 2 | 2,5 | respeto | 3 | 4,3 |
| | reconocimiento | 2 | 2,6 | riqueza | 2 | 4,5 |
| | tolerancia | 3 | 2 | | | |
| | vulnerabilidad | 3 | | | | |

El núcleo central de la RS de la inclusión educativa de los docentes de ciencias sociales está conformado por: *igualdad, derecho, discapacidad, aprendizaje, trayectoria, interdisciplinario, equipo y colaboración*. De esta forma, se podría inferir que este grupo también vincularía a la inclusión educativa con la tarea docente por la evocación de las palabras *aprendizaje, interdisciplinario, equipo y colaboración*; a su vez que la asociarían con derechos y valores morales como *igualdad y derecho*. Por su parte, en este grupo también se evocaron los términos *trayectoria y discapacidad*, lo cual podría referirse a la

inclusión de sectores antes excluidos (Garino, 2017; Gentili, 2011; Montes y D'Agostino, 2019).

En torno al núcleo central desarrollado en el párrafo precedente se encuentra la primera periferia en la que se ubican: *oportunidad, compromiso, diversidad, justicia, adecuación, acompañamiento, acceso, integración, capacitación, empatía, equidad, trabajo, apoyos, cambio, capacidades, responsabilidad y sociedad*. En tanto, la zona de contraste está compuesta por: *calidad, complejidad, contención, proceso, proyecto, tolerancia, vulnerabilidad, apertura, bienestar, carencias, decisión, escuela, flexibilidad, paradigma, proyecto_pedagógico_individual, realidad y reconocimiento*. Dichas evocaciones pondrían de manifiesto que, tal como ocurre en el núcleo central de la RS y en la representación de la muestra total, predominan los términos que expresan aspectos de la teoría reciente de la inclusión educativa, conceptos de la labor docente y principios éticos.

Comunicación

El corpus textual de los docentes que se desempeñan en el área de Comunicación (n=52) fue de 260 términos, de los cuales 111 fueron diferentes y se mantuvo 3 como el parámetro de rango medio. Tomando en consideración esta distribución se resolvió que 2 era la frecuencia mínima (corresponde al 78,1% del corpus textual) y se dejaron por fuera las palabras cuya frecuencia era de 1 (que corresponden al 21,9% de las evocaciones) mientras que, la frecuencia intermedia fue de 4 (representa el 49,2% del corpus de asociaciones). Se presenta en la Tabla 14 la estructura de la RS de la inclusión educativa de este grupo de participantes.

Tabla 14

Frecuencia Intermedia y Rango Promedio de las Asociaciones – Participantes que se Desempeñan en el Área de Comunicación (n=52)

| | | <i>Rango Promedio <3</i> | | <i>Rango Promedio ≥3</i> | | | |
|--------------------------|-----------------|-----------------------------|--------------|--------------------------|----------------|--------------|--------------|
| | | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> |
| <i>Frecuencia</i> ≥ 4 | colaboración | 4 | 2,2 | barreras | 5 | 4,2 | |
| | desafío | 6 | 2,5 | capacitación | 8 | 3,2 | |
| | equidad | 8 | 2,7 | compromiso | 10 | 3,8 | |
| | equipo | 5 | 2,2 | crecimiento | 4 | 4 | |
| | evaluación | 4 | 2,7 | derecho | 9 | 3,1 | |
| | integración | 5 | 2,2 | diversidad | 10 | 3,6 | |
| | oportunidad | 10 | 2,4 | enseñanza | 4 | 3 | |
| | participación | 5 | 2,6 | igualdad | 7 | 3,4 | |
| | proceso | 5 | 1,8 | justicia | 5 | 3 | |
| | respeto | 9 | 2,5 | | | | |
| | trabajo | 5 | 2,8 | | | | |
| <i>Frecuencia</i> < 4 | aceptación | 3 | 2 | acompañamiento | 2 | 4,5 | |
| | amor | 2 | 1,5 | acuerdos | 2 | 4 | |
| | bienestar | 2 | 2 | apoyos | 2 | 3,5 | |
| | calidad | 3 | 2,6 | aprendizaje | 2 | 3,5 | |
| | capacidades | 3 | 1,6 | autoestima | 2 | 3,5 | |
| | democratización | 2 | 1,5 | autonomía | 2 | 3,5 | |
| | discapacidad | 2 | 1,5 | compartir | 2 | 4 | |
| | diálogo | 2 | 2 | compensación | 2 | 4 | |
| | estrategias | 3 | 2,3 | complejidad | 3 | 3,3 | |
| | prácticas | 2 | 2,5 | creatividad | 2 | 3,5 | |
| | solidaridad | 2 | 1,5 | dignidad | 2 | 3 | |
| | | | | docentes | 2 | 5 | |
| | | | | escucha | 2 | 3 | |
| | | | | flexibilidad | 2 | 5 | |
| | | | | individuos | 2 | 3 | |
| | | | | innovación | 2 | 4 | |
| | | | | pensamiento | 2 | 4 | |
| | | | | proyecto_pedagógico | | | |
| | | | | _individual | 3 | 4 | |
| | | | | responsabilidad | 2 | 3 | |
| | | | sociedad | 2 | 3 | | |
| | | | todos | 3 | 3 | | |
| | | | tolerancia | 2 | 3 | | |
| | | | trayectoria | 2 | 3,5 | | |

Según los resultados obtenidos en la Tabla 14, el núcleo central de la RS de la inclusión educativa de aquellos participantes que informaron desempeñarse en el área de comunicación se conformó por: *oportunidad, respeto, equidad, desafío, equipo, integración, participación, proceso, trabajo, colaboración y evaluación*. En este sentido, los participantes asociaron más rápidamente y con mayor frecuencia características generales que podrían relacionarse tanto con los postulados contemporáneos de la inclusión educativa –*oportunidad, respeto, equidad, equipo, participación y proceso*– como con conceptos reduccionistas de los modelos anteriores, educación especial e integración (Booth y Ainscow, 2002; Franklin, 1997; Palacios, 2008; Skliar, 1997; 1998; Verdugo Alonso y Rodríguez Aguilera, 2012) al evocar *integración*. Por lo tanto, los sentidos atribuidos por los participantes son similares a los identificados en la representación de la muestra total.

En la primera periferia se incluyen: *compromiso, diversidad, derecho, capacitación, igualdad, barreras, justicia, crecimiento y enseñanza*. Mientras que, en la zona de contraste se ubican: *aceptación, calidad, capacidades, estrategias, amor, bienestar, democratización, discapacidad, diálogo, prácticas y solidaridad*. Dichos elementos periféricos se relacionarían una vez más, con los significados que se encontraron en el núcleo central de la RS de este grupo y el de la muestra total, de acuerdo con lo expuesto en el párrafo anterior.

Expresión

Finalmente, el corpus textual para el grupo de docente que se desempeñan en el área de Expresión (n=20) fue de 100 palabras, de las cuales 69 fueron diferentes y el rango

promedio fue de 3. De este modo, se resolvió tomar 2 como frecuencia mínima, lo cual implicó trabajar con el 52,0% del corpus textual asociado y se excluyó del estudio las palabras con 1 sola frecuencia (que representan el 48,0% de las evocaciones). También, se estableció 3 como frecuencia intermedia dado que representa el 22,0% del corpus de asociaciones. A continuación, se expone la Tabla 15 con la estructura de la RS de la inclusión educativa de este grupo.

Tabla 15

Frecuencia Intermedia y Rango Promedio de las Asociaciones - Participantes que se Desempeñan en el Área de Expresión (n=20)

| | | <i>Rango Promedio <3</i> | | <i>Rango Promedio ≥3</i> | | |
|--------------------------|-----------------|-----------------------------|---------------------|--------------------------|--------------|--------------|
| | | <i>Palabra</i> | <i>I rec. Ra go</i> | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> |
| <i>Frecuencia</i> ≥ 3 | adecuación | 3 | 2,3 | acceso | 3 | 3,6 |
| | equidad | 3 | 2 | capacitación | 5 | 3,2 |
| | oportunidad | 4 | 2 | igualdad | 4 | 3,7 |
| <i>Frecuencia</i> < 3 | amor | 2 | 1,5 | acuerdos | 2 | 4,5 |
| | compartir | 2 | 2 | calidad | 2 | 3,5 |
| | docentes | 2 | 2 | capacidades | 2 | 3 |
| | esfuerzo | 2 | 1 | decisión | 2 | 3,5 |
| | necesidad | 2 | 2 | derecho | 2 | 4 |
| | responsabilidad | 2 | 2,5 | equipo | 2 | 3,5 |
| | | | | familias | 2 | 3 |
| | | | | innovación | 2 | 3 |
| | | | | justicia | 2 | 5 |

Según los resultados obtenidos, el núcleo central de la RS de la inclusión educativa de los participantes del área de expresión estuvo compuesto por *oportunidad, adecuación y equidad*, lo cual estaría en línea con los sentidos relevados en los grupos anteriores. A su vez, cabe indicar que, en la periferia predominan los elementos que ponen de manifiesto que la inclusión educativa se piensa en términos de un principio moral –*igualdad*– y en

atributos de los docentes relacionados con la implementación de la inclusión: *capacitación, acceso*. Mientras que en la zona de contraste se asociaron sentimientos y aptitudes de los *docentes –amor, compartir, esfuerzo y responsabilidad–*, a la vez que se mencionó la palabra *necesidad* que iría en línea con ideas reduccionistas propias de modelos anteriores.

Análisis Comparativo Según el Área Disciplinar de Desempeño

Si comparamos los resultados obtenidos en las Tablas 11, 12, 13, 14 y 15 estarían indicando que también en este caso se trataría de una misma RS con posicionamientos diferenciales. En la periferia de la RS de la inclusión educativa de los participantes que se desempeñan en el área disciplinar de ciclo superior aparecen sentidos ligados a modelos anteriores, relacionados con teorías de la educación especial, dada la asociación con la palabra *limitaciones*, mientras que los sujetos del área de ciencias sociales la vinculan con *carencias y realidad*. A su vez, en el grupo del área disciplinar ciencias exactas y naturales, la inclusión educativa se piensa en términos de un asunto de relevancia al mencionar *fundamental* a diferencia de los otros grupos. También, los sujetos que se desarrollan en el área disciplinar de comunicación, piensan la inclusión educativa en términos de un asunto democrático al mencionar *democratización*, a diferencia de los otros cuatro grupos. Por otra parte, resultó interesante la aparición de las palabras *reconocimiento, realidad y vulnerabilidad* agrupadas en la zona de contraste de los participantes del área disciplinar de ciencias sociales que irían en la línea de relacionar el objeto representacional con aspectos de modelos anteriores.

Análisis de la Representación Social de la Inclusión Educativa Según la Participación en Capacitaciones Específicas

Con el objetivo de estudiar si la RS de la inclusión educativa de los participantes varía de acuerdo con su participación en capacitaciones específicas acerca de la temática, se trabajó de modo independiente las asociaciones del grupo de sujetos que participaron en dichas capacitaciones y quienes no lo hicieron.

Participantes que Informaron Haber Realizado Actividades de Capacitación Sobre la Inclusión Educativa

La cantidad de palabras de quienes participaron en actividades de capacitación específica sobre inclusión educativa (n=137) fueron de 685, de las cuales 167 fueron diferentes, siendo el rango promedio de 3. A partir de esta distribución se tomó 3 como frecuencia mínima, lo cual implicó trabajar con el 81,6% del corpus textual asociado. De esta manera, no se consideró las palabras con frecuencias 1 y 2 ya que representan el 18,4% de las evocaciones. A su vez, se estableció 8 como frecuencia intermedia debido a que representa el 50,1% del corpus de asociaciones. A continuación, se exponen en la Tabla 16 los resultados obtenidos en este grupo de participantes.

