

**AVENTURARSE A VISITAR EXPERIENCIAS DE “EDUCACIÓN INCLUSIVA”**

Venturing into experiences of inclusive education

RESUMEN**María Margarita
Nocetto**INSTITUTO SUPERIOR DE
FORMACIÓN DOCENTE

MORÓN, BUENOS AIRES

ARGENTINA

Este artículo propone una mirada crítica, sobre las barreras actitudinales que obstaculizan la educación inclusiva, a partir del análisis de tres situaciones escolares presentadas como micro relatos. Cada uno incluye algunas opciones de resolución, invitando al lector a reflexionar y tomar posición frente a los dilemas planteados. A partir de estas experiencias, y con el objeto de profundizarlas, se abordan aportes teóricos que permiten, definir qué entendemos por una praxis de educación inclusiva. Estos aportes, a su vez, posibilitan el desarrollo de un entramado conceptual que sostiene un marco epistemológico, ético-filosófico, pedagógico-didáctico y normativo, para constituir bases sólidas que nos ayuden a favorecerla. En función de ese marco, se propone repensar cómo debería ser una escuela habitable para todos y todas con propuestas de educación inclusiva verdadera y de calidad, a partir de dos ejes claves: el oficio- rol docente, y su relación con el dispositivo escolar y con sus lógicas subyacentes. Por último, se brindan algunas propuestas con orientaciones concretas y reflexiones para seguir construyendo espacios de análisis situados, que nos permitan comprenderlos en su complejidad para la transformación hacia una educación más equitativa.

Palabras clave: *Educación inclusiva- Barreras –Praxis- Rol docente- Dispositivo escolar*

ABSTRACT

This text attempts to analyze, with a critical perspective, the barriers to inclusive education, based on three school situations, presented as micro stories, with some options that express possible paths to be decided by the reader. Theoretical contributions are highlighted to define what we understand by inclusive education praxis and also provide a conceptual framework that supports an epistemological, ethical-philosophical, pedagogical-didactic and normative framework, to constitute solid bases that help us favor it. Based on this framework, rethink a livable school for all with true and quality inclusive education proposals, based on two key axes: professional-teaching role, and its relationship with the school system with its underlying logic. Finally, some proposals are provided with concrete guidelines and final reflections to continue building spaces of situated analysis, which allow us to understand them in their complexity to transform reality towards a more equitable education.

Recibido: 26-02-24

Key words: *Inclusive education - Barriers - Praxis - Teaching role - School device*

Aceptado: 05-09-25

¿Educación Inclusiva “de cotillón”? ¿Por qué?

“En estos tiempos de capitalismo, más que nunca el docente es un artífice, un constructor o un artesano de su propio trabajo: la enseñanza. Es en situación, y con otros, como se construye la labor: artesanalmente en el sentido del producto (hacerlo bien), pero también del procedimiento: hacerlo paso a paso y en cada caso. Ante la variedad, heterogeneidad y multiplicidad de las situaciones que se afrontan a diario cuando se trata de enseñar hoy, las formulas únicas ya no resultan y parecen insuficientes en sí mismas las teorías para encarar esas situaciones complejas y dispersas” (Alliaud, 2017, p.53)

1. Introducción

En los distintos niveles y modalidades de la realidad educativa actual de la provincia de Buenos Aires: inicial, primario, superior y educación especial se viven situaciones a diario que están muy alejadas de los principios de la educación inclusiva, sostenidos desde lo normativo y lo discursivo. Desde un comienzo, es necesario aclarar que la educación inclusiva no se reduce a la educación especial; por el contrario, se trata de un concepto mucho más amplio y complejo, cuya profundización será abordada más adelante en este escrito.

A la luz del presente análisis, es prioritario y urgente investigar las prácticas y las decisiones que se ponen en tensión. A partir de ello, reflexionar desde la filosofía los argumentos éticos y pedagógicos que las sostienen. Lamentablemente, en algunos casos, se observa cierto “tokenismo”¹ o inclusión de “cotillón” que tergiversa y desvirtúa el camino, instalando la falsa idea del fracaso de la educación inclusiva.

En este texto, los y las invito a aventurarse a visitar algunas situaciones, con el objeto de examinar críticamente sus componentes, sus dinámicas, sus actores, y las intervenciones. Con la esperanza de analizarlas desde la concepción de praxis

¹ Concepto acuñado recientemente se refiere a ese “como si” de la inclusión, donde la práctica de incluir y dar participación a grupos y colectivos minoritarios, solo de manera simbólica y superficial. El término es un neologismo que proviene del inglés, idioma en el que token significa “símbolo”.

en el sentido planteado por Freire (2003), como la reflexión /acción donde el contexto teórico y el contexto concreto de la práctica guarda una relación dialéctica. Por lo tanto, desde esa articulación teórico/práctica, es posible que nos permita transformar la enseñanza y direccionarla hacia una verdadera educación inclusiva.

2. Historias pequeñas, grandes desafíos

2.1 Historia I. iNiños sí, mariposas no!

Como docente del Campo de la práctica en segundo año de la Carrera de Educación Especial, en educación superior, acompaño a estudiantes a realizar un recorrido por escuelas especiales y comunes de nivel inicial y primario.

Luego de los primeros días pregunto: – ¿Qué tal les fue? ¿Quién quiere compartir su experiencia? Un estudiante, con cara de espanto y decepción, levantó su mano- ¡Yo!

A continuación, compartiré su relato. J, un practicante que, durante su experiencia en un jardín de infantes, vivió una situación que lo dejó paralizado. Este episodio generó que sus representaciones previas y su imaginario sobre la educación inclusiva, se esfumaran rápidamente.

Durante una jornada de práctica, J., un estudiante de segundo año, acompañó a la profesora de Educación Física al patio junto con los niños y niñas de la sala naranja, de cuatro años, dispuestos a comenzar, todos sentados en ronda en medio del patio. La profesora de educación física realiza un saludo general, luego propuso jugar a “la casita del oso”, (un juego conocido por el grupo). J, era la primera vez que tenía contacto con esta profesora. Mientras ella explicaba las reglas del juego, una niña y un niño se paran y comienzan a deambular y gesticular. J los convoca a prepararse para iniciar el juego, pero recibió una respuesta muy despectiva de la profesora, quien le dijo: “No te gastes, déjalos, ellos están en su mundo de mariposas de colores”.

Acto seguido, la docente continuó la clase como si ellos no existieran. Nunca

participaron en el juego, y el practicante se quedó indignado. ¿Se imaginan estar en su posición? , ¿Qué podía hacer? Él sabía acerca de la existencia de barreras actitudinales, pero nunca pensó que se le presentaría de manera tan cruda.

