



ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN



INSTITUTOS NORMALES DE MONTEVIDEO
María Stagnaro de Munar y Joaquín R. Sánchez

INCLUSIÓN EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

Análisis pedagógico de la práctica docente

Ensayo final de la carrera Maestra de Educación Primaria

Micaela Constenla Porciúncula

Eugenia Parodi

Institutos Normales de Montevideo

Montevideo

12/2023

ÍNDICE

Resumen.....	2
Derecho a la Educación, Discapacidad y Dificultades de Aprendizaje.....	4
Factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	7
Inclusión y Pedagogía de la diversidad.....	12
Vulnerabilidad.....	14
Interseccionalidad.....	17
Situación de evidente necesidad de inclusión.....	19
Situaciones de inclusión no evidentes.....	20
Conclusiones.....	24
Referencias Bibliográficas.....	27

Resumen

En el correr de mi práctica he notado que muchas de las problemáticas o complicaciones que los niños pueden presentar en cuanto al ámbito pedagógico se justifican por el contexto. Dentro de los factores que intervienen en el aprendizaje, al ambiente le damos mucha preponderancia, tal como indica la encuesta realizada a docentes y directores de escuelas A.PR.EN.DER en 2011.

(...) se presentó a los encuestados la siguiente lista: el clima escolar, el acompañamiento y apoyo de la familia, la calidad del trabajo docente, el nivel económico y social de las familias, la infraestructura, el equipamiento y las condiciones edilicias de la escuela y, finalmente, el acceso a nuevas tecnologías y medios de comunicación. Los datos muestran que los docentes asignan gran importancia al acompañamiento familiar, aspecto que ponderan más que su propio trabajo profesional y el clima escolar. De esta forma, este relevamiento confirma los hallazgos de la encuesta sobre profesionalización docente del 2001 en la cual, a la hora de explicar el aprendizaje de los alumnos, maestros y profesores de todo el sistema asignaron más importancia a los factores extraescolares que a los escolares propiamente dichos. (Mancebo y Alonso, 2012, p. 24).

De hecho, el factor ambiental es uno de los que interviene en el aprendizaje desde los primeros momentos de vida. Hay construcciones conceptuales en el ámbito científico, en el que se entiende que el contexto de los niños interfiere en su desarrollo y, dentro de este, del cognitivo. Mi interés en analizar este tema no nace por desmentir o no comprender la injerencia del mismo, ya que estas construcciones conceptuales nos permiten entender muchas de las dificultades que se nos pueden presentar en el aula. Lo que me inquieta, es la posible respuesta didáctica y pedagógica al respecto.

Nosotros, los docentes, tenemos este conocimiento sobre la influencia del contexto en el desarrollo, pero las acciones sociales que podemos generar desde nuestro rol en las instituciones educativas ante esta variable son insuficientes. Por esto me propongo poner el foco del problema en la inclusión pedagógica, ya que el interés en este análisis se limita a los márgenes de acción que podemos llevar a cabo dentro del aula, que remiten al niño y no tanto al núcleo familiar. Dado que con nuestras acciones podemos estar aumentando o disminuyendo las barreras, a corto

y largo plazo de estos estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, vulnerando a los escolares con nuestras prácticas pedagógicas sin ni siquiera tener noción, por el simple hecho de no atender otros factores que no sean el ambiental.

Palabras clave

Inclusión pedagógica - Diversidad - Aprendizaje

Discapacidad, Derecho a la Educación y Dificultades de Aprendizaje

Para conceptualizar el modelo actual de discapacidad considero necesario un breve recorrido por las diversas formas en las que fueron percibidas las distintas discapacidades. En un principio se construye el Modelo Tradicional o Caritativo, en donde las personas con alguna discapacidad eran vistas como inútiles o una carga para la sociedad; la respuesta social de estas épocas -haciendo referencia al modelo más antiguo, el cual se remonta a varios siglos antes de Cristo y se extiende hasta el S. XX-, se basaba en caridad, limosna o, en algunas sociedades, directamente la eliminación del individuo. En el siglo XX, precisamente después de la Segunda Guerra Mundial, se cambia al Modelo Médico, el cual se centraba en la persona discapacitada; la respuesta social apuntaba a curar la “enfermedad” y normalizar a los sujetos para que pudieran ser parte de la sociedad (por eso también es llamado Modelo Biológico o Rehabilitador). En los años 70 nace el movimiento “Vida Independiente” llevado a cabo por personas con discapacidad que se identificaban como sujetos de derecho; a partir de esto surgieron algunos avances en cuanto a la accesibilidad. El Modelo viró a uno Social, que determinó que la discapacidad se da en relación a las posibilidades que brinda el medio, se identifica el problema en los parámetros normalizadores que las sociedades presentan y que excluyen a las “personas diferentes”. Por último, el Modelo de Derechos -que se desprende del modelo anterior- centrado en el respeto y aceptación de la diversidad, fomentando espacios inclusivos que eliminen la exclusión y discriminación (el cual se encuentra en actual construcción). Los cuatro modelos explican las distintas formas en que las sociedades han afrontado la discapacidad, aunque la historicidad realizada a modo esquemático no refleja la realidad en su totalidad ya que los modelos se superponen en las sociedades al día de hoy.

En 2006 se crea La Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) en EEUU, en donde se define en el artículo 1 a las personas con discapacidad como “aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo y que, al interactuar con diversas barreras, pueden ver impedida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (Artículo 1 citado por ONU, Cuadernillo 2, 2014, p. 7). También, reafirman los derechos humanos de niños y niñas con discapacidad,

que “implica la obligación inmediata de los Estados Partes de asegurar la promoción y protección de los derechos individuales de todos los niños y niñas con discapacidad, así como su materialización progresiva a través de cambios sistémicos” (ONU, Cuadernillo 2, 2014, p. 7).

Ante tal normativa, en 2008 Uruguay aprobó la Ley 18.418 rectificando lo acordado internacionalmente en la CDPD, apropiándose de esta forma su definición de discapacidad. Para 2010, se aprueba la Ley 18.651, “Ley de protección integral de personas con discapacidad”, donde se especifican algunos de los beneficios, prestaciones y estímulos, al igual que situaciones de integración e inclusión a nivel de educación, salud y trabajo (Art. 1, 4 y 8, IMPO). Es a partir de esto que el Estado uruguayo se perfila como un país inclusivo, reconoce la discapacidad como una diversidad más y se alinea dentro del Modelo Social y de Derechos Humanos.

Específicamente referido a la educación, también está respaldada la inclusión de la diversidad a nivel normativo a través de la Ley 18.437, “Ley General de Educación”. En ella se establece que:

El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades. (Art. 8, IMPO).

En cuanto a las dificultades de aprendizaje, su construcción teórica presenta un recorrido distinto al de la discapacidad. Existe una distinción entre “dificultades de aprendizaje” (DA) y las “dificultades específicas de aprendizaje” (DEA) que se fue gestando en el transcurso del tiempo debido a los avances teóricos al respecto.

Defior, Serrano y Gutiérrez (2015) en su libro “Dificultades específicas de aprendizaje” explican que las DA abarcan a todos aquellos que necesitan de una atención educativa especializada, temporal o permanente, debido a trastornos que dificultan significativamente la adquisición o uso de habilidades generalmente dados por disfunciones del sistema nervioso central que pueden darse en simultáneo o a causa de otras dificultades que no son de aprendizaje.