Tabla 16

Frecuencia Intermedia y Rango Promedio de las Asociaciones - Participantes que Informaron Haber Realizado Actividades de Capacitación sobre la Inclusión Educativa (n=137)

| | | <i>Rango Promedio <3</i> | | | <i>Rango Promedio ≥3</i> | | |
|---|--------------|------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------------------|---------------------|---------------------|
| | | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> |
| <i>Frecuencia</i> <i>≥ 8</i> | colaboración | 9 | 2,6 | acceso | 10 | 3,8 | |
| | derecho | 28 | 2,6 | acompañamiento | 9 | 3,7 | |

| | | | | | | |
|-------------------|--------------------------------|----|-----|--------------------|----|-----|
| | desafío | 8 | 2,7 | adecuación | 14 | 3,5 |
| | discapacidad | 8 | 1,7 | apoyos | 7 | 3,2 |
| | enseñanza | 9 | 2,2 | aprendizaje | 10 | 3,1 |
| | equidad | 15 | 2,8 | barreras | 12 | 3,8 |
| | heterogeneidad | 7 | 2,5 | capacidades | 7 | 3 |
| | igualdad | 20 | 2,8 | capacitación | 21 | 3,1 |
| | integración | 13 | 2,9 | complejidad | 7 | 3,2 |
| | oportunidad | 23 | 2,9 | compromiso | 16 | 3,8 |
| | proceso | 6 | 1,6 | crecimiento | 6 | 3,5 |
| | proyecto | 6 | 2,6 | diversidad | 27 | 3,1 |
| | respeto | 11 | 2,7 | empatía | 9 | 3,3 |
| | todos | 7 | 1,5 | equipo | 11 | 3,2 |
| | trabajo | 13 | 2,4 | estrategias | 9 | 3,2 |
| | | | | innovación | 6 | 3,5 |
| | | | | justicia | 17 | 3,1 |
| | | | | paradigma | 6 | 3 |
| | | | | participación | 8 | 3,5 |
| | | | | prácticas | 7 | 3,4 |
| | | | | recursos | 6 | 3,5 |
| | | | | responsabilidad | 13 | 3,3 |
| <i>Frecuencia</i> | amor | 3 | 2 | acciones | 3 | 3,3 |
| < 8 | calidad | 5 | 2,4 | aceptación | 3 | 3 |
| | conocimiento | 3 | 2,3 | acuerdos | 5 | 4 |
| | decisión | 3 | 2 | apertura | 3 | 3,3 |
| | ejemplo | 4 | 2 | atención | 4 | 3,5 |
| | escucha | 4 | 2,2 | cambio | 3 | 3 |
| | esfuerzo | 4 | 1,7 | compartir | 3 | 3,3 |
| | evaluación | 5 | 2,6 | dedicación | 3 | 4 |
| | flexibilidad | 3 | 2,3 | docentes | 5 | 3,2 |
| | futuro | 5 | 2 | educación | 5 | 3 |
| | gestión | 3 | 2,6 | escuela | 4 | 3,7 |
| | individuos | 3 | 1,6 | interdisciplinario | 3 | 3,6 |
| | necesidad | 5 | 2,8 | pensamiento | 3 | 3,3 |
| | otredad | 4 | 2,7 | posibilidad | 5 | 4,4 |
| | políticas | 3 | 2,3 | reconocimiento | 3 | 4,6 |
| | proyecto_pedagógico_individual | 3 | 2,6 | sociedad | 5 | 3,8 |
| | solidaridad | 5 | 1,8 | tolerancia | 5 | 3,6 |
| | trayectoria | 5 | 2,4 | vulnerabilidad | 3 | 3 |

Tal como se observa en la Tabla 16 el núcleo central de la RS de la inclusión educativa de aquellos participantes que informaron haber realizado actividades de

capacitación sobre inclusión educativa quedó conformado por: *derecho, oportunidad, igualdad, equidad, integración, trabajo, respeto, colaboración, enseñanza, desafío, discapacidad, heterogeneidad, todos, proceso y proyecto*. Aquí se podría inferir que dichos participantes asociaron el término inductor con conceptos relacionados con la corriente de pensamiento actual de la inclusión educativa –*oportunidad, heterogeneidad, todos y proceso*–, características de la tarea docente –*trabajo, colaboración, enseñanza, desafío y proyecto*– y principios morales: *igualdad, equidad, respeto y derecho*. Estos sentidos son similares a los de la representación de la muestra total.

En tanto en la primera periferia se incluyen: *diversidad, capacitación, justicia, compromiso, adecuación, responsabilidad, barreras, equipo, acceso, aprendizaje, acompañamiento, empatía, estrategias, participación, apoyos, capacidades, complejidad, prácticas, crecimiento, innovación, paradigma y recursos*. Mientras que, la zona de contraste está compuesta por: *calidad, evaluación, futuro, necesidad, solidaridad, trayectoria, ejemplo, escucha, esfuerzo, otredad, amor, conocimiento, decisión, flexibilidad, gestión, individuos, políticas y proyecto_pedagógico_individual*. De esta manera, las palabras que se ubicaron en la periferia refuerzan los significados del núcleo central de la RS descrito en el párrafo precedente.

Participantes que Informaron no Haber Realizado Actividades de Capacitación Sobre la Inclusión Educativa

Por otra parte, el corpus de asociaciones definitivo de los sujetos que expresaron no haber realizado actividades de capacitación sobre la temática (n=111) es de 555 palabras, de las cuales 148 fueron diferentes, siendo el rango promedio de 3. Con esta distribución, se resolvió que la frecuencia mínima era 3, lo que corresponde al 81,8% del corpus textual.

Así, no se consideraron los términos con frecuencias 1 y 2 debido a que representan el 18,2% de las evocaciones mientras que se estableció 6 como frecuencia intermedia ya que representa el 50,6% del corpus de asociaciones. Seguidamente, se expone la estructura de la RS de la inclusión educativa de este grupo social.

Tabla 17

Frecuencia Intermedia y Rango Promedio de las Asociaciones-Participantes que Informaron no Haber Realizado Actividades de Capacitación sobre la Inclusión Educativa (n=111)

| | | <i>Rango Promedio <</i> | | <i>Rango Promedio ≥3</i> | | | |
|--------------------------|--------------|----------------------------|--------------|--------------------------|----------------|--------------|--------------|
| | | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> | <i>Palabra</i> | <i>Frec.</i> | <i>Rango</i> |
| <i>Frecuencia</i> ≥ 6 | calidad | 6 | 2,8 | acompañamiento | 10 | 3,2 | |
| | capacidades | 7 | 2,5 | adecuación | 7 | 3,2 | |
| | capacitación | 17 | 2,8 | barreras | 6 | 3 | |
| | derecho | 16 | 2,7 | compromiso | 19 | 3,4 | |
| | discapacidad | 9 | 2,5 | desafío | 8 | 3 | |
| | equidad | 14 | 2,5 | diversidad | 20 | 3 | |
| | equipo | 7 | 2,2 | docentes | 8 | 3,6 | |
| | integración | 13 | 2,2 | educación | 6 | 3,6 | |
| | oportunidad | 17 | 2,6 | enseñanza | 6 | 3,5 | |
| | proceso | 7 | 2,8 | futuro | 6 | 4 | |
| | tolerancia | 6 | 2,5 | igualdad | 23 | 3 | |
| | | | | | justicia | 13 | 3,2 |
| | | | | respeto | 12 | 3,5 | |
| | | | | todos | 9 | 3,1 | |
| | | | | trabajo | 9 | 4,2 | |
| <i>Frecuencia</i> < 6 | acceso | 5 | 2,6 | aceptación | 4 | 3,2 | |
| | amor | 3 | 2,3 | alumnos | 3 | 3,3 | |
| | apertura | 5 | 2 | compañerismo | 4 | 4,5 | |
| | apoyos | 5 | 2,4 | competencias | 4 | 3,2 | |
| | aprendizaje | 3 | 1,6 | convivencia | 3 | 3,3 | |
| | bienestar | 4 | 2,7 | creatividad | 4 | 3,2 | |
| | colaboración | 4 | 2,7 | crecimiento | 3 | 4,3 | |
| | compartir | 3 | 2,3 | dignidad | 4 | 4,2 | |
| | complejidad | 4 | 2,5 | empatía | 5 | 3 | |
| | contención | 5 | 2,2 | escucha | 3 | 4,3 | |

| | | | | | |
|--------------------|---|-----|-------------------------|---|-----|
| diálogo | 4 | 1,2 | esperanza | 3 | 3,6 |
| estado | 5 | 2,8 | evaluación | 4 | 3,2 |
| familias | 4 | 2,7 | heterogeneidad | 4 | 3,5 |
| flexibilidad | 5 | 2,8 | innovación | 5 | 3,6 |
| importante | 3 | 1 | necesidad | 5 | 3,8 |
| interdisciplinario | 4 | 1,2 | participación | 4 | 3,7 |
| motivar | 3 | 1,6 | promoción | 3 | 4 |
| | | | proyecto_pedagógico_ind | | |
| políticas | 3 | 2,3 | ividual | 3 | 3,3 |
| prácticas | 3 | 2,3 | recursos | 4 | 4,2 |
| reconocimiento | 3 | 2,6 | riqueza | 3 | 3 |
| socialización | 3 | 2,6 | sociedad | 4 | 3 |
| solidaridad | 4 | 2,7 | trayectoria | 5 | 3,4 |
| vulnerabilidad | 4 | 2,7 | | | |

El núcleo central de la RS de la inclusión educativa de los participantes que no realizaron actividades de capacitación está compuesto por: *capacitación, oportunidad, derecho, equidad, integración, discapacidad, capacidades, equipo, proceso, calidad y tolerancia*. Resulta interesante que este grupo que no realizó cursos en la temática evocó la palabra *capacitación*, lo cual podría dar cuenta de que se considera que la formación en inclusión educativa es un aspecto necesario. Además, los participantes en cuestión asociaron la inclusión educativa con *integración y discapacidad*, lo cual podría indicar una lectura reduccionista sobre el tema tal como se ha desarrollado en el capítulo 3 (Booth y Ainscow, 2002). Aquí también los sentidos hallados siguen la línea de lo que se encontró en el núcleo central de la RS de la inclusión educativa.

En la primera periferia se ubican: *igualdad, diversidad, compromiso, justicia, respeto, acompañamiento, todos, trabajo, desafío, docentes, adecuación, barreras, educación, enseñanza y futuro*. La zona de contraste se conforma por: *acceso, apertura, apoyos, contención, estado, flexibilidad, bienestar, colaboración, complejidad, diálogo, familias, interdisciplinario, solidaridad, vulnerabilidad, amor, aprendizaje, compartir,*

importante, motivar, políticas, prácticas, reconocimiento y socialización. De este modo, alrededor del núcleo central se incluyen un conjunto de asociaciones que siguen mostrando que la inclusión educativa se representa en términos de aspectos relacionados con la tarea docente, competencias de los actores intervinientes, principios morales y sentimientos, tal como se observa en la representación de la muestra total.

