

Las capacitaciones y los cambios de actitudes frente a la inclusión educativa



*José Luis Colaciuri**

Resumen

Para hacer realidad la inclusión educativa es imprescindible que los docentes crean que ésta es posible, que es un derecho del alumnado con y sin discapacidad, y que sus actitudes juegan un papel central en este proceso. Sin esta convicción resultará, cuanto menos, desalentador para el docente llevar a cabo adecuaciones y apoyos que permitan a todo el alumnado participar del sistema educativo y particularmente de las clases de educación física en igualdad de oportunidades. Se parte de la experiencia recogida en los últimos cinco años en el desarrollo de cursos virtuales, a nivel nacional en Argentina, con docentes del área. En estos se ha registrado que la mayoría de los profesores de educación física se sienten desconcertados, reclaman ayuda, piden estrategias y señalan escasa formación en discapacidad en los institutos de formación docente. Se observa ansiedad frente al nuevo desafío y una actitud inicial negativa para generar espacios inclusivos. De esa manera inician las capacitaciones. Finalizando las mismas, en sus comentarios, se puede observar cambios importantes en las actitudes frente a la inclusión educativa; cómo y en qué medida se alivia la carga de ansiedad; cómo las capacitaciones aportan a la reflexión constante sobre sus prácticas y cómo éstas se pueden modificar y enriquecer desde

* Mg. en integración de personas con discapacidad.

la diversidad. Se postula que son las actitudes de los docentes las rectoras de los comportamientos que incidirán en el éxito o no de una actividad inclusiva.

Las observaciones de los cinco años de cursos permitieron confeccionar una encuesta de corte cuali/cuantitativa que se aplicó a los docentes que realizaron el curso de “Educación Física y Discapacidad” en la 1ª edición de 2018. El presente escrito está basado en el trabajo realizado para la Maestría en Integración de las Personas con discapacidad en adelante (PCD) presentado en la Universidad de Salamanca (España). Este trabajo busca fundamentar la relevancia de las capacitaciones de los docentes para promover la inclusión educativa.

Palabras clave: formación docente – educación física – actitudes frente a la inclusión educativa – capacitación virtual.

Abstract

To make educational inclusion a reality, it is essential that teachers believe that this is possible, that it is a right of students with and without disabilities, and that their attitudes play a central role in this process. Without this conviction it will be at least discouraging for the teacher to carry out adjustments and supports that allow all students to participate in the educational system and particularly in physical education classes on equal opportunities. It is based on the experience gathered in the last 5 years in the development of virtual courses, nationally in Argentina, with teachers in the area. In these, it has been recorded that most physical education teachers feel confused, call for help, ask for strategies and point out that there is little training in disability in Teacher Training Institutes. There is anxiety about the new challenge and a negative initial attitude to generate inclusive spaces.

In this way, the trainings begin. Finalizing them, in their comments you can see: Important changes in attitudes towards educational inclusion; how and to what extent the burden of anxiety is relieved; how the trainings contribute to the constant reflection on their practices and how these can be modified and enriched from the diversity. It is postulated that the attitudes of teachers are the leaders of the behaviors that will affect the success or not of an inclusive activity. The observations of the 5 years of courses allowed to make a qualitative / quantitative cut survey that was applied to the teachers who took the course of “Physical Education and Disability” in the 1st edition of 2018. This paper is based on the work done for the Master in Integration of PCD presented at the University of Salamanca Spain. This work seeks to substantiate the relevance of teacher training to promote educational inclusion

Keywords: teacher training – physical education – attitudes towards educational inclusion – virtual training.