Las DEA son una porción de las anteriores ya que involucran dificultades específicas en algún área en particular, es decir, “se manifiestan al tratar de aprender unas habilidades escolares concretas, pero no otras, y tienen un carácter de bajo logro escolar inesperado” (p. 10). Las mismas “conectan factores cognitivos, neurobiológicos y ambientales/educativos” (p. 11). En algunos de los manuales, como el DSM-5 o el CIE-10, aparecen las DEA como trastornos específicos del aprendizaje o del desarrollo del aprendizaje escolar respectivamente, como apartados de los “trastornos del desarrollo neurológico” en el primero o “trastornos del desarrollo psicológico” en el segundo.

A modo de resumen, en esta categoría se encuentran la dislexia, disortografía, disgrafía y la discalculia, caracterizadas por el rendimiento en lectura, expresión escrita o cálculo por debajo del esperado para la edad, la medición de la inteligencia y una enseñanza apropiada. Estos rendimientos inesperados no son resultado de traumatismos o enfermedades cerebrales adquiridas, sino que surgen de procesos cognositivos.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) tiene un Centro para la Investigación Educativa (CERI) que en 2005 crea, según su origen, tres categorías para niños que presentan necesidades educativas especiales.

- *Discapacidad*. Se entiende desde el punto de vista médico como un trastorno orgánico, por lo tanto, atribuible a una patología orgánica (por ejemplo, relacionada con deficiencias sensoriales, como ceguera, o motoras, como parálisis cerebral). La necesidad educativa especial surge principalmente de los problemas originados por estas discapacidades.
- *Dificultad*. Cuando se presentan trastornos de conducta o emocionales, o necesidades específicas de aprendizaje. La necesidad educativa especial surge, principalmente, al interactuar con el contexto educativo.
- *Desventaja*. Son problemas que se originan, fundamentalmente, en factores socioeconómicos, culturales y/o lingüísticos (por ejemplo, medio desfavorecidos o emigración). La necesidad educativa especial requiere compensar las desventajas atribuibles a estos factores. (CERI citado por Defior, Serrano y Gutiérrez, 2015, p. 48).

Factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Como se ha mencionado anteriormente, hay niños que presentan necesidades educativas especiales. Para poder identificar estas necesidades y generar cambios efectivos en nuestras metodologías, a mi entender es necesario tener en cuenta cuáles son los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje. En ese sentido, se desarrollan en el presente apartado los aportes de Gold y Gómez (2018) por considerarse de gran relevancia para el tema. Según estos autores, los factores que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje son “aquellas variables que están en juego”, en “la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje” (p. 21). Estas necesidades se visualizan ante un bajo rendimiento académico en una o varias áreas, que puede darse desde un comienzo de la escolaridad (bajo rendimiento inicial) o en algún momento en el transcurso de la escolaridad (bajo rendimiento de comienzo tardío).

Hay variables que son externas al niño -que lo repercute evidentemente porque es una relación compleja en la que se encuentra inmerso- como las que conforman el sistema educativo, la institución, al docente y el entorno. Gold y Gómez (2018) diferencian cinco factores que intervienen en el educando: los ambientales, los sensoriales, los intelectuales, los instrumentales y los emocionales, dado que “la posibilidad de acceder de manera adecuada al conocimiento es función de múltiples variables” (p. 30).

Los *factores ambientales* son aquellos referentes al contexto, medio socioeconómico y cultural y a los aspectos vinculares con los padres y las figuras de autoridad, ya que “la influencia del hogar y del centro educativo constituyen dos variantes que permiten enriquecer la experiencia del niño determinando su desarrollo y aprendizajes posteriores” (p. 31). Gold y Gómez (2018) diferencian dentro del vínculo educador-educando los factores que intervienen en el docente, lo que construye sus subjetividades. Además, enumeran los factores que intervienen en el vínculo entre ambos de los que destacan desde el docente:

El grado de conformidad con el programa que dicta. El tipo de vínculo que tiene con la institución educativa en donde ejerce la docencia. La relación que tiene con sus pares en dicha institución. Las circunstancias personales que está viviendo. Su historia personal. (Gold y Gómez, 2018, p. 33).

Y desde el educando: “El grado de preocupación, aceptación y respeto que percibe de sus educadores. Las herramientas de afrontamiento con las que cuenta; habilidad atribucional, de comunicación y de autorregulación. Su capacidad de vínculo con los pares” (Gold y Gómez, 2018, p. 33).

En el libro *Psicoeducar 2*, Gold y Gómez (2018) toman los aportes del psicólogo Urie Bronfenbrenner sobre el “ambiente ecológico” para clasificar los distintos factores ambientales. Dicho ambiente se conformaría en cuatro sistemas: el microsistema “corresponde al patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales”; el mesosistema sería la interacción entre microsistemas; el exosistema consiste en el entorno en donde el educando no tiene relación intrapersonal pero de todas formas lo afecta (por ejemplo el trabajo de los tutores); y el macrosistema, aquel que puede “afectar transversalmente a los sistemas de menor orden”, como los patrones culturales o ideológicos (p. 36). En todos estos niveles hay múltiples factores que influyen en el desarrollo global del niño y en el desarrollo del aprendizaje.

Los *factores sensoriales* contemplan “las vías de conexión entre el ambiente -el afuera- y el cerebro -el adentro-” (Gold y Gómez, 2018, p. 21). En concreto abarcan la audición y la visión, una baja percepción en cualquiera de estas implicaría una dificultad en el aprendizaje ya que “en el proceso de enseñanza-aprendizaje los estímulos llegarán básicamente gracias a la visión y a la audición” (p. 45).

Dentro de los *factores intelectuales* se mencionan las inteligencias múltiples diferenciando entre la lógico-matemática, la lingüística, la naturalista y pensamiento científico, la inteligencia visoespacial y la corporal cinestésica, la musical y la social, dentro de la que se distingue la intrasocial y la intersocial. El reconocimiento de estas inteligencias, en mayor o menor medida dentro del estudiantado, implica variar las estrategias pedagógicas no limitándolas a lingüísticas y lógicas.

El penúltimo de los factores que mencionan los autores citados son las *funciones instrumentales*. Estas son las funciones cerebrales superiores, las cuales ellos definen como “las herramientas con las que cuentan las inteligencias” (p. 83). Estas funciones son específicas de los seres humanos, nos permiten desarrollar el

lenguaje, el pensamiento, la atención, la percepción o gnosias, la memoria y la praxis.

(...) permiten captar información del ambiente, diferenciando los estímulos y jerarquizando, (...) interpretar y organizar la información, (...) guardar información y retenerla en mente cuando es necesaria (...) y lograr modificar el medio a través de la coordinación de movimientos dirigidos a un fin. (Gold y Gómez, 2018, p. 84).

Estas funciones cerebrales “dan lugar a los intrincados circuitos cerebrales que conectan la corteza prefrontal con el resto del cerebro” (p. 84). Lo que da lugar a múltiples sistemas como el Sistema Atencional, el Sistema de Autorregulación de Conducta con el Control de Espera y el de Impulsos, la Memoria de Trabajo, y, abarcando los anteriores, lo que Gold y Gómez (2018) nombran como Sistema de Gestión Administración y Supervisión del Cerebro.

