

COLECCIÓN

"Derribar mitos, construir inclusión"



MITO 2

"A MÍ NO ME FORMARON PARA ESTO"

→ La educación inclusiva en la formación docente

→ **AUTORÍA**

Inés Sancha
Mónica Escobar
Pilar Cobeñas
Verónica Grimaldi

→ **DISEÑO GRÁFICO**

Florencia Fortunato
María Nela Díaz

→ Introducción

Este fascículo, el segundo de la colección “Derribar mitos, construir inclusión”, busca recuperar un mito que circula con fuerza en las escuelas de la región, a través de la frase a mí no me formaron para esto”, a fin de problematizar los supuestos que hay por detrás de esa expresión y poder reflexionar sobre sus consecuencias en las prácticas de enseñanza, así como en la formación docente inicial y continua.

Iniciaremos el recorrido fundamentando por qué las escuelas tienen que ser inclusivas, sin desconocer las exigencias que esto implica para la tarea docente y la formación inicial y continua, y sin minimizar el riesgo de que tales exigencias, devenidas en resistencias, generen barreras para la instalación o el sostenimiento de prácticas inclusivas, provocando, perpetuando o profundizando diversas formas de exclusión. Es decir, partimos de postular que **trabajar en escuelas inclusivas no es una elección personal, sino una responsabilidad, una obligación legal y un imperativo político, educativo y social. Todas las escuelas tienen que ser inclusivas y ninguna de las facultades que confiere la ley a los establecimientos educativos los autoriza a discriminar.** Sin embargo, existen tensiones entre esta obligación y la efectiva inclusión de algunos grupos de estudiantes. Este desfasaje se sostiene en argumentos que se sedimentan en expresiones como las que encabezan estas páginas: “a mí no me formaron para esto”. Una queja que se reitera también en las voces de docentes a cargo de aulas multigrado o de escuelas que reciben a estudiantes de sectores vulnerados, como migrantes, comunidades indígenas, entre otros numerosos grupos que se alejan del tipo de estudiantado “teórico”.

¿Qué es lo que reúne a estas múltiples realidades

en un reclamo común? Sostenemos que es la existencia de un alumnado diverso, por un lado, y una formación docente apoyada en una pedagogía normalizadora y en el supuesto de homogeneidad, por el otro. Esa formación, que ha ofrecido escasas herramientas para reconocer, valorar y abordar la heterogeneidad de conocimientos, culturas, edades, intereses, ritmos de trabajo y modos de ser y estar en el mundo de todo el alumnado.

Para comenzar, entonces, consideramos necesario explicitar por qué decidimos iniciar este fascículo poniendo en tensión la expresión “A mí no me formaron para esto”.

En primer lugar, llama nuestra atención que todo el profesorado comprenda a qué alude “esto”, evitando así la exigencia de nombrarlo. **¿Qué sería “esto” para lo que no me formaron? ¿Qué sería “esto” para lo que sí me formaron? Entendemos que este paso, el de explicitar las concepciones que allí se esconden (acerca de la diversidad, la discapacidad, las personas con discapacidad, la escuela frente a la discapacidad, el lugar de las personas con discapacidad en la escuela, la integración, la inclusión), resulta indispensable para avanzar en su problematización.**

A su vez, **esta expresión coloca en el centro del debate a la formación docente.** La voz de este maestro o esta maestra se alza para denunciar que la formación recibida, tanto inicial como continua, le ha brindado escasas herramientas para resolver los problemas a los que se enfrenta en la práctica. Nos interesa, pues, poner en tensión esta idea. ¿Cuáles son los problemas para los que reconoce no tener respuestas? ¿Qué soluciones ha producido o le han ofrecido para avanzar en la resolución de esas situaciones? ¿Quién o quiénes se las han ofrecido? ¿Qué problemas quedan aún sin resolver? ¿Qué supuestos sobre la formación docente operan al enfrentarse a la necesidad de resolver problemas de enseñanza? ¿Cuáles sobre

1. La presentación de la colección junto con el primer fascículo se encuentra disponible [aquí](#).

las características esperables del estudiantado? Al mismo tiempo, también estimamos necesario formular la pregunta acerca de para enseñar qué y a quiénes sí considera que ha recibido formación.

Una cuestión que nos preocupa y proponemos discutir se vincula con los caminos que se abren una vez formulada esa frase. Uno de ellos conduce a la búsqueda de aquello que no se sabe y podría aportar a la construcción de respuestas necesarias, habilitando así a la interacción y colaboración con otros actores e instituciones. Otro se aleja de los cruces de caminos y se repliega, se excusa, se exime. En este sentido, nos interesa analizar si se trata de un acto individual (“A mí no me formaron...”), o bien, de un proceso colectivo y colaborativo, y cuáles son las implicancias de una u otra opción. Encontramos aquí un asunto central, por lo que proponemos, al igual que en el primer fascículo, una secuencia de actividades para desarrollar en espacios colectivos con la intención de problematizar este mito vinculado a la formación docente.

Así, el título de este fascículo se completa de este modo: “La educación inclusiva en la formación docente”. La intención es reflexionar sobre qué lugar ocupa, si es que ocupa alguno, la perspectiva de la educación inclusiva en las propuestas formativas de los profesorados de educación común y especial, y en las trayectorias académicas y profesionales de quienes forman a los y las docentes.

Ahora bien, suponiendo que no identifiquemos rastros de esta perspectiva, ¿cuáles serían las temáticas o desarrollos teóricos en los que podríamos hacer “palanca”, en términos de Ainscow (2004), para introducir ciertos debates y reflexiones que abonen a la identificación y eliminación de las barreras que obstaculizan o impiden la inclusión? Analizar la formación docente desde esta mirada abre a reconocer ciertos puntos de partida para la transformación y se “sacude” de pesimismo que paralizan e inmovilizan a la espera de las

condiciones óptimas que se demoran en llegar. La metáfora de la palanca nos pone en acción, nos invita a encontrar los puntos de apoyo que permitan impulsar el movimiento.

Partiendo de estos objetivos, presentamos a continuación un conjunto de tareas para realizar de forma colectiva, con la intención de promover y acompañar la construcción de un espacio colaborativo de problematización y de aprendizaje institucional sobre estas cuestiones. Estas actividades se encuentran organizadas con un criterio de secuenciación, que permite ir construyendo condiciones para la reflexión.

→ Actividades para reflexionar colectivamente



TAREA 1

Les proponemos iniciar este recorrido con una pregunta: ¿por qué es necesario involucrar a las instituciones educativas en espacios para reflexionar desde la perspectiva de la educación inclusiva?

Como una primera aproximación para pensar sobre esta cuestión, recuperamos el artículo 24 de la [Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad](#) (CDPD) y un documento específico sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Se trata de la [Observación General nro. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva](#), elaborada por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas.

El artículo 24 de la CDPD dice lo siguiente:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos,

las libertades fundamentales y la diversidad humana;

b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;

c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;

c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;

d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;

e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

3. Los Estados Partes brindarán a las personas

con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;

b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;

c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendiza-

je durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad. (Organización de las Naciones Unidas, 2006)

La OG 4, por su parte, expresa:

Como figura en el informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos acerca del estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, solo la educación inclusiva puede ofrecer educación de calidad y desarrollo social a las personas con discapacidad, y una garantía de universalidad y no discriminación en el derecho a la educación.

Si bien se han realizado progresos, el Comité está preocupado porque siguen existiendo problemas profundos. Muchos millones de personas con discapacidad se ven privadas del derecho a la educación y muchas más sólo disponen de ella en entornos en los que las personas con discapacidad están aisladas de sus compañeros y donde reciben una educación de una calidad inferior. (Organización de las Naciones Unidas, 2016, párrs. 2 y 3)

Para profundizar el debate, les proponemos la lectura de un fragmento de [“Perspectiva de discapacidad y derechos humanos en el contexto de una educación superior inclusiva”](#), un texto escrito por Agustina Palacios:

En el marco del derecho internacional de los derechos humanos, la educación se encuentra reconocida en una serie de instrumentos y Tratados. Dichos instrumentos reconocen el derecho a la educación de todas las personas. Sin embargo, a partir de la CDPD, se reconoce no sólo el derecho a la educación a secas, sino el derecho a una

educación “inclusiva”. El derecho no es a cualquier tipo de educación, sino a una educación inclusiva. Así lo ha definido la Observación General Nro. 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que aborda el significado de un “sistema de educación inclusivo”, que concibe a la inclusión como un proceso, que requiere la transformación del “sistema educativo”, que involucra a todos los actores (alumnado, cuerpo docente, no docente). Que a su vez requiere dinamismo y flexibilidad, para alcanzar una participación efectiva, instrucción personalizada y pedagogía inclusiva.

La OG4 ha desarrollado el contenido y alcance jurídico del derecho, y las obligaciones consecuentes. Y ha dejado en claro que garantizar el derecho a la educación es una cuestión tanto de acceso “como de contenido”, y los esfuerzos deben encaminarse a fomentar el respeto de una amplia gama de valores, como la comprensión y la tolerancia. Por ende, la educación inclusiva debe tener por objeto promover el respeto mutuo y el valor de todas las personas, creando entornos educativos en los que el enfoque educativo, la cultura de la institución educativa y los propios planes de estudios reflejen el valor de la diversidad.

Esto último tiene íntima relación con la incorporación de contenidos curriculares que contemplen los distintos aspectos de la discapacidad - desde la perspectiva de derechos, acorde con las disposiciones de la CDPD y el paradigma del modelo social. Es decir, una educación superior inclusiva entendida como la formación de futuros/as profesionales capacitados/as para respetar, proteger y promover los derechos de las personas con discapacidad al momento de ejercer en los diferentes ámbitos. Respecto de esta segunda faceta, se parte de la afirmación de que, para las personas con discapacidad, es central que los/las profesionales con quienes tratan en los distintos aspectos de su vida cuenten con una suficiente preparación para brindar un servicio adecuado, respetando su

voluntad y en concordancia con los mencionados estándares establecidos por la CDPD y el modelo social. La OG4 destaca esta cuestión e incluso define como

d) barreras que impiden a las personas con discapacidad acceder a la educación inclusiva [...] el hecho de no entender o aplicar el modelo de derechos humanos de la discapacidad, según el cual las barreras en la comunidad y la sociedad, en lugar de deberse a deficiencias personales, excluyen a las personas con discapacidad.