Introducción

El éxito o el fracaso de las prácticas tendientes a mejorar la inclusión educativa de las personas con discapacidad depende, en gran medida, del grado de conocimiento, las creencias y las actitudes de la sociedad hacia la misma discapacidad (Arias, Arias, Verdugo, Rubia y Jenaro, 2016). Podemos definir como actitud a un conjunto de percepciones, creencias y sentimientos a favor o en contra y a las formas de reaccionar ante la postura inclusiva que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes (Azcárraga, 2013). En este marco, según Sherrill (1998: 37) las actitudes son “Una serie de creencias cargadas de emoción que predisponen a la persona a ciertos tipos de comportamientos”. Son los comportamientos y las respuestas las que incidirán en las decisiones a tomar, más allá de otros constructos que pueden asociarse a las actitudes como las opiniones, los valores o los hábitos arraigados. La carga afectiva que se deposita sobre el concepto de inclusión educativa será vital para disipar todo sentimiento o predisposición negativa excluyente. Siguiendo a Arias *et al*,

cuando las actitudes de los entornos, sean familiares, sociales, o institucionales, son negativas y prevalecen las creencias estigmatizantes, los esfuerzos para conseguir una mejora en la integración, un avance en la generación de procesos inclusivos, la independencia y la autodeterminación de las personas con discapacidad, se encontrarán con serias resistencias para llevarla a cabo (Arias *et al*, 2016: 72).

A mayor enfoque en el estigma negativo, mayores serán las dificultades para poder pensar en la inclusión educativa.

Los mismos autores señalan que los conocimientos sobre la discapacidad son muy limitados en la sociedad y más escasos de lo que se espera en los profesionales que se ocupan de trabajar con personas con discapacidad, y que esa carencia de información está vinculada con actitudes negativas y creencias estigmatizantes. Consideramos que los preconceptos negativos hacia la discapacidad, la diversidad y la inclusión afectan en forma proporcional y directa en las prácticas pedagógicas de los y las docentes de educación física, actuando como factor de exclusión.

Para analizar estas actitudes utilizaremos los siguientes indicadores: a) la actitud inicial del docente y su relación con la discapacidad, b) el marco institucional y la formación docente, c) el impacto de las capacitaciones en los docentes y d) la importancia de la inclusión educativa.

a) La actitud inicial del docente y su relación con la discapacidad

No debiera pasarse por alto que el docente forma parte de una sociedad que excede y precede a la comunidad educativa en donde desarrolla su práctica. Sin acceso a la formación específica y sin reflexión sobre su entorno que le permita desnaturalizar las prácticas de exclusión que el sistema educativo y la sociedad toda traen históricamente, puede caer fácilmente en argumentos y actitudes negativas frente a la inclusión educativa en niños/as adolescentes con discapacidad (PCD). Pero ¿cuáles son estas actitudes iniciales?, ¿cuáles son las posibles creencias que trae consigo?, ¿qué ideas tiene sobre la discapacidad?, ¿cuáles son las experiencias con este colectivo?, ¿cómo son las creencias que circulan en sus espacios de participación?, ¿qué posibilidades de reflexionar sobre estas creencias ha tenido? Son estas posibles creencias las que generan estados de inseguridad sobre cómo comportarse. En este camino de incertidumbre surge, además, que los docentes de Educación Física buscan “respuestas médicas”, solicitan diagnósticos realizados por profesionales de la salud, como si éstos pudieran explicar y darles respuesta sobre las necesidades educativas de sus alumnos. Pero ¿qué tan importante es conocer el nombre del diagnóstico para relacionarse con una PCD?, ¿en qué medida esto disminuye o aumenta los preconceptos y actitudes negativas? No estamos diciendo que deba desestimarse esta información, sino que este diagnóstico médico no necesariamente es relevante para el comportamiento o para planificar en un ámbito educativo. Si la situación de salud del alumnado deriva en necesidades específicas de apoyo o en restricciones a la participación es imprescindible que se cuente con ello. Cargar las tintas en lo distintivo, en lo que sorprende, conduce a patologizar a la persona, a etiquetarla, a perder la individualidad. El diagnóstico puede actuar como corsé, delimitando lo que el docente espera del alumnado, cuando sabemos que los diagnósticos por sí solos dan poca información sobre las personas. Podemos afirmar, sin dudar, que no hay dos personas con Síndrome de Down que sean iguales. Podemos encontrarnos con un joven estudiando en la universidad y otro con extensas necesidades de apoyo en la comunicación. El diagnóstico debiera ser una guía para el desarrollo de estrategias centradas en la persona y no un estigma que acompaña la habilitación o no en una actividad.