¿Qué les parece que sucedió a continuación?

Opción 1. ¡Huye!

El estudiante me pidió que por favor lo ubique en otra escuela, donde pudiera vivir una experiencia con docentes que tuvieran una mirada más inclusiva y así poder aprender de este co-formador, a través de situaciones más enriquecedoras.

Opción 2. ¡Encara la situación!

J pidió reunión urgente conmigo, con la docente de aula y con la profesora de educación física del grupo, para poder revisar la propuesta pedagógica desde una mirada inclusiva y basada en el modelo social. El objetivo era trazar los apoyos necesarios para todas las materias de áreas especiales (educación física, plástica, música etc.), con el fin de transformar la barrera actitudinal de esta profesora. No podíamos seguir sosteniendo un “como si”, mientras se vulneraban los derechos de estos niños y niñas a una educación inclusiva.

2.2 Historia II. Las etiquetas, ocultan al niño verdadero

Esta historia transcurre en el marco de las prácticas realizadas por estudiantes de tercer año de la carrera de Educación Especial. Se desarrolla en una escuela primaria de la provincia de Buenos Aires, específicamente en un tercer grado.

La estudiante X realiza su práctica en el rol de Orientadora de Aprendizajes. Su objetivo, en principio, era realizar valoraciones funcionales para ir conociendo a los chicos y las chicas y establecer un vínculo con ellos y con su docente co-formadora.

Desde un comienzo, la docente de la escuela primaria le subrayó a M, como un niño problemático, un poco violento, no alfabetizado y con una familia disfuncional y complicada. La estudiante observó que, al momento de realizar una

producción escrita propia, M cambiaba su expresión corporal: comenzaba a transpirar y manifestaba, con gestos, una negativa constante. Además, notó que su apariencia exterior evidenciaba signos de descuido: vestía ropa y calzado con poca higiene, un guardapolvo casi sin botones, bolsillos descosidos y manchados, y un rostro con semblante ojeroso. Además, no traía cartuchera, solo un lápiz. La maestra quería que se habitúen al uso de lapicera, por lo tanto, no le permitía escribir en lápiz.

En diversas actividades que se realizaban diariamente, la practicante notó que M comprendía muy bien las consignas. Podía leer y oralmente tenía muy buena respuesta.

La estudiante entabló un vínculo con el niño y, poco a poco, se dio cuenta que el problema no residía en que no estaba alfabetizado, sino que sentía miedo de escribir con lapicera y equivocarse, ya que su papá se enojaba mucho cuando veía en su cuaderno borrones, tachaduras, etc.

Durante un recreo, la practicante hizo una prueba con M: le entregó una lapicera de tipo borrable con goma. El niño se quedó maravillado, y allí, ella comprobó que el niño podía realizar producciones escritas propias de manera espontánea.

Unos días después, fue el cumpleaños de M, y mi estudiante le regaló una de esas lapiseras borrables. Al día siguiente, el papá enfurecido fue a protestar a la escuela, manifestando que: “no quiere que a su hijo le regalen nada y que tiene que escribir sin equivocarse como todos”.

¿Qué creen sucedió a continuación?

Opción A

Se habilitan nuevos modos.

Se realiza una reunión entre co-formadora, la practicante y el equipo de orientación para acordar distintos materiales de escritura. Entre ellos se incluyen lápices, lapiseras de distintos tipos, como las de pluma, las de borra tinta, las que se borran con goma, todos reunidos en una caja que se va a guardar en el aula. Además, se contempla la posibilidad de utilizar las notebooks que posee la

escuela, como otra posibilidad de escritura.

Opción B

La maestra sigue sosteniendo esta política de no permitir el uso de lápiz para escribir ya que según ella resultaría un retroceso. Propone, en cambio, que el niño asista al grupo de alfabetización con otros chicos de primer ciclo, fuera de lo áulico, donde podría escribir con lápiz.

2.3 Historia III. ¿Oídos sordos a la inclusión de sordos?

La inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel superior es un proceso relativamente reciente. El siguiente relato se refiere a un estudiante sordo, ingresante a primer año, de la carrera de educación especial con orientación en sordos e hipoacúsicos. F realizó su escolaridad primaria en la modalidad de sordos. Cursó el secundario en escuela común bajo una Propuesta Pedagógica de Inclusión. Allí contaba con intérprete durante ese periodo. Su principal forma de comunicación era la Lengua de Señas Argentina (LSA), complementada por la oralidad y la lectura labial. Además, poseía una base de español lo que le permitía, escribir y leer textos. Esta experiencia representó un gran desafío tanto para el estudiante como para los docentes de nivel superior, quienes se enfrentaban por primera vez a una situación de estas características.

El Equipo de Práctica del Instituto Superior de Formación Docente inmediatamente comenzó las gestiones para acompañar al estudiante en la solicitud de un intérprete pedagógico. En paralelo, se dieron orientaciones generales para los profesores, tales como: ubicar a todos los estudiantes en semicírculo para facilitar el contacto visual entre ellos; posicionar a F cerca del profesor; que las verbalizaciones de los profesores se realicen siempre de frente al grupo, incluso en el momento de escribir en el pizarrón. Asimismo, se recomendó gesticular de manera clara y pausada, favoreciendo así la comprensión del estudiante.

Las reacciones de sus pares fueron las de un excelente acompañamiento, y la de algunos profesores también. Sin embargo, otros se resistieron firmemente.

Algunos de manera explícita: “no estamos preparados para esto” y otros de manera más sutil, se negaron a incorporar las orientaciones dadas por el equipo de práctica para sus clases.

Desde la práctica se realizaron encuentros y un acompañamiento semanal de su situación. El proceso de incorporar una o un intérprete fue largo y burocrático. Durante dicho proceso, F comenzó a desanimarse a medida que iba desaprobando todos los parciales, evidenciando muchas dificultades de comprensión de los textos escritos. La designación del intérprete no se concretaba y había resistencia de algunos profesores a seguir con las orientaciones del equipo de prácticas. En este contexto, F dejó de asistir al profesorado a mediados de año.

Opción A

Nos comunicamos con el estudiante y acordamos reunión de compromiso para acordar con el intérprete, como así también con los profesores para que efectivamente implementen las orientaciones dadas. Además se les solicitó que consideraran que las evaluaciones podían ser tanto orales, como escritas.

Opción B

Nos comunicamos con el estudiante y nos comprometemos a buscar herramientas que enriquezcan su español escrito. Buscando una mayor alfabetización académica para lograr una mayor comprensión de textos y por otro lado, fortalecerlo para que pueda preparar sus exámenes orales.