Análisis Comparativo Según el Nivel de Capacitación

Al comparar las Tablas 16 y 17, se puso de manifiesto que no se hallaron divergencias en los sentidos de la RS de la inclusión educativa según la participación de los sujetos en capacitaciones específicas. Sin embargo, se pusieron de manifiesto algunos posicionamientos diferenciales. En la primera periferia de los participantes que informaron no haber realizado actividades de capacitación se ubicó la palabra *futuro* junto con la palabra *motivar*. De esta forma, estos participantes asocian el objeto representacional con un proceso que favorece la *socialización* y que, en *diálogo* con el *estado* y las *familias*, podría estar relacionado con la *contención* y el *bienestar* de los intervinientes a diferencia del otro grupo. Por su parte, en el grupo que declaró haber realizado al menos una capacitación en inclusión educativa, se asociaron las palabras *equidad, cambio y sociedad*, destacando que la implementación de la inclusión en el ámbito educativo trae aparejada la innovación, y advirtiendo que es un tema que concierne a un colectivo de personas.

Capítulo 8: Discusión, Conclusiones y Comentarios Finales

¿Cómo se Representan a la Inclusión Educativa los Docentes Participantes?

Los hallazgos obtenidos ponen de manifiesto que la RS de la inclusión educativa de los participantes se estructura en torno a un núcleo central compuesto por: *derecho, igualdad, oportunidad, equidad, integración, equipo, discapacidad, desafío, todos, enseñanza, capacidades, aprendizaje, colaboración y proceso*. Estas palabras son las que fueron asociadas la mayor cantidad de veces y de forma más rápida. Asimismo, en las otras zonas de la RS (la primera periferia y la zona de contraste) los términos evocados han tenido sentidos análogos al del núcleo central.

De acuerdo con estos resultados, los participantes del estudio piensan a la inclusión educativa en términos de principios morales y éticos, ya que la vinculan con *igualdad y equidad*, que funcionan como máximas de aplicación universal y que orientan el accionar humano dentro de la sociedad (Arnaiz, 2004; Bocchio y Miranda, 2018; Freire, 2001; Morrone y Terigi, 2014; Muñoz, 2003; UNESCO, 2008).

Además, los sujetos que participaron en este trabajo relacionan la inclusión educativa con la idea de *derecho*, al cual lo vincularían con una *oportunidad para todos*. Como se detalló en el capítulo 3, la asociación de la inclusión educativa con el derecho a la educación de todas las personas data de hace más de tres décadas. Dicha vinculación tiene su fundamento en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y fue mencionada con mayor detalle en eventos sucesivos: en la convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989); en la conferencia mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtien (UNESCO, 1990); en la conferencia mundial, realizada en Salamanca, sobre Necesidades Educativas Especiales: “Acceso y Calidad” (UNESCO, 1994); en el foro

mundial sobre la Educación de Dakar (UNESCO, 2000); en la convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006); y, en el foro mundial sobre la Educación realizado en Incheon (ONU, 2015), donde se trabajó en cómo traducir dichos acuerdos a la práctica diaria, de acuerdo con el cuarto objetivo de Desarrollo Sostenible planteado en la Agenda 2030 concerniente a: "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (UNESCO, 2016).

Este modo de concebir este objeto representacional es coherente con los resultados de una investigación previa (Maselli et al. 2015) sobre RS de la inclusión educativa (comentada en el capítulo 4) que evidenció que el 66% de los docentes de una escuela de nivel secundario de la ciudad de Mendoza, Argentina, relacionó la inclusión educativa con la idea de restitución de derechos además de hacer referencia a los términos igualdad y diversidad.

Asimismo, según los resultados alcanzados en este trabajo, se evocan las palabras *integración* y *discapacidad*. De esta manera, se ha puesto de manifiesto el cambio de modelo que desde hace unas décadas viene aconteciendo en la Argentina, el cual se sustenta tanto en el enfoque de los derechos humanos -basado en los documentos internacionales mencionados en el capítulo 3-, como en los movimientos sociales de vida independiente que, en oposición al modelo médico-rehabilitador, buscaron instalar la idea de que las personas con discapacidad o diversidad funcional tienen derecho a participar plenamente de la vida en sociedad bajo los principios de igualdad de oportunidades y no discriminación (Arnaiz, 2004; Freire, 2001; Giné, 2001; Maraña, 2004; Muñoz, 2003; Palacios Rizzo y Romañach Cabrero, 2007; UNESCO, 2008). Así, el conjunto de docentes

de este estudio reconoce y visibiliza a las personas con *discapacidad* como los destinatarios del derecho a la educación. Si bien estas asociaciones podrían relacionarse con modelos anteriores (como el de educación especial y el de la integración) que durante muchos años han trabajado con una mirada romántica e idealizada hacia los sujetos que asistían o debían asistir a la escuela ya que se los trataba desde la deficiencia y la segregación propiciando su exclusión de los ámbitos educativos (Aguilar, 2004; Ainscow, 2001; Bank-Mikkelsen, 1975; Franklin, 1997; Giné, 2001; Skliar, 1997; 1998; Sosa, 2009; Verdugo Alonso y Rodríguez Aguilera, 2012), también se podría interpretar como el modo en que la inclusión educativa se implementa cotidianamente en las escuelas. Por lo tanto, al analizar las demás asociaciones realizadas por los participantes se podría concluir que ambas palabras (integración y discapacidad) son resabios de los modelos anteriores que darían cuenta de la coexistencia entre los modelos (Giné, 2001; Ocampo González 2018). Si bien ambos términos no reflejarían al modelo de la inclusión educativa reciente, darían cuenta de que dicho modelo se encuentra aún en vías de consolidación y que podría ser considerado como un *proceso*, tendiente a la transformación progresiva de los sistemas educativos (Ainscow, 2005; Booth y Ainscow, 2002; Echeita Sarrionandia y Ainscow, 2011).

Además, cabe señalar que no están presentes en el núcleo de la RS de los participantes otras asociaciones que refieran a los modelos anteriores (educación especial e integración). En este sentido, es interesante que el colectivo de personas con discapacidad sobresalga en el núcleo central y que gane especificidad dentro del término *todos* dado que podría dar cuenta de que los docentes participantes valoran las *capacidades* y que, en base a las demás palabras asociadas, los sentidos de la RS resultan análogos al modelo de la inclusión educativa actual que aboga por la diversidad y se enfoca en las condiciones

competentes que poseen los estudiantes, buscando desafiar al modelo de normalización tradicional entendido como un enfoque que privilegia la homogenización de los sujetos (Bank-Mikkelsen, 1975; Toboso y Arnau, 2008; Wolfensberger, 1972).

Este modo de representar la inclusión educativa en términos de discapacidad e integración no se ha identificado en las investigaciones previas de la RS de la inclusión educativa (Apablaza, 2014; Garnique Castro y Gutiérrez, 2012; Isaacs y Mansilla, 2014) realizadas en distintos países de Iberoamérica, en las cuales se observó que las RS de estudiantes avanzados o docentes noveles están centradas en el concepto de inclusión con una mirada hacia los sujetos teñida por las carencias o los déficits (gitanos, personas con discapacidad, personas con necesidades educativas especiales, migrantes, etc.) en lugar de pensar en términos de su inclusión plena mediante el acceso y la participación de todas las personas.

A su vez, el núcleo central de la RS de la inclusión educativa está compuesto por elementos que indican que los participantes del estudio piensan la inclusión educativa como un *proceso* que constituye un *desafío* y que implica *enseñanza y aprendizaje*, lo cual podría relacionarse con aspectos propios de la tarea docente. Además, los sujetos mencionan *equipo y colaboración*, lo cual podría hacer referencia a que la inclusión educativa implica una tarea conjunta. En tal sentido, puede pensarse que los significados atribuidos a este objeto también son acordes a las perspectivas teóricas relacionadas con el modelo de educación inclusiva actual ya que el mismo promueve el compromiso y la mirada atenta de un equipo de profesionales, quienes deberían tener como guía la calidad educativa y trabajar activamente en la reducción de las barreras del contexto, buscando eliminar la

exclusión dentro de la educación con el fin de asegurar el acceso, la participación y el buen desarrollo de todas las personas intervinientes (Echeita Sarrionandia, 2008; Moriña, 2011).

Con respecto a los elementos periféricos que se ubican en la primera periferia de la RS, los mismos contextualizan a la inclusión educativa en términos de valores y pilares sobre los que debería fundarse la inclusión educativa ya que incluyen *justicia, respeto y empatía*, lo cual es acorde con lo hallado en otros estudios también realizados con docentes (Gajardo, 2019; Gajardo y Torrego, 2020). Además, la inclusión educativa se vincula con *capacitación, compromiso, acompañamiento*; junto con *diversidad, adecuación, barreras, acceso y responsabilidad*, lo cual podría interpretarse nuevamente en línea con lo planteado por las perspectivas teóricas relacionadas con el modelo de educación inclusiva reciente que promueve los derechos humanos de todas las personas, valorando la diversidad y resaltando la necesidad de que los docentes trabajen colaborativamente en pos de incrementar la participación de los sujetos tanto en el aprendizaje como en la cultura, reduciendo las barreras del contexto (Booth y Ainscow, 2015; Echeita Sarrionandia y Ainscow, 2011; Narodowski, 2008).

Estos hallazgos siguen la línea de estudios previos de RS de la inclusión educativa realizados en Latinoamérica que muestran que, para los docentes de distintos niveles educativos, la inclusión educativa se relaciona con la restitución de los derechos (Garnique Castro y Gutiérrez, 2012; Gutiérrez y Güemes, 2019; Linton et al., 2015; Maselli et al., 2015), lo cual busca promover actitudes de respeto hacia la diversidad, bregando por la formación e innovación del rol docente (Albornoz et al., 2015; Cortese et al., 2016; Echeita Sarrionandia, 2013).

Un aspecto interesante para tomar en consideración es que los participantes piensan a la inclusión educativa en relación con la *capacitación*, asociándola con la probable obtención de herramientas para realizar un mejor *trabajo y acompañamiento* de los estudiantes, a la vez que evocan el *compromiso* y la *responsabilidad* como cualidades necesarias en los educadores. Aquí resulta importante mencionar que los trabajos hallados ponen de manifiesto la falta de capacitación que existe en la población docente, especialmente en el nivel secundario, acerca de esta temática (Albornoz et al., 2015; Cortese et al., 2016; Echeita Sarrionandia, 2013; Granada Azcárraga et al., 2013; Pegalajar Palomino y Colmenero Ruiz, 2017; Vezub y Garabito, 2017). Al mismo tiempo, algunas investigaciones dan cuenta que si los docentes son capacitados acerca de contenidos de educación inclusiva, no solo mejoran sus prácticas sino que diseñan e implementan proyectos educativos más acordes a los destinatarios reales (Rivera et al., 2020), generando cambios positivos en toda la comunidad educativa (Granada et al., 2013; Swain et al., 2012; Tárraga et al., 2013) y hasta pueden llegar a evitar posibles problemas de conformismo escolar (Maselli et al., 2015) o de exclusión (Garnique Castro y Gutiérrez, 2012).

Además, cabe señalar que el término evocado *adecuación* podría estar relacionado con una mirada enfocada en las necesidades o condiciones, tanto de los sujetos intervinientes como del contexto educativo, y podría estar vinculado con las asociaciones *barreras y acceso*. Tal como se ha explicitado en los capítulos 3 y 4, dichas barreras pueden ser actitudinales, comunicacionales, digitales, físicas y didácticas (Palacios, 2008), por lo tanto, la identificación y remoción de las mismas es una tarea conjunta de la que debería participar toda la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2002; Echeita Sarrionandia y Ainscow, 2011). Por último, al mencionar *docentes*, los participantes

estarían autoreferenciándose como actores involucrados en la inclusión educativa. Por lo tanto, las palabras evocadas en la primera periferia refuerzan los significados señalados previamente en el núcleo central de la RS.