Dentro de las funciones del Sistema Atencional se encuentran la atención selectiva o focalización, permitiendo la concentración en un estímulo y no en los otros; la atención sostenida es la que permite mantener la atención en un estímulo; la atención dividida, como explican Gold y Gómez (2018), es la habilidad de “compartir la atención entre dos o más fuentes distintas, destacando los estímulos que pueden pertenecer a una u otra fuente” (p. 89); y la atención alternante es aquella que permite alternar entre dos focos de atención. Todos estos modos de atención son demandados para el aprendizaje dentro de un aula.

La memoria, como función del ser humano, se puede subdividir en memoria a largo plazo, que es aquella que almacena información en distintos lugares del cerebro pudiendo ser recuperados a necesidad; la memoria a corto plazo, la cual refiere a aquella información que no se ha consolidado o a la que ha sido recuperada, es la información en uso; y la memoria operativa o memoria de trabajo, siendo aquella que nos permite mantener una información mientras se gestiona una o varias acciones, manipulando la información. La memoria operativa o de trabajo dentro del aula es la que nos permite realizar tareas, por ejemplo operaciones matemáticas o cualquiera que requiera mantener una información latente mientras se realizan acciones.

El sistema de autorregulación de la conducta es aquel que nos permite parar, pensar y después actuar. Está compuesta por controles inhibitorios y circuitos excitatorios. Estos nos permiten elegir nuestros comportamientos “no en función de las emociones profundas sino de la conveniencia de responder en ese momento y/o de determinada manera” (Gold y Gómez, 2018, p. 103). Desarrollando el control de espera y el control de impulsos.

Los controles inhibitorios son necesarios para desarrollar las habilidades mentales de: separar las emociones de la información que recibimos; tener noción de lo que nos pasó y lo que nos puede pasar; hablarnos a nosotros mismos para controlar nuestra conducta; y desglosar la información que recibimos en parte y combinar esas partes en nuevos mensajes o respuestas. (Gold y Gómez, 2018, p. 105).

Estas habilidades mentales, más allá de beneficiarnos en el convivir, intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La primera habilidad, *separar las emociones de la información que recibimos*, permite el análisis de la información repercutiendo en un mejor manejo de la misma, la forma de apoyar esta habilidad es la posibilidad de “recomponer las acciones impulsivas” (p. 107). La segunda, *tener noción de lo que nos pasó y lo que nos puede pasar*, nos permite aplicar conocimientos adquiridos en nuevos acontecimientos, conectando la memoria de corto con la de largo plazo, permitiendo al niño “crear hipótesis alternativas a la dictada por sus emociones” (p. 108). La tercera habilidad, *hablarnos a nosotros mismos para controlar nuestra conducta*, permite una conducta guiada por reglas que pueden mejorar el desempeño en el aprendizaje, como la autocorrección de actividades. La cuarta habilidad mencionada, *desglosar la información que recibimos en partes y combinar esas partes en un nuevo mensaje o respuesta*, se halla estrechamente vinculada con la creatividad, son fundamentales para la resolución de problemas.

Algunas de las habilidades que posibilitan el control de espera y el de impulsos son “la prolongación de la imagen mental de un acontecimiento, el desarrollo de recuerdos, el desarrollo del sentido del tiempo y la previsión como sentido de futuro” (p. 112). Cualquier dificultad en alguna de estas habilidades

mentales implicaría una complicación en la adquisición y manejo de la información. “Es más difícil el acceso al aprendizaje con un sistema de autorregulación de mala calidad” (p. 114).

Lo que Gold y Gómez (2018) nombran como el sistema interno de gestión, administración y supervisión, refiere al trabajo en conjunto del sistema atencional, la memoria del trabajo y el sistema de autorregulación. Implican saber lo que hay que hacer, cómo hacerlo y la gestión de “cuándo, en qué tiempo y qué pasaría si hiciera otra cosa” (p. 122). Ante niños y niñas con este sistema de “mala calidad” (p. 123) se hace necesario la supervisión externa en el transcurso de la escolaridad, que vaya compensando las debilidades.

Ambos autores presentan algunas sugerencias: “la acomodación del espacio”, para limitar los estímulos que pueden intervenir en la atención; el “modelaje con compañeros” con los que sientan empatía -mutua- y se establezca un modelo positivo en lo social y académico; las “instrucciones” uno a uno y dosificadas con contacto visual; ayudar con la gestión de los materiales necesarios dejándolos a su disposición “antes de comenzar la tarea”; la dosificación de las “tareas asignadas” y “duración de la tarea”, así como el “ritmo de trabajo”, lo que sugiere que respetemos los tiempos, sobre todo en situaciones de evaluación; los “movimientos físicos productivos”, destinados a aquellos niños que mantienen movimientos improductivos; el “reforzamiento externo”, lo que sugiere expresiones positivas del docente que vayan validando los procesos y reforzando el autoestima, al igual que el “sistema de autoevaluación” en el cual se registren los logros para que el estudiante “comience a decirse ahora sí puedo”; y por último, el “contacto con los padres” (Gold y Gómez, 2018, pp. 124-126).

Los *factores emocionales* que intervienen en el aprendizaje pueden ser causa o consecuencia de dificultades académicas, repercutiendo en las funciones ejecutivas. Las problemáticas emocionales por consecuencia de bajos rendimientos académicos repercuten en la autopercepción de valía y capacidad del sujeto, motivo por el cual los docentes deben prestar atención en sus intervenciones para no fomentar estas percepciones y tratar de contrarrestarlas; dirigido a esto van las antepenúltima y última sugerencia mencionadas anteriormente. Dentro de estos factores, en los que se interpretan como causa, se encuentran diversos trastornos

como los de ansiedad o los depresivos, entre otros, que requieren de tratamiento especializado.

Inclusión y Pedagogía de la diversidad

La CDPD especifica la diferencia entre incluir e integrar a los sujetos, siendo la última perteneciente al Modelo Médico, donde la sociedad genera algunos apoyos (normalmente de accesibilidad) para que los sujetos en situación de discapacidad formen parte de la sociedad, aunque el tratamiento de los individuos fuese uno igual para todos, o sea, estandarizado. En cambio la inclusión implementada desde el Modelo Social reconoce la diversidad de limitaciones/barreras no sólo relacionadas a la discapacidad y el ambiente, sino a toda diversidad; respetando a cada uno, ofreciendo oportunidades en el contexto educativo sin exclusión. Por lo tanto, “la educación inclusiva se centra en las necesidades de todos los miembros de la comunidad educativa e implica el respeto por la diversidad” (Ceberio y Roma, 2023, p. 12). Al respecto, Fernández (2003, p. 3) especifica que:

Cuando se habla de escuela inclusiva no se limita a los niños tradicionalmente etiquetados con discapacidades sino que se apunta a un grupo mucho mayor, el formado por niños que por diferentes razones tienen dificultades para aprender en la escuela y frecuentemente la abandonan en virtud de que sus necesidades educativas no son identificadas ni satisfechas.

Para lograr una verdadera educación inclusiva todos los estudiantes deben estar, ser parte y mostrar avances en sus aprendizajes, “acceso, participación y apoyos” (MIDES, 2017, p.10). Esto no se limita solo a que se encuentren en las aulas. Al respecto, Carmen Alba Pastor (2012, p. 12) define que:

La educación para todos no solo significa que todos los estudiantes estén en el sistema educativo y en las aulas, sino que todos aprendan y lleguen al máximo de su desarrollo. Para que la educación sea para todos, y no más para unos que para otros, tiene que tener en cuenta las diferencias y buscar modelos, metodologías y respuestas didácticas que permitan lograr los objetivos educativos a todos los alumnos.

En busca de la inclusión educativa se construye el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje), un enfoque didáctico creado por el CAST (Centro de Tecnología Especial Aplicada). Se propone pensar el currículum, los objetivos, métodos, materiales y evaluaciones con “diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar” (CAST citado por Pastor, Sánchez y Zubillaga, 2014, p. 10). El DUA posee tres principios fundamentales que se debieran tener en cuenta a la hora de planificar y pensar el currículum. El primero sería el “proporcionar múltiples formas de representación”, donde se propone presentarle a los estudiantes de múltiples formas la información. El segundo principio abarca las habilidades para organizar y exponer lo que se sabe, es decir, “proporcionar las múltiples formas de expresión”. El tercero y último propone “proporcionar múltiples formas de implicación” (CAST citado por Pastor, Sánchez y Zubillaga, 2014, p. 19) atendiendo a diversos modos de fomentar el sentimiento de motivación y compromiso en las actividades. Los tres principios atienden al qué, cómo y porqué del aprendizaje, respectivamente. Este enfoque está muy ligado a la utilización de tecnología ya que brinda la posibilidad de modificar los soportes de información a demanda, haciendo más eficiente la multiplicidad de oferta dentro del aula.

Una educación realmente inclusiva, que tenga en cuenta las diversidades de todos los estudiantes dentro del aula -diversidad en su carácter más amplio y múltiple-, implica pensar desde el campo pedagógico la diversidad como un todo y no limitarse a la inclusión del diferente como “caso extraño, exótico o un portador de algo que los otros, normales, no tienen” (Martínez, 2011, p. 8). Para Martínez (2017) la pedagogía de la diversidad implica abordar la problematización de la relación entre el pensamiento pedagógico por un lado y la noción de diversidad por el otro. La última en particular ha adquirido un carácter polisémico, ya que se habla de diversidad cultural, sexual, funcional, entre otras. Es por esto que la autora habla de una pedagogía de las diversidades que contemple el mundo diverso y se posicione, a partir de la comprensión de un mundo contemporáneo, con sus discursos y prácticas pedagógicas.

La pedagogía de la diversidad abre la puerta acerca de los sentidos sobre la construcción de las sociedades, cómo se relacionan los particularismos y los universales en la vida de esas sociedades, cómo están atravesadas por

relaciones de poder y qué hace y cómo puede contribuir la escuela en ese sentido. (Martínez, 2017).

Vulnerabilidad

Otras de las aristas de análisis que presenta este ensayo es el relacionado a la vulnerabilidad social. La vulnerabilidad implica, según la RAE, la posibilidad de ser herido física o moralmente, supone un estado de desventaja ante una situación que expone al sujeto a mayor riesgo.

(...) la vulnerabilidad no solamente se asocia con las características particulares de una persona en relación a que se puede estar más susceptible al daño, sino con las características del contexto, es decir, con las condiciones socioambientales, políticas, económicas, sociales, ecológicas, etc. (Ceberio y Roma, 2023, p. 11).

Por ende, la discapacidad puede generar una situación de vulnerabilidad. Si nos paramos dentro del Modelo Social o de Derechos Humanos, esta vulnerabilidad no se da por la limitación del sujeto en sí, sino por un sistema que se construyó sin tener en cuenta esa limitación. En palabras de Nilda Rozenfeld (2023), el individuo “queda segregado por no haber sido pensado o comprendido plenamente por el sistema” (p. 7).

La vulnerabilidad social refiere, según Pizarro (2001), al impacto negativo de eventos económicos-sociales en las capacidades de acción de los sujetos. Este concepto de la vulnerabilidad social, el autor lo explica por dos componentes. En primer lugar, “la inseguridad e indefensión” (p. 7) que se vive a consecuencia del impacto de algún “evento económico-social de carácter traumático” (p. 11). Por otro lado, “el manejo de recursos y las estrategias” que utilizan “para enfrentar los efectos de ese evento” (p. 11). Mientras la vulnerabilidad social refiere a la capacidad de acción que el evento traumático dejó en el sujeto o la población, la pobreza hace referencia a un índice de ingresos por familia que no permite cubrir las necesidades básicas.

En realidad, el enfoque de pobreza califica de forma descriptiva determinados atributos de personas y familias, sin dar mayor cuenta de los procesos causales

que le dan origen. La vulnerabilidad, en cambio, hace referencia al carácter de las estructuras e instituciones económico-sociales y al impacto que éstas provocan en comunidades, familias y personas en distintas dimensiones de la vida social. Esta diferencia conceptual tiene, desde luego, importancia explicativa. (Pizarro, 2001, p. 12).

En la revista *Actualidad Psicológica*, emitida en marzo de 2023, diversos autores hacen un recorrido por la complejidad del término vulnerabilidad y las implicancias de las vulnerabilidades que se presentan en la escolaridad. Mariana Wassner ejemplifica la vulneración como verbo ya que esta se ejerce diariamente en la toma de decisiones, pudiendo contrarrestar o controlar los efectos desde construcciones colectivas. Nadia Rosenfeld presenta que “el contexto como factor de vulnerabilidad se puede presentar en cualquier nivel y estilo sociocultural” y que la educación crítica sería la forma de “ser conscientes de los condicionantes que se le imponen” (p. 6). A su vez, conceptualiza la “vulnerabilidad en el sistema educativo” como la “consecuencia de no incluir en sus planificaciones el respeto por la diferencia y la diversidad” (p. 7). La autora lleva este análisis diferenciando la presencia de la inclusión y enfatizando la distinción entre escolarización y educación tomadas de Freire y Giroux, siendo la presencia y la escolarización generadores de vulnerabilidad. Toma, a su vez, la función docente como otro agente de vulnerabilización: al correr para cumplir un programa, en la distancia entre la práctica y la formación que genera la sobrepoblación en las aulas, la adaptación al territorio donde se ejerce, y la falta de consideración de las trayectorias de los alumnos.

Según Marcelo Ceberio y Cecilia Roma, también coescritores de dicha revista en esta edición, “el contexto es un gran marco de atribución de significados que categoriza todas las acciones que se desenvuelven” (p. 10). Mencionan a grandes rasgos la trascendencia del entorno o medio ambiente en el desarrollo del individuo y cómo la acción humana transforma también el medio ambiente. De modo que este contexto puede favorecer o vulnerabilizar el desarrollo humano. Ana Kurtzbart expresa la importancia de los vínculos y la ética afectiva con los otros, cómo necesitamos de los otros para visualizar la “diversidad de los modos de existir” y cómo vulneramos a otros por no poder ver su “ser siendo en la diferencia” (p. 15). Ana Matilde Nunciato plantea que “la necesidad de una legislación específica sobre

los derechos de un determinado grupo da cuenta de su vulnerabilidad” (p. 16). En consecuencia, el ser niño ya implica una vulnerabilidad, ya sea por la dependencia material para el desarrollo o por el poco acceso de agentes externos a la familia en las resoluciones intrafamiliares. Luego de ejemplificar cuatro situaciones en donde las instituciones educativas vulneraron derechos de poblaciones específicamente en vulnerabilidad económica-social, escribe:

Si bien parecen situaciones aisladas o diferentes hay un elemento común en todas ellas, es la percepción de que las condiciones actuales implican educar para un presente o un futuro inmediato, que en cuanto pierde la posibilidad de ser transformado deja de ser válido para educar, si por educar entendemos participar en la construcción de subjetividades. (Nunciato, 2023, p. 17).