Revisemos ¿Qué tienen en común las situaciones relatadas?

En todos los casos aparecen barreras para la educación inclusiva. Entendiendo por barreras a todo elemento físico o simbólico que impide o limita la posibilidad de una educación equitativa. Se pueden mencionar barreras pedagógicas, tanto didácticas como de accesibilidad cognitiva, actitudinales, materiales, y comunicacionales.

Estas situaciones presentadas, en un formato casi lúdico al estilo “vive tu propia aventura” buscan, invitar al lector y la lectora a implicarse de manera protagónica, en la toma de decisiones, reconociendo que existen múltiples caminos a seguir.

En los tres planteos las barreras para la inclusión son transversales a niveles, modalidades e instituciones, lo que nos lleva a reflexionar sobre el enfoque, paradigma o modelo con sus principios filosófico pedagógicos que guía la dirección en la que queremos avanzar. ¿Las opciones presentadas sugieren un camino hacia la educación inclusiva, o proponen otras posibilidades? Sabiendo que en la práctica educativa conviven diversos paradigmas y que no existen recetas a aplicar para resolver los impasses. Es con este espíritu que les comarto las situaciones que se nos presentan a diario.

En la escuela común en relación a los niños, niñas y jóvenes que se encuentran con Propuesta Pedagógica de inclusión, así como en la escuela especial, muchas veces resolvemos en la vorágine cotidiana sin detenernos a reflexionar sobre el marco que subyace a nuestras decisiones. Esto nos lleva a preguntarnos si nuestras intervenciones están realmente en sintonía con el Modelo social y la educación inclusiva que aspiramos, o si responden aún a modelos anteriores, como el modelo médico o el de prescindencia².

Estos modelos corresponden a distintos enfoques que han atravesado la educación especial, cada uno con una mirada sobre el sujeto de aprendizaje particular y un tipo de prácticas singulares. Aunque actualmente es el modelo social (Palacios, 2008) por lo menos en teoría, el que protagoniza la política educativa, sabemos que, en ciencias sociales, los paradigmas no cambian abruptamente, sino que conviven varios a la vez, durante mucho tiempo. Por lo tanto, considero necesario, orientarse hacia el camino de la acción reflexionada y debatida, para develar qué paradigmas, o marcos subyacen a nuestras prácticas, buscando evaluar si tienen un sentido inclusivo real, tal como el que se desprende del modelo social.

Dicho análisis debe contemplar una mirada contextualizada y singular, visibilizando todas las variables en juego en cada situación y, al mismo tiempo, a

Se quiere referir a los tres modelos tradicionales que a lo largo de la historia han servido a la sociedad para el tratamiento de la discapacidad, cada uno con sus propias concepciones y prácticas que representan a cada modelo. La educación inclusiva proviene del modelo social.

partir de la reflexión, identificar barrerismos³ para favorecer dentro de los contextos particulares, los apoyos o ajustes que constituyan la llave que permita destrabar las trayectorias escolares.

Si analizamos cada situación, en la primera que sucede en nivel inicial de escuela común, se puede observar que hay una exclusión brutal, casi desde el modelo de la prescindencia, y cierta deshumanización, segregando en la misma clase de educación física, a dos niños en situación de discapacidad. Indudablemente los prejuicios de la docente co-formadora operaron como barreras actitudinales infranqueables. Fundamentalmente hay un derecho vital que ha sido vulnerado, el de la educación inclusiva. ¿Qué mensaje está enviando a sus pares o compañeros de sala y al practicante con esta actitud? ¿Qué mensaje está enviando al niño o niña en situación de discapacidad? ¿Qué efectos produce en la subjetividad estas actitudes? Aparentemente, eran dos niños que presentaban la condición de TEA (trastorno del espectro autista) o también denominados parte del colectivo de niños y niñas neurodivergentes.

La segunda situación acontece en nivel primario desde el rol de orientador de aprendizajes, función que está habilitado a desempeñar el docente de educación especial, (especializado en discapacidad intelectual). Este profesional acompaña a los docentes de aula, dentro de ella, o bien trabajando en los llamados grupos flexibles⁴ fuera del aula.

En el caso presentado, el niño fue subestimado, quizás jugaron prejuicios en su contra. Su dificultad para escribir no estaba en la etapa de alfabetización ni en la comprensión del contenido, sino que el niño estaba atrapado en una situación familiar/ emocional compleja. La intervención de la maestra de primaria, al exigirle escribir “como todos” con lapicera, recuerda el sentido “normalizador” u homogeneizador, que todavía está muy presente en muchas escuelas, tanto

³ Corresponde a toda clase de obstáculos (físicos, actitudinales, cognitivos, didácticos) con que puede encontrarse una persona con o sin discapacidad en los entornos que lo rodean.

⁴ Los grupos flexibles o agrupamientos flexibles constituyen una estrategia curricular y organizativa, contemplada dentro del rol del Orientador/ra de aprendizajes, que tiene como objetivo principal atender los diferentes ritmos de aprendizaje de los/las estudiantes, con el fin de favorecer su enseñanza.

comunes como especiales.

Si el docente no logra sostener una mirada profesional, amorosa y centrada en la singularidad del estudiante, una mirada que recuerda al horizonte del docente como “pedagogo” y como “profesional de la enseñanza”, tal como lo propone el actual diseño de educación superior, corre el riesgo de incurrir en una interpretación sesgada. Por el contrario, en estas situaciones, es crucial adoptar una mirada integral, sustentada no solo en saberes didácticos y epistemológicos sino, sobre todo, en principios éticos. La ausencia de esta ética profesional puede derivar en valoraciones erróneas que limitan la posibilidad de aprender.

En este caso, fue la estudiante de educación superior quien, al observar al niño sin etiquetas aplicó un criterio pedagógico libre de prejuicios. Con sensibilidad y tacto logró dilucidar la causa de la dificultad y aportar una solución, que permitió la inclusión en las actividades escolares.

Analicemos que está en juego en cada una de las opciones que plantea esta segunda historia ¿Se trata realmente de un niño con problemas de aprendizaje? ¿O pertenece al grupo de niños que suelen ser etiquetados como casos de “fracaso escolar”? ¿O, básicamente, es un niño como tantos otros que atraviesan situaciones de vulnerabilidad familiar dentro de, un contexto complejo? El tema es que la escuela y el docente deben tener una mirada que aloje, para buscar las herramientas necesarias que posibiliten el aprendizaje. Cada decisión pedagógica debe estar, guiada por el conocimiento de las características singulares de cada niño, libres de prejuicio. Se trata, en definitiva, de asumir la lógica de la heterogeneidad, que valora la diversidad y rechaza la homogeneización típica de modelos normalizadores.

El tercer y último caso, acontece en nivel superior. Allí vuelven a aparecer, por parte de algunos docentes, prejuicios que expulsan y segregan, enviando de alguna manera el mensaje: “se puede prescindir de este estudiante”.

Al analizar todas las variables involucradas, se evidencian múltiples barreras. Además de las actitudinales y comunicacionales, en este caso emergen barreras didácticas relacionadas a la apropiación del español escrito que es fundamental

ya que influye de manera directa en la comprensión de los textos y en definitiva de los contenidos.

También pueden observarse ciertos mitos (Sancha et al., 2023) que circulan como la creencia de que los profesores, “no están preparados” para la inclusión de este estudiante. Sin embargo, la inclusión no es una elección personal, sino una responsabilidad, una obligación legal, educativa y social. Ninguna excusa autoriza a discriminar de manera más evidente o más sutil.

El marco teórico vigente en la educación inclusiva de personas sordas se inscribe dentro de la educación intercultural bilingüe⁵, la cual contempla la lengua de señas argentina, el español escrito y oral. Por lo tanto, ambas lenguas y todas las posibilidades comunicativas que ofrecen deben estar disponibles para el estudiante, quien debe poder decidir cuál le resulta más beneficiosa para su trayectoria formativa, y comprometerse con su situación, en particular aquí que transcurre en la educación superior.

En este tercer caso, se observa que el dispositivo de acompañamiento, y de revisión de barreras, apoyos o ajustes necesarios no pudieron sostenerse en el tiempo. La falta de disponibilidad de algunos docentes, también impactó perjudicialmente, dificultando la continuidad de la formación del estudiante. Si bien no podemos asegurar que la presencia de un intérprete pedagógico hubiera resuelto su situación, podemos considerar que su ausencia probablemente, haya sido un factor que jugó en su contra.

Quedó pendiente una reunión donde el estudiante pudiera protagonizar su trayectoria, compartiendo barreras desde su óptica personal y buscando, junto al equipo, los apoyos necesarios para su inclusión educativa.

En todos los casos, de manera más evidente o más sutil, operó el llamado “efecto Pigmalión”. La profecía más o menos consciente por parte de los docentes a cargo era la que sostiene: “no va a poder”, “no creo que pueda”, “no es para esta

⁵ En realidad, en la actualidad en sordos hablamos de educación PLURILINGUE ya que se agrega a los dos idiomas anteriores un tercer idioma. Este, generalmente es el inglés abordado en el nivel primario o secundario.

escuela”. Estas afirmaciones operaron como telón de fondo y, terminaron haciéndose realidad.

Para ir cerrando este primer boceto de análisis, siempre es necesario tener bien en claro, como nos alerta Tome (2018) no homologar la integración con la inclusión, ya que no son sinónimos. Considero que muchas veces en las escuelas se realizan prácticas en nombre de la inclusión, pero que en realidad son prácticas integradoras, que responden a paradigmas anteriores, como el rehabilitador o médico que se creen ya superados.

Mientras que en la integración se busca normalizar al estudiante, “diferente”, adaptándolo para que encaje con un grupo “normal/homogéneo” lo que en la práctica, deriva en una educación segregada. La inclusión, en cambio, parte de la diversidad como algo positivo, y considera la diferencia como valor que enriquece. Por lo tanto, es una educación con “justicia epistémica” (Schlemenson, Rego, 2023), ya que, todos son iguales en el sentido que todos tienen distintos estilos y modalidades diversas de aprendizaje.

Es muy importante no confundir ambos términos, ya que las prácticas son muy diferentes y los efectos en las personas también. Apostar por la educación inclusiva implica, necesariamente, mirar a las personas en situación de discapacidad, y a las infancias en general, desde la mirada de las humanidades (Rusler et al., 2019) y desde el paradigma social, complejo y de la diversidad.

3. Reflexiones para construir un posible marco del dispositivo escolar, que nos oriente hacia la educación inclusiva

Para seguir avanzando es necesario situar las experiencias analizadas anteriormente re significándolas en un marco conceptual mucho más amplio, con el objeto de profundizar el sentido de esa trama. Es decir, cómo ese entramado que se observa en la superficie, en realidad, responde a marcos epistemológicos más profundos, que no son tan evidentes a simple vista.

En primer lugar, como expresé anteriormente, no podemos reducir la educación inclusiva al campo de la educación especial, ya que es un enfoque mucho más

amplio y transversal que se vincula con lo intercultural, a lo político, a lo social, con todos los entrecruzamientos posibles. En este marco, también es necesario considerar cómo interviene lo interseccional⁶ en todos los actores que protagonizan las situaciones.

La educación inclusiva debemos entenderla como proyecto político, donde interactúan formatos de poder, alojados en la estructura del capitalismo hegemónico, con matriz occidental. Desde allí, la diferencia puede ser respetada o cosificada (de un modo más o menos sutil), generándose ciertas políticas del ser que establecen jerarquías, asignando lugares superiores o inferiores atribuidos a determinados grupos. Esta jerarquización es la que determina las categorías de los incluidos en el centro y de los excluidos en la periferia. Estos podrían estar constituidos por comunidades étnicas, identidades de género, colectivos de personas con discapacidad, diferentes clases sociales, etc. Podemos vislumbrar estas distribuciones centrales y periféricas tanto en la realidad, como dentro de la escuela, ya que la misma no es una isla.

La inclusión como proyecto en resistencia busca nuevos puntos de vista para intervenir la realidad, con el objeto de superar las desigualdades. Es desde estos ángulos que tenemos que “hackear” las gramáticas escolares heredadas (Dussel, 2003) que trabajan en oposición a la educación inclusiva (aunque en teoría estén de acuerdo). Analizar cómo la encarnan, desde sus posicionamientos los actores institucionales en sus decisiones y criterios cotidianos del día a día, nos puede permitir acercarnos a comprender por qué sucede lo que observamos a simple vista.

Este análisis nos va a ayudar a tomar conciencia, para no seguir reproduciendo desigualdades. Para lograrlo, es fundamental pasar de las formas tradicionales monótonas a melodías y sinfonías variadas, respetando el índice de singularidad en la educación inclusiva, para entender que la diversidad es estructural al ser humano. Por lo tanto, nos atraviesa hacia el interior de todos los colectivos:

⁶ Entiéndela como la interacción entre dos o más factores sociales que definen a una persona. Cuestiones de la identidad como el género, la etnia, la raza, la ubicación geográfica, o incluso la clase social no afectan a una persona de forma separada.

culturales, de género, de etnias, de personas con discapacidad etc. La educación inclusiva y la diversidad deben pensarse de manera transversal a todo el sistema educativo, y no limitarse a la educación especial.

Otra cuestión, que podría colaborar para clarificar el campo de análisis, es definir la epistemología de la educación inclusiva. Según Ocampo González (2021) es un asunto difícil y comienza por definir “el estatus epistemológico” y para ello, se interroga si es un paradigma, o un enfoque, o una perspectiva. Sin terminar de definir esta cuestión, el autor entiende que en la epistemología pueden vislumbrarse algunas características como las siguientes: la educación inclusiva toma el enfoque de lo micropolítico⁷; está relacionada a la multiplicidad y no al binarismo; tiene carácter de movimiento incesante y refiere a un ensamblaje y una convergencia interdisciplinaria muy compleja.

Para comprender las situaciones escolares analizadas, es necesario abordarlas desde una perspectiva micro política, donde se pone en juego una relación de saber que, en los casos presentados, no parece estar suficientemente negociada.

En este contexto, los docentes aparecen como los poseedores o “dueños” del criterio que determina si ciertos niños y niñas son incluidos o no, en las actividades cotidianas. Subyace de fondo una lógica binaria y no múltiple que divide entre quienes pueden resolver las actividades planteadas de una única manera y quienes, al no hacerlo quedan excluidos.

Para continuar con este análisis, podemos incorporar otra dimensión de la educación inclusiva: su enfoque interdisciplinario. Este enfoque permite concebir la inclusión como un espacio de confluencia de distintas disciplinas. Es a partir del ensamblaje de la psicología, la pedagogía, el psicoanálisis, la sociología, la neurología, la didáctica, la psiquiatría, las neurociencias, la antropología, las nuevas tecnologías etc. que podemos entender la multiplicidad de infancias y brindar a cada sujeto lo necesario para ayudarlos a aprender, con propuestas de enseñanza diversas considerando, además, un escenario de continuas

⁷ La perspectiva micro política plantea que el orden fuera o dentro de las escuelas está siendo siempre negociado políticamente, y que por debajo de esa negociación hay una lógica interna vinculada al poder saber (Foucault 1975, Stephen Ball, 1994; Ocampo González, 2021)

transformaciones.

Desde este marco surgen nuevos interrogantes ¿Cómo esculpir otro formato del oficio de “ser docente”, donde la ética del acto pedagógico y las buenas prácticas, sean “las” coordenadas que proporcionen múltiples formas? ¿Cómo tomar conciencia a partir de una autocrítica que ciertas prácticas, cristalizan y encubren planteamientos opresivos? ¡Como si hubiera personas de primera y de segunda categoría! ¿Cómo transformar las prácticas y no reproducir desigualdades, sino superarlas?

Aspectos íntimamente ligados y vinculados a una “habitabilidad más equitativa” de la escuela para todos y todas, donde la enseñanza sea una aventura interesante, que invite tanto al docente como a los y las estudiantes. Sin desconocer algunos problemas en aspectos concretos vinculados a la cantidad de niños y niñas por grupo, que ascienden aproximadamente a treinta o más; a un espacio físico que muchas veces es reducido, que no cuenta con los ámbitos necesarios, tanto desde lo edilicio, como desde los recursos humanos y materiales. Siendo consciente que todos estos aspectos obstaculizan y dificultan. Sin duda, existen estas barreras estructurales del sistema, pero, igualmente sigo apostando a que pequeñas transformaciones son posibles.

Continúo reflexionando desde este macro marco, acerca de algunos rasgos más específicos, relacionados a la identidad docente y el ejercicio del rol, desde una mirada que habilite la heterogeneidad con respecto a los niños, estén o no en situación de discapacidad. Esta reflexión se orienta, además, desde el ángulo vinculado a asumir una actitud y un posicionamiento ideológico “des normalizador y descolonizador”.

Para lograr una educación verdaderamente inclusiva, una de las implicancias fundamentales consiste en revisar nuestras matrices de pensamiento, desde un enfoque critico-social- histórico. Es en estas matrices donde se originan muchos de los prejuicios que aún existen. El objetivo es sacar a la luz si opera una hegemonía típica del colonialismo y del capitalismo, que genera sentidos y parámetros fuertemente ligados a una lógica binaria: normales/ anormales.

Esta lógica establece que todos los niños y niñas que funcionan y responden de determinada manera encajan en el molde de “lo normal”, mientras que el resto queda excluido. Aunque no siempre de forma consciente, esta perspectiva puede influir en algunos docentes, generando actitudes discriminativas en general. En la educación especial, en particular, ha operado desde hace décadas un discurso basado en una perspectiva médica hegemónica, muy biologicista, que impone sus propias categorías de lo normal/ anormal.

Según Gustavo Paredes (2023), esta mirada eurocéntrica, estrechamente vinculada al saber rehabilitador, sigue existiendo y nos alerta sobre una colonización epistemológica que impone categorías universales de “lo normal”. Por lo tanto, es necesario adoptar una mirada diametralmente opuesta, que nos permita descolonizar y pensar en otros términos.

En ese sentido, el discurso de la diversidad es un movimiento que fue tomando fuerza hace algunas décadas, sosteniendo la premisa que la variedad, enriquece al conjunto. Sin embargo, ciertas interpretaciones parciales y equivocadas han limitado el concepto de diversidad únicamente a las personas con discapacidad. Este es un error conceptual ya que todos y todas somos diversos por estructura. La humanidad toda es un colectivo diverso. Por lo tanto, se trata de reconocer la diversidad de singularidades, y de modo horizontal, sin jerarquías, como parte de la heterogeneidad constitutiva de las infancias, adolescencias y juventudes en plural.

Para seguir desmenuzando otro de los hilos de análisis en este texto, es necesario abordar la concepción de discapacidad. En coherencia con el marco que se viene desarrollando, es desde la mirada socio política, y en sintonía con el modelo social (Palacios 2008), la discapacidad se define desde un nuevo enfoque: no como enfermedad o tragedia personal, sino como una “clase oprimida” donde sus derechos como ciudadanos son negados.

Sus estudios se centran en la superación de las barreras sistémicas que enfrentan a diario las PCD en todos los aspectos de su vida. En este modelo, se considera que la discapacidad se produce en el desencuentro entre la deficiencia interior del

sujeto y las barreras que le impone el entorno para desarrollarse plenamente.

De acuerdo con esta definición de discapacidad, donde el foco está puesto en la interacción de dicha persona con el entorno, el docente adquiere un rol fundamental ya que debe officiar como puente para garantizar el derecho a la educación, y por ende, al aprendizaje.

Este principio está claramente definido en la Ley 26378, sancionada en 2008, que posee rango constitucional y fue impulsada gracias a las luchas del propio colectivo de personas con discapacidad. Esta ley es fundamental para analizar el cumplimiento de derechos en todos los aspectos de la vida de este colectivo, incluso el educativo.

Podemos encontrar, por ejemplo, en el artículo 24 de la ley capítulo fundamental referido al derecho a la Educación inclusiva de las personas con discapacidad. Este artículo establece los principios clave a tener en cuenta para conformar un entorno que favorezca la enseñanza y el aprendizaje, y que todos los docentes deberían tener presente.

A continuación, se destacan algunos de los incisos más relevantes:

2. b. Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria, terciaria o universitaria inclusiva, de calidad, gratuita en igualdad de condiciones que las demás personas en la comunidad donde viven.
2. c. Se hagan los ajustes razonables⁸en función de las necesidades individuales
2. d. Ser parte del apoyo necesario para la persona con discapacidad en el marco general de educación para facilitar su formación efectiva.
2. e. Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos, que fomenten el máximo desarrollo académico y social con el objeto de plena inclusión.

Es fundamental tener en cuenta, estos incisos del artículo 24 de la Ley 26378,

⁸ Los ajustes razonables se definen como las adaptaciones o modificaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las PCD el goce o ejercicio en igualdad de condiciones con las demás, garantizando la accesibilidad plena.

también conocida como Convención de los derechos de las personas con discapacidad, para plantear propuestas pedagógicas que garanticen el derecho a la educación Inclusiva. Este enfoque representa el camino que posibilita una práctica educativa justa, y darle a cada uno la propuesta de enseñanza adecuada para que aprenda.

En ese sentido, para no caer en la trampa de homogeneizar al colectivo de personas con discapacidad, resulta pertinente incorporar la perspectiva de “la ética de la diferencia” (Badiou, 2004). Esta mirada reconoce en cada sujeto su singularidad, desde una ética de la alteridad (Navarro, 2008) entendiendo que la identidad personal no está definida por la discapacidad, sino por la condición humana única de cada individuo.

De este modo, por ejemplo, podemos pensar en dos niños con síndrome de Down, de la misma edad y contexto. Y aunque comparten ciertas características clínicas, son dos personas diferentes, con estilos y características propias, dadas por su particular desarrollo subjetivo y de construcción de la inteligencia. Dicha diferencia en su estilo de aprender, está dada por su condición de persona, como sujeto cognoscente y no por su síndrome.

Para continuar desarrollando en esta trama conceptual, seguimos profundizando en los conceptos del gran pedagogo Paulo Freire (2003). Dicho autor nos brinda los aportes de la Pedagogía liberadora de la educación, cuyo principio fundamental es la praxis (concepto central abordado anteriormente en este texto).

Sus palabras nos ayudan a tomar conciencia de la importancia de la educación como aspecto inseparable de la cultura y de la sociedad y, a su vez, como herramienta clave de transformación. Busca generar una perspectiva crítica, capaz de transformar la sociedad. Plantea que la actitud adecuada para lograrla no consiste en esperar pasivamente los cambios, sino todo lo contrario: requiere una actitud activa, con convicciones, que reconstruya la reflexión a partir de la praxis crítica.

Desde allí, enseñar no se reduce a una simple transmisión de contenidos. La

enseñanza se produce a partir del diálogo y en la pregunta que problematiza en una relación dialéctica entre educador y estudiante. Esencialmente, no se trata del acto burocrático de enseñar, sino de reconstruir caminos que despierten la curiosidad de los estudiantes. Se planea un educador humilde, flexible, disponible para repensar lo pensado. El aprendizaje, entonces, se da a través del diálogo y la comunicación, siempre debe tener sentido para la vida y buscar la autonomía de las personas. En este horizonte, el educador se inspira en una pedagogía liberadora, sostenida por la praxis de la utopía y la esperanza.

Los principios filosóficos en la educación deberían orientarse a derribar dogmas y a activar conciencia crítica. La ética profesional la vincula directamente a la responsabilidad del docente para prepararse de manera consistente y constante. Ya que nadie enseña lo que no sabe, a la vez se trata de la educación como acto creador.

Entre los principios generales que más me interesa destacar por su profundidad humana son: la tolerancia, el respeto a la diversidad, el gusto por la libertad, la vocación de humanización del ser humano, y asumir la utopía.

Pienso que de la mano de estos aportes tan valiosos y profundos de Freire (2003) nos acercaríamos a una educación inclusiva de calidad en las escuelas.

Sumando en este entramado a Alliaud (2017), la enseñanza puede considerarse como un oficio, cuyo centro de actuación está en las almas de los otros, transformando algo en las personas. En ese sentido, caracteriza la enseñanza como una artesanía, que implica el sentimiento y el pensamiento, por eso supera el enfoque instrumental o mecánico de cualquier oficio. Desde esta concepción, el compromiso con la tarea docente implica mucho más que el dominio de saberes y destrezas. Enseñar requiere del sustento de valores y principios universales.

Todos estos aspectos son centrales a la hora de pensar en el “perfil” que se debe construir en el proceso de una identidad docente profesional que esté en sintonía con la educación inclusiva. No basta con estar de acuerdo; es necesario identificarse, que algo del orden de lo propio se refleje en ese otro. Solo así es posible asumir efectivamente los principios filosóficos que guían la educación

inclusiva. ¿Cómo nos representamos a ese docente en el día a día? Juguemos con las imágenes como en los sueños, por un momento discurremos hacia un plus de sentido en dirección a ese imaginario de un docente que vive su propia aventura, tal como el del comienzo de este escrito ¿Con qué imagen lo identificarnos? ¿Cómo debería equiparse? A continuación les comparto un posible retrato inspirado en este imaginario.

Figura 1.

Docente que se lanza a la aventura de enseñar



Imagen de una docente joven, con anteojos, mirada atenta, sensible y sonriente con guardapolvo blanco, sobre un fondo con signos de interrogación, la misma sostiene una linterna, lleva una mochila con un GPS, libros y láminas, en su bolsillo lleva lupa, una botella y la imagen de una lámpara encendida(logo que representa nuevas ideas).

Nota: Imagen de autoría propia

La imagen de la docente, intenta reflejar algunas pinceladas de un retrato que ilustre la pasión de enseñar, la pasión de investigar, a través de ese "fuego de fondo" que presenta la imagen. Un docente cuyo motor son los interrogantes, "equipado" con las herramientas necesarias para orientar su práctica: "un GPS" interior que la oriente, una lupa que le permita ver la realidad de modo más holístico, marcos didácticos variados y un bolsillo lleno de nuevas ideas.

En síntesis, una escuela que practique la educación inclusiva requiere docentes que se dispongan, "se animen" y se comprometan a lanzarse a la aventura. Esto

implica no solo que lleve adelante una creativa propuesta pedagógica, sino también que promueva espacios donde circulen el afecto y el deseo de aprender y de enseñar. Incluso cuando estos se encuentren anestesiados, la tarea consiste en despertarlos y transformarlos.

Sabemos que la escuela, como institución social obligatoria, es el primer espacio fuera de la familia que ofrece una dinámica afectiva; y que es una oportunidad para enriquecerse subjetivamente. Parafraseando a Schlemenson (2023), el docente no solo enseña contenidos, sino que se vincula afectivamente para comprender al niño en su singularidad heterogénea, de modo tal que el aula se convierta en un lugar amable que invite a pensar, aprender, desear y crear. Estos modos de intervención también facilitarían que no se reproduzcan desigualdades.

La producción de subjetividad en relación con las diferencias es el eje, a partir del cual, se organiza el proceso inclusivo en el aula. Allí se trabajan y analizan las producciones individuales y las características relacionales desde la singularidad y los conflictos. Aportar un encuadre pedagógico inclusivo supone no excluir a nadie, intervenir donde hay obstáculos o barreras, y dar lo que Schlemenson (2023) denomina “ofertas simbólicas” reflejadas en los proyectos áulicos y secuencias didácticas.

¿Cómo brindar esas ofertas simbólicas “equitativas” dentro de un dispositivo escolar inclusivo? Estas ofertas deben inscribirse, en primer lugar, en el marco normativo. Sabemos que existe un entramado normativo, que debe integrar el dispositivo y constituir sus bases. Me refiero a las “normativas guía”, que subyacen a las prácticas de enseñanza, a los materiales y a los recursos utilizados etc. Dentro de las normas básicas que regulan y sostienen la educación inclusiva en el ámbito educativo podemos mencionar, la Ley de Educación Nacional 26206 y la Ley Provincial 13688, correspondiente a Buenos Aires y las resoluciones 1664 (Dirección General de Cultura y Educación de GBA, 2017) y 311 (CFE, 2016) de la Dirección General de Escuelas y Culturas. Cabe destacar que, en todas las leyes o resoluciones, se plantea la corresponsabilidad de todo el sistema educativo para garantizar la inclusión educativa. Enfatizo esta responsabilidad compartida para

volver a mostrar que es un error reducir la educación inclusiva a educación especial.

Por lo tanto, retomando esa “oferta simbólica equitativa” inscripta en el marco normativo debe ser construida de modo colectivo /interdisciplinar, ya que es transversal a todos los actores institucionales de las escuelas de nivel y modalidades.

Sin embargo sabemos que el solo hecho de que esté normativizado, no garantiza su plena implementación. Lamentablemente, podemos encontrar ejemplos de lo mencionado en las tres situaciones presentadas al inicio.

No podemos ser ingenuos. Sin ánimo de personalizar, sabemos que responden a esa matriz europea- occidental, internalizada de un modo poco consciente por muchos docentes, donde los niños “que no encajan” o “a incluir” deben homogeneizarse con el resto. Se considera que les corresponde a educación especial, entonces, no es responsabilidad de todos, sino solo de quienes se encuentran esa modalidad. Esta “creencia” está muy presente hoy en el sistema educativo y, desde las “sombras”, sigue operando y produciendo efectos opuestos a los principios de la educación inclusiva.

Es necesario pensar en la lógica de ese dispositivo escolar para una educación inclusiva, y en las condiciones concretas para efectivizarlo en la práctica. En esta decisión se juega un “poder- saber” vinculado a una matriz. Los proyectos institucionales, los áulicos y las estrategias didácticas concretizan esas lógicas. Las propuestas de enseñanza, y los modos de aprendizaje deben pensarse desde estas perspectivas, y considero que el DUA (diseño universal de aprendizaje) es un aporte valioso para todo el sistema educativo.

Este diseño podría favorecer la accesibilidad cognitiva desde una mirada singular, tomando la diversidad como un factor positivo. Está pensado desde un enfoque que entiende que la educación debe responder a la diversidad de estilos y necesidades de todos los estudiantes. En la escuela, todos los docentes deben acordar ideas básicas, como que todo sujeto vale por igual, evitando estigmas epistémicos como “Juan no puede” o comentarios descalificantes, ya que

constituyen una forma de violencia simbólica que debe ser eliminada.

Habilitar materiales diversos como mapas pre conceptuales, infografías, actividades secuenciadas, letras móviles, lápices especiales, audio descripciones, pictogramas, SAAC (sistemas alternativos aumentativos para la comunicación) material en lectura fácil y formatos variados de presentación de propuestas como visuales, auditivos, táctiles, escritos, vivenciales, entre otros es parte de esta tarea.

El sentido de justicia curricular estaría dado por ofrecer a cada uno una propuesta adecuada, que maximice las posibilidades de aprendizaje que puede alcanzar en cada momento de su trayectoria escolar.

Otros aspectos vinculados, que también colaboran en ese sentido, serían el trabajo en red con otras instituciones o espacios formales y no formales, como organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de la comunidad, y también con las familias.

Para concluir, presento posibles alternativas de resolución que “destraben” las tres situaciones problemáticas presentadas al comienzo, tomando como criterio la diferencia como valor positivo que beneficie a todo el grupo, principio que considero fundamental en toda verdadera educación inclusiva.

En el primer caso de los niños y las niñas en la clase de Educación física, los y las profesoras necesitan “estar disponibles” y también formación para comprender que, ante todo, todos los niños son niños, y que no hay “niños maripositas”. A partir de esta concepción inicial, es posible plantear propuestas que inviten a pensar su inclusión en las actividades. Por ejemplo, juegos con consignas donde se planteen actividades en parejas con un par que pueda orientar, o en pequeños equipos, con el objeto de que las consignas a resolver no requieran solo un trabajo individual.

Este tipo de propuestas, como los juegos cooperativos, favorecen el intercambio entre pares dentro de cada grupo y también fortalecen los lazos del grupo total de la sala. Las actividades colaborativas permiten intercambiar y enseñar valores como la cooperación, el trabajo conjunto, la resolución de conflictos, la empatía,

la toma de decisiones, la organización, la construcción de lazos de confianza.