Como asimismo “la falta de voluntad política y de capacidad y conocimientos técnicos para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva, lo que incluye la capacitación insuficiente de todo el personal docente”. (Palacios, 2019, pp. 7-8)

Les proponemos recorrer este extracto en función de los ejes que les resulten de interés. Compartimos algunos que les invitamos a considerar, dado que serán retomados como espacios de reflexión en esta serie de fascículos:

- ¿Conocían este documento?
- ¿Cómo interpreta este fragmento el derecho a la educación de las personas con discapacidad a partir del análisis de la CDPD y la OG N°4?
- ¿Cómo se define la educación inclusiva?
- ¿Qué factores o medidas constituyen “barreras” y cuáles “apoyos” a la inclusión?
- ¿Cuáles son las obligaciones y responsabilidades que tienen los Estados hacia las personas con discapacidad en materia educativa?
- ¿Qué responsabilidades y obligaciones creen que implica la educación inclusiva para las escuelas?

- ¿Qué aspectos de la normativa son conocidos por las escuelas? ¿Cuáles no y consideran que deberían serlo?
- ¿Creen que este documento puede enmarcar y aportar a algunos debates sobre el derecho a la educación en los espacios de formación continua en las escuelas? ¿A cuáles?

Sugerimos avanzar en el análisis a partir de la lectura del siguiente fragmento del texto [“La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad”](#), que recupera de la normativa algunas definiciones que constituyen aportes conceptuales centrales en términos pedagógicos.

El 18 de diciembre de 2013, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas publicó un informe referido al derecho de las personas con discapacidad a la Educación Inclusiva. En éste expresa:

...En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se señala que, para que estas personas puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos; en consecuencia, el derecho a la educación es un derecho a la Educación Inclusiva.

De modo que la Educación Inclusiva es establecida como la única forma de escolarización que efectiviza el derecho a la educación como derecho humano de las personas con discapacidad y describe como formatos discriminatorios a la educación segregada, la integración y la exclusión como opciones que no aseguran el cumplimiento del art. 24. Esto permite sostener que las instancias actuales de asistencia a escuelas especiales o a escuelas comunes con integraciones, así como la exclusión del sistema educativo, son explícitamente descriptas como violatorias al derecho a la educación al señalar que:

...Por lo general, los sistemas de enseñanza han adoptado uno de los tres enfoques siguientes con respecto a las personas con discapacidad:

la exclusión, la segregación y la integración. La exclusión se produce cuando se mantiene apartado a un estudiante de la escuela debido a la existencia de una deficiencia, sin que se le ofrezca otra opción educativa en pie de igualdad con los demás estudiantes. [...] La segregación tiene lugar cuando un estudiante con esas características es remitido a un centro educativo diseñado específicamente para responder a una deficiencia concreta, normalmente en un sistema de enseñanza especial. Por último, la integración consiste en que los alumnos con una deficiencia asistan a una escuela convencional, mientras puedan adaptarse y cumplir los requisitos normalizados del centro docente. [...] El enfoque de la Educación Inclusiva ha surgido en respuesta a estos enfoques discriminatorios [...] No son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a determinados tipos de niño. Por tanto, el sistema de enseñanza de un país debe adaptarse para responder a las necesidades de todos los niños. (Informe sobre Educación Inclusiva Alto Comisionado NU, 2013: 4-5)

Es decir, que, según las Naciones Unidas, el derecho a la educación solo se ve efectivizado a través de la Educación Inclusiva. Sin embargo, esta coexiste con tres formas de escolarización de las personas con discapacidad que resultan discriminatorias. Según estas tres formas basadas en el Modelo Médico, son las personas con discapacidad las que deben demostrar que son capaces de aprender ciertos contenidos de ciertas formas en cierto período para que puedan ser considerados alumnos legítimos de las escuelas comunes o incluso, en ocasiones, de las especiales. La Educación Inclusiva es la única forma educativa basada en el Modelo Social de la discapacidad y en el marco de los derechos humanos, ya que parte de comprender que son las escuelas las que deben transformarse para educar a todo el alumnado y que ninguna característica de los niños puede ser considerada un impedimento para hacerlo. (Cobeñas, Grimaldi, Broitman, Sancha y Escobar, 2021, pp. 86-88)

En nuestros países, coexisten la exclusión, la

segregación y la integración. Sin embargo, aquellos que suscribieron la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad tienen la obligación de transformar sus sistemas educativos, incluyendo sus normas, de acuerdo a lo previsto en el artículo 24 de dicho tratado. Este proceso no es inmediato y en ocasiones la normativa de cada país se modifica de forma contradictoria, incorporando algunos aspectos para promover la educación inclusiva y sosteniendo otros que tienen como efecto formas de exclusión de personas con discapacidad, entre otros colectivos. De modo que el análisis de las normas locales no siempre es sencillo. Para facilitar esa tarea, les proponemos que se acerquen a organizaciones que forman parte de la RREI. Pueden encontrarlas [aquí](#).

A partir de esa primera indagación, pueden armar un mapa de su país o zona y buscar sistematizaciones de dichas normas en sus páginas web, redes sociales u otros espacios de comunicación. En función del rastreo e identificación de las normas y de una aproximación a los análisis establecidos sobre éstas, les proponemos que se reúnan con colegas con quienes comparten espacios de trabajo y/o estudio para analizar estas regulaciones y problematizarlas a la luz de lo establecido por los documentos internacionales. Pueden guiarse por estas preguntas:

- ¿Cómo se organiza la oferta escolar para estudiantes con discapacidad en las normas nacionales y locales?
- ¿Existen normas o aspectos de las normas que prescriben prácticas que se distancian de lo expresado en la Convención y la OG 4?
- ¿Qué acciones de incidencia están realizando las organizaciones de sus países para cambiar la normativa en materia de educación?

TAREA 2

Les proponemos ahora comenzar a armar un marco común sobre cómo entendemos a la educación inclusiva y qué implicancias tiene esta definición sobre los sistemas educativos.

En la tarea previa, **definimos a la educación inclusiva como un derecho humano, pero también la consideramos como una perspectiva pedagógica y didáctica**. Consideramos importante compartir, como punto de inicio, una definición que permita avanzar en una mirada común sobre qué entendemos por inclusión cuando nos referimos a la educación. Para ello, proponemos una definición que nos resulta especialmente potente para comprender la inclusión, de uno de los mayores referentes del campo pedagógico de la educación inclusiva, Mel Ainscow.

La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión debe ser visualizada como una búsqueda interminable de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de cómo aprender a vivir con las diferencias y de aprender a cómo aprender a partir de las diferencias. De esta manera se pueden visualizar las diferencias de manera más positiva como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos.

La inclusión se preocupa por la identificación y eliminación de barreras². Por consiguiente, implica recopilar, cotejar y evaluar la información proveniente de una gran diversidad de fuentes con el propósito de planificar mejoras en la política y en la práctica. La idea es utilizar evidencias de distintos tipos para estimular la creatividad y la resolución de problemas.

La inclusión está relacionada con la presencia, participación y los logros de todos los estudiantes. El término “presencia” está asociado con el

2. Si bien abordaremos a las barreras de forma específica en otro fascículo, señalamos que entendemos a las barreras como: “cualquier recurso, estructura, concepción, forma de organización del tiempo o del espacio, de enseñanza, de comunicación, o mobiliario escolar, entre otras, que impida o restrinja el pleno ejercicio del derecho a la educación en todo el alumnado. En consecuencia, las barreras no son inherentes a los alumnos con discapacidad, sino que son estructuras, concepciones, recursos propios del sistema educativo que, en interacción con alumnos con discapacidad, actúan vulnerando sus oportunidades de participación y aprendizaje y generando múltiples formas de exclusión educativa”. (Cobeñas, Grimaldi, Broitman, Sancha y Escobar, 2021, p. 138)

lugar donde los niños se educan y con la constancia y puntualidad con que asisten a clases; "participación" se relaciona con la calidad de las experiencias vividas y, por lo tanto, se debe contar con las opiniones de los propios alumnos; y "logros" trata sobre los resultados de aprendizaje a lo largo del currículo, no simplemente en las pruebas o los resultados de los exámenes.

La inclusión implica poner especial énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro. Esto destaca la responsabilidad moral de garantizar que los grupos estudiantemente en situación de mayor riesgo sean cuidadosamente monitoreados y que, donde se estime necesario, se tomen medidas para asegurar su presencia, participación y logros en el sistema educativo. (Ainscow, 2004, p. 12, el destacado fue agregado)



Para profundizar estas ideas, les proponemos mirar un breve [video](#) donde el propio Ainscow explica qué entiende por educación inclusiva.

Luego de analizar este material, les sugerimos reflexionar en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se vinculan estas definiciones de inclusión con la perspectiva legal y de derechos humanos que establece qué es la educación inclusiva analizada en la Tarea 1?
- ¿Por qué Ainscow habla de la inclusión como un proceso?
- ¿Cómo podríamos imaginar esos procesos de forma situada? Es decir, ¿en qué aspectos las instituciones educativas donde desarrollan sus tareas o con las que se vinculan pueden ser consideradas inclusivas y en qué aspectos podrían mejorar para avanzar hacia un nivel de mayor inclusividad?

Para seguir debatiendo sobre esta cuestión, sumamos un fragmento del texto "[El desarrollo de](#)

[sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?](#)" del mismo pedagogo.

El marco [de la educación inclusiva] sitúa a la escuela como el objeto de análisis. Esto refuerza la idea que **los avances hacia la inclusión debieran centrarse en mejorar la capacidad de las escuelas comunes locales para apoyar la participación y el aprendizaje de la cada vez más diversa gama de alumnos y alumnas que están dentro de su propia comunidad.** Éste es precisamente el cambio de paradigma implícito en la Declaración de Salamanca. Esta declaración plantea que los avances hacia la inclusión implican el desarrollo de las escuelas, más que simplemente los intentos de integrar en los servicios existentes a grupos de alumnos en situación de vulnerabilidad. Se trata fundamentalmente de que aquellos que están dentro de cada escuela desarrollen prácticas que puedan "llegar a todos los alumnos y alumnas". (Ainscow, 2004, pp. 4-5, el destacado fue agregado)

En dicho texto, el autor recupera investigaciones que permiten mostrar cómo el trabajo situado y a mediano y largo plazo en escuelas, en espacios de trabajo colectivos y colaborativos, son los modos más efectivos para transitar la construcción de instituciones más inclusivas. Así, pensar la formación docente inicial de manera aislada y como único espacio de construcción de saberes didácticos y pedagógicos para enseñar con mayor inclusión no sería la única forma de transformar las prácticas.

Considerando esto:

- ¿Qué creen que les aportó la formación inicial para la enseñanza en sus aulas?
- ¿Qué aspectos han revisado, aprendido o profundizado dentro de las instituciones educativas donde se desempeñan?
- ¿Creen que se trabaja de forma colectiva en las instituciones educativas? ¿En qué sentido sí o en qué sentido no?
- ¿Qué implica pensar la inclusión como proceso?



TAREA 3

En esta tarea les proponemos continuar reflexionando sobre la expresión “a mí no me formaron para esto”, para intentar desentrañar con mayor precisión a qué alude, qué resistencias oculta y qué barreras impone a las prácticas escolares. En la introducción de este módulo sosteníamos que detrás de la palabra “esto” se velan numerosas concepciones que es indispensable explicitar para problematizar. Así, **poner en palabras cómo estamos pensando la diversidad, la discapacidad, a las personas con discapacidad, la escuela frente a la discapacidad, el lugar de las personas con discapacidad en la escuela, la integración y la inclusión podría darnos pistas sobre cómo actuar para generar mejores condiciones que permitan construir prácticas inclusivas en todas las escuelas.**

Comencemos explorando las voces de algunas y algunos docentes de educación común cuando comparten su mirada acerca de su propia formación y los desafíos que enfrentan en aulas en las que participan estudiantes con discapacidad. Estos testimonios fueron recogidos en distintas investigaciones llevadas adelante en Latinoamérica.

MG³ 1: Tenía cero experiencia porque de hecho en la carrera [refiriéndose a la formación inicial] no te enseñan a cómo adaptar una actividad o cómo trabajar con nenes especiales. Lo aprendí todo acá [en la escuela]. (testimonio de docente de Argentina, en Escobar, Dibene, Falco, González, Lemos y Goñi, en edición)

MG 2: Que [el docente integrado] esté con el chico, que esté presente, no que te pida que hagas todo vos y que le presentes a él... No... me parece que tiene que estar el docente integrador ahí con el chico, trabajando, porque nosotros no hemos estudiado para eso. (testimonio de docente de Argentina, en Acosta, Luna y Rausch, 2011, p. 43)

MG 3: Las escuelas no están preparadas para la inclusión. Sí ponen rampas para sillas de ruedas, sí ponen el baño para niños parapléjicos, pero yo no estoy preparada para un niño sordomudo, o ciego, o “débil visual”... síndrome de Down, mucho menos. ¿Capacitación? No. O atiendo a unos niños o atiendo a los otros. Si voy a atender a los niños con inclusión, a los demás ya no voy a poder atenderlos bien... Ahora lo que hace falta son maestros que la SEP⁴ quitó y desechó, y eran maestros especialistas en eso: ceguera, discapacidad y todo eso. (testimonio de docente de México, en Garnique Castro, 2012, p. 112)

MG 4: Primero que todo, la preparación que nosotros tenemos como docentes no es aplicable a la atención de ese tipo de discapacidades, además el mismo gremio de nosotros los maestros nos ejerce presión en este tipo de situaciones, pues nos empiezan a generar prejuicios y uno mismo se previene y evita ese tipo de situaciones. (testimonio de docente de Colombia, en Pareja Medina, 2019, p. 44)

Confrontemos ahora estos testimonios con otros recogidos sobre la formación de docentes de educación especial.

ME⁵ 1: En el profesorado nosotros tenemos matemática y es matemática común, para escuela común. Lo que pasa que acá no la podés emplear. Yo no la puedo emplear con la población que tengo. Entrevistadora: En cuanto a tu carrera, ¿sentís alguna carencia referida al contenido o a la enseñanza?

ME 2: Sí, porque, por ejemplo, yo estoy dando ahora la parte pedagógica de matemática, prácticas del lenguaje, y eso es lo que cuesta más. Si bien las herramientas que me dio la carrera fueron basándose en actividades concretas, relacionadas con la vida de los nenes, de los chicos, con la realidad de ellos, en base a eso trato de hacer la planificación.

3. “MG” significa maestro o maestra de un grado o curso escolar de escuela primaria. Los números indican que los testimonios corresponden a diferentes docentes.

4. La sigla “SEP” alude a la Secretaría de Educación Pública.

5. “ME” significa Maestro o Maestra de Educación Especial. Los números indican que los testimonios corresponden a diferentes docentes.

ME 3: Didáctica en realidad no tenés en ningún lado, de cómo enseñar. Ellos te dicen, “sí, didáctica no sé de qué”, pero nunca te dijeron, “mirá, para enseñar matemática tenés que hacer esto, esto y esto”. En realidad, yo enseño como me enseñaron a mí, lo que yo me acordaba de la escuela, que a mí me resultó, y con lo nuevo que tenemos. Pero no hay nada específico que te enseñe a enseñar. (Cobeñas, Grimaldi, Broitman, Sancha y Escobar, 2021, p. 251)

Les proponemos que comparen lo que plantean estas y estos docentes de educación común y de educación especial, y discutan sobre los siguientes asuntos:

- ¿Qué ideas acerca de las personas con discapacidad creen que están presentes en las afirmaciones de estas y estos docentes? ¿En qué se apoyan para afirmarlo?
- ¿Qué aspectos sobre los propios saberes parecen resultarles insuficientes a las y los docentes de educación especial y al profesorado de educación común para enseñar en aulas con estudiantes con discapacidad? ¿En relación a qué situaciones se sienten con poca o nula formación? ¿Qué obstáculos parecen enfrentar en sus prácticas docentes? ¿Cuáles son las soluciones que proponen en cada caso para superarlos?
- ¿Qué saberes parece adjudicar el profesorado de educación común al de educación especial? ¿Qué saberes parece adjudicar el profesorado de educación especial al de educación común? ¿Qué saberes se podría hipotetizar que sí poseen ambos profesorados?
- ¿Comparten algunas de estas percepciones? ¿Conocen docentes que tengan una mirada similar a las recuperadas en estos testimonios? ¿Dónde han recogido sus voces? ¿Recuerdan a

raíz de qué situaciones específicas de sus prácticas han aparecido estos dichos? ¿Qué obstáculos específicos estaban enfrentando las o los docentes en su práctica?



Para profundizar en el análisis de esta comparación, les proponemos la lectura de un apartado del libro [“La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad”](#), titulado “Ideas en torno a la formación docente” (páginas 250 a 252), en el que se incluyen los testimonios de docentes de educación especial previamente expuestos y algunas otras consideraciones.

Luego de su lectura, los y las invitamos a pensar:

- ¿Qué paradoja plantean las autoras acerca de la afirmación “no fui preparado para esto” que expresa el profesorado de educación común y el de educación especial?
- ¿Qué solución proponen para esta paradoja? ¿Qué vínculos podrían establecer entre estas respuestas y las que se han discutido en la Tarea 2?

Para concluir esta tarea con una reflexión, recuperamos las palabras de la investigadora argentina Marta Sipes, quien afirma que

El desarrollo profesional o, como lo denominan Lüdke y Boing (2004), **“el camino de la profesionalidad”, resulta de la confluencia de los conocimientos adquiridos en el proceso de formación inicial, los saberes prácticos y la formación docente continua en sus diversos formatos** (cursos de capacitación, postítulos, asistencia a congresos, lectura independiente, etc.). (2011, p. 38, el destacado fue agregado)

En tal sentido, resulta ineludible señalar que **la ausencia de formación inicial que identifican**

muchas y muchos docentes no puede significar una barrera para el cumplimiento del derecho a la educación inclusiva de todo el estudiantado. Sin desconocer las innumerables deudas que los sistemas educativos siguen teniendo en relación a las propuestas formativas y al mejoramiento de las condiciones de trabajo de las y los docentes, es urgente asumir una posición profesional que tome como propio el desafío de producir conocimiento pedagógico y didáctico en escenarios que plantean nuevos desafíos. Tomamos las palabras del activista Juan Cobeñas -a quien conocimos en el fascículo 1-, cuando dice

...hay cosas que deben estar para que la inclusión funcione bien. Los docentes deben saber que el alumno con discapacidad tiene todo el derecho a estar en la escuela común. Enseñarle es una cosa propia de su profesión. Si el alumno no aprende lo que el docente quiere que aprenda, es el docente quien debe aprender algo más: cómo enseñarle a esa persona. (2011, párr. 8)

Así, la formación docente continúa a lo largo de toda la trayectoria profesional, ya sea a través de experiencias de trabajo colaborativo dentro de las propias escuelas -como hemos analizado en la Tarea 2-, como en torno a propuestas de formación permanente que se puedan ir recorriendo.

TAREA 4

Hemos analizado hasta aquí que la afirmación “a mí no me formaron para esto” aparece en las voces del profesorado en ejercicio, ya sea que se trate de docentes de educación común o de educación

especial. Algunas investigaciones y experiencias llevadas adelante en Latinoamérica advierten que esto mismo puede recogerse en las voces de estudiantes del profesorado. Para explorar estas otras voces, **proponemos analizar algunos aspectos de una experiencia entre docentes del profesorado** de matemática pertenecientes a dos instituciones de formación e integrantes del Grupo de Docentes de la Asociación Azul⁶. Esta experiencia se llevó adelante en la ciudad de La Plata, Argentina, en el año 2017⁷.

La propuesta emergió a raíz del interés de las docentes formadoras del profesorado de matemática en trabajar sobre cuestiones vinculadas a la enseñanza en aulas de educación común en las que participan estudiantes con discapacidad, debido a la falta de abordaje de este tema durante sus carreras.

Se organizaron tres talleres dirigidos a estudiantes del profesorado, articulando con el momento en el que realizaban sus primeras prácticas docentes en aulas de matemática del nivel secundario cuyo alumnado incluía personas con y sin discapacidad. Los dos primeros encuentros fueron realizados con anterioridad al ingreso a las aulas de práctica. En particular, luego del segundo encuentro, comenzaron a planificar con sus profesoras formadoras las clases que llevarían adelante. La puesta en marcha del tercer encuentro se dio una vez que habían transitado al menos algunas clases como practicantes. Así, los primeros dos encuentros apuntaron a colaborar en que las y los estudiantes estuvieran en buenas condiciones para plantear prácticas inclusivas, con el apoyo de sus profesoras formadoras y de sus pares, ya que realizarían sus prácticas en grupos; y en el tercer

6. La Asociación Azul es una organización de la sociedad civil de la ciudad de La Plata, Argentina, cuyos miembros son personas con y sin discapacidad. Fue conformada en el año 2007 con la intención de luchar por la vida independiente de las personas con discapacidad y por su derecho a la educación inclusiva, efectivizando los artículos 19 y 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Forma parte del Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva en Argentina, organización integrante de la RREI. Puede accederse a más información en: <http://www.asociacionazul.org.ar>.

7. La experiencia completa puede encontrarse en: Grimaldi, V., Broitman, C. y Cobeñas, P. (2021). La inclusión de alumnos con discapacidad en aulas de Matemática del nivel secundario: su abordaje en la formación docente inicial. En Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I. y Escobar, M. (coords.), La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad (pp. 511-557). La Plata: EDULP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115580>.

encuentro, lo recogido en dichas prácticas sería objeto de análisis conjunto.

Antes del primer encuentro, se les pidió a las y los estudiantes que compartieran por escrito los interrogantes con los que se acercaban al taller. A continuación se presenta el conjunto de preguntas que elaboraron.

1) *Al hablar de inclusión ¿no se tendría que replantear todo el sistema educativo? Capacitaciones constantes para las y los docentes, en especial a aquellos que tienen una formación menos actual. Y no solo para incluir a personas que les cueste un poco, sino también a los que van un poco más rápido.*

2) *¿Cómo sería óptimo y eficiente incluir a los opuestos, a quien más y a quien menos le cuesta? ¿Qué proyectos tienen para lograr una verdadera educación inclusiva?*

3) *¿A un "chico integrado"⁸ se lo califica exigiendo que aprendan los mismos contenidos que los demás alumnos? ¿O se debería tener contemplaciones?*

4) *En nuestro caso la preocupación con respecto a "chicos integrados" es la de darle clases a chicos con disminución visual... no creemos que estemos capacitados para eso y aunque haya profesores que sepan Braille, la realidad es que no todo el tiempo están en clases... ¿qué hacemos en esos casos cuando nos encontremos solos?*

5) *¿Qué tipo de alumnos son los integrados?*

6) *¿Los profesores deben atender a chicos que están por encima del promedio, en promedio, por debajo y "los integrados"? Porque los que están por encima del promedio no sería justo dejarlos a un lado, aburridos, sin que se atiendan la demanda por aprender más o con más profundidad, ¿no?*

Las preguntas que propusieron las y los estudiantes nos permiten reflexionar sobre ciertas preocupaciones con las que se acercaron a estos talleres, y también con ciertas concepciones desde las que las elaboraron. Les proponemos analizarlas, considerando las siguientes cuestiones:

- **¿Qué ideas acerca de las personas con discapacidad creen que están presentes en estos interrogantes iniciales? ¿En qué se apoyan para afirmarlas?**
- **¿Cómo parecen imaginar los futuros y futuras docentes el trabajo en aulas en las que participan estudiantes con y sin discapacidad? ¿Qué dificultades parecen anticipar al imaginarse enseñando en un aula con estas características?**
- **¿Cuáles son las preocupaciones que parecen tener las y los estudiantes de estos profesorado acerca de la formación docente en general y de su propia formación en particular, en relación al trabajo con la diversidad del aula?**

Analícemos ahora cómo siguió esta experiencia. En el primer encuentro, las actividades apuntaron a problematizar las miradas sobre la discapacidad presentes en las y los estudiantes del profesorado. También se buscó poner en cuestión un supuesto presente en sus discursos: que la enseñanza a las alumnas y los alumnos con discapacidad no formaba parte de sus responsabilidades. Para ello, se trabajó especialmente con las voces de personas con discapacidad. En el segundo encuentro se propusieron actividades para repensar la clase de matemática a la luz de ciertas ideas didácticas, en vínculo con las nociones de "inclusión" y "discapacidad" que se comenzaron a tematizar en el primer encuentro. Se recuperaron herramientas conceptuales que estaban estudiando en su carrera y que podían servir de apoyo para planificar y gestionar clases diversificadas. Asimismo, se analizaron videos de clases en las que participaban algunas

8. La expresión "chico integrado" refiere a un o una estudiante con discapacidad que participa de un proyecto de integración entre una escuela común y una escuela especial. En el marco de este tipo de proyectos, el alumnado es matriculado en ambas instituciones y asiste a la escuela común en tiempo parcial o completo. Es importante distinguir "integración" de "inclusión", cuestión que se abordará en el fascículo 3.

figuras de apoyo (asistentes personales, docentes de apoyo a la inclusión) y voces de docentes acerca de su trabajo en aulas que incluyen a estudiantes con discapacidad, en colaboración con estas otras figuras. En el tercer encuentro, una vez transitados los dos anteriores y al menos una parte de sus prácticas, se promovió una conversación en la que, por turnos, alguna o algún estudiante relató ciertos aspectos de su experiencia. Este relato fue entonces sometido al análisis colectivo y se enriqueció con otros surgidos de otras experiencias que se vinculaban con él de alguna manera.

Compartimos a continuación tres síntesis⁹ de diferentes relatos que giraron en torno a temas sobre los que se debatió en el último encuentro.

Caso 1

Muchos y muchas estudiantes hicieron alusión a las personas adultas que había en el aula, además del profesor o profesora del curso. Identificaban que el maestro integrador en algunos casos no estaba presente en absoluto; en otros casos se ausentaba mucho o iba de vez en cuando, y el efecto observado en el profesor del curso era de "abandono" del alumno o alumna con discapacidad: si no iba el maestro o la maestra integradora, este alumno o alumna no trabajaba.

Otros adultos presentes en el aula fueron los acompañantes terapéuticos (AT). Este rol les resultaba misterioso, ya que observaron que en muchos casos obstaculizaban la tarea de enseñanza más de lo que ayudaban. Una de las estudiantes comentó que, en palabras de la AT con quien se vinculó en su aula de prácticas, están allí para ser "nexo de socialización". Sin embargo, todos aludieron a que, en general, de su experiencia en esas aulas particulares, no notaban que su desempeño se correspondiera con esa función. En varios casos alertaron sobre actitudes de los AT que emulaban la de los alumnos y alumnas ado-

lescentes: interrumpían la clase para hablar con otros y otras estudiantes, se levantaban de sus lugares y salían del aula en cualquier momento.

Algunos estudiantes identificaron que el AT cumplía en el aula funciones pedagógicas, pero que lo hacían de modo tal que los y las estudiantes no respondían. Destacaron que cuando ellos tomaron la responsabilidad de intervenir -a partir de las planificaciones que habían realizado con sus profesoras formadoras-, los alumnos y alumnas comenzaron a trabajar de manera más comprometida y eficaz. (Grimaldi, Broitman y Cobeñas, 2021)

Caso 2

En las planificaciones que realizaron para sus prácticas, apoyados por las profesoras formadoras, los y las estudiantes diversificaron sus propuestas de actividades incluyendo problemas para todo el alumnado. Destacaron que aquellos con discapacidad tuvieron una excelente recepción de la propuesta al notar que se interesaban por incluirlos en el trabajo matemático.

Una de las estudiantes identificó un avance muy grande de una adolescente que al principio no la miraba ni le respondía, y que algunas clases más adelante le hizo una pregunta. Otra estudiante comentó el caso particular de una alumna con síndrome de Down de 1º año de secundaria a la que le llevó actividades específicas sobre fracciones. Destacó que en otras clases se dormía porque no tenía nada para hacer, pero cuando se le propuso trabajar lo hizo con entusiasmo, se mostró muy agradecida y la abrazó cuando se fue. Además, la estudiante advirtió que estas mismas actividades sirvieron para incluir a otras personas sin discapacidad de esa misma aula que mostraban algunas dificultades en el abordaje de las propuestas del profesor del curso.

Otra estudiante aludió a su experiencia con un

9. Las síntesis que compartimos fueron escritas a partir de las voces de los y las asistentes a los talleres mencionados previamente.

alumno que parecía ir más lento que los demás. Su impresión era que no tenía dificultades de aprendizaje, simplemente no podía ir muy rápido y resolvía menos cantidad de problemas que sus compañeros y compañeras. (Grimaldi, Broitman y Cobeñas, 2021)

Caso 3

Una de las estudiantes del profesorado compartió su experiencia en un aula en la que participaba un alumno ciego. La profesora formadora había conversado con la docente del curso, y teníamos noticias de que estaba muy contenta de haber recibido colaboración para repensar la enseñanza y actuar de otros modos. En un correo electrónico nos comunicó:

A la profesora le encantó que la ayuden porque mientras los alumnos trabajan con los chicos, ella le dedica tiempo a L. [el alumno con discapacidad], y dice que ahora todos hacen y todos participan. El jueves se emocionó tanto de lo que trabajaban los chicos que se puso a llorar.

Sin embargo, la lectura de esta estudiante era muy diferente a la experiencia relatada por la docente del curso: estaba enojada, a tal punto que rompió en llanto durante su relato. Su indignación provenía del abandono -en términos de enseñanza y aprendizaje- en el que vio a este alumno dentro del aula, pero además explicitaba diferencias con la profesora del curso en su modo de enseñar.

Una compañera, que también había formado parte del grupo de practicantes de esa aula, explicitó en ese momento que su percepción de la situación era completamente diferente, destacando que la profesora cambió su actitud, tomó muchas sugerencias y comenzó a trabajar con el alumno ciego gracias a que ellos pudieron ocuparse de trabajar con los demás. (Grimaldi, Broitman y Cobeñas, 2021)

Las y los invitamos a analizar estos relatos, considerando las siguientes cuestiones:

- **¿En qué aspectos del trabajo en las escuelas y/o de la formación se enfoca cada uno de los casos compartidos? ¿Sobre qué cuestiones les permiten reflexionar a ustedes? ¿Qué nuevas preguntas se les abren?**
- **En los tres casos compartidos se explicitan ciertas transformaciones que ocurrieron dentro del aula de prácticas una vez que las y los practicantes, de manera grupal, iniciaron sus intervenciones. ¿Cuáles son estas transformaciones en cada caso? ¿A qué las atribuyen? ¿Qué actitudes o acciones de las y los practicantes creen que contribuyeron a que se produzcan esos cambios?**
- **Comparen estos relatos con lo discutido sobre las preguntas iniciales de las y los estudiantes del profesorado. ¿Qué diferencias pueden identificar entre lo que planteaban en aquel primer momento y lo que pudieron producir en este tercer encuentro?**

La experiencia relatada en esta tarea resulta interesante para analizar qué propuestas como esta pueden llevarse a cabo tanto en la formación inicial como en la formación continua del profesorado. La problematización de ciertas ideas, la recuperación de saberes que se tienen disponibles y el trabajo en colaboración con otras personas han creado condiciones que permiten poner en cuestión el mito que estamos analizando en este fascículo.



TAREA 5

Para seguir profundizando en los supuestos que hay detrás del mito “a mí no me formaron para esto”, proponemos esta nueva tarea.



En primer lugar, las y los invitamos a analizar un video elaborado por la organización colombiana Whee-educación en su publicación [“Educación inclusiva, una mirada desde la empatía y el respeto”](#). Su invitada, Martha Robles Escárraga, consultora y activista colombiana en inclusión y discapacidad, reconoce que para una gran cantidad de docentes e instituciones educativas se trata de un tema que aún requiere mucho aprendizaje.

Les proponemos que miren el video y tomen nota tanto de las ideas con las que se sienten representados y representadas como de las ideas que les generan cierta incomodidad. Luego compártanlas con sus pares, analicen en conjunto por qué creen que les surgen esos sentimientos y piensen cómo podrían vincular lo que se plantea en el video con lo que han analizado a propósito de las voces del profesorado de educación común y de educación especial en la Tarea 3.

Muchas investigaciones subrayan la importancia de que la revisión de la propia práctica se lleve adelante –al menos en parte– con otras personas. Así lo expresan Simón, Echeita, Sandoval Mena y de Dios (2021):

De acuerdo con Martín y Cervi (2006), para poder cambiar es necesario indagar sobre las propias concepciones mediante la reflexión, individual y colectiva, y contrastar con los otros el conocimiento profesional para poder transformarlo. Para ello, es importante crear oportunidades en las que sea posible la reflexión en y sobre la práctica. Cuando este proceso de reflexión acción, que implica hacerse preguntas y tomar decisiones, se lleva a cabo junto con otros compañeros o compañeras desde una meta común, el impacto, en cuanto al cambio en las prácticas del equipo docente, no solo puede ser mayor, sino que tiene más posibilidades de ser sostenible. Lo

anterior implica reconocer, en primera instancia, el conocimiento que ya existe en el centro, en cada aula, en cada docente (Harris et al., 2018). El problema es que en muchas ocasiones este conocimiento y experiencia no se reconoce, no se valora o no se generan oportunidades para que los docentes los compartan. (p. 99)

En función de ello:

- **¿Qué relaciones pueden establecer entre lo que se afirma en esta cita, lo que plantea Martha Robles Escárraga en el video y la experiencia que han analizado en la Tarea 4?**

En la presentación de Martha Robles Escárraga se hace foco en la necesidad de que el profesorado cambie su modo de pensarse a sí mismo, y que revise su posición frente al estudiantado, a su propia formación y a la tarea educativa. **Resulta importante no perder de vista el carácter colectivo del trabajo docente.** Al respecto, la autora española Marta Sandoval Mena afirma que:

Resulta ingenuo, por no decir imposible, que el profesor pueda por sí solo dar respuesta a las múltiples exigencias que se le presentan y atender a la diversidad de competencias, intereses y necesidades del aula. Si pensamos en una práctica profesional sin esta condición, no puede extrañarnos que el profesorado dude de sus capacidades para hacer frente a las demandas del alumnado y compatibilizar, además, estas exigencias con las de la propia administración. La empresa es demasiado ardua si trabajamos solos, las funciones se han multiplicado y son necesarios apoyos (emocionales, didácticos, tecnológicos...) para hacer frente a todas ellas. (2008, p. 150)

En efecto, podemos identificar la presencia de otras personas en las voces del profesorado y en los relatos de las profesoras y los profesores en

formación de las tareas 3 y 4. Estas personas, que podrían ser colegas docentes pero también otras figuras (cuyas denominaciones y funciones pueden variar de un país a otro, de una región a otra) tienen la intención de apoyar, de maneras muy diversas, la tarea educativa cuando participan estudiantes con discapacidad. Sin embargo, los modos en que intervienen e interactúan las distintas figuras adultas en torno a la propuesta educativa podrían resultar beneficiosos o problemáticos.

Analicemos la presencia de otras figuras dentro del aula. Para ello, proponemos la lectura de un fragmento del artículo [“El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva”](#) del año 2019, en donde las autoras y los autores proponen que:

En el marco de una educación inclusiva existe una necesidad de repensar el actual modelo de apoyo al alumnado. Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto que entre las competencias principales de estos profesionales debe primar la consolidación de un trabajo colaborativo y reflexivo, que se aleja, por lo tanto, de la perspectiva terapéutica que les viene caracterizando (Brodin & Lindstrand, 2007; Cole, 2005; Dukes & Lamer Dukes, 2005; Moya 2012; Parrilla, 1996; Nilholm, Almqvist, Göransson, & Lindqvist, 2013; Sandoval, Simón & Echeita, 2018; Martin, Strnadová, & Němec, 2019). Igualmente se ha enfatizado, en numerosas ocasiones, que deberían ser destinatarios de apoyo otros agentes, como el profesorado o las familias, en definitiva, el propio centro, tomado éste como espacio que presenta determinadas necesidades. En esta línea, la literatura internacional coincide en señalar que, para responder a un modelo de actuación más eficaz desde el marco inclusivo, el profesorado de apoyo tendría que tener un rol centrado en empoderar al profesorado para que ejecute sus responsabilidades de enseñar a todos (Fielding-Barnsley, 2005). Y, por tanto, se sugieren modelos de apoyo más colaborativos con los docentes y las familias, en lugar

de dedicar la mayor parte de su tiempo realizando enseñanza directa fuera del aula de referencia (Deppeler, Loreman, & Sharma, 2005). (Sandoval Mena, Márquez, Simón y Echeita, 2019, p. 253)

Así, **en contraposición con la expectativa de que otra figura -con o sin funciones pedagógicas- “se encargue” de la o del estudiante con discapacidad, se trata de plantear un trabajo en colaboración en el que cada figura aporte los conocimientos de los que dispone, de modo que el profesorado pueda ocuparse de aquello para lo que se forma: enseñar.**



Para explorar algunos aspectos de esta idea, proponemos la lectura y el análisis del apartado “La necesidad de colaboración” que podrán encontrar entre las páginas 45 y 50 de la publicación [“Construyendo una educación inclusiva II. Aportes para repensar la enseñanza en escuelas para todos”](#).

Les pedimos que analicen los ejemplos que se proponen, considerando las siguientes cuestiones:

- **¿Qué tensiones y dificultades se plantean en los relatos? ¿A qué los atribuyen sus protagonistas?**
- **¿Cuáles son los aspectos de la colaboración que se destacan como positivos? ¿En qué sentido beneficia la tarea de enseñanza que debe llevar adelante el profesorado?**
- **En la página 50 se afirma que “La colaboración, al igual que la educación inclusiva, no está dada, no viene pre-fabricada desde la normativa, sino que se va configurando en la interacción, en el trabajo conjunto, en la toma de decisiones compartidas”. ¿Cómo podrían explicar esta afirmación teniendo en cuenta los ejemplos desarrollados?**

- ¿Conocen o han vivido experiencias similares a las que se desarrollan en este apartado? ¿En qué sentido son similares? ¿Qué nuevos aspectos podrían aportar estas experiencias propias al análisis que se realiza en el texto?
- ¿En qué medida el trabajo colaborativo está presente en las instituciones en las que trabajan o con las que se vinculan, y de qué maneras podrían avanzar en esa dirección?
- ¿Cómo creen que podría contribuir la formación docente para que el escenario colaborativo sea lo más fructífero y potente posible? ¿Cómo imaginan que ese espacio podría anticiparse y construirse desde la formación inicial?



TAREA 6

Luego de todo lo reflexionado, **avancemos ahora en la sistematización de condiciones que se requieren para instalar efectivamente prácticas inclusivas en las aulas y en las escuelas.**



Para ello, proponemos la lectura de este documento elaborado por la RREI: [“Hacia una docencia inclusiva. Pautas para pensar el trabajo en aulas heterogéneas”](#).