Apela a la pérdida de confianza que perjudica el vínculo pedagógico. Explica que las instituciones al detectar una situación que les preocupa pretenden que “se encaje la pieza del rompecabezas ya armado”. Las situaciones problemáticas no son tomadas como tal porque ya están naturalizadas y las respuestas automatizadas. “Entonces si no hay pregunta, no hay problema, si no hay problema no hay necesidad de construir nada nuevo y si no hay necesidad de construir nada nuevo no hay escuela ni práctica pedagógica” (Nunciato, 2023, p. 18).

El penúltimo escrito de la revista, “El conocimiento está en los hechos” de Isabel Mansione y Diana Zac, aborda la violencia en las instituciones educativas y la relación que ellos visualizaron entre “actos de violencia y pobreza de recursos personales y/o institucional” (p. 20). El último escrito de esta edición, por Javier Fernández Mouján, aborda el fracaso escolar y propone preocuparnos por el éxito escolar, por la sobreadaptación a cumplir expectativas ajenas. Cuestiona los modelos, mandatos y naturalizaciones sociales como “monstruos de afuera” (p. 24).

Lo vulnerable es inherente al ser humano, cualquier crisis puede generar mayor vulnerabilidad y la misma se puede ejercer de un sujeto (o grupo de sujetos) a otros. El problema con la vulnerabilidad no es tenerla, sino la que se ejerce y cómo esta afecta el desarrollo del individuo. Cómo el entorno interioriza esa vulnerabilidad en la interacción con los otros y genera una desigualdad de oportunidades, por no tener en cuenta cualquier variación que quede por fuera de la norma. Esto sucede con cualquier vulnerabilidad, pero para este análisis la

vulnerabilidad social y la generada por las dificultades de aprendizaje son las que voy a interseccionar.

Interseccionalidad

Es importante para este análisis tener presente qué es la interseccionalidad y qué puede aportar al tema de la inclusión en contextos de vulnerabilidad. Vigoya (2016) hace un recorrido por su construcción. Más allá de que la idea aparece desde hace, por lo menos, tres décadas en distintos escritos y producciones artísticas de corte feminista, la aplicación de la interseccionalidad se establece por la necesidad jurídica de una abogada afroestadounidense llamada Kimberlé Crenshaw en la discusión de un caso de doble discriminación, por género y ascendencia etnico-racial. La conceptualización de la interseccionalidad refiere al estudio de las relaciones sociales, de poder y opresión “como construcciones simultáneas” (p. 12), que generan sobre el sujeto más de un tipo de opresión, exclusión y/o marginación.

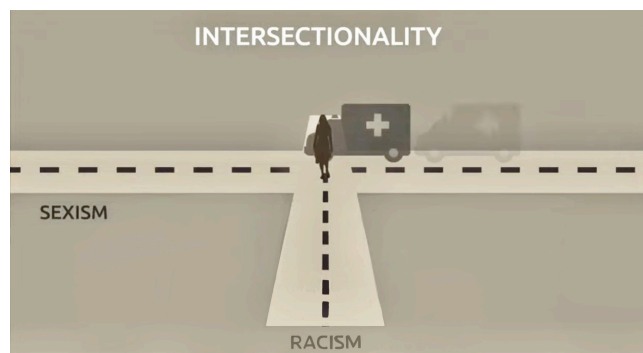
En palabras de Crenshaw extraídas de una charla TED de octubre de 2016 en San Francisco:

(...) empecé a usar el término interseccionalidad para confrontar el hecho de que muchos de nuestros problemas de justicia social como el racismo y el sexismo a menudo se solapan, creando múltiples niveles de injusticia social, (...) sin marcos que nos permitan ver cómo repercuten los problemas sociales en todos los miembros de un grupo determinado, muchos caerán en la invisibilidad de nuestros movimientos. (Crenshaw, 2016).

En el correr de la charla nos habla de la necesidad de los marcos referenciales para incorporar nuevas formas de pensar un problema. Explica el caso que se desestimó en la justicia estadounidense que la lleva a utilizar este concepto. La desestimación por intrascendencia se da porque la empresa en cuestión sí contrataba personal afro y sí contrataba mujeres, pero el problema que no se pudo exponer -por la falta del marco referencial (interseccionalidad)- fue que toda la población afro contratada en la empresa eran hombres para trabajar en planta y todas las mujeres eran blancas en puestos de secretaría.

El marco que el tribunal aplicaba para ver la discriminación de género o para ver la discriminación racial era parcial y eso distorsionaba el caso. Para mí, el reto al que me enfrentaba era intentar averiguar si había una narrativa alternativa, un prisma que nos permitiera ver el dilema. (Crenshaw, 2016).

Prosigue presentando la analogía con la que podrían haberle explicado a los jueces el dilema. Hay dos carreteras, en cada una confluyen las políticas de contratación de la compañía, las formas en que se estructuraron las fuerzas de trabajo, en una carretera por etnia y en otra por género. Al estar Emma (la denunciante) en la intersección de las dos carreteras, la ambulancia (otro elemento de esta analogía que representa a la ley) no la pudo auxiliar ni por una carretera -la empresa no era racista porque contrataba personal afro- ni por la otra carretera -no era sexista porque contrataba mujeres-. Aunque sí hubiera podido si en la intersección analizaba ambas situaciones superpuestas.



Las mujeres afrodescendientes, al igual que otras mujeres de color, al igual que otras personas socialmente marginadas de todo el mundo, se enfrentan a todo tipo de dilemas y desafíos como consecuencia de la interseccionalidad, intersecciones de étnia y género, de heterosexualidad, de transfobia, de xenofobia, de discapacidad... todas estas dinámicas sociales se unen y crean desafíos que a veces son bastante únicos. (Crenshaw, 2016).

Entonces, ¿por qué nos sirve toda esta construcción? Porque es extrapolable a la educación y a las situaciones de vulnerabilidad múltiple que presentan los educandos en las aulas. Este análisis está dirigido no a la superposición de género y raza sino a la interseccionalidad entre discapacidad o dificultad de aprendizaje y nivel sociocultural. Cómo se da la interpretación de las posibilidades de acción, desde nuestro rol docente, primero ante una situación áulica de evidente inclusión con una población que presenta vulnerabilidad social; segundo, con situaciones no tan evidente de inclusión y la misma población.

Situación de evidente necesidad de inclusión

Al presentarse una situación áulica donde la necesidad de inclusión es evidente, las reacciones y acciones del docente se pueden bifurcar. Se puede dar la inacción, donde el docente no se siente interpelado por la situación, motivo por el cual no se generan acciones para que el estudiante pueda participar en las actividades y la inserción del estudiante en el sistema educativo se estanca en una integración. Por otro camino, se encuentran los docentes que con o sin conocimientos al respecto intentan llevar a cabo acciones para que el estudiante mantenga participación en las distintas actividades que se presentan. En la siguiente situación se visualiza el segundo camino.

A mitad de año se presenta un ingreso a segundo grado, el cual había asistido en años anteriores a escuela especial. Presenta algunas dificultades motrices y visuales que se toman en cuenta en la entrega de material didáctico amplificado en las distintas actividades. Participa activamente de las propuestas, implicandose en mayor medida en aquellas que son de participación oral y que pertenecen a las artes, ciencias sociales y/o ciencias naturales. Presenta grandes rezagos en la adquisición de la lectoescritura y la numeración. El docente explica los retrocesos en avances paulatinos pero visibles a la asistencia intermitente y el alto nivel de vulnerabilidad socioeconómica que presenta.

En este caso la docente conoce de antemano que el niño presenta dificultades, que en el pasado ameritaron la permanencia en escuela especial. La predisposición al hecho de que ese niño presenta necesidades educativas especiales, genera la búsqueda de estrategias por parte del docente. Se entiende que las dificultades que presenta a nivel sensorial y motor, necesitan de soportes gráficos más amplios de los que se presentan al grupo en la cotidianeidad. En el correr de los días la docente va conociendo en mayor profundidad a su estudiante y comienza a identificar dificultades y fortalezas en los aprendizajes y participaciones. No se da una identificación clara de los factores instrumentales que pueden estar interviniendo en la adquisición de la lectoescritura o la numeración ya que de todas formas avanza, por lo que la metodología en esas áreas se iguala a la diferenciada de otros estudiantes que presentan igual o mayor aplazamiento.

En una perspectiva de inclusión dentro del ámbito educativo en la que se tenga en cuenta si el niño está presente, si participa y si sus aprendizajes muestran avances, la inclusión dentro de esos parámetros se estaría dando. El diseño

universal, por otro lado, no, ya que las modificaciones son a modo de “parche” en la diferencia -déficit- que presentan unos estudiantes con respecto a otros y el cambio metodológico se convierte en dos bloques homogéneos, dirigiéndose cada uno a un grupo de niños predeterminados a los cuales se los clasifica por logros académicos.

Los factores en los cuales se identifican dificultades, que intervienen en esta situación de enseñanza, a priori se podrían reconocer como factores ambientales debido al contexto socioeconómico bajo que acarrea una vulnerabilidad social, los factores sensoriales y de funciones elementales, los cuales repercuten en la baja visión y dificultades motrices. Ante estos factores, el docente puede intervenir directamente en las dificultades motrices presentando adecuación en los soportes gráficos. Si las funciones instrumentales hubieran sido reconocidas, se podrían haber generado apoyos direccionados a andamiar el aprendizaje de la lectoescritura y la numeración con mayor eficiencia.

Situaciones de inclusión no evidentes

El problema de aplicar adecuaciones metodológicas en pos de la inclusión ante situaciones específicas, en donde se evidencia una diferencia a gran escala de la norma, presenta al menos dos problemáticas. La primera, y más evidente, es la diferenciación sistemática de acción pedagógica a un estudiante en particular, lo que genera la discriminación de uno sobre los otros. Al visualizar las diferencias siempre en relación al mismo sujeto manteniendo una normalización en el resto, puede llevar a una exclusión implícita. La segunda, a mi entender más solapada, es la invisibilización de las diferencias del grupo, diferencias que innegablemente existen y que, al no atenderlas, podemos limitar el desarrollo académico de los sujetos. A su vez, esta última también puede generar la no percepción del docente de dificultades de aprendizaje de algunos estudiantes, sobre todo si el nivel del grupo en general se percibe de bajo rendimiento, algo común en escuelas inmersas en contextos vulnerables. Circunstancia que se refleja en la siguiente situación.

Una niña de segundo año permaneció sin avances en la adquisición de la escritura hasta agosto. Se pretendía desde el plantel docente que adquiriera la palabra antes de proceder a escribir unidades léxicas más complejas. Al permitir que la niña escribiera unidades léxicas más complejas las escrituras comenzaron a

tener más sentido. Mantenían un tema y coherencia, aunque en las palabras los errores ortográficos permanecieron, en palabras con dificultades ortográficas y de tipo e/a; de/be; le/el; r/l; etc.

Podemos entender que en este caso se mantuvo una didáctica estática en el año para enseñar la lectoescritura. El DUA en este caso no se implementa, pero tampoco se identifica una situación de dificultad de aprendizaje. Se entiende el estancamiento como parte del proceso sin buscar factores instrumentales. Esta visión se ve enmascarada por el bajo rendimiento de una gran porción del grupo, lo que se atribuye desde el plantel docente al factor ambiental o al factor inteligencia.

Esta estudiante presenta una dificultad de aprendizaje que no fue analizada en el aula, sólo dada por hecho. Al tener muchos alumnos con dificultades de aprendizaje, dentro del mismo grupo, sin aplicar una pedagogía de la diversidad, la percepción de homogeneidad invisibiliza las diferencias de cada uno. Como vimos anteriormente, las dificultades tienen múltiples factores que intervienen. En aquellos niños en el que el docente puede percibir alguna dificultad en la inteligencia pero no indaga en los factores instrumentales, genera que las adecuaciones que se lleven a cabo dentro del aula no sean direccionadas a apoyar la habilidad debilitada. Por lo que el avance será más lento. Además, la percepción de un alumnado de baja inteligencia genera en el docente el efecto Golem¹. Si no se esperan avances del estudiante tampoco se percibe una necesidad de cambio metodológico, si no se cambia en variaciones generales², ni direccionada específicamente a algún apoyo de funciones instrumentales, factores emocionales o sensoriales, estamos limitando el desarrollo del estudiante.

En este caso, los factores emocionales como consecuencia también pueden generar rezagos académicos, si nosotros estamos todo el tiempo proponiendo propuestas a las que los estudiantes no acceden, se genera una autopercepción de limitación desencadenando en frustración y desidia frente al aprendizaje.

Ambas situaciones presentadas se desarrollan en escuelas inmersas en contextos vulnerables por lo que el factor ambiente es uno que puede en principio intervenir bajando el rendimiento académico. Esto es algo que los docentes tienen

¹ Efecto psicológico no consciente estudiado en 1977 por Elisha Babad. Lleva a actuar al docente de acuerdo con su previa convicción de baja competencia del estudiante. Si la hipótesis no se da, el conflicto cognitivo del docente induce a la corrección para el cumplimiento de la hipótesis.

² Aplicar el DUA.

en cuenta a diario en el quehacer educativo. En ambas situaciones, los factores ambientales son percibidos y tenidos en consideración; aunque se percibe desde el rol docente dificultades en otros factores como en los intelectuales y/o sensoriales. Si la lectura de estos factores percibidos identificaran barreras y dieran como respuesta adecuaciones en las metodologías que funcionen de apoyos, los aprendizajes serían más eficientes. El problema es cuando el único factor que se percibe desde el docente es el ambiental. Si se adjudican las problemáticas académicas sólo al factor ambiental, se limita el margen de acción del docente para brindar apoyos dentro del aula. Como se puede apreciar en la siguiente situación.

Durante una actividad de lectura, una niña decodifica perfectamente pero repite reiteradas veces que no sabe leer, por lo que la docente no titular le pregunta qué dice lo que está leyendo, a lo que la niña contesta que no sabe, que no lo entiende y lo vuelve a leer repetidas veces buscando acercarse a una respuesta. Debido a esta situación, la docente no titular pregunta a la titular si se ha notado esta dificultad de la niña en la comprensión lectora y si hay un control de la misma; como la realización de algunas actividades en las que se cambien variables para identificar si la reacción de la niña cambia. La respuesta del docente fue que no, pero que no se esperan avances por el contexto.