Por otro lado, en la zona de contraste de la RS de la inclusión educativa, se ubican también asociaciones que denotan significados que siguen la línea de la corriente de pensamiento actual de la inclusión educativa: *apoyos, calidad, heterogeneidad, trayectoria, contención, bienestar, esfuerzo y convivencia*. Al igual que en los otros cuadrantes, se evocó un valor moral: *solidaridad*. También se vincularía a la inclusión educativa con características de la tarea docente al mencionar *evaluación, apertura, proyecto, interdisciplinario y motivar* junto con aptitudes y competencias de los actores intervinientes: *flexibilidad, conocimiento, diálogo y ejemplo*. No obstante, en este cuadrante (a diferencia del núcleo central y la primera periferia) se pusieron de manifiesto significados en los que la inclusión educativa se representa en términos del *estado*, las *políticas*, la *decisión*, la *gestión*, la *vulnerabilidad*, el *esfuerzo* y el *problema*. Por lo tanto, al tratarse de la zona de contraste, podría pensarse en la existencia de un grupo minoritario dentro de la muestra que podría tener una representación alternativa de este objeto representacional basada en que las instituciones políticas deberían llevar adelante acciones que promuevan el cumplimiento efectivo de la inclusión educativa y también daría cuenta de algunas resistencias en su implementación. Cabe señalar que la identificación de dicho grupo minoritario no pudo ser analizada en profundidad a partir de las variables analizadas en este trabajo, por lo que resultaría constructivo seguir indagando al respecto en próximas investigaciones.

Por otra parte, al realizar un análisis de la RS de la inclusión educativa de los participantes según su sexo, edad, antigüedad en el ejercicio de la docencia, área disciplinar de desempeño y participación en capacitaciones específicas en la temática no se encontraron diferencias relevantes, ya que los sentidos que se le otorgan a la misma resultan análogos. En consecuencia, se trataría de una RS hegemónica (Moscovici, 1988, Wagner y Flores-Palacio, 2010) que, dado su alto grado de adhesión, presenta asociaciones que son mayormente consensuadas o compartidas y que se imponen como una visión de la realidad dominante en diferentes grupos sociales. Este tipo de representación se caracteriza por valores e ideas arraigados en las prácticas de la vida cotidiana, por ser estables y de larga duración (Moscovici, 1988).

Sin embargo, a pesar de tratarse de una RS hegemónica, fue posible identificar posicionamientos diferenciales según las diferentes identidades grupales involucradas. Estos posicionamientos no objetan los principios del núcleo central de la RS por formar parte de los elementos periféricos de la misma (Abric, 1996; Moliner y Abric, 2015; Rateau y Lo Monaco, 2016). Así, los hombres participantes, a diferencia de lo observado en el grupo de mujeres, asocian a la inclusión educativa con los términos *comienzo*, *cambio* y *futuro*, que podría interpretarse como un proceso que aún no se ha alcanzado. Esta idea podría ir en línea con algunos trabajos realizados (Foro Mundial, 2015; Gentili, 2011; Kravetz et al., 2016; Tenti Fanfani, 2003; 2008; UNESCO, 2008; Perdomo Usuca, 2017) en donde se pone de manifiesto que la inclusión educativa sería el resultado de un conjunto de procesos históricos, políticos y sociales que se encuentra en construcción y que no está exento de tensiones y contradicciones.

También, los participantes que declararon tener entre 46 y 56 años, a diferencia de los otros tres grupos de edades, relacionan la inclusión educativa con *colaboración* y *futuro*, lo cual podría hacer referencia a la necesidad de trabajar en conjunto por una causa que aún es percibida como utopía (Gentili, 2011; Kravetz et al., 2016; Tenti Fanfani, 2003). Asimismo, en este grupo social evocan términos que podrían estar vinculados con una mirada situada en las carencias o el déficit como *vulnerabilidad* y *problema*.

Por su parte, los participantes que cuentan con una antigüedad docente de hasta 10 años asocian términos relacionados con aptitudes de los actores intervinientes –como *crecimiento*–, en tanto los participantes con mayor antigüedad docente (21 años o más) mencionan la palabra *innovación* lo cual podría hacer referencia a algún aspecto del proceso educativo tendiente a mejorar las prácticas, dado que pensar en clave de inclusión educativa requiere de un diseño minucioso que abarca desde las planificaciones disciplinares hasta el abordaje de la convivencia en cada uno de los grupos de clase. Este último grupo, a diferencia de los otros dos grupos, también menciona las palabras *importantes*, *socialización* y *voluntad*, las cuales darían cuenta de la relevancia que cobra la inclusión en el ámbito educativo y cómo podría favorecer cambios en lo social.

Además, los participantes del ciclo superior hacen referencia a sentidos ligados a modelos anteriores relacionados con teorías de la educación especial al mencionar *limitaciones*, mientras que los sujetos del área de ciencias sociales la vinculan con: *reconocimiento*, *realidad*, *vulnerabilidad* y *carencias*. A diferencia de estos dos grupos, los participantes del área disciplinar de ciencias exactas y naturales piensan la inclusión educativa como un asunto de relevancia al mencionar *fundamental*. Por su parte, los docentes que se desarrollan en el área disciplinar de comunicación piensan la inclusión

educativa en términos de un asunto democrático al mencionar *democratización*, a diferencia de los otros cuatro grupos.

Finalmente, los participantes que informaron no haber realizado actividades de capacitación mencionan la palabra *futuro* junto con *motivar* lo cual podría estar indicando que se piensa a la inclusión educativa como un proceso que aún no estaría concretado en el presente, a diferencia del otro grupo (que si se capacitó) que resalta las asociaciones *equidad, cambio y sociedad*.

Conclusiones y Comentarios Finales

Tal como se ha desarrollado en los capítulos anteriores, la inclusión educativa ha ido de la mano de garantizar el derecho a la educación de los sujetos que históricamente se han encontrado marginados o excluidos del ambiente educativo por distintos motivos: cuestiones étnicas, socioculturales o económicas, sexo o por nacer con alguna discapacidad. La lucha fue y sigue siendo lograr incluir a los excluidos con la intención de que la inclusión educativa sea el puntapié inicial para hacer de la sociedad un lugar más justo y solidario, dado que se interpreta que la inclusión educativa se asocia con valoraciones positivas que denotan posturas éticas que invitan a trascender el ámbito educativo (Aguerrondo, 2007; Aguilar, 2004; Ainscow, 2001; Giné, 2001; Mancebo y Goyeneche, 2010). En este sentido, los resultados de este estudio resultan útiles para pensar la relación de docentes de nivel secundario de la C.A.B.A. con la inclusión educativa, así como avanzar en la comprensión sobre los significados y creencias que podrían intervenir en sus prácticas áulicas. Del mismo modo, se espera contribuir con conocimiento empírico que facilite la generación de políticas públicas en torno a la formación y capacitación docente acerca del acompañamiento en la trayectoria de los estudiantes.

Si bien las palabras asociadas por los docentes que participaron del estudio estarían dando cuenta que la inclusión educativa se representa en términos del derecho a la educación y de los dos principios básicos que lo respaldan –la universalidad y la no discriminación–, resultaría necesario analizar en futuras investigaciones si estos discursos efectivamente se logran implementar con éxito en la práctica con el objetivo de evitar la exclusión o segregación de las personas ofreciendo distintas opciones educativas a favor de la igualdad y la equidad (Bocchio y Miranda, 2018; Morrone y Terigi, 2014; UNESCO, 2008).

Por otra parte, se considera que las similitudes en la RS de la inclusión educativa en distintos países de Latinoamérica (Gajardo, 2019; Gajardo y Torrego, 2020; Garnique Castro y Gutiérrez, 2012; Gutiérrez y Güemes, 2019; Maselli et al., 2015) podrían estar haciendo referencia a una manera compartida de pensar a la inclusión educativa con respecto a experiencias similares en la región, planteo que sería relevante estudiar en investigaciones posteriores.

A la vez, para avanzar en la comprensión del proceso educativo inclusivo, resultaría necesario incorporar, en futuros trabajos, instrumentos de recolección de datos cualitativos (como, por ejemplo, las entrevistas en profundidad) que posibiliten conocer de manera reflexiva los puntos de vista de los participantes y que tomen en consideración los materiales con los que los docentes trabajan en sus clases. Del mismo modo, sería preciso realizar investigaciones destinadas a indagar las prácticas de los docentes y su relación con las RS identificadas en este trabajo además de tomar en consideración los puntos de vista de los destinatarios de dichas prácticas.

Referencias

- Abdala, F. (2003). Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza. Documentos de la DINIECE, *Serie La educación en debate*, (1).
- Abric, J. C. (1976). *Jeux. Conflits et représentations sociales*, thèse d'Etat. Aix En-Provence, Université de Provence.
- Abric, J. C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset, Suiza: DelVal.
- Abric, J. C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. *Les représentations sociales*, 4, 187-203.
- Abric, J. C. (1993). Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Paper on Social Representations*, 2, 75-78.
- Abric, J. C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. En C. Guimelli (Ed.), *Structures et Transformations des Représentations Sociales* (pp. 73–84). Neuchâtel, Switzerland: Delachaux et Niestlé.
- Abric, J. C. (1996). Specific Processes of Social Representations. *Papers on Social Representations*, 5(1), 77-80.
- Abric, J. C. (2001). A structural approach to social representations. In K. Deaux y G. Philogène (Eds), *Representations of the Social* (pp. 42–47). Oxford, UK: Blackwell.
- Acedo, C. y Operti, R. (2012). Educación Inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos (pp. 23-44). *La Educación para Todos de América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación*. Buenos Aires: Oficina Internacional de Educación. Miño y Dávila editores.

- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. En *Cuadernos de historia de la educación*. Vol. 11. N° 1. pp. 131-144.
- Aguerrondo, I. (2007). *Escuelas por el cambio: un aporte para la gestión escolar*. Ed. Fundación Compromiso. IIPE-Unesco. Buenos Aires. Argentina.
- Aguilar, G. (2004). Del exterminio a la educación inclusiva. [Ponencia presentada en el Quinto Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva]. Universidad Interamericana.
- Aguinaga-Doig, S., Velázquez-Tejeda, M. E. y Rimari-Arias, M. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista educación*, 42(2), 109-126.
- Ainscow, M. (1991). Effective schools for all: An alternative approach to special needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 293-308.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (Vol. 84). Narcea Ediciones.
- Ainscow, M. (2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. [Trabajo presentación en la apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar] Enero, Barcelona.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, Vol. XXXVIII N°1.
- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 41(ESPECIAL), 81-96.

- Alliaud, A. (2007). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés, Argentina.
- Almog, A. y Shechtman, Z. (2004). Relations between teachers' behaviors and the performance of children with special needs in their inclusive classes. *Issues in Special Education and Rehabilitation*, 19, 79-94.
- Alonso, M. Á. V. y Aguilera, A. R. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales, 1. The Perspectives of Students with Intellectual Disabilities, Families and Professionals on Inclusive. *Revista de educación*, 358, 450-470.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Notas para una investigación. La Filosofía como Arma de la Revolución*. Pasado y Presente, México.
- Álvarez Ríos, M. N. (2011). Las representaciones sociales: una ruta posible para formar maestros intelectuales de Ciencias Sociales. *Uni-pluri/versidad*, 11(3), 111-121.
- Álvarez, J. L. y Buenestado, M. (2016). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 26 Núm. 3 (2015) 627-645. ISSN: 1130-2496.
- Álvarez, M. F. S. y Archila, C. J. B. (2019). Análisis del acceso y permanencia en cinco cohortes (2005 al 2009), del nivel secundario en Argentina y Colombia, para el periodo 2005 al 2014. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(15), 105-121.
- Álvaro, J. L. y Garrido, A. (2003). *Psicología social: perspectivas psicológicas y sociológicas*. Artmed Editora.

- Angulo Martín, N. (2015). *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas*. Facultad de Ciencias Humanas.
- Anijovich, R. (2014). Todos pueden aprender. *Prospectiva-Revista de Educación del Colegio Nacional-UNLP*, no. 1. ISSN: 2347-0607.
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Editorial Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. Buenos Aires, Argentina.
- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios pedagógicos* 40(1), 7-24, Valdivia, Chile.
- Arnaiz Sánchez, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*, México.
- Avisar, G., Reiter, S. y Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 355-369.
- Azevedo, K. R., Cerqueira, T. C. y Coelho, C. M. (2020). Equality, regardless of what is different: social representations on inclusion of young people with intellectual disabilities. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24.

- Azevedo, K.R. y Cerqueira, T.C. (2015). Los jóvenes con discapacidad intelectual en las representaciones sociales de los profesores de secundaria. *Psicología y Conocimiento Social*, 4 (1), 34-51.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations*, 9, 3-1.
- Banchs, M. A. (2001). Jugando con las ideas en torno a las representaciones sociales desde Venezuela. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 11(30), 11-32.
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1975). El principio de normalización. *Siglo cero*, 37(1), 16-21.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de pedagogía Rosario*, 4(9), 71-85.
- Birgin, A. y Charovsky, M. M. (2013). Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, (39), 33-48.
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, 11-35.
- Bocchio, M. C. y Miranda, E. M. (2018). La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina: Políticas para la inclusión social y educativa en la escuela. *Revista Educación*, 42(2), 769-794.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion). FUHEM, OEI.

- Booth, T. y Ainscow, M. (Eds.). (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Routledge.
- Borges, M. L. Helena Martins, M. y Gonçalves, T. (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527-542.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Grupo Editorial Latinoamericano / FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Buenos Aires, Argentina.
- Bravo, H. F. (1994). *La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos*. Buenos Aires: CEAL.
- Briscioli, B. (2015). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. *Propuesta educativa*, (43), 148-151.
- Broitman, C. A. (2017). Aportes de la didáctica de la matemática para el estudio de la inclusión de personas con discapacidad en escuelas comunes. (Proyecto de investigación). PPID H025.
- Bruno, D. (2015). La representación social de la política y los posicionamientos diferenciales en un grupo de adolescentes del AMBA (Área Metropolitana de Buenos Aires). *Revista Propuesta Educativa*. FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). ISSN 1995-7785.
- Bruno, D. S., & Barreiro, A. V. (2014). La política como representación social y la participación política de los adolescentes de Buenos Aires. En VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo

Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-
Universidad de Buenos Aires.

Bruno, D. y Barreiro, A. (2015). La representación social de la democracia de adolescentes argentinos. *Revista Escritos de Psicología* 8(3), 33-40. *Facultad de Psicología Universidad de Málaga*. ISSN 1989-3809.

Bruno, D. y Barreiro, A. (2018). Posicionamientos diferenciales en la representación social de la política. En X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Tomo I (p. 338). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. 28 de noviembre al 1 de diciembre de 2018. ISSN 1667-6750.

Bruno, D. y Barreiro, A. (2019). Los posicionamientos diferenciales en la representación social de la democracia. En XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVI Jornadas de Investigación XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional I Encuentro de Musicoterapia. Tomo 4 (p. 119-120). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. 27 de noviembre al 29 de noviembre de 2019. ISSN 2618-2238.

Camisassa, E. (2017). Difusión de la Teoría de las Representaciones Sociales en Argentina. *Psicología y Sociedade*, 29.

Cappelacci, I. y Miranda, A. (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [DINIECE], Ministerio de Educación. Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

- Castorina, J. A. (2002). El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo. *Psykhé. Revista de la Facultad de Psicología*, 11, (1), 25-57.
- Castorina, J. A. (comp.) (2007). *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2004). Moscovici y Piaget: el origen de las representaciones sociales. En XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática. *Boletín de Psicología*, 86, 7-25.
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. V. (2007). El problema de la individuación de las representaciones sociales: una perspectiva interdisciplinaria. *Psicología da Educação*, (25), 11-33.
- Castorina, J. A. y Kaplan, C. V. (2003). *Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos*. En: J. Castorina (Comp.). *Representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa. (Educación. Psicología cognitiva, cultura y educación; 4).
- Castorina, J. A., Barreiro, A. y Toscano, A. G. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educação y Realidade*, 30(1), 201-222.
- Castorina, J. A., Clemente, F. y Barreiro, A. (2005). La impronta del pensamiento piagetiano en la teoría de las representaciones sociales. En: J. Castorina (Comp.). *Construcción conceptual y representaciones sociales: El conocimiento de la sociedad*. Madrid: Miño y Dávila. (Enfoques en educación).
- Castorina, J. A., Posso, A. R. B. y Barreiro, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico: Una relación problemática. *Boletín de psicología*, (86), 7-26.

- Celada, B. M. (2019). Investigación Narrativa. Educación Secundaria Inclusiva y trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 8(10), 113-121.
- Chiavone Turino, L. (2014). Representaciones sociales de la identidad profesional del Ingeniero en docentes de grado de la Facultad de Ingeniería de la UdelaR: posibles repercusiones en su práctica docente. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República, 2014.
- Clémence, A. (2001). *Social positioning and social representations*. En K. Deaux y G. Philogene (Eds.), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions* (pp. 83–95). Oxford: Blackwell Publishers.
- Constitución de la Nación Argentina [Const.]. 1853/1860. Art. 5.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008). Asamblea general de las Naciones Unidas.
- Correa, J. I. (2020). Seminario Investigación con poblaciones de NEE. Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura, Cali.
- Cortese, M., Castro, S. y Olivero, B. (2016). *Estudio de propuestas pedagógicas didácticas que favorecen la inclusión en la escuela de nivel secundario*. [Ponencia en I Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales de la UNCuyo]. Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba, Argentina.
- Cruz Vadillo, R. (2014). Integración e inclusión educativa vs. integración e inclusión excluyente: Un desafío educativo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1285-1290.
- Cruz Vadillo, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. *Alteridad*, 13(2), 251-261.

- Cucuzza, R. (1985). *De congreso a congreso: crónica del Primer Congreso Pedagógico Argentino*. Buenos Aires, Besana.
- Cummings, U. (2018). Social Positioning in Social Work Practice: Stories of Hopes and Struggles among Racialized Minority Workers. *Theses and Dissertations (Comprehensive)*, 2049.
- Day, C., Sammons, P. y Gu, Q. (2008). Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' Lives, work, and effectiveness: from integration to synergy. *Educational Researcher*, 37(6), 330-342.
- De Luca, R. y Álvarez Prieto, N. A. (2012). La educación media en Argentina durante la última dictadura militar (1976-1983). *Educação & Cultura Contemporânea*, 9.
- Declaración de Incheon para la Educación 2030 (2015). Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Incheon, República de Corea, 21.
- Declaración de Salamanca (1994). Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III).
- Decreto del Poder Ejecutivo Nacional Argentino N° 12.179/60 (1960). Otorgamiento de régimen de gestión propio a los establecimientos privados.
- Decreto del Poder Ejecutivo Nacional Argentino N° 7.728/59 (1959) y sus modificatorios N° 9.247/60 (1960). Creación de la Superintendencia Nacional de Educación Privada (SNEP).
- Decreto del Poder Ejecutivo Nacional Argentino N° 1.602/09 (2009). Creación de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social.

- Decreto del Poder Ejecutivo Nacional Argentino N° 459/10 (2010). Creación del Programa Conectar Igualdad (PCI) apuntando a garantizar las oportunidades de acceso y uso de las TIC.
- Defensoría del Pueblo (2019). *Informe Anual 2019*. Defensoría General de la Nación. Ministerio Público de la Defensa, República Argentina.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. y Nazhao, Z. (1996). *Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO, 91-103.
- Di Tella, T. S. (1966). La controversia sobre la educación en Argentina: Sus raíces. *Revista Mexicana de Sociología*, 855-888.
- Dirección General de Estadística y Censos [DGEyC] (2017). *Distribución de la población de 13 a 16 años que asiste a un establecimiento educativo, según comuna*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Disposición N° 219/12 (2012). Dirección General de Educación de Gestión Privada [DGEGP].
- Doise, W. (1986). *Les représentations sociales. Définition d'un concept*. En W. Doise y A. Palmonari (Eds.), *L'étude des Représentations Sociales* (pp. 81-94). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. y Papastamou, S. (1987). Représentations sociales des causes de la délinquance: croyances générales et cas concrets. *Déviance et société*, 11(2), 153-162.
- Doise, W., Clemence, A. y Lorenzi Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

- Durkheim, E. (1895). The normal and the pathological. *Criminological Perspectives: Essential Readings. The Rules of Sociological Method*, pp. 65-73. New York: Free Press, 1964, First published 1895.
- Durkheim, É. (1897). De la définition des phénomènes religieux. *L'Année sociologique* (1896/1897-1924/1925), vol. 2, 1-28. Presses Universitaires de France.
- Durkheim, E. (1898). *Sociologie et philosophie*. París: PUF.
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. Simon and Schuster.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva posestructuralista. En: *Cuadernos de pesquisa*. V. 34. N. 122. p. 305- 335.
- Dussel, I. (2006). Currículum y conocimiento en la escuela media argentina: Historia y perspectivas para una articulación más democrática. *Anales de la educación común*, 2(4), 95-95.
- Dussel, I. (2008). III Foro Latinoamericano de Educación: jóvenes y docentes en el mundo de hoy. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). *De cuando la clase obrera entró al paraíso. La educación técnica estatal en el primer peronismo*. En Puiggrós A. (Dir.) Carli, S.(Coord.). Historia de la educación en Argentina IV: Discurso pedagógico e imaginario social en el peronismo. Buenos Aires: Galerna.
- Dussel, I. (1997). Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media. Buenos Aires: FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales)-UBA.
- Duveen, G. (2001). *Introduction: The Power of Ideas*. En Moscovici, S., Duveen, G. (Ed). Social Representations. Explorations in Social Psychology (pp. 1-17). New York University Press: Washington Square.

- Duveen, G. y Lloyd, B. (1986). The significance of social identities. *British Journal of Social Psychology*, 25(3), 219-230.
- Duveen, G. y Lloyd, B. (2003). *Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social*. En Castorina J.A. (Comp.) (2003). Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles (pp. 29-40). Barcelona: Gedisa.
- Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9- 18.
- Echeita Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: de nuevo Voz y Quebranto. *REICE - Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* 11 (2), 99-118.
- Echeita Sarrionandía, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *REICE - Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* 12, 26-46.
- Echeita Sarrionandia, G., Simón, C., Verdugo, M., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Elejabarrieta, F. (1994). Social positioning: a way to link social identity and social representations. *Social Science Information*, 33, 241-253.
- Estramiana, J. y Garrido, A. (2003). *Teoría sociológica y vínculos psicosociales* (pp. 45-110). En J. Fundamentos sociales del comportamiento humano. Barcelona: UOC.

- Estramiana, J. y Luque, A. (2007). Orígenes sociológicos de la psicología social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas [REIS]*, 118(1), 11-26.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação & Sociedade*, 32(115), 339-356.
- Figueroa-Céspedes, I. y Yáñez-Urbina, C. (2020). Voces y culturas estudiantiles en la escuela: una reflexión teórico-metodológica desde procesos de autoexploración de barreras a la inclusión educativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 109-126.
- Filmus, D. (1997). *La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto*. En Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana, nov. 3-5, San José, Costa Rica, CLAD.
- Flament, C. (1995). Approche expérimentale de type psycho-physique dans l'étude d'une représentation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 28, 67-76.
- Foro mundial sobre la Educación de Dakar (2000). Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro Mundial sobre la Educación Dakar, 26-28, Senegal.
- Franklin, P. S. (1997). *Cómo transformar la educación a través de la gestión de calidad total*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, SA.
- Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos avançados*, 15(42), 259-268.
- Fuchs, D. y Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional children*, 60(4), 294-309.
- Furlan, A. y Avolio de Cols, S. (2011). El campo de las Ciencias de la Educación en la trayectoria de los actores: Entrevistas a Alfredo Furlán y Susana Avolio de Cols. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5), 57-72.

- Gajardo, K. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 10(18), 79-93.
- Gajardo, K. y Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, política y sociedad* 5.1 (2020), 11-38 ISSN: 2445-4109.
- Gallart, M. A. (2006). *La construcción social de la educación media*. Buenos Aires: La Crujía ediciones.
- García Neira, M. L. (2016). *Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva*. [Tesis de Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía]. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.
- Garino, D. (2017). *Escuela secundaria y trabajo: incidencias de los dispositivos de formación para el trabajo en las trayectorias laborales de jóvenes en la ciudad de Neuquén* [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales] Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Garnique Castro, F. y Gutiérrez, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 577-593.
- Gaviria, J. A. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista educación y ciudad*, (33), 53-62.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.

- Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. En Actas de III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Glashan, L., Mackay, G. y Grieve, A. (2004). Teachers' experience of support in the mainstream education of pupils with autism. *Improving Schools*, 7(1), 49-60.
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P. y Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25).
- Gualda, L. L. y Aguirre, J. (2017). Representaciones sociales, inclusión y TIC en las aulas de escuelas de nivel primario en Mendoza (Argentina). *Revista Educación Las Américas*, 4, 16-29.
- Gutiérrez, G. y Güemes, C. (2019). La inclusión educativa a la luz de las representaciones sociales: el caso de los docentes de la ENE. En XV Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE. Universidad Autónoma de Guerrero, Acapulco, México.
- Gutiérrez, M. F. y Martínez Fernández, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22.
- Gutiérrez, S. (2003). Las representaciones sociales del campo de la comunicación. *Anuario de Investigación de la Comunicación*, 105-132. Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación, CONEICC.
- Gutiérrez, S. (2007). Los asalariados frente a las nuevas tecnologías. Una aproximación sociológica a las representaciones sociales. *Cuestiones metodológicas. Cultura y representaciones sociales*, 1(2), 153-161.

- Hernández Álvarez, B. E. (2015). Representaciones sociales de docentes de secundaria sobre la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (46), 102-114.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. D. (2010). Definición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. *Metodología de la investigación*, 76-88.
- Hernández-Amorós, M. J., Urrea-Solano, M. E., Alós, L. G., San Martín, N. G. L., López, R. S. y Fernández, J. M. G. (2017). Actitudes de los maestros en formación sobre la diversidad e inclusión educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 45-53.
- Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: Exploring the critical potential of social representations theory. *British journal of social psychology*, 45(1), 65-86.
- Humphrey, N. y Lewis, S. (2008). Make me 'normal'. The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12(1), 23-46.
- Huws, J. C. y Jones, R. S. (2010). They just seem to live their lives in their own little world: Lay perceptions of autism. *Disability & Society*, 25(3), 331-344.
- Instituto Universitario de Integración en la Comunidad [INICO] (2009). *Mejor Educación para Todos: Un Informe Mundial. Cuando se nos incluya también. Las Personas con Discapacidad Intelectual y sus Familias Hablan sobre la Educación para Todos, Discapacidad y Educación Inclusiva*. Universidad de Salamanca, España.
- Jacobo, Z. (2012). De la discapacidad como constructo social a las formas alternas del ser y estar en el mundo. *Revista RUEDES*, 2(3).

- Jacobo, Z. (2021). Hacia el pensar de la diferencia. Una propuesta de subversión a la discapacidad. *Revista Inclusiones*, 166-175.
- Jacó-Vilela, A. M. (2010). Antonio Gomes Penna: psicología, história e filosofia em uma trajetória dedicada ao ensino. *Memorandum: Memória e História em Psicologia*, 19, 239-248.
- Jodelet, D. (1984). Les représentations sociales: phénomènes, concepts et théorie, en S. Moscovici (ed.) *La psychologie sociale*, pp. 357-378, PUF, Paris.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. En Moscovici, S. *Psicología social II: pensamiento y vida social; psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494) 1a. ed. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion, en D. Jodelet, (ed) *Les représentations sociales*, pp. 47-78, PUF, Paris.
- Jodelet, D. (1991). Madness and Social Representations, trans. Tim Pownall, ed. Gerard Duveen. *Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf*.
- Kaufmann, C. y Doval, D. (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en Argentina (1976-1982)*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. Koselleck.
- Kravetz, S. (2012). Las políticas de igualdad educativa. Reflexiones sobre el programa provincial inclusión / terminalidad de la escuela secundaria. *Cuadernos de educación*, 10(10).
- Kravetz, S. E., Castro, A. M. y López, V. V. (2016). *Algunas reflexiones sobre los discursos de las políticas de inclusión educativa en Argentina, Brasil y Uruguay, 2003-2010*. Asociación de Universidades. Grupo Montevideo–Universidad de la República.
- Krawczyk, N. (1989). Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios. *Revista Propuesta Educativa*, 1, 1-15
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

- Legarralde, M. y Southwell, M. (2015). Memorias de la dictadura: El lugar de la escuela en las políticas de memoria de la transición democrática argentina (1983-1989). *Reflexao e açao*, 23(2), 122-140.
- Ley Nacional N° 18.586 de 1970. Ley que derogó la Ley Láinez y se buscó facultar al poder ejecutivo nacional a que transfiera a las provincias tanto los organismos como las funciones nacionales. Argentina.
- Ley Nacional N° 24.049 de 1992. Ley de Transferencia de los Servicios Educativos. Argentina.
- Ley Nacional N° 26.061 de 2005. Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Argentina.
- Ley Nacional N° 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional Argentina [LEN]. Argentina.
- Ley Nacional N° 26.378 de 2008. Ley mediante la cual se aprueba como norma nacional la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad y su Protocolo facultativo. Sancionada en 2006 por la Asamblea General de Naciones Unidas.
- Ley Nacional N° 463 de 1871. Ley de Subvenciones Nacionales. Argentina.
- Ley Nacional N° 1.420 de 1884. Ley de Educación Común. Argentina.
- Ley Nacional N° 23.849 de 1990. Ley mediante la cual se aprueba como norma nacional la Convención sobre los Derechos del Niño. Sancionada en 1990.
- Ley Nacional N° 24.195 de 1993. Ley Federal de Educación. Argentina.
- Ley Nacional N° 4.874 de 1905. Ley Láinez. Fundación de escuelas primarias nacionales en las provincias por el Estado Nacional. Argentina.
- Leyser, Y. y Romy, S. (2005). The impact of religion, nationality, and other demographic variables of teachers on attitudes toward inclusion: Implications for teacher training. *Issues in Special Education & Rehabilitation*, 20, 39-54.

- Linton, A. C., Germundsson, P., Heimann, M. y Danermark, B. (2015). The role of experience in teachers' social representation of students with autism spectrum diagnosis (Asperger). *Cogent Education*, 2(1), 994584.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república 1870-1916*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1996). Equity requires inclusion: The future for all students with disabilities. *Disability and the dilemmas of education and justice*, 145-155.
- López, L. E. (2019). *Interculturalidad y políticas públicas en América Latina*. En González, J. (ed.). *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas*. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay, Bogotá, Cátedra Unesco, Diálogo intercultural, Universidad Nacional de Colombia.
- López, M. (2014). *La educación inclusiva, una nueva cultura*. En Maturana, S. (Ed.). *Inclusión en la vida y en la Escuela: pedagogía con sentido humano* (pp. 262-284).
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.
- Mancebo, M. E. (2010). *La inclusión educativa: Un paradigma en construcción*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR.
- Mancebo, M. E. y Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de la inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. [Trabajo presentado en las 9 Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República] Montevideo, Uruguay.
- Marchesi, Á., Blanco, R., Hernández, L. y Educativas, M. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: OEI.

- Marková, I. (2000). Amédée or how to get rid of it: Social representations from a dialogical perspective. *Culture and Psychology*, 6(4), 419-460.
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and Social Representations. The Dynamics of Mind*. Cambridge: University Press.
- Marková, I. (2012). *Social Representations as an Anthropology of Culture*. En J. Valsiner (Ed.) *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 487-509). New York: Oxford University Press.
- Martínez Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación* v.24, n.1, p. 93-115.
- Maselli, A., Molina, M. y Pimenides, A. (2015). Los docentes de nivel secundario de jóvenes y adultos frente a la inclusión educativa. *Praxis educativa*, 19(3), 53-61.
- Matarranz, M. (2017). Análisis supranacional de la política educativa de la Unión Europea (2000-2015). Hacia un espacio europeo de educación [Doctoral dissertation], Universidad Autónoma de Madrid.
- Mazzitelli, C.; Aguilar, S.; Guirao, A. M.; Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, VI, 6, 265-290.
- Mejía, L. G. (2013). La guía didáctica: práctica de base en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la gestión del conocimiento. *Apertura*, 5(1), 66-73.
- Melero, M. L. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Ediciones Morata.

- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2015). Diseño curricular de la nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Ciclo básico del Bachillerato. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. Gerencia Operativa de Currículum.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. (2016). *Declaración de Purmamarca* (Jujuy).
- Mombello, L. (2017). *Imaginarios, concepciones y representaciones sobre la otredad en la educación*. En: Los desafíos de la educación inclusiva. Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa 17, 18 y 19 de octubre de 2017, Buenos Aires, Argentina; coordinación general de Ana Pereyra; Silvia Bernatené; Denise Laura Fridman - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Montero, I. y León, O. G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Montes, N. y D'Agostino, V. (2019). *Estado del arte sobre políticas para la educación secundaria en América Latina a partir de trabajos publicados entre 2014 y 2019*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPÉ-UNESCO. Buenos Aires, Oficina para América Latina.
- Montes, N. y Sendón, M. A. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(29), 381-402.
- Moriña Díez, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria. *Revista semestral del departamento de educación*, vol. 21. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Navarra Pamplona. España. ISSN: 1578-7001.