El material presenta pautas generales para orientar la labor de las y los docentes e intenta servir de insumo para la creación de instituciones educativas plenamente inclusivas. Con este propósito, recupera la idea de que **el derecho a la educación inclusiva supone poder estudiar y aprender en escuelas y aulas comunes, con los apoyos que sean necesarios, y evitar que las personas con discapacidad sean excluidas del sistema educativo general.** El documento advierte, sin embargo,

que en América Latina este grupo continúa experimentando múltiples barreras para acceder y permanecer en las escuelas y, en el marco de esta realidad, ubica a los y las docentes en un rol esencial para transformarla:

La construcción de comunidades educativas inclusivas no se alcanza solo con leyes y políticas públicas, sino con el compromiso diario de maestras y maestros que se replantean sus conocimientos y sus prácticas, que se atreven a cuestionar sus preconcepciones, que buscan nuevas estrategias para educar en la diversidad, que se responsabilizan por el aprendizaje y el bienestar de todos y todas sus estudiantes, y que exigen al Estado y a las autoridades escolares los recursos que precisan para brindar respuestas satisfactorias en aulas heterogéneas. (Red Regional por la Educación Inclusiva, 2021, p. 1)

A partir de este reconocimiento, se presentan las siguientes pautas, que pueden resultar útiles para pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje de un modo más inclusivo:

1. Reconocer que todas las personas pueden aprender.
2. Problematizar las prácticas homogeneizadoras.
3. Responsabilizarse por todos los alumnos y alumnas.
4. Trabajar colaborativamente.
5. Incluir al estudiantado con discapacidad en todas las materias y actividades.
6. Evaluar y certificar los aprendizajes sin discriminación.
7. Formarse en pedagogías y didácticas inclusivas.

Les proponemos que lean el desarrollo de estas pautas en el documento y discutan las siguientes cuestiones:

- En la página 3 se afirma que “todos los alumnos y alumnas pueden aprender si las instituciones educativas generan las condiciones pedagógicas para que ello ocurra”. ¿Cuáles creen que han sido algunas de esas condiciones pedagógicas generadas por las instituciones de los ejemplos que hemos compartido hasta aquí?
- Analicen qué características de los procesos inclusivos puntualizadas en estas pautas se presentan en los ejemplos dados a lo largo del fascículo y de qué manera aparecen.
- ¿Qué aspectos de estas características creen que se están desarrollando en sus escuelas o en las escuelas con las que se vinculan y cuáles son aún un desafío?

Además de referirse a la construcción de redes de trabajo al interior de la escuela, este documento amplía la mirada al advertir que también es necesario incluir en esa trama a otras figuras, considerando a las y los estudiantes y sus familias.



Las y los invitamos a reflexionar sobre esta dimensión de la colaboración, muchas veces ausente en las instituciones escolares, a partir de la lectura del artículo de Martha Robles Escárraga titulado “[¿Cuál es el rol de las familias en la educación inclusiva?](#)”.

- ¿Qué nuevas ideas aparecen en relación con las discusiones que venían sosteniendo? ¿Qué nuevas preguntas les surgen a partir de esta lectura?
- ¿Cómo creen que podría potenciarse el rol de los y las estudiantes con y sin discapacidad y de las familias? ¿Cómo podrían removerse las barreras que hoy impiden u obstaculizan dicha participación?



TAREA 7

Les proponemos ahora articular la mirada pedagógica sobre la educación inclusiva que venimos desarrollando hasta aquí con una mirada más didáctica. La tarea que planteamos a continuación busca profundizar ideas en torno al reclamo generalizado acerca de que la formación inicial y continua han brindado escasas herramientas para resolver los problemas a los que la docencia se enfrenta en la práctica.

Comencemos por la lectura de un artículo de Delia Lerner, “[Enseñar en la diversidad](#)”, que retoma una conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), organizadas por la Dirección de Educación Intercultural en 2007. Les proponemos discutir sobre la siguiente narración que puede encontrarse en el texto.

En el primer año de nuestra investigación didáctica sobre alfabetización inicial, en uno de los primeros grados en que trabajábamos, había un chico que perturbaba mucho el funcionamiento del grupo: nos interrumpía, se apoderaba del micrófono que usábamos para grabar las clases y se ponía a cantar una canción en el grabador... No había forma de “engancharlo” con el aprendizaje. Un día, antes de entrar en el aula, le pregunté: “Doménico, ¿tú te diste cuenta de que yo no soy venezolana?, soy argentina, vengo de otro país. ¿Y tú? Te pregunto porque me parece que tú también hablas de una manera diferente que los otros chicos, y como yo también hablo diferente...”. Él me miraba atentamente, un poco sorprendido. Me contó que era mexicano. Y fuimos entrando juntos a clase. Me quedé en su grupo mientras realizaban la actividad de escritura que habíamos propuesto y él también se quedó; por primera vez, pasó un rato bastante largo intentando escribir. Pude comenzar a entender cómo estaba pensando

do en el sistema de escritura. Ese día, Doménico dejó de pertenecer a la categoría de los “bloqueados”, una categoría que en realidad mostraba cuán bloqueados estábamos nosotros, los integrantes del equipo de investigación, porque (en el caso de unos pocos chicos, dicho sea en nuestro honor) no lográbamos entender cómo conceptualizaban la escritura. Pues ese día, Doménico se reveló: escribía silábicamente, sólo con vocales, con valor sonoro estable¹⁰.

Como ya teníamos algunas ideas acerca de las intervenciones que ayudaban a avanzar a los chicos que tenían ese estado de conocimientos acerca de la escritura, pudimos entablar un diálogo entre la enseñanza y el aprendizaje. Doménico avanzó sin prisa pero sin pausa como “escritor” y dejó de ser el “chico terrible” con el que no sabíamos qué hacer. (Lerner, 2007, p. 1)

A partir de ese fragmento, les sugerimos discutir sobre algunos ejes:

- ¿Les resuena esta experiencia? ¿Conocen alguna situación similar en alguna de las instituciones por las que circulan?
- ¿Qué incidencia creen que pueden tener que se mire a algunos grupos de estudiantes como “bloqueados” en sus trayectorias y destinos escolares?

Recuperamos a continuación otro fragmento de este artículo.

Tomar en cuenta la diversidad también en las situaciones de enseñanza es crucial para lograr que los chicos que no logran comprometerse con ciertas situaciones lo logren con otras, es esencial para abrir caminos que brinden a todos los alumnos la oportunidad de posicionarse como sujetos cognitivos, como productores de conocimiento. En síntesis, para hacer posible que todos los alumnos aprendan, son condiciones didácticas esenciales:

- Compartir el poder lingüístico.
- Compartir la responsabilidad del aprendizaje. Superar la ficción de que el tiempo del aprendizaje coincide con el tiempo de la enseñanza.
- Articular diferentes formas de organización de la clase.
- Explicitar periódicamente los conocimientos elaborados en y por la clase.
- Incluir en la enseñanza todas las diversidades propias del objeto de conocimiento. (Lerner, 2007, p. 16)

Les proponemos que lean el texto y recuperen el desarrollo completo que hace la autora sobre estos puntos, y luego se pregunten:

- ¿Cuáles de estas dimensiones son herramientas que circulan en sus instituciones educativas? ¿Cuáles creen que no y sería interesante proponer que circulen?
- ¿Cómo se puede pensar un espacio para abor-

10. Investigaciones didácticas y experiencias escolares realizadas desde comienzos de la década de los ochenta en países latinoamericanos y europeos, a partir de los estudios psicogenéticos dirigidos por Emilia Ferreiro, pusieron en evidencia el trabajo conceptual que desarrollan las niñas y los niños al interactuar con la escritura -y con otros u otras, ya sean pares, adultas o adultos, a propósito de ella-, y permitieron comprender el proceso complejo a través del cual reconstruyen la alfabetización del sistema. Las situaciones que requieren de la producción escrita pueden ofrecerles desde muy temprana edad la oportunidad de desplegar sus conceptualizaciones y de plantearse nuevos problemas que las y los ayuden a avanzar, atravesando diferentes niveles de conocimiento sobre la escritura. Al acceder al tercero de estos niveles, la fonetización de la representación escrita, las niñas y los niños construyen diferentes hipótesis: silábica, silábico-alfabética y alfabética. Las escrituras silábicas que menciona Delia Lerner en este relato hacen corresponder una letra a cada sílaba de la palabra oral. Esas letras, cuyo uso va estabilizándose progresivamente, pueden ser solamente vocales o incluir consonantes y tener o no el valor sonoro de la escritura convencional de la palabra. Con el aporte de intervenciones docentes diversas y productivas, vinculadas con este estado de conocimiento, las niñas y los niños avanzan hacia la escritura alfabética.

dar alguna de estas dimensiones a fin de contribuir a un proceso de mayor inclusividad en las escuelas, tal como propone Ainscow y hemos analizado en la Tarea 2?

Asimismo, en este mismo texto puede leerse:

Es un gran desafío para la institución escolar aceptar que la diversidad en el aula es la regla y no la excepción (...) El desafío es fuerte porque aceptar la heterogeneidad es difícil para la institución escolar, dada su concepción básicamente homogeneizadora. (Lerner, 2007, p. 9)



En el 2017, una década después, la autora consideró necesario retomar estas ideas en el marco del Primer Congreso de Educación Diferencial: "Experiencias e investigaciones para la inclusión escolar" organizado por la Universidad Alberto Hurtado de Santiago de Chile. Los y las invitamos a escuchar su conferencia titulada "[Diversidad\(es\) e Inclusión Educativa. Una mirada desde las Didácticas Específicas](#)".

Nos interesa resaltar que en el minuto 5.43 la autora manifiesta que **"es necesario adaptar la enseñanza a las posibilidades de los alumnos: a diferencia del planteo homogeneizador, en el cual son los alumnos los que tienen que adaptarse a la enseñanza"**. Ahora bien, la pregunta es cómo. Resulta interesante que Lerner (2007) retome las siguientes palabras de Emilia Ferreiro (2001) para enfatizar que:

Es indispensable instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad. Ni la diversidad negada ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario, o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. Transformar

la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ese me parece ser el gran desafío para el futuro. (pp. 9-10)

Los y las invitamos a preguntarse, entonces, lo siguiente:

- ¿En qué consistirá "instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad"? ¿Por qué se reconoce como una deuda?
- Es llamativo que en 2001 se plantee como "el gran desafío para el futuro". Más de veinte años después, ¿continúa siendo un desafío? ¿Qué avances pueden reconocer en esa dirección? ¿Cuáles son los desafíos pendientes? ¿Cuáles podrían ser algunas de las líneas de acción que permitan avanzar en ese sentido?
- ¿Cómo podría abordarse este propósito desde la formación inicial? ¿Y desde la formación continua?

Para seguir profundizando, sumamos aquí algunas de las reflexiones aportadas por Mabel Panizza y Patricia Sadovsky en un artículo titulado "Problemas didácticos en la capacitación docente" publicado en 1995, hace casi treinta años. Si bien las autoras hacen referencia a los propósitos de la capacitación docente en la enseñanza de la matemática, entendemos que podría extenderse a otras áreas. El texto dice lo siguiente:

...lograr que los docentes reconozcan que la enseñanza de la matemática es un problema complejo, que no puede resolverse a partir de un conjunto de prescripciones, que no admite soluciones definitivas; ayudar a los maestros a interrogarse acerca de su práctica, a interpretar procesos de los cuales son protagonistas identificando las condiciones que los generan, a validar sus opciones... (Panizza y Sadovsky, 1995, p. 33)

En este marco, los y las invitamos a preguntarse:

- **¿En qué sentido creen que la afirmación de que “la enseñanza es un problema complejo” se aleja o se aproxima de la idea de “instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad”?**

Finalmente, en las primeras páginas de este artículo las autoras exponen una serie de fenómenos inherentes a los procesos de capacitación docente. Entre otros, advierten que las y los docentes asumen a la capacitación como un mensaje prescriptivo y normativo, como una “fórmula salvadora”.

- **¿Consideran que estas expectativas aún están presentes en los y las docentes que participan de instancias de formación inicial o continua? Si así fuera, ¿cómo podrían replantearse estos espacios de modo de poner en duda esta ilusión?**
- **Volvemos a proponerles que analicen en qué sentido esta expectativa se distancia o se acerca a la idea de “instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad”.**

TAREA 8

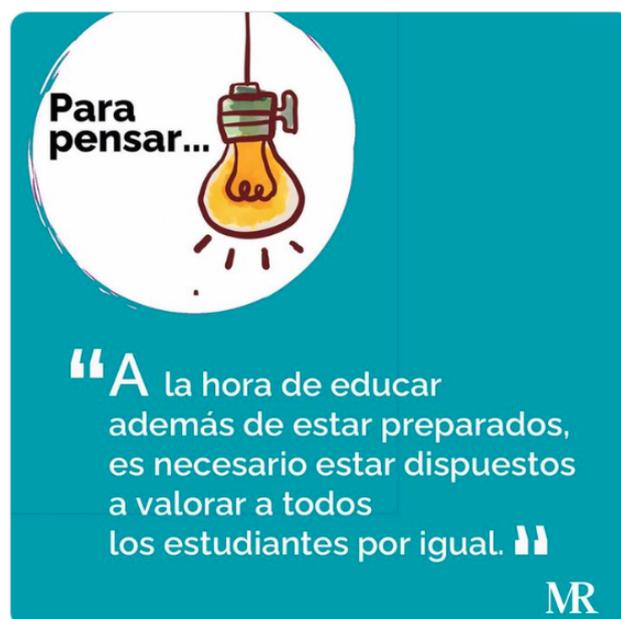
En redes sociales circulan numerosas expresiones de personas o movimientos sociales que fijan posición sobre las discusiones mencionadas. Muchas de ellas subrayan la responsabilidad que le cabe a la docencia en hacer que todas las escuelas sean inclusivas. Martha Robles Escárraga, por ejemplo, suele publicar en diferentes redes su visión acerca de estos conceptos. Para iniciar esta última tarea del fascículo, veamos uno de sus tuits.



Martha Robles
@MarthaRoblesE

Que difícil nos resulta a veces entender que lo que no logremos cambiar en nuestra mente, difícilmente podremos cambiarlo con nuestras acciones. El reto docente sigue siendo reconocer la unicidad de los estudiantes. [#únicos](#) [#capaces](#) [#diversidad](#) [#Inclusión](#) [#discapacidad](#) [#educación](#)

[Translate post](#)



[En la imagen: Un dibujo de una lamparita encendida. A su izquierda, la frase: “Para pensar...” enmarcados en un círculo blanco. Más abajo en la imagen, con letras blancas sobre un fondo turquesa: “A la hora de educar, además de estar preparados, es necesario estar dispuestos a valorar a todos los estudiantes por igual. MR”. A la derecha de todo la imagen hay un rectángulo de color verde azulado y más a la derecha, el texto del tuit: “Qué difícil nos resulta a veces entender que lo que no logremos cambiar en nuestra mente, difícilmente podremos cambiarlo con nuestras acciones. El reto docente sigue siendo reconocer la unicidad de los estudiantes. [#únicos](#) [#capaces](#) [#diversidad](#) [#Inclusión](#) [#discapacidad](#) [#educación](#). 9.03 a.m. 11 ago. 2021”].

En este [tuit](#), la especialista nos propone una reflexión que invita a pensar sobre las condiciones necesarias para que las aulas alojen a todo el estudiantado.

A fin de reflexionar sobre estas ideas, traemos un material elaborado por la Asociación Azul denominado [“Construyendo una educación inclusiva.](#)

[Algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y de las prácticas docentes](#)”.

Esta guía fue elaborada en base a un conjunto de encuentros y talleres sobre educación inclusiva llevados a cabo por el grupo de docentes de Asociación Azul durante 2013 y 2014 en el marco del proyecto “Haciendo realidad el artículo 24 y el cambio hacia la escuela inclusiva: el aporte de la sociedad civil”. El material se articula alrededor de preguntas que diferentes actores suelen formularse en torno a la educación inclusiva. De esas preguntas, destacamos la siguiente:

¿No sería conveniente esperar a que las escuelas y la formación de los docentes mejoren para trabajar por una educación inclusiva?

No. Los niños, niñas y adolescentes no deberían tener que esperar para que se cumpla su derecho a la educación.

Muchos docentes insisten sobre la idea de “Yo no estudié para esto”, “No tengo formación suficiente”, “No puedo”. Este tipo de respuesta proviene de la soledad desde la que trabajan hoy en día en las instituciones educativas. Pero la educación inclusiva no espera que el maestro en soledad aborde más problemas de los que ya tiene. Los equipos escolares en su conjunto deben identificar cuáles son las barreras existentes para la participación y el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes en su propia escuela, entre sus propios docentes, e implementar las medidas necesarias para superarlas. Sin duda es un trabajo complejo y dinámico, que nunca está acabado, que siempre está en revisión y ajuste, y que precisa ser abordado de manera conjunta, avalado, fortalecido y acompañado por los inspectores, supervisores y equipos de gestión. En lugar de resistirnos a cumplir con un derecho humano fundamental, deberíamos buscar apoyos y acompañamiento para conseguirlo.

Estos apoyos podrían incluir, también, propuestas

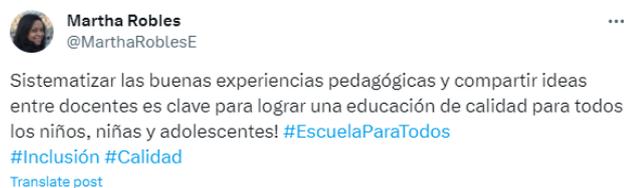
de formación continua de docentes en ejercicio. A pesar de no haber contado con una formación inicial inclusiva, maestros y profesores podrían seguir formándose para transformar sus prácticas a la luz de estos nuevos conocimientos y de las experiencias de inclusión que podrían transitar mientras se capacitan. Estos espacios de capacitación en servicio pueden ser solicitados y gestionados ante autoridades ministeriales por directivos e inspectores.

Paralelamente, es necesario también que la formación docente inicial incorpore en sus planes de estudio dimensiones que tematizen la diversidad y la inclusión. Actualmente estas cuestiones están ausentes de la formación obligatoria, y su abordaje depende casi exclusivamente de las voluntades individuales de formadores preocupados por el tema. Pero estos cambios, que no solo son cambios curriculares sino también culturales, podrían llevar varios años. Durante ese largo periodo de tiempo muchas personas quedarían privadas de su derecho a una educación de calidad, su futuro quedaría limitado y ligado a los recortes que la mayoría de las propuestas actuales les ofrecen. Esta postergación es violatoria de los derechos humanos y no podemos permitirnos avalarla. (Grimaldi, Cobeñas, Melchior y Battistuzzi, 2015, pp. 18-19, el destacado fue agregado)

Ahora reflexionemos a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué relaciones pueden establecer entre estas ideas y las pautas que analizaron en la Tarea 6?
- ¿Qué creen que sería necesario cambiar, tomando palabras de Martha Robles Escárraga, en “nuestras mentes” y a través de “nuestras acciones”?
- ¿A qué consideran que alude la idea de “unicidad de los estudiantes”?

Para finalizar, compartimos nuevamente uno de los aportes en redes sociales de Martha Robles Escárraga.



[En la imagen: Arriba a la izquierda, sobre fondo blanco, un dibujo de una escuela con cierto movimiento y, debajo, otro dibujo de una lamparita encendida sostenida por tres personas. A la derecha y entre ambos dibujos, sobre el mismo fondo blanco, está la siguiente frase con diferentes tipografías de color turquesa. En mayúscula se lee: "VAMOS A SACUDIR LA ESCUELA!" En minúscula se lee: "Para que al regresar... El trabajo docente en equipo nos ayude a llegar a todos los estudiantes con pertinencia y calidad". "Llegar a todos" está resaltado con negritas. Más abajo de estos dibujos y el cartel con letras color turquesa sobre el fondo blanco, hay un zócalo color turquesa, a la derecha con letras blancas dice MR @martharoblese. A la derecha de todo lo anterior hay un rectángulo de color verde azulado y más a la derecha, el texto del tuit: "Sistematizar las buenas experiencias pedagógicas y compartir ideas entre docentes es clave para lograr una educación de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes! #EscuelaParaTodos #Inclusión #Calidad. 9.56 a.m. 22 ago. 2021".]