Podemos identificar en esta situación áulica que la estudiante presenta dificultades específicamente en la lectura. A priori, la percepción del docente no titular fue que la decodificación se daba fluida y a un buen ritmo. Esto en un principio difiere de la expresión “yo no sé leer” de la estudiante, que había realizado previamente, lo que lleva a indagar sobre la interpretación del texto. Al preguntar “qué es lo que dice el texto” la niña contesta que no sabe y lee repetidas veces tratando de comprender el mensaje.

Esta situación desencadena múltiples cuestionamientos; el primero, si la estudiante tiene tan asumido que no sabe leer, decodificando con esa solvencia ¿desde cuando lee sin comprender el mensaje?, ¿cómo ha realizado con éxito las actividades que requieren comprensión de texto y lectura autónoma? y ¿las ha realizado con éxito sola, o eso era solo una percepción?. Estas preguntas serían fáciles de responder presentando algunas actividades en forma de evaluación, en donde se varíen las funciones que la estudiante tenga que aplicar para resolverlas.

Para que el docente contemple estas dudas como útiles debe entender a las funciones instrumentales como valiosas. De lo contrario, la búsqueda de variables

que intervienen en esta dificultad se tendrían que dilucidar mediante algún otro factor que el docente contemple como influyente. En este caso la variable que el docente toma como principal factor es la ambiental, dando por hecho que se puede mantener sin avances por la vulnerabilidad socioeconómica que presenta, explicando a partir de esta la dificultad en la comprensión lectora. Dificultad que en un principio, sin investigación del caso específico, se presenta como una concreta, ya que si todas sus funciones cognitivas se perciben dentro de lo esperable para la edad y solo en una se presenta un bajo rendimiento, sería esperable encontrar alguna función instrumental con dificultad. Al realizar esta búsqueda, si presenta resultados se podrían instrumentar apoyos específicos bien direccionados.

En este caso se puede realizar el análisis desde una mirada interseccional dado el cruce de variables que intervienen en el aprendizaje. Como vimos anteriormente, el problema surge por la acción compensatoria que se puede realizar para equilibrar la desigualdad, en una vulnerabilidad o en otra, sin tener en cuenta la repercusión de la superposición de ambas. Entonces, si un niño presenta vulnerabilidad socioeconómica o cultural, factor que fehacientemente interviene en el aprendizaje, no exonera la búsqueda de obstáculos presentes en otros factores que también intervienen. Ya que de no hacerlo y sí presentarse obstáculos en otros factores que no sean el ambiental, estaríamos perjudicando doblemente al estudiante. Además, el docente puede realizar adecuaciones para apoyar debilidades del estudiante, dentro del aula, en mayor medida con factores que sean intrínsecos del niño y en menor medida en los externos. Por lo que visualizar solo el factor ambiental limita la acción docente.

Conclusiones

Si entendemos que debemos adecuar nuestras acciones pedagógicas y didácticas solo ante una situación evidente de discapacidad en el aula, las reacciones de los docentes pueden ser dos. Por un lado, hacerse cargo de la situación con o sin logros visibles, pero inevitablemente entiende que debe haber un cambio metodológico para ese niño que no está logrando aprender, porque no es igual que el resto. O por el contrario, identificar la situación, sentirse excedido o no interpelado por el no aprendizaje e ignorarlo.

La última reacción de los docentes da como resultado directo la exclusión y esa permanencia del estudiante en el aula se queda en una mera integración, el niño es parte del grupo pero no se involucra en clase y sus aprendizajes no avanzan, no forma parte de las dinámicas.

De lo contrario, si es un profesional situado y crítico que entienda que la inclusión debe empezar por el docente, se intentará informar sobre los diagnósticos presentes en el aula, lo que implica investigar cuáles serían las mejores metodologías para ese tipo de aprendizaje. Esto puede derivar en dos posibles resultados: lograr avances o no hacerlo. Pero estos resultados siempre son las dos posibilidades ante la acción de querer solucionar un problema -en este caso sería que no se esté dando la inclusión ni el derecho a la educación-. Entonces el primer paso es tomar acción para intentar no generar entornos discapacitantes.

Los niños y niñas con discapacidad están a menudo expuestos a entornos poco favorables que incrementan su vulnerabilidad y limitan sus oportunidades para aprender de manera significativa. Tales dinámicas agravan la experiencia de discapacidad. Para romper estos círculos viciosos, se requiere una comprensión de la discapacidad que trace un mapa de las interacciones entre las características de la persona y su entorno más inmediato” (UNICEF, Cuadernillo 2, 2014, p. 8).

El hecho de que el docente se sienta interpelado en la situación e intente tomar acción al respecto, implica que el mismo note la discapacidad y/o la dificultad de aprendizaje y la entienda como algo que necesariamente requiera de una adecuación metodológica -recurso o cualquier accionar en el encuadre pedagógico-. Ahora me pregunto, ¿qué pasa con aquellas discapacidades y/o dificultades de aprendizaje que tienen un foco biológico, que son exponenciadas como todas por el entorno, pero no resultan del todo evidentes para el docente?.

Debemos como docentes poder identificar las diversidades de cada uno de los estudiantes para no pasar por inadvertidas situaciones de niños y niñas que presentan algunos rasgos de alguna discapacidad o trastorno del aprendizaje, a los cuales les demandamos un mayor esfuerzo por limitaciones del entorno basadas en concepciones de normalidad; contraproducente para el aprendizaje debido a la mayor energía cognitiva que les implica. Como por ejemplo en algún caso de

trastorno del espectro autista con rasgos que logra enmascarar a base de esfuerzo cognitivo y emocional innecesario, una dislexia que se muestra en los primeros años cuando todavía no es posible un diagnóstico o si presenta cualquier dificultad en funciones instrumentales que enlentece o detiene su aprendizaje.

El tomar acción ante estas circunstancias específicas de estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje requiere de conocimiento técnico del docente, conocimiento que no es brindado durante la carrera magisterial. Por esto, considero necesario el entendimiento integral de los factores que intervienen en el aprendizaje, ya que como mencionan Gold y Gómez (2018), aludiendo a una frase muy usada en medicina, “se encuentra lo que se busca. Se busca lo que se sabe” (p. 65). Una frase que podría explicar el porqué en escuelas de contexto con poblaciones vulnerables la percepción del apoyo familiar en la variable aprendizaje es la más importante para los docentes.

Mancebo y Alonso en 2012 escribieron “Programa Aprender Uruguay; visiones y opiniones de los maestros y directores”, donde recopilan datos de entrevistas y encuestas a docentes y directores que trabajan en escuelas A.PR.EN.DER de donde se desprende que:

La encuesta también indagó sobre los factores que, según los docentes, tienen gran incidencia sobre los aprendizajes. Para ello, se presentó a los encuestados la siguiente lista: el clima escolar, el acompañamiento y apoyo de la familia, la calidad del trabajo docente, el nivel económico y social de las familias, la infraestructura, el equipamiento y las condiciones edilicias de la escuela y, finalmente, el acceso a nuevas tecnologías y medios de comunicación. Los datos muestran que los docentes asignan gran importancia al acompañamiento familiar, aspecto que ponderan más que su propio trabajo profesional y el clima escolar. De esta forma, este relevamiento confirma los hallazgos de la encuesta sobre profesionalización docente del 2001 en la cual, a la hora de explicar el aprendizaje de los alumnos, maestros y profesores de todo el sistema asignaron más importancia a los factores extraescolares que a los escolares propiamente dichos. (Mancebo y Alonso, 2012, p. 24).

Esto se puede explicar debido a la interseccionalidad ya vista, los conocimientos y percepciones de los factores que intervienen en el aprendizaje y sus correspondientes apoyos. Si como docentes ignoramos los factores propios del

niño como el factor inteligencia -contemplar las inteligencias múltiples- y las funciones instrumentales, limitamos nuestra posibilidad de acción dentro del aula para maximizar el aprendizaje. Si consideramos que nuestros niños no aprenden porque el contexto no favorece el aprendizaje, el problema lo identificamos fuera del aula, fuera de nuestras posibilidades de acción y ¿cómo podríamos brindar apoyos en barreras que exceden al entorno áulico?.

Para mi futuro ejercicio de la profesión me gustaría pensar la diversidad como una realidad que atraviesa a todos dentro del aula, intentar identificar las diferentes inteligencias y las fortalezas de mis estudiantes se me hace esencial para llevar a cabo un buen trabajo, aunque aún me queda mucho por aprender sobre los distintos factores que intervienen en el aprendizaje.

Al presentarse vulnerabilidades sociales tan evidentes dentro de las escuelas, el poder realizar el máximo esfuerzo dentro del aula no generando vulnerabilidades extras me parece realmente necesario. Atender la diversidad implica prestar atención a las diferencias de todo el estudiantado y no las de unos pocos. Entiendo que esto es un trabajo muy difícil en el que espero estar a la altura, ya que la inclusión implica mayor flexibilidad, conocimiento, entendimiento y trabajo.

Es difícil de por sí realizar esta tarea con resultados positivos en las situaciones de necesidades académicas especiales ampliamente notorias. Aunque intentaré no descuidar dificultades de estudiantes que acceden al aprendizaje solo por el hecho de acceder. Seguramente esta última preocupación, evidente en mi ensayo, se debe en gran medida a mi desarrollo académico, el de una persona disléxica con buen desempeño, que muchas veces no recibió desde las instituciones educativas apoyos específicos. No implementar apoyos dentro del aula limita la potencialidad del estudiantado y dentro de la legislación vigente se exige lo contrario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Discapacidad (s/f) *Clase 1 Contenidos: Discapacidad Concepto. Modelos, Enfoques de Discapacidad. Lenguaje Adecuado. Indicaciones útiles para la adecuada relación y atención a personas con discapacidad. La evolución y controversias de distintos modelos de discapacidad.* CONABIP –
- Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. Murcia, España. Recuperado de: enlace mayo del 2022.
<https://web.ua.es/fr/accesibilidad/documentos/cursos/ice/dua-y-materiales-digitales.pdf>
- Alba Pastor, C. Sánchez Serrano, J, M y Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. DUALETIC. Disponible en
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55488276/dua_pautas_intro_cv-libre.pdf?1515506657=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDisen%C3%B3+Universal+para+el+Aprendizaje+DUA.pdf&Expires=1701113435&Signature=VEDYA0DtZX92S4W0Hcoz~ILPQT1kMvcPI07kPLfbl1EIDm0ntcVwlyLDgNjwJnYL5MNkBGj3sKpD7Pz6X4XmcyLyVDUU09nUI~wo5JnZpF~aV7uvwzq-vWxczzLq-paC1yhUb8mNrGE0x5ceKoXrcH85VVoUoXk5Tupybpj5nD7cv-RCInCy5vDBI-P6OJk55121RcdwxbfzLm4ZMfEdwE74iqZL-W3XOq7fh5EW2dG5qGScCu9rNZdnUIpDxZa0LYgyJ1H5yp4ElzHH7LCAANS2sYXnBmJFWIdeMLRGieymscqw4N1RVRYrm7Nzm37IMxTkZ~oM5DgpHxvU2eg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Connell.R. W. (1997) .*ESCUELAS Y JUSTICIA SOCIAL*. Madrid, Morata.
- Defior, Silvina; Serrano, Francisca y Gutiérrez, Nicolas. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Editorial SINTESIS.
- Fernandez, Agustín. (2003). *Educación Inclusiva: Enseñar y Aprender entre la Diversidad*. Revista Digital Umbral 2003, N°13. Disponible en
<https://docplayer.es/424849-Educacion-inclusiva-ensenar-y-aprender-entre-la-diversidad-1-el-derecho-a-la-educacion-un-derecho-universal.html>
- Gold, A. y Gómez, A. (2018). *Psicoeducar 2. Algunas claves para entender cómo aprenden úteros alumnos*. Editorial Planeta S.A.
- IMPO. (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. N° 18.418. MEC. Montevideo, Uruguay. Recuperado de:
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes-internacional/18418-2008#:~:text=Las%20personas%20con%20discapacidad%20incluyen,de%20condiciones%20con%20las%20dem%C3%A1s.>
- IMPO. (2009). Ley General de Educación. N° 18.437. MEC. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- IMPO. (2010). Ley de Protección Integral de personas con discapacidad. N°18.651.MEC. Montevideo, Uruguay. Recuperado de:
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>

- Mancebo, María Ester y Alonso, Cecilia (2012). *Programa Aprender Uruguay; Las visiones y opiniones de los maestros y directores*. Unicef. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/716.pdf>
- Martínez, María Elena (2017). *Apuntes 19 María Elena Martínez - Pedagogía de la diversidad*. Disponible en: <https://youtu.be/UParn3ri0Ms?si=FRZotC6qC1-kfyGm>
- Martínez, María Elena (2011). *Pedagogía de la diversidad*. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.7449/pp.7449.pdf>
- MIDES (2017) *INCLUSIÓN TEMPRANA Discapacidad, diversidad y accesibilidad para cursar la vida*. URUGUAY CRECE CONTIGO - PRONADIS. Recuperado de: <https://guiaderecursos.mides.gub.uy/innovaportal/file/82662/1/librillo-web.pdf>
- Nieto Llarena, I. (2022). *El Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad - (T)DAH- desde una mirada antipacitista*. Revista (Con)textos, 11: 133-139. <https://doi.org/10.1344/test.2022.11.133-139>
- ONU (2006) *CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD*. Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Pizarro, Roberto. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. División de Estadística y Proyecciones Económicas. Publicación de las Naciones Unidas-CEPAL.
- UNICEF. (2014). *Definición y clasificación de la discapacidad*. Cuadernillo 2. Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/media/7391/file>
- Verdugo Alonso, M. A. y Schalock, R. L. (2010). *Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca. Hastings College, Nebraska, EEUU. Revista SIGLOCERO, discapacidad intelectual.
- Vigoya Viveros, M. (2016). *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Programa universitario de estudios de género.
- Wassner Mariana - Rozenfeld Nilda - Ceberio Marcelo R; Cecilia Roma Ana Kurtzbar - Nunciato Ana Matilde - Mansiones Isabel, Zac Diana, Fernández Mouján Javier (2023). *Vulnerabilidad y escolaridad*. Revista Actualidad Psicológica.