Los profesores que no tienen experiencia en la inclusión educativa tienen, por lo general, una mirada frente a la discapacidad posicionada en la falta, en la carencia. Miradas cargadas de pensamientos asistenciales propios de épocas en las cuales los/as niños/as con discapacidad eran excluidos en forma sistemática a reductos apartados, segregados. Por esto encontrarse con un alumno con discapacidad supone enfrentarse a lo inesperado, a no saber qué hacer, y esto lleva a momentos de incertidumbre, a la falta de ideas para desarrollar los planes de clase. Creemos que si se le diera la posibilidad a los docentes de elegir con qué alumnos/as trabajar, y estos eligieran no trabajar con niños/as con discapacidad, posiblemente la sociedad repudiaría esa actitud en forma enérgica. Podemos imaginarnos publicaciones en las redes sociales condenando estas actitudes.

Sin embargo, esto sucede todos los días: familiares y docentes presionan a las escuelas para que los/as niños/as con discapacidad no permanezcan en las escuelas vulnerando todos los derechos consagrados por las leyes vigentes al respecto, como la Convención Internacional de Derechos para las PCD (Ley 26378 para nuestro país). El artículo 24 de la Convención manifiesta que: 1) “Los Estados Partes re-

conocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación”, o la Resolución del Consejo Federal de Educación 311/16, que manifiesta en su artículo 1º: “Propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad”, por nombrar solo las más importantes dentro del marco legal regulatorio argentino. Pero también en este camino son los docentes quienes todos los días afrontan las posibles tensiones entre las normas vigentes y las prácticas de inclusión educativa: ¿en qué medida pensar en las actitudes ayuda a predecir comportamientos exagerados o dubitativos?, ¿en qué medida cambiar estas actitudes ayuda a modificar comportamientos no deseados?

Si a estos comportamientos le sumamos las propias dudas sobre la inclusión educativa, inducidas en la misma formación docente, la confusión suele ser doble. Si en la formación docente estos conflictos de valores no son apropiadamente tratados, dando cabida a su existencia, se caerá en un aumento de conductas dilatorias. Pensamos que históricamente la formación docente en educación física se caracteriza por la enseñanza de respuestas motrices homogéneas, de respuestas y rendimientos esperados, estandarizados, acorde a desarrollos evolutivos “normalizados”. Estas prácticas de enseñanza han dado poca cabida a las diferencias. Creemos que resulta necesario corregir estos procedimientos si queremos formar docentes en una educación inclusiva. Y, en línea con este argumento, podemos citar a Jordan, Glenn y Mc Ghie-Richmond (2010) quienes señalan que para colaborar a que los sistemas escolares se transformen en instituciones inclusivas es necesario comprender la naturaleza de las creencias de los educadores y cómo estas creencias se relacionan con las acciones y prácticas profesionales. Los profesores no son ajenos al seno mismo de esta sociedad que excluye, y es probable que se conviertan en reproductores de estos discursos y prácticas estigmatizantes.

b) El marco institucional y la formación docente

Para Martinic (2008: 13) “uno de los elementos que más incide en el proceso de la formación docente, tiene que ver con las expectativas sobre los logros de sus alumnos”. Expectativas cargadas desde su propia subjetividad, su propio modelo de resultado, que se sorprende frente a la discapacidad impidiendo poder ver más allá del impedimento. Pensar en la existencia de un solo tipo de alumnado, de una franja promedio, ha sido durante muchos años el paradigma de lo que se espera del profesor modelo. Como afirma Esteve (2006) “el peor problema es la ‘idealización’: se posiciona a la enseñanza con una imagen en la que se acentúan los modelos ideales o, como el autor expresa, lo que un buen profesor “debe hacer”, lo que “debe pensar” y lo que “debe evitar”, pero sin aclarar en la práctica cómo hacerlo, cómo comportarse al enfocar los problemas reales y cómo esquivar las dificultades más comunes. En opinión de Mattelart (2003), la noción de “actitud”, en este caso, es entendida como “un estado de ánimo individual respecto de un valor”. Un valor que, a priori, tendrá su peso propio a la hora de construir una representación sobre la práctica. Podría ocurrir que la sorpresa inicial frente a la discapacidad motive al estudiante o al docente formador a reflexionar sobre su entorno (familiar, amigos, otros docentes) y lo alejadas que se encuentran las personas que no se vinculan a diario con la discapacidad. Y nos preguntamos: ¿cuál es la actitud de los docentes en las instituciones de formación en