En este [tuit](#), la especialista nos invita a "sacudir la escuela". ¿De qué tendría que "sacudirse" la escuela? ¿A qué nuevas formas de ser escuela estaría dando lugar?

Además, realiza una nueva invitación: a sistematizar buenas experiencias pedagógicas y compartir ideas entre docentes. Si aceptaran esta invitación, ¿qué experiencia de trabajo en equipo docente comenzarían a documentar y sistematizar?

→ Palabras finales

Iniciamos este fascículo poniendo en el centro un mito que circula con fuerza en las instituciones educativas: que aquellos y aquellas docentes de escuelas comunes creen que no tienen formación para enseñar en aulas con estudiantes con discapacidad. “No estoy formado para esto” es una frase que circula con frecuencia y que nos moviliza a pensar para qué sí estamos formados y formadas y qué tipo de formación necesitamos.

En esa línea, nos preguntamos: ¿Por qué resulta necesario en algunos países de la región ofrecer propuestas formativas diferenciadas para docentes que se espera que trabajen en conjunto en las escuelas y compartan la responsabilidad de la enseñanza de las mismas alumnas y alumnos? ¿Qué lugar tiene la formación inicial? ¿Existen otros ámbitos de formación que puedan contribuir al desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas? ¿Qué lugar tienen los procesos de formación continua y situada en las instituciones educativas?

Sin embargo, es necesario advertir que **no se trata de postergar la construcción de prácticas inclusivas en todas las escuelas hasta tanto se generen las “condiciones necesarias” provistas por la formación inicial de docentes. Este discurso de cuidado suele operar como una excusa que exime al sistema educativo y a la sociedad toda de su responsabilidad ineludible.**

En consonancia con este planteo, pero sumando una nueva mirada, **nos interesa detenernos a pensar en cuáles podrían ser los conocimientos, prácticas, ideas, conceptos o experiencias en los que podríamos hacer “palanca” para avanzar en la introducción o consolidación de una perspectiva inclusiva en los espacios de formación docente inicial y continua.** En otras palabras, qué de lo que ya se propone o circula en los institutos de forma-

ción docente, en las instancias de formación continua o en las escuelas podría ser consistente con la perspectiva de educación inclusiva, aunque las y los docentes, quienes les brindan formación y quienes estudian para serlo no lo hayan advertido aún. En definitiva, qué de lo que sabemos habilita el despliegue de prácticas inclusivas, respetuosas de la heterogeneidad y comprometidas con el avance de los conocimientos de todo el alumnado, confiadas en que todas y todos pueden aprender y que, fundamentalmente, tienen derecho a hacerlo juntas y juntos en la escuela.

Sin pretensión de exhaustividad, compartimos algunos de los puntos de apoyo que hemos identificado y en los que reconocemos una potencia escasamente explotada, enumeración incipiente que las y los invitamos a ampliar¹¹.

Entendemos que toda formación que se proponga derrumbar la mirada punitiva sobre los errores, entendidos como señales de ausencia de conocimientos o como “síntomas” de problemas atribuidos al alumnado, en lugar de interpretarlos como pistas que permiten aproximarnos a lo que niñas, niños y jóvenes saben y cómo lo saben, va en la dirección en la que nos interesa ir.

Esta mirada sobre el error es consistente con la que busca alojar la diversidad en todas sus formas y responde a ella con propuestas de enseñanza que contemplan diversos niveles de complejidad sobre un mismo contenido para que cada estudiante ingrese a la tarea poniendo en acción los conocimientos que tiene disponibles y haciéndolos dialogar con las ideas de sus compañeras, compañeros y docentes. **Asumir, aceptar y alojar la diversidad desde la enseñanza es una decisión didáctica, y responder a ella sin empobrecer las propuestas que se ofrecen, también.**

Como venimos señalando, **el trabajo colectivo y colaborativo de diferentes actores del sistema**

11. Para profundizar este análisis les recomendamos la lectura del tercer capítulo del libro “*La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*” en el que Claudia Broitman e Inés Sancha nos introducen en los “Diálogos ineludibles entre la Didáctica de la Matemática y Educación Inclusiva”. La cita completa de este libro se encuentra en las referencias bibliográficas de este fascículo.

educativo y de la comunidad resulta imprescindible. Identificamos aquí otro punto central para fortalecer desde la formación inicial y continua. Toda vez que los formadores y las formadoras, docentes y quienes se preparan para serlo se encuentran a dialogar, pensar y reflexionar sobre las prácticas docentes, están abonando, tal vez sin tomar real dimensión de ello, a la construcción de buenas condiciones para desplegar prácticas inclusivas. Más aún, cuando estos equipos de estudio y trabajo están integrados por personas provenientes de la Educación Común y de la Educación Especial.

Esperamos que la serie completa de materiales contribuya a reflexionar colectivamente sobre las cuestiones aquí discutidas y habilite el reconocimiento de ciertos puntos de partida para la transformación de nuestras escuelas.

→ Referencias bibliográficas

Materiales escritos

Acosta, M. C., Luna, C. S. y Rausch, C.N. (2011). La representación del docente de la escuela común sobre el rol del docente de apoyo a la inclusión escolar. Tesis de grado. Universidad Católica de Córdoba.

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? En *Journal of educational change*, 5(4) (pp. 1-20). Disponible en: https://posgrado.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/17093/mod_resource/content/1/Mel%20Ainscow.pdf.

Cobeñas, J. (2011). Juan Cobeñas: mi vida en la educación. Red Regional por la Educación Inclusiva. Disponible en: <https://rededucacioninclusiva.org/experiencias/juan-cobenas-mi-vida-en-la-educacion/>.

Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2018). Construyendo una educación inclusiva II. Aportes para repensar la enseñanza en escuelas para todos. La Plata: Asociación Azul. Disponible en: https://www.academia.edu/105159902/Construyendo_una_educacion_inclusiva_II.

Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I. y Escobar, M. (coords.) (2021). La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad. La Plata: EDULP. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/115580/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Escobar, M., Dibene, L., Falco, L., González, E., Lemos, A. y Goñi, M. (en edición). Formar docentes para la enseñanza de las matemáticas desde una perspectiva inclusiva. En: Broitman, C., Cobeñas,

P., Escobar, M., Grimaldi, V. y Sancha, I. (comps.). *Discapacidad y matemáticas desde una educación inclusiva*. La Plata: EDULP.

Garnique Castro, F. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. En *Perfiles educativos*, 34(137) (pp. 99-118). Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000300007&lng=es&tlng=es.

Grimaldi, V., Cobeñas, P., Melchior, M. y Battistuzzi, L. (2015). *Construyendo una Educación Inclusiva*. Algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y las prácticas docentes. La Plata: Asociación Azul. Disponible en: http://www.asociacionazul.org.ar/uploads/Construyendo_una_Educacion_Inclusiva_-_Asociacion_Azul_1.pdf.

Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. En *Lectura y vida*, 28(4). Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Lerner.pdf.

Organización de las Naciones Unidas (2016). Observación general nro. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CRPD/C/GC/4. Disponible en: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/observacion-general-n4.pdf>.

Palacios, A. (2019). Perspectiva de discapacidad y derechos humanos en el contexto de una educación superior inclusiva. En *Pensar, Revista de Ciencias Jurídicas*, 24(4) (pp. 1-13). DOI: 10.5020/2317-2150.2019.10225. Disponible en: <https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/10225/pdf>.

Panizza, M. y Sadovsky, P. (1995). Problemas didácticos en la capacitación docente. En *Propuesta Educativa*, 6(6). Buenos Aires: FLACSO.

Pareja Medina, L. (2019). Experiencia vivida de los docentes en su trabajo con estudiantes

diagnosticados con discapacidad intelectual. Trabajo de grado para optar al título de Profesional en Psicología. Universidad de Antioquia. Disponible en: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/15488/1/ParejaLiliana_2019_ExperienciaVividaDocentes.pdf.

Red Regional por la Educación Inclusiva (2021). Hacia una docencia inclusiva. Pautas para pensar el trabajo en aulas heterogéneas. Disponible en: <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2021/07/Hacia-una-docencia-inclusiva.-Pautas-para-pensar-el-trabajo-en-aula-heterogeneas.pdf>.

Robles Escárraga, M. (2021). ¿Cuál es el rol de las familias en la educación inclusiva? Disponible en: <https://martharoblesnet.wordpress.com/2021/10/19/cual-es-el-rol-de-las-familias-en-la-educacion-inclusiva/>.

Sandoval Mena, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. En Contextos educativos 11, (pp. 149-159). Disponible en: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/600/563>.

Sandoval Mena, M., Márquez, C., Simón, C., y Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. En Publicaciones, 49(3) (pp. 251-266). Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/11412/9426>.

Simón, C., Echeita, G., Sandoval Mena, M. y De Dios, M. J. (2021). Creación de una Estructura Colaborativa entre el Alumnado, Docentes e Investigadores: Impacto en la Mejora Docente. En Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15(2) (pp. 97-110). Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v15n2/0718-7378-rlei-15-02-97.pdf>.

Sipes, M. (2011). Formar docentes de educación especial. Trabajo docente y alumnos con restricciones cognitivas. En Revista Del IICE, (30) (pp. 31-42). Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/143/105>.

Materiales audiovisuales

Fe y Alegría Ecuador (29 de noviembre de 2018). ¿Existe la escuela inclusiva? [Archivo de video]. Youtube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=IhAwwubcAjo>.

Universidad Alberto Hurtado (8 de mayo de 2017). Diversidad(es) e inclusión educativa - Delia Lerner [Archivo de video]. Youtube. Disponible en: <https://youtu.be/Wn4JR5P57ZA>.

Whee-educación (24 de febrero de 2021). Educación inclusiva, una mirada desde la empatía y el respeto [Archivo de video]. Disponible en: <https://www.whee-educacion.com/post/educacion-inclusiva-una-mirada-desde-la-empatia-y-el-respeto>.



rededucacioninclusiva.org