- Morrone, A y Terigi, F. (2014) *Inclusión educativa en el nivel secundario: políticas, escalas y formato escolar*. [Ponencia presentada en el I Encuentro Internacional de Educación. NEES Facultad de Ciencias Humanas- UNCPBA]. Tandil, Argentina, 29, 30 y 31 de octubre de 2014.
- Moscovici, S y Marková, I. (2003). *La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici*. En Castorina J.A. (Comp.) Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles (pp. 111-152). Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. (1961/1976). *La Psychanalyse: Son image et son public*. Universitaires de France. París: Presses.
- Moscovici, S. (1963). Attitudes and opinions, *Annual Review of Psychology*, núm. 14, pp. 231-260.
- Moscovici, S. (1981). *On social representations*. En J.P. Forgas (ed.), *Social Cognition. Perspectives on Everyday Knowledge*. Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. (1984) *Introducción*. En *Psicología Social*. (pp. 17-37). Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología Social I y II. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*, Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (2001). *The Phenomenon of Social Representations*. En Duveen, G. (Ed). *Social Representations. Explorations in Social Psychology* (pp. 18-77). New York University Press: Washington Square.

- Moscovici, S. (2003). *La conciencia social y su historia*. En Castorina, J. (Comp.), *Representaciones Sociales* (pp. 11-91). Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). *De la ciencia al sentido común*. En S. Moscovici. *Psicología Social I y II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 679-710). Barcelona: Paidós.
- Motta Totena, E. P. (2012). *Representaciones sociales: Relaciones e incidencias frente a la educación inclusiva de discentes sordos en la Institución Educativa Niño Jesús de Praga* [Bachelor's thesis] Ibagué: Universidad del Tolima, 2012.).
- Muñoz, R. F. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. In *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, Ciss Praxis*, vol. 11, No. 1, pp. 4-7..
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. reflexiones y propuestas entre las reflexiones, las demandas y los slogans. *REICE - Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6 (2), 19-26.
- Nochteff, H. (1985). *Government Policies for the Data Processing Industries in Argentina. Brazil and Mexico*, UNIDO (ID/WG. 440/7), Vienna.
- Novaro, G. (2020). Migración y educación en Argentina: inclusión, exclusión y diferenciación en la relación familias-escuelas. *El toldo de Astier*, 11(20-21), 41-56.
- Novick, S. (2010). *Políticas Migratorias en la Argentina: Experiencias del Pasado, Reformas Actuales y Expectativas Futuras*. En C. Zurbriggen, L. Mondol (coordinadores) *Estado Actual y Perspectivas de las Políticas Migratorias en el MERCOSUR* (pp. 25-52).
- Ocampo González, A. (2018). Condiciones de producción de la Educación Inclusiva. *Revista Pedagógica*, 20 (45), 134-161.

- Ocampo González, A. A. (2018). Entrevista a Dra. Zardel Jacobo sobre investigación de la educación inclusiva: tensiones, contingencias y discusiones para el presente. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 5(21), 148-160.
- Operti, R. y Acedo, C. (2012). *Educación Inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos* (pp. 23-44). En: La Educación para Todos de América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación. Buenos Aires: Oficina Internacional de Educación/Miño y Dávila editores.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Ginebra, Suiza: Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1989). Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño. *United Nations, Treaty Series*, vol. 1577, p. 3.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. EE. UU.
- Oszlak, O. (1978). Notas críticas para una teoría de la burocracia estatal. *Revista Mexicana de Sociología*, 881-926.
- Oszlak, O. (1982). Reflexiones sobre la formación del Estado y la construcción de la sociedad argentina. *Desarrollo económico*, 531-548.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1976). Estado y políticas públicas en América Latina: hacia una estrategia de investigación. CEDES/GE CLACSO, *Working Paper*, (4).
- Páez, D., Ruiz, J. I., Gailly, O., Kornblit, A. L., Wiesenfeld, E. y Vidal, C. M. (1997). Clima emocional: su concepto y medición mediante una investigación transcultural. *Revista de psicología Social*, 12(1), 79-98.

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi.
- Palamidessi, M.; Suasnábar, C. y Galarza, D. (2007). *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires, FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) / Manantial.
- Palmonari, A. y Emiliani, F. (Eds.). (2009). *Paradigmi delle rappresentazioni sociali: sviluppi e prospettive teoriche*. Il mulino.
- Parra Martínez, M. L. (2009). Inclusión escolar en secundaria. *Revista intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 191-205.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101- 118.
- Pastore, P. G. (2020). Investigación sobre inclusión educativa en el nivel secundario: un análisis de la producción académica en la Argentina reciente (2003-2018) [Master's thesis] Buenos Aires: FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Sede Académica Argentina.
- Paviglianiti, N. (1993). Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educativa. *Serie de tarjetas de silla*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Paviglianiti, N. (1995). La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina: Sus orientaciones hacia la privatización, provincialización y retiro del Gobierno Nacional del financiamiento del sistema de educación pública. *Serie pedagógica*, (2), 123-146.

- Pegalajar Palomino, M. D. C. y Colmenero Ruiz, M. D. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97.
- Peñaherrera, M.S. y Cobos, F. (2011). *Efectos de un programa innovador con TIC para la mejora del clima de aula y la inclusión*. [XII Congreso internacional de Teoría de la Educación]. Barcelona.
- Perdomo Usuca, A. L. (2017). *La desigualdad educativa de la mano de la desigualdad social*. En XII Congreso Argentino y VII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (Ensenada, 2017).
- Pereira de Sá, C. (1996). Representaciones sociales: núcleo teórico e investigación. *Temas en Psicología*, 4 (3), 19-33.
- Pereira de Sá, C. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Pérez, A. (2005). *Hagamos de la escuela nuestro lugar: relato de una experiencia para revertir el fracaso escolar en la enseñanza media*. Corrientes, Argentina. Centro de Estudios Sociales.
- Pérez, A. V., Schewe, C. L. y Toledo, G. A. (2017). Los desafíos de la educación inclusiva. [Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa, 17, 18 y 19 de octubre de 2017, UNIPE]. Buenos Aires, Argentina.
- Pérez, B. S. y Ramírez Hernández, I. E. (2016). Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de "Inclusión" escolar. Buenos Aires: Praxis Editorial; México: Benemérita Escuela Normal Veracruzana. *Revista nuestraAmérica*, 5(10), 280-288.
- Pérez, C. V. y González, O. H. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40), 105-120.

- Pérez, J. A. (1994). *Psicología Social: Relación entre individuo y sociedad*. En F. Morales; M. Moya; E. Rebeloso, *Psicología Social* (pp. 26-40). Madrid: Mc Graw Hill.
- Peréz, J.A. (2004). *Capítulo XIII. Las Representaciones Sociales*. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y Zubieta, E. *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp. 1-54). Madrid, España: Pearson – Prentice Hall.
- Petracci, M. (2011). Opiniones y representaciones sociales de los varones sobre aborto. Un estudio cualitativo de opinión pública en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. [IV Coloquio Internacional de Estudios sobre Varones y Masculinidades], 47.
- Piaget, J. (1977). *Problemas de equilibrio*. En Temas de desarrollo cognitivo (págs. 3-13). Springer, Boston, MA.
- Pineau, P. (2001). *¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo*. En Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso: *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Pineau, P. (2004). Peronismo, escuela secundaria y trabajo (Argentina, 1944-1955): una aproximación a través de las jerarquías culturales. *Pedagógica histórica*, 40 (1-2), 183-191.
- Pineau, P. (2006). *El principio del fin: políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Ediciones Colihue SRL.
- Pineau, P. (2007). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En *Educación* (pp. 33-45).
- Pinkasz, D. (2015). Sobre la escuela como eje del cambio de las políticas de educación secundaria en Argentina. *Propuesta educativa*, (44), 8-23.

- Pitton, E. I. y Demarco, F. (2020). Inclusión de estudiantes ciegos en el nivel secundario común de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista del IICE*, (47), 151-168.
- Puig de la Bellacasa, R. (1990). Concepciones, paradigmas, y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad. En *Discapacidad e información*. (pp. 63-96). Madrid.
- Puiggrós, A. (1990). *Tomo 1. Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo* (Vol. 1). Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (1992). *La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame*. Galerna. Buenos Aires, Argentina.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Convenio Andrés Bello.
- Puiggrós, A. (2017). *Adiós, Sarmiento: Educación pública, Iglesia y Mercado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue.
- Puiggrós, A. (2018). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Editorial Galerna.
- Puiggrós, A., José, S. y Balduzzi, J. (1988). *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Editorial Contrapunto.
- Puiggrós, A., Puiggrós, A. y Bernetti, J. L. (1993). *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)* (Vol. 5). Editorial Galerna.
- Puiggrós, A., Puiggrós, A. y Carli, S. (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (Vol. 2). Editorial Galerna.
- Real Academia Española [RAE] Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión en línea].
<https://dle.rae.es>.

- Reiter, S. (2007). *Normalization inclusion or inclusion as a way of life*. En: S. Reiter, G. Avisar y Y. Leyser (Eds), *Inclusiveness – learners with disabilities in education* (57-88). Haifa: AHVA.
- Reiter, S., Schanin, M. y Tirosh, E. (1998). Israeli elementary school students' and teachers' attitudes towards mainstreaming children with disabilities, *Special Services in the Schools*, 13, 33-46.
- Resolución del CFE N° 280 de 2016. Aprobación de la implementación del Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa. Argentina.
- Resolución del CFE N° 284 de 2016. Creación de la Red Federal de Mejora de los Aprendizajes. Argentina.
- Resolución del CFE N° 79 de 2009. Aprobación del Plan Nacional de Educación Obligatoria. Argentina.
- Resolución del CFE N° 84 de 2009. Aprobación de los lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Argentina.
- Resolución del CFE N° 93 de 2009. Aprobación del documento Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria. Argentina.
- Resolución del CFE N° 103 de 2010. Aprobación del documento Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria. Argentina.
- Resolución del CFE N° 311 de 2016. Aprobación del documento promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad. Argentina.
- Resolución del CFE N° 330 de 2017. Aprobación del documento Criterios para la elaboración de los planes estratégicos jurisdiccionales del nivel secundario. Argentina.

- Resolución del Consejo Federal de Educación [CFE] N° 88 de 2009. Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes de Mejora. Argentina.
- Resolución del Ministerio de Educación N° 136 de 1986. Aprobación del régimen de evaluación, calificación y promoción. Argentina.
- Resolución del Ministerio de Educación N° 321 de 2015. Aprobación del Diseño Curricular y la Estructura Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria. Argentina.
- Resolución del Ministerio de Educación N° 917 de 2008. Aprobación de las líneas de acción del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios - Fines. Argentina.
- Resolución del Ministerio de Educación N°867 de 2013. Aprobación del reglamento para el desempeño de acompañantes personales no docentes para alumnos/as con discapacidad, en todo establecimiento educativo de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- Resolución Ministerial N° 994 de 1998. Estructura del nivel primario y medio. Argentina.
- Rojas, M. (2017). Representaciones sociales de los docentes de Educación Primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad. *Educación en Contexto*, 3, 49-86.
- Romero, C. (2008). *Hacer de una escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión*. Aique, Buenos Aires.
- Romero, L. A. (2006). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, M.M. y Troyano-Rodríguez, Y. (2012). *El aprendizaje de modelos sociales. Consecuencias del aprendizaje social*. En *Introducción a la Psicología Social* (pp. 125-141). Pirámide.

- Sánchez-Teruel, D. y Robles, M.A. (2010). La formación y orientación profesional para el empleo en colectivos de riesgo de exclusión: Un modelo de trabajo innovador. [I Congreso Internacional virtual de formación del profesorado]. Universidad de Murcia.
- Sarrica, M. (2007). War and Peace as Social Representations: Cues of Structural Stability. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 13(3), 251–272.
- Sarto, M. y Venegas, M. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*, 50. Salamanca: Instituto Universitario de integración en la comunidad.
- Schoo, S., Sinisi, L. y Montesinos, MP (2010). *Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. En VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Seidmann, S. (2000) *Historia de la Psicología Social*. Facultad de Psicología, UBA. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones.
- Skliar, C. (1997). *Educação & Exclusão. Abordagens socio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Skliar, C. (1998). Repensando la Educación Especial, entrevista con Violeta Guyot. En Debates actuales en educación especial, N° 13. *Revista Alternativas*. Serie Espacio Pedagógico.
- Skliar, C. (2011). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2014). *Fragments de experiencia y alteridad*. En: Larrosa, J. y Skliar, C. (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sosa, L. M. (2009). Reflexiones sobre la discapacidad: dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (9), 57-82.

- Southwell, M. (2018). *Formato, pedagogías y planeamiento para la escuela secundaria en Argentina: notas sobresalientes del siglo XX*. En: Historia de la Educación. Porto Alegre. Maio/Ago. V.22. n.55. pp. 18-37.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). *Basics of Qualitative Research*. London, UK: Sage Publications.
- Stryker, S. (1964). *The interactional and situational approaches*. En Harold T. Christensen (ed.), pp. 125-170, *Handbook of Marriage and the Family*. Chicago: Rand McNally.
- Stryker, S. (1980). *Symbolic interactionism: A social structural version*. Menlo Park, CA: Benjamin/Cummings.
- Stryker, S. (1983). Social psychology from the standpoint of a structural symbolic interactionism: Toward an interdisciplinary social psychology. En *Advances in experimental social psychology* (Vol. 16, pp. 181-218). Academic Press.
- Stryker, S. (1987). The vitalization of symbolic interactionism. En *Social Psychology Quarterly*, 50(1), 83-94.
- Swain, K. D., Nordness, P. D. y Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in pre-service teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 56(2), 75-81.
- Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. I. y Polychronopoulou, S. A. (2012). Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 755-768.
- Talou, C. L., Borzi, S. L., Sánchez Vázquez, M. J., Iglesias, M. C. y Hernández Salazar, V. (2006). *Inclusión de niños con discapacidades en la escuela en la formación de maestros y profesores*. [En XIII Jornadas de Investigación 10 al 12 de agosto de 2006] Buenos Aires, Argentina.

- Tárraga, R., Grau, C. y Peirats, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55-72.
- Tedesco, J. C. (1970). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* (Vol. 4). Ediciones Pannedille.
- Tedesco, J. C. (1971). Oligarquía, clase media y educación en Argentina, 1900-1930. *Aportes*, 21, 118-147.
- Tedesco, J. C. (1983). Crítica al reproductivismo educativo. *Cuadernos políticos*, 37, 56-69.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina*. Ediciones del Solar. Buenos Aires.
- Tedesco, J. C. (1993). Educación y sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos. *Revista Colombiana de Educación*, (27).
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina* (No. 370 T256e). Buenos Aires, AR: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J.C. (1985) *Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina*. En Reicher Madeira, F. y Namó de Mello, G. (comp.).
- Tenti Fanfani, E. (2003) La escuela y los modos de producción de la hegemonía. *Revista colombiana de educación*, (45).
- Tenti Fanfani, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2013). Teoría y efectos de academia. *Revista Argentina de Sociología*, 9 (17-18), 119-136.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. [III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007], Fundación Santillana.

- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Revista Propuesta Educativa*. N°29. Año 15. Vol. 1. pp. 63-71.
- Terigi, F. (2012). *Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria*. En: Tenti Fanfani (coord.). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- Terigi, F. (2015). *Conversación con Flavia Terigi. La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional*. En: Diálogos del SITEAL, OEI, UNESCO.
- Terigi, F.; Briscioli, B.; Scavino, C.; Morrone, A. y Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. Dossier La educación secundaria en la Argentina. *Revista del IICE*, N° 33, p. 27-46.
- Tiramonti, G. (2001). El Banco Mundial y la agenda educativa. *Cuadernos de pedagogía*, N°. 308, diciembre; p. 27-60. Barcelona.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Buenos Aires
- Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. *Propuesta educativa*, 24.
- Tiramonti, G. (2018). *La escuela media: cincuenta años en la búsqueda de una reforma*. Buenos Aires: FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Argentina – Homo Sapiens.
- Tiramonti, G. y Suasnabar, C. (2000). La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación. *Revista APORTES para el estado y la Administración gubernamental*, 7(15).

- Toboso, M. y Arnau, M. S. (2008). *La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos*. Amartya Sen. Araucaria, 10(20).
- Torres, N., Lissi, M. R., Grau, V., Salinas, M. y Silva, M. (2013). Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 159-173.
- Tuval, S. (2014). Teachers living with contradictions: Social representations of inclusion, exclusion and stratification in Israeli schools. *Papers on Social Representations*, 23 (1), 10-1.
- Umaña, S. A. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Aprobado por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia (Vol. 5).
- UNESCO (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca. España. Disponible en: <https://sid.usal.es/idocs/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf>
- UNESCO (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio). Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (29).
- UNESCO (2000). *Declaración del Milenio*. Resolución aprobada por la Asamblea General [sin remisión previa a una Comisión Principal (A/55/L.2)]. Asamblea General: Naciones Unidas. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París.

UNESCO (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América latina y el Caribe.

REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 5 (3), 1-21.

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

UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.

UNESDOC Biblioteca Digital. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO (2020). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020:*

Inclusión y educación: todos sin excepción. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa* (Vol. 1-2). Madrid: Ministerio de Educación.

Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social* (pp. 178-179). Madrid: Síntesis Editorial.

Vélez Pachón, V. (2016). *Educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires: un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la Escuela Santa Julia en Tigre, 2015* [Master's thesis] Buenos Aires: FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Sede Académica Argentina).

- Verdugo Alonso, M. Á. y Rodríguez Aguilera, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de educación*, N° 358, mayo-agosto; pp. 450-470. Madrid.
- Vergès, P. (1999). *Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations*. Aix-en-Provence: LAMES-MMSH.
- Vezub, L. (2014). *La formación, profesionalización y evaluación de los docentes*. En Vezub, L. (Coord.) Estudio comparado de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. Informe Final. UNICEF, Venezuela. MS.
- Vezub, L. y Garabito, F. (2017) Los profesores frente a la ¿nueva / vieja? Escuela secundaria argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 19 (1), 123-140. Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México.
- Vilchis Romero, V. y Arriaga Ornelas, J. L. (2018). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: Estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69-86.
- Wagner, W. y Elejabarrieta, F. (1997). Representaciones Sociales. La morfogénesis de las representaciones sociales. La topología de la mentalidad moderna. Resumiendo el presente y atisbando el futuro de la investigación sobre representaciones sociales. *Psicología Social*, pp. 816-841.
- Wagner, W. y Flores-Palacios, F. (2010). Apuntes sobre la epistemología de las representaciones sociales. *Educación matemática*, 22 (2), 139-162.
- Wagner, W. y Hayes, N. (2005). *Everyday Discourse and Common Sense. The theory of Social Representations*. New York: Palgrave Macmillan.

- Wagner, W. y Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Rubí (Barcelona): Anthropos.
- Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Marková, I. y Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Asian journal of social psychology*, 2(1), 95-125.
- Weinberg, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Whitburn, B., Moss, J. y O'mara, J. (2017). Inclusive education, subjectivities and the posts. En *Inclusive Education* (pp. 29-43). Brill Sense.
- Wolfensberger, W. P.; Nirje, B.; Olshansky, S.; Perske, R. y Roos, P. (1972). *The Principle of Normalization*. En Human Services. Books: Wolfensberger Collection. 1. Toronto.
- Yuker, H. E. (1994). Variables that influence attitudes toward persons with disabilities: Conclusions from the data. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9(5), 3.

5. ¿Cuántos años lleva desempeñándose como docente de Nivel Secundario?

- Entre 0 y 5 años Entre 6 y 10 años Entre 11 y 15 años
- Entre 16 y 20 años Más de 20 años

6. ¿Cuál es su área disciplinar de desempeño actual en el nivel secundario?

¡Gracias por su colaboración!

ANEXO II

Cuadro de Palabras Reemplazadas

| Palabra | Reemplaza | Reemplaza | Reemplaza | Reemplaza | Reemplaza |
|-----------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| acceso | accesibilidad | | | | |
| aceptación | aceptar | | | | |
| acompañamiento | acompañar | | | | |
| adecuación | adaptaciones | adaptación | adecuaciones | ajustes | |
| alumnos | estudiantes | | | | |
| amor | afecto | | | | |
| apoyos | apoyo | asistencia | asistencialismo | ayudar | cuidado |
| aprendizaje | aprender | aprendizajes | | | |
| atención | atender | | | | |
| barreras | dificultad | difícil | dificultades | | |
| capacidades | capacidad | habilidades | | | |
| capacitación | habilitación | | | | |
| carencias | pobreza | | | | |
| colaboración | cooperación | | | | |
| comienzo | inicio | | | | |
| compartir | distribución | | | | |
| complejidad | complejo | | | | |
| compromiso | deber | obligación | obligaciones | | |

| | | | | | |
|------------------------|---------------|-------------|------------|----------|--|
| conocimiento | conocimientos | | | | |
| construcción | articulación | | | | |
| contexto | situación | | | | |
| creatividad | creación | | | | |
| crecimiento | desarrollo | progresivo | | | |
| decisión | resolución | | | | |
| demandas | pretensión | | | | |
| democratización | democrático | | | | |
| derecho | derechos | | | | |
| desafío | desafiante | | | | |
| deseo | aspiración | | | | |
| diálogo | comunicación | | | | |
| dinamismo | dinámica | | | | |
| diversidad | diferente | diferencias | diferencia | variedad | |
| docentes | docente | | | | |
| educación | educar | | | | |
| ejemplo | modelo | | | | |
| enseñanza | formación | | | | |
| entendimiento | entendible | | | | |
| escucha | escuchar | | | | |
| escuela | institución | | | | |
| esfuerzo | lucha | | | | |

| | | | | | |
|---|--------------------|-----------------------|-----------------|--|--|
| evaluación | diagnóstico | | | | |
| equidad | equitativas | | | | |
| familias | familia | | | | |
| flexibilidad | flexibilización | | | | |
| heterogeneidad | heterogéneo | | | | |
| importante | importancia | | | | |
| individuos | persona | | | | |
| innovación | innovador | innovadoras | | | |
| integración | incluir | inclusión | inserción | | |
| interdisciplinario | multidisciplinario | interdisciplinariedad | transversalidad | | |
| motivar | convencer | inspirar | | | |
| necesidad | necesidades | | | | |
| oportunidad | oportunidades | | | | |
| otredad | alteridad | otros | | | |
| paradigma | enfoque | | | | |
| posibilidad | posibilidades | | | | |
| proyecto_ pedágógico_ individual | PPI | | | | |
| prácticas | experiencia | experiencias | | | |
| problema | problemático | conflicto | | | |
| redes | tejido | | | | |

| | | | | | |
|-----------------------|-----------------|-------------|--|--|--|
| riqueza | enriquecimiento | | | | |
| ritmos | tiempos | | | | |
| salud | sano | | | | |
| sociedad | comunidad | comunidades | | | |
| tolerancia | comprensión | comprender | | | |
| trabajo | trabajar | | | | |
| trayectoria | trayectorias | trayecto | | | |
| voluntad | voluntades | | | | |
| vulnerabilidad | vulneración | | | | |