relación con la inclusión educativa?, ¿qué les transmiten a sus estudiantes en relación con la inclusión educativa?, ¿creen que ésta es posible? En el camino de la formación docente, el estudiante transita por múltiples subjetividades transmitidas por sus profesores, docentes que se abocan a transmitir los contenidos específicos de su área, algunos, y creemos que la mayoría, sin la intención ni la convicción de articular estos contenidos hacia la enseñanza de un alumnado diverso. Cuando los estudiantes se forman en la estigmatización de lo diferente, en la imposibilidad de obtener logros más allá de las respuestas modelos aprendidas, seguramente el descreimiento será una norma difícil de romper. Con relación a estos contenidos específicos que se ofrecen en la formación respecto a temas sobre discapacidad, se podría decir que son limitados y escasos. En algunas instituciones de formación se abordan de distintas maneras: en formato de taller de estrategias, asignaturas de orientación optativas, o bien dentro de un espectro de contenidos derivados de la misma diversidad educativa, con temas acotados, ajustados, limitándose a realizar una mirada básica sobre la temática con poca o ninguna transversalidad con otras materias. Al respecto, nos preguntamos, por ejemplo: ¿qué tan difícil puede resultar que el profesor de básquet también enseñe contenidos de básquet en silla de ruedas? ¿Por qué estos contenidos no se encuentran en todas las currículas de enseñanza de las materias de prácticas deportivas? ¿Se estaría enseñando a vulnerar el derecho de esa práctica a una gran cantidad de estudiantes? Creemos que este tipo de enseñanza se irá modificando a medida que las demandas y los derechos vulnerados sean cada vez más visibilizados y, por fuerza propia, puestos en acto. ¿Que tendrá más peso: una formación positiva en inclusión educativa o los argumentos de un entorno estigmatizante?, ¿sus propias creencias o lo que se espera de él, este “deber ser”?,¹ lo que percibe el profesor acerca de su imagen como docente en contacto con la discapacidad. En esta línea y con esta percepción se encuentra que los docentes que están de acuerdo con la filosofía de la inclusión muestran que, en la práctica, sus actitudes son menos favorables si ellos mismos no se ven directamente involucrados en estos procesos. Pareciera ocurrir que no existe disenso en la idea inicial de la enseñanza de características inclusivas. Pero no siempre deseo y acción van de la mano.-Pensamos que en la formación aparece naturalizada la concepción de la educación común como la educación de “los comunes”, o sea, que el hecho de haberse formado para ser docentes de escuela genera en éstos una exención de ocuparse de los “otros niños”, de los distintos y, en la misma lógica, se construye una ilusión de que con la presencia de un especialista será posible el trabajo de la inclusión.

c) Impacto de las capacitaciones en los docentes

La posibilidad de que el contenido sea interpelado y analizado horizontalmente y compartido en forma veloz hace que el aprendizaje tenga características casi constructivistas. En nuestra actualidad, los entornos virtuales de aprendizaje suponen un cambio notable en comparación con el modelo verticalista tradicional de acceso al conocimiento en la formación continua. Cuando pensamos en una “educación atravesada por la tecnología digital” pensamos en que la “educación y los entornos virtuales”

¹ Deber ser: David Hume planteó el problema del deber-debería en su Tratado sobre la naturaleza humana.

pueden acompañarse entre sí, ya que el “proceso educativo” puede enriquecerse de las posibilidades que le pueda brindar el espacio virtual para mejorar sus acciones, sus metodologías y, al unísono, la “virtualidad” se beneficiaría de la sistematización del trabajo educativo, de la agilidad en la comunicación. A estos procesos los consideramos necesarios ya que superan al mero acceso a la información. En las nuevas formas de capacitaciones atravesadas por las TIC, el proceso de enseñanza se enmarca en la combinación entre la reflexión tecnológica y la pedagógica para el desarrollo de una acción didáctica realizada en entornos virtuales, como una forma diferente de aprender que influye en el desarrollo de los materiales a utilizar, de los espacios y los tiempos, en el que se busca un proceso formativo diseñado para llegar a destinatarios específicos. Esta forma de aprendizaje mediada por la tecnología representa una nueva configuración entre el docente, el cursante, los espacios y los tiempos. Según la Resolución CFE 30/07 (Anexo II, pp. 20) se enuncia que “el desarrollo profesional de los docentes se produce cuando éstos pueden construir conocimiento relativo a la práctica propia o de los demás”. La capacitación permite trabajar en el contexto de comunidades de aprendizajes, promueve espacios en donde se puede teorizar sobre su trabajo cotidiano y lo conectan con aspectos sociales diversos, federales, culturales y políticos más amplios que su propio entorno. Siguiendo la misma resolución anteriormente mencionada, en el punto 23 anuncia que “En este proceso no hay caminos únicos ni dispositivos mágicos. La consideración de los docentes como adultos ya formados, con experiencia y en situación de trabajo, resulta un punto de partida ineludible pero no exclusivo”. Las actitudes en la formación caminan por el circuito de la identidad compartida: encontrar que lo que le ocurre a un docente en lo cotidiano puede verse reflejado en otros colegas.

d) La importancia de la inclusión educativa

El sistema educativo argentino tiene la necesidad, la responsabilidad y el desafío de atender a la diversidad, ofreciendo respuestas orientadas a eliminar las desigualdades derivadas de cualquier tipo de condición, problema de aprendizaje, creencias religiosas, diferencias lingüísticas, situación social, económica o cultural.

La Ley Nacional de Educación 26206, en su artículo 17, señala que la estructura del sistema educativo nacional argentino comprende cuatro niveles: la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la superior, y ocho modalidades: Educación técnico-profesional, Educación artística, Educación especial, Educación permanente de jóvenes y adultos, Educación rural, Educación intercultural bilingüe, Educación en contextos de privación de libertad y Educación domiciliaria y hospitalaria. En dichos niveles y modalidades se debe garantizar el acceso a la educación, que es una responsabilidad indeclinable del Estado como lo señala el artículo 2 de dicha ley, en la que se expresa claramente que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. En esta línea, la educación física de características inclusivas es un derecho para todo el alumnado, no un privilegio dialéctico destinado solo a un grupo de personas con discapacidad. La misma da cuenta del reconocimiento de las particularidades y necesidades de todos los que componen la comunidad educativa. Se basa en el principio de que cada niño/a tiene características

y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los mismos sistemas educativos los que debieran contemplar esta diversidad.

Nuestro país ha adoptado y adherido a los distintos tratados que a nivel internacional fueron puntales y dieron marco a la posibilidad de una educación inclusiva. Como la Declaración de Jomtien (1990), con el llamado a una “Educación Para Todos” al proclamar la necesidad de proporcionar oportunidades básicas de aprendizaje a todos los seres humanos; la Declaración y Marco de Acción de Salamanca (1994), que se centra en el principio de la integración de las personas que presentan necesidades educativas especiales en “escuelas para todos”; y el Marco de Acción de Dakar (2000) que declara la necesidad de una educación básica que incida favorablemente en la calidad de vida individual y en la transformación de la sociedad para todos en su condición de seres humanos. Dichas declaraciones aportaron las bases conceptuales, de características innovadoras, que dieron sustento a nuevas ideas promotoras de nuevas prácticas educativas. En la actualidad la Agenda mundial de educación 2030, declarada por la UNESCO para el desarrollo sostenible, se destaca como un programa muy importante para erradicar la pobreza mediante el desarrollo sostenible enfocado en el año 2030. Cuando se aprobó dicha agenda en septiembre de 2015 (Declaración de Incheon aprobada en el Foro Mundial sobre la Educación en Corea, mayo de 2015), la comunidad internacional reconoció que la educación es fundamental para el éxito de los diecisiete objetivos recogidos allí. En este documento se destaca la importancia relevante que tiene la educación, la cual se plasma en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que pretende lo siguiente: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

Creemos que fomentar procesos inclusivos en las capacitaciones no tiene efectos colaterales negativos en las aptitudes, pero sí beneficia los cambios en las actitudes. “Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con las cuales siempre es probable que aprendamos”. (Freire, 1996: 93).

Método

El enfoque que se ha utilizado para responder a los objetivos es la utilización metodológica de un modelo de encuesta descriptiva. El modelo descriptivo nos permite enfocar un segmento determinado acerca de las actitudes y percepciones de los encuestados. Para la producción de nuestro trabajo utilizaremos la escala de mediciones ordinales: Para los autores Ospina Rave y Sandoval (2005), “esta permite clasificar a los individuos en función del grado en que poseen un cierto atributo; por ejemplo, si ante determinada pregunta se puede contestar con base en las categorías de: Totalmente de Acuerdo (TA); De Acuerdo (DA); En Desacuerdo (ED); Totalmente en Desacuerdo (TD)”. Es a partir de lo expresado que nos proponemos indagar acerca de las percepciones de los participantes del curso “Educación Física y Discapacidad”, sobre sus actitudes hacia la inclusión educativa y la capacitación. El curso de formación fue diseñado para docentes en ejercicio

en el nivel inicial, primario o secundario. No obstante, dadas las características de incumbencia interdisciplinaria de nuestra área, también se podían inscribir otros perfiles interesados en la temática más allá del ámbito escolar: quienes cumplen funciones de acompañamiento, orientación o supervisión; docentes en institutos de formación docente, en equipos técnicos jurisdiccionales y otros interesados en la temática que se desempeñen en la educación no formal, clubes e instituciones deportivas y ámbitos de la salud. La muestra se conformó con un total de 500 participantes, siendo respondida por 295 personas, lo que constituye un 59% del total. El diseño de la muestra fue realizado en formato de encuesta, a través de un formulario de Google, en el transcurso de las clases cuatro a ocho del curso de 2018 –cuya duración es de un total de doce semanas–, bajo una escala tipo Likert de características ordinales –Totalmente de Acuerdo (TA), De Acuerdo (DA), En Desacuerdo (ED), Totalmente en Desacuerdo (TD)–, una sola pregunta abierta y otra por sí o por no. Las preguntas se desarrollaron con el fin de conocer y medir las diferentes actitudes en los encuestados sobre los tópicos que conforman el presente trabajo: a) la actitud inicial del docente y su relación con la discapacidad, b) el marco institucional y la formación docente, c) el impacto de las capacitaciones en los docentes y d) la importancia de la inclusión educativa.

Análisis personal de resultados

Frente los interrogantes “Preferiría no tener que trabajar con una persona con discapacidad o en situaciones sociales”, “Preferiría no tener que encontrarse e interactuar con una personas con discapacidad”, frente al contacto directo mayoritariamente las respuestas fueron entre totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, ya que suman casi el 96% para ambos interrogantes. Estos datos similares reflejan un mismo comportamiento: una abrumadora aceptación y naturalización discursiva de las diferencias. Quizás frente a este posicionamiento subyace la respuesta esperada, aquello sobre lo cual no se desea exponer: sus propias creencias, sus propias ideas sobre lo deseado al responder que no existirían, a priori, conflictos de relación laboral o interpersonal. Pero ¿cómo son las creencias que circulan en sus espacios de participación? ¿Qué posibilidades de reflexionar sobre estas creencias han tenido? Consideramos que los preconceptos son negativos y que estos se reproducen debido a la falta de reflexión acerca de sus propias actitudes. Las intenciones en las respuestas recabadas parecieran caminar por senderos distintos a la práctica deseada. Intentamos reconocer en las respuestas lo que le pasa al docente cuando se encuentra frente a otra persona, un otro que está lejos de estar cerca del promedio que quizás haya idealizado inicialmente.

En cuanto al comportamiento esperado se interrogó sobre si existía preocupación por no saber cómo comportarse frente a una PCD. Los resultados fueron menos contundentes. Existe un 18% que afirma tener una preocupación al respecto, una preocupación reflejada tal vez ante la posible interpelación de la mirada del otro.

Pareciera existir un marcado interés en la búsqueda de información en redes y documentos, entre otros, que aclare las dudas en relación a cómo comportarse frente a una PCD. Creemos que el profesor

que no tiene un contacto previo con las PCD se siente bajo presión en estos momentos, la presión de no fallar frente a la mirada de los demás, y, frente a estos interrogantes, los docentes suelen exagerar en sus comportamientos, se incomodan y llegan a confundir asistencia y cuidado de la PCD con enseñanza y procura de adquisición de logros. Es decir, este comportamiento inseguro entre ser contemplativo y exigente en las prácticas genera mucha ansiedad, ansiedad que lleva al docente a una búsqueda que solucione su posible incomodidad. Los datos recabados en la encuesta nos revelan que no hay fisuras en cuanto a la importancia que se le atribuye a la mirada de los otros. Cabe aclarar, también, que los encuestados demuestran ya un contacto con el área de la discapacidad, y que solo un 9% se sentiría preocupado por esta mirada del otro.

En este cúmulo de miradas e interpretaciones transita nuestra idea de sociedad, una sociedad que recrea las prácticas esperables, las que inciden en el carácter, en las respuestas esperadas: Quizás los trabajos de Stanley Milgram (1974: 152) encajen en este concepto cuando el autor definió que “Con frecuencia no es el carácter de una persona el que determina cómo ésta actúa, sino la situación en la que se encuentra”. Una situación cargada de valores, miradas, dudas y tensiones que pendulan entre hacer lo que corresponde, que es respetar y asegurar los derechos adquiridos, o posicionarse en sus propias creencias, su propia inseguridad, su propia fragilidad.

Discusión y conclusiones

Creemos que la actitud inicial del docente y su relación con la discapacidad se encuentran llenas de preconceptos, de creencias negativas y estigmatizantes, tal como hemos observado en el presente trabajo. Es paradójico ya que, por un lado, se cuestionan las prácticas que excluyen, pero en sus actitudes y propuestas van en sentido contrario. Parecería ser una práctica discursiva políticamente correcta, pero como si fuera ajena. Algo que se dice, pero no se hace. Creemos que, en parte, es producto de la formación docente, ya que en estos espacios es en donde se deberían forjar profesores comprometidos con la labor educativa, pero aún carecen de una perspectiva de enseñanza heterogénea. Se prioriza la búsqueda resultadista y de rendimientos motrices excelsos como si ese camino fuese el único posible, el único esperable. Esta falencia resulta en una demanda constante por parte de los egresados. Quizás estas demandas acerca de la formación en la diversidad no fueron lo suficientemente discutidas durante la formación, dando como resultado un cúmulo de fantasmas y creencias que fueron llenadas en la misma experiencia laboral, sin apoyo, sin contraste y sin reflexión sobre su práctica. Y es aquí donde las capacitaciones juegan un papel significativo en la reducción de preconcepto sobre las PCD, ya que hemos podido comprobar que cuando los docentes se encuentran en los cursos, se alivian las ansiedades y preocupaciones sobre una misma problemática, se encuentran, se deconstruyen en la búsqueda de posibles soluciones. Pero también cabe aclarar que estos espacios no son fortuitos, se construyen intencionalmente, tomando palabras de Vaillant (2007: 210) “La reflexión no aparece espontáneamente; se provoca, se suscita; se aviva en la inquietud del estudiante”. Es en estos espacios donde podemos discutir, mirar a la luz

del día los fantasmas que provienen de preconceptos, de prácticas antiguas, mejorar las prácticas cotidianas y enfocarnos en derrotar las posibles actitudes nocivas sobre los entornos.

Entornos que necesitamos que cada vez sean lo más participativos, en donde se garantice la importancia de la inclusión educativa, ya que consideramos que esta no es aún percibida como un derecho y se ve como una demanda a cubrir por fuerza de ley o porque las instituciones así lo determinan, algo que se percibe por fuera de las necesidades del alumnado, un parche momentáneo y no una reforma profunda. Las actitudes que favorecen la inclusión educativa no debieran ser consideradas una rareza en el sistema educativo ni pensar que solo es una práctica de especialistas. Por otro lado, incidir en la formación de los profesionales desde el profesorado es una tarea a no descuidar.

Tenemos mucho para hacer: enriquecer las capacitaciones, por ejemplo, no exagerar en temas sobre patologías, que se puedan ampliar las miradas para que no queden posicionadas en las carencias, naturalizar que la diversidad atraviesa todos los órdenes de nuestras relaciones, de nuestros comportamientos; que este es un camino a construir basado en poder percibir las necesidades de los otros. “Donde existe una necesidad nace un derecho”, decía Eva Duarte de Perón (1951).

Será que la necesidad que encontramos en nuestro trabajo es que se produzca un cambio en las actitudes de quienes tienen el deber de educar, en transformar esta necesidad de cambio y que se pueda ejercer plenamente el derecho a la educación, potenciando y mejorando los entornos. Confiamos en ello, será cuestión de ocuparnos y dejar de preocuparnos.

Referencias bibliográficas

- Argentina. Ley N° 26206 (2006). Ley Nacional de Educación.
- Ley 26378 (2008). Convención Internacional de Derechos para las PCD.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). Resolución CFE N° 30/07 Anexo II.
- (2016). Resolución CFE N° 285/16: Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”.
- (2016). Resolución CFE N° 311/16
- Albisetti, J. C. (1989). *Schooling German girls and women: secondary and higher education in the nineteenth century*. Princeton: Princeton University Press.
- Arias, V., Arias, B., Verdugo, M., Rubia, M. y Jenaro, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 47.
- Azcárraga, M. G. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo, Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural* (25). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003
- Cardona, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson-PrenticeHall.

- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*.
- Delors, J. y Mufti, I. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- DINIECE (diciembre, 2007). El perfil de los docentes en la Argentina, Análisis realizado en base al censo nacional docente 2004. *Temas de Educación*, Año 4.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía*. Recuperado de <http://www.porlainclusionmercosur.edu.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf>
- Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En Tenti, E. (ed.), *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19-71). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI
- Jordan, A., Glenn, C. y McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education - TEACH TEACH EDUC*, (26), 259-266.
- Laca Arocena, F. y Alzate Sáez de Heredia, R. (2004). Estrategias de conflicto y patrones de decisión bajo presión de tiempo. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XIV(1)*, 11-32.
- Martinic, S. (2008). Información, participación y enfoque de derechos. En Blanco, S. R. (ed.) *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe* (pp. 13-35). Santiago de Chile: UNESCO y LLECE.
- Mayer, B. (2000) *The dynamics of conflict resolution. A practitioner's guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mattelart, A. (2003). *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*. México: Siglo XXI.
- Milgram, S. (1974) *Obediencia a la autoridad: una visión experimental*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2017). *Marco de organización de los aprendizajes*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015) *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Ministerio de Educación y Ciencia de España y Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Madrid: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Foro mundial sobre educación (2000). *Marco de acción de Dakar, educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes con los seis Marcos de Acción Regionales*. París: UNESCO.
- Ospina Rave, B., Sandoval, J., Aristizábal Botero, C. y Ramírez Gómez, M. (2005). La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud. *Investigación y Educación en Enfermería, XXIII(1)*, 14-29.

- Ríos Hernández, M. (2009). La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la Educación Física y el Deporte* 9. Recuperado de https://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9_rios_6.pdf
- Sanz, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con las necesidades educativas especiales como el uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. San Vicente del Raspeig: Taller Digital.
- Sarto Martín, M. P. y Venegas Renault, M. E. (eds.). (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan*. Massachusetts: WCB / McGraw-Hil.
- Vaillant, D. (2007) Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo* 41(1). Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25699>