Incluir a los niños que antes eran excluidos en estas parejas o grupos no solo les permite comenzar a interactuar y beneficiarse de la posibilidad de establecer vínculos, sino que también enriquece la experiencia de todos los compañeros de la sala.

En la segunda historia, podría ser transformador agudizar la mirada hacia una mayor hospitalidad, comprendiendo amorosamente al niño desde un rol docente que busque evitar la estigmatización. En ese marco, podría pensarse algún dispositivo de valoración que permita observar niveles de alfabetización e incluir indicadores individuales y grupales. Esto se lograría a partir de proporcionar distintos materiales que habiliten alfabetizaciones múltiples, el análisis de estilos de aprendizaje mediante dispositivos innovadores y distintas opciones que exploren y posibiliten la creatividad en la producción propia. Este enfoque permitiría conocer con mayor profundidad la particularidad de cada estudiante en relación a su estilo singular de aprendizaje y el nivel de apropiación de la lectura, la escritura u otras áreas. A partir de ello, se podrían diseñar propuestas de enseñanza más pertinentes y, sobre todo, más justas, favoreciendo los aprendizajes de todos.

En la última historia, siguiendo esta misma línea, se podría organizar una red de acompañamiento con tutorías a cargo de estudiantes de años más avanzados de tercer o cuarto año, de la carrera del profesorado de la especialidad Sordos e hipoacúsicos. Estos estudiantes podrían “apadrinar” a sus pares, logrando una especie de andamiaje que, de manera virtual o presencial, ofrezcan orientaciones y reciban inquietudes. Esta experiencia no solo favorecería a quienes reciben el acompañamiento, sino también a los estudiantes más avanzados, ya que dicha práctica los pone en situación de resolver barreras que puedan surgir en torno a la inclusión de las personas sordas. Es decir, no hacer oídos sordos, por parte de todos los intervenientes en este proceso de acompañamiento en su formación. Analizando a cada uno y cada una en la singularidad de su trayectoria y de sus necesidades singulares y situadas en cada contexto.

En síntesis, en todos los casos, tanto estudiantes como docentes se ven enriquecidos y beneficiados en valores, solidaridad, compromiso, creatividad, cuando se implican responsablemente en su rol y en el desafío de crear propuestas de calidad que resuman, parafraseando a Freire (2003) “La educación como acto creador”

El camino a futuro es la convivencia, y ya no la inclusión. Se trata de una convivencia sin etiquetas, con docentes comprometidos con la realidad, que sostengan una mirada humanizada y profesional. Las instituciones, por su parte, deben funcionar en equipos y contar con un gran bagaje de recursos, estrategias y una sólida formación docente interdisciplinaria.

Instalar, como parte de la cultura escolar, dispositivos de reflexión-acción implica partir de una observación activa y una praxis en la que teoría y práctica atraviesen las distintas situaciones que se viven a diario. Se trata de construir una especie de “observatorio permanente de la educación inclusiva”, que permita eliminar barreras para generar propuestas transformadoras y justas, orientadas a que todos los y las estudiantes logren aprender juntos, intercambiando de modo simultáneo y no en paralelo.

Voy cerrando para abrir con la esperanza de sumar aportes conceptuales de los autores abordados y reflexiones personales para pensar dispositivos escolares que nos permitan alejarnos de la inclusión “de cotillón”. Y para ello orientarla por el deseo de que se conviertan en coordenadas que guíen el “GPS interior” de las instituciones y de los actores comprometidos con una mirada inclusiva cada vez más alejada de la llamada “inclusión de cotillón”.

4. Referencias bibliográficas

Alliaud, A (2017). Los artesanos de la enseñanza. Paidós. Buenos Aires

Badiou, A (2004). La ética. Ensayo sobre la conciencia del mal. Herder.

Ball, S. (1994). *La micro política de la escuela*. Paidós Ibérica.

Consejo Federal de Educación. (2016, Diciembre 15). Resolución 311. Argentina.
Dirección General de Cultura y Educación GBA. (2017, Diciembre 10). Resolución
1664. Argentina.

Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde
la historia de los guardapolvos. Anuario de Historia de la Educación, (4).
<https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/163>

Freire, P. (2003). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. Buenos Aires

Foucault, M (2008). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión Editorial siglo XXI
Bs As

Ley 26.378 (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con
Discapacidad. Edición COPIDIS, 2019.

Navarro, O. (2008). El rostro del otro: una lectura de la ética de la alteridad de
Emmanuel Levinas. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 13, 6-45.
<https://filco.es/10-claves-del-pensamiento-de-levinas/>

Ocampo González, A. (2021). Epistemología de la educación inclusiva. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-32.
<https://doi.org/10.21501/22161201.4066>

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI.

Paredes, G. (2023). Posibilidades y desafíos de alojar el paradigma social de la
discapacidad desde una perspectiva descolonizadora y sus alcances
interseccionales. *Revista ANDIS*.
<https://www.argentina.gob.ar/andis/posibilidades-y-desafios-de-alajar-el-paradigma-social-de-la-discapacidad-desde-una>

Rusler, V., Heredia, M., Campero, M. J., & Liceda, P. (2019). *La discapacidad
desde la perspectiva de las humanidades*. Ediciones Facultad de Filosofía
y Letras, UBA.

Sancha, I., Escobar, M., Cobeñas, P., & Grimaldi, V. (2023). Colección Derribar

mitos, construir inclusión 1 y 2. Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI). <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2023/12/Segundo-fasciculo-Coleccion-Derribar-mitos-construir-inclusion.pdf>

Schlemenson, S., & Rego, M. V. (2023). *Subjetividad y escuela*. Paidós.

Tome, M.J. (2018). *Educación inclusiva Teorías y prácticas de enseñanza en la escuela primaria*. Lugar Editorial

La autora

María Margarita Nocetto

Licenciada en Educación Especial (USAL). Especialista en Psicomotricidad (Universidad Nacional de Cuyo/FUNDARI) y en Atención del Desarrollo Infantil (FEPI/CORIAT). Diplomada en Accesibilidad para Personas con Discapacidad (UBA).

Actualmente se desempeña en el ámbito de la Formación Docente en Práctica. Es tesista de la Maestría en Práctica Docente (UNR), con el trabajo titulado: “Aprender a enseñar en la diversidad a partir de prácticas preprofesionales en aulas pluri-ciclo en secundaria de Educación Especial.” También cursa la Especialización en Psicoanálisis y Abordaje de Situaciones Socioeducativas (FLACSO).

Correo electrónico: maritanocetto68@gmail.com