



ANEP - CODICEN
Consejo de Formación en Educación
Institutos Normales de Montevideo

ENSAYO

La diversidad en el aula:
el rol docente y la escuela frente a los desafíos de la inclusión educativa

ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Estudiante: Agustina Tellechea Silvera

Grupo: 4ºI (2022)

Tutor: Rodrigo Aguilar

Fecha de entrega: 19 de febrero de 2024

La diversidad en el aula: el rol docente y la escuela frente a los desafíos de la inclusión educativa está bajo licencia **CC BY-NC 4.0** © 2 por Agustina Tellechea Silvera

Agradecimientos

A la escuela pública, a sus maestras, quienes me guiaron y esperanzaron en el proceso a mi construcción como docente.

A los y las docentes del instituto, a esos que inspiran y acompañan.

A mi familia y a mis amigas, quienes creyeron en mí siempre; han sido un pilar fundamental en este largo recorrido.

A los niños y niñas que me enseñaron que la educación es, sobre todas las cosas, un acto de amor.

Índice

1. Introducción	4
2. Fundamentación	6
3. Marco teórico	8
<u>3.1. Educación e inclusión</u>	8
3.1.1. Educación	8
3.1.2. Escuela	10
3.1.3. Educación Inclusiva	12
3.1.4. Formación en educación inclusiva en magisterio	14
3.1.5. Diseño Universal	15
<u>3.2. Educación y derechos</u>	18
3.2.1. Marco legal	19
3.2.2. Garantizando la educación inclusiva	20
<u>3.3. Propósito: ¿aprender?</u>	21
3.3.1. De la simplicidad a la complejidad	23
3.3.2. Aulas heterogéneas.....	24
3.3.3. Rol docente	25
<u>3.4. Síntesis personal</u>	26
4. Análisis pedagógico	27
4.1. Primera escena educativa: ser practicante al margen de las decisiones.....	27
4.2. Segunda escena educativa: de cara a la realidad.....	30
4.3. Tercera escena educativa: sintiendo que voy a la guerra con un tenedor.....	33
5. Reflexiones finales	37
6. Referencias bibliográficas	40

Resumen

Este ensayo pretende abordar la temática de la inclusión educativa; más precisamente cuál es el rol de las docentes y de la escuela frente a los desafíos que esta presenta, una realidad fácil de encontrar en cualquier aula hoy en día pero difícil de atender con propiedad. Dicho tema surge de diferentes experiencias que he vivenciado a lo largo de estos años de carrera, en mis prácticas docentes y en mis primeros trabajos formales como docente, en los cuales me he cuestionado si realmente se estaba atendiendo la diversidad presente en el salón de clase.

En la actualidad es muy común hablar en estos términos y utilizar palabras o conceptos con asiduidad sin saber realmente a qué estamos haciendo referencia. ¿A qué nos estamos refiriendo con “inclusión educativa”? ¿Cómo generamos un aula inclusiva? ¿Se pueden llevar a cabo propuestas educativas que contemplen las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes al mismo tiempo? ¿Tenemos la formación y las herramientas necesarias para realizarlo? Estas interrogantes estarán presentes y tratarán de ser abordadas durante el desarrollo de este trabajo. Entendiendo que es un tema complejo y con muchas aristas, se analizará con el mayor cuidado posible. Por este motivo no pretendo realizar más que un acercamiento al tema a partir de mis experiencias y reflexiones.

Reflexionar sobre tales cuestiones resultará de gran utilidad para todos aquellos docentes que mientras desarrollamos nuestra labor continuamos formándonos siempre; para replantearnos y modificar nuestras prácticas pedagógicas en pro de nuestros alumnos/as. El análisis sobre este tema servirá para esbozar conclusiones que nos permitan redireccionar nuestras prácticas, enriqueciéndolas.

Palabras claves: Educación Inclusiva - Diversidad - Diseño Universal - Rol Docente - Escuela

1. Introducción

En el presente trabajo se busca ensayar acerca de la diversidad en el aula y cómo se posicionan frente a esto las docentes y la escuela como institución. Estando enmarcados en una educación que pretende ser inclusiva, dicha realidad es un desafío que a mi parecer, no puede ser pasado por alto.

Con el fin de justificar el por qué de la elección del tema, partiré de mi propia experiencia, la cual en los distintos años de formación docente me ha enfrentado a situaciones desafiantes que sembraron ideas y cuestionamientos acerca de la inclusión, los cuales fueron cambiando y creciendo conmigo a lo largo del tiempo. En ocasiones, solo se hace hincapié en la idea de incluir en el entorno educativo a aquellos estudiantes que han sido diagnosticados con dificultades de aprendizaje o discapacidades. Sin embargo, considero que la inclusión también implica poner la mirada en aquellos alumnos que tienen un nivel cognitivo superior al esperado, así como en aquellos que enfrentan dificultades frecuentes para resolver las propuestas educativas o en quienes se los clasifica en un nivel descendido respecto a su edad. Todos estos ejemplos y otros que podría mencionar, experimentan desafíos en su proceso de aprendizaje significativo y merecen tener su espacio, lo cual puede resultar beneficioso para el grupo en general.

Al día de hoy, entiendo a la educación inclusiva como “una educación en y para la diversidad, en cuanto se asienta en la valoración de la diversidad humana y de la interculturalidad como posición ética, que no solo se debe enseñar, sino que se debe vivir en lo cotidiano” (Yadarola., 2019: 65). Parte del propósito de este ensayo es analizar la viabilidad de establecer este tipo de aula inclusiva mediante la aplicación de diversas estrategias pedagógicas que fomenten la participación colectiva de todos los estudiantes en el salón, justificando así el beneficio para todos y todas por igual.

Posterior a la fundamentación se desarrollará un marco teórico con las perspectivas de distintos autores cuyas interpretaciones pedagógicas resultan herramientas para lograr el análisis que se pretende hacer. Es importante partir de la base de que como en la sociedad toda, en las instituciones educativas la diversidad no es la excepción sino la regla. Dentro de un salón de clase existe una diversidad de alumnos/as con características sociales, culturales y cognitivas diferentes. Considero que como docentes es nuestro deber ético partir de esas diferencias para lograr la inclusión conjunta de todos/as los/as alumnos/as independientemente de sus diferencias. Para hacer referencia a este punto, voy a pararme desde el paradigma de la complejidad, el cual establece que los “problemas escolares” deben analizarse de manera compleja, es decir, es “un posicionamiento que permite visualizar tanto lo uno como lo diverso, y concebir que lo uno es diverso y que lo diverso es

uno. Pero nunca separar, aislar y/o invisibilizar las dimensiones múltiples que constituyen los fenómenos, ni pensar a los fenómenos por separado.” (Boggino N., 2010 : 30).

En el análisis pedagógico como tal, se buscará explicitar por qué fueron seleccionadas esas tres escenas, respaldadas por fundamentos teóricos que sustentan el problema planteado. Se pretende exponer razones que respaldan que las propuestas desarrolladas en dichas oportunidades no se ajustan del todo a un modelo de educación inclusiva. Como cierre, se incluirá una sección con las reflexiones finales del trabajo, con el objetivo de sintetizar los hallazgos surgidos de este análisis. En este punto, se retomarán las preguntas problema planteadas inicialmente, la mirada de algunos autores o conceptos implicados en el proceso y planteos personales que surgen al respecto.

2. Fundamentación

En el presente ensayo académico enmarcado en el curso “Análisis Pedagógico de la Práctica Docente” como ya he mencionado, me he propuesto abordar la temática del rol docente frente a la diversidad en el aula. La elección de dicho tema deviene de mis experiencias y reflexiones acerca de las aulas heterogéneas y las “inclusiones” que presencié como maestra practicante en escuelas públicas de Montevideo y como maestra en mi experiencia laboral. En este tiempo, se me presentaron diferentes situaciones frente a las cuales me encontraba “perdida”, sola, situaciones que generaron en mí más dudas que certezas y me hicieron cuestionarme acerca de mi formación. Al verme desde este lugar me he cuestionado aspectos tales como: ¿las docentes somos formadas para trabajar con la diversidad de estudiantes que se encuentran en un aula? ¿cómo responde el docente frente a un aula heterogénea? ¿hasta qué punto se tienen en cuenta las individualidades? ¿se incluye a todos y todas realmente? ¿nuestra formación es una barrera que nos limita a la hora de trabajar con la diversidad? ¿qué función cumple la escuela realmente? ¿cómo se relaciona el rol del docente con la diversidad? Estas interrogantes son las que me he hecho y me continúo haciendo hasta hoy.

Es sabido que las sociedades, a lo largo de la historia, han atravesado diferentes problemáticas que luego las instituciones educativas recogen y abordan. Así como las sociedades son diversas las aulas también lo son. La inclusión ha estado en tela de juicio desde hace unos años y según la adhesión a convenios internacionales, nuestro país tiene la convicción de construir una sociedad inclusiva y con igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas y adolescentes del territorio nacional.

Las vivencias de la práctica docente me enfrentaron a situaciones y realidades para las cuales no había recibido una orientación específica, la pedagogía no ilustraba casos tan particulares como los que encontré. Se abrieron frente a mí, nuevas realidades de las cuales no me había percatado con exactitud, a partir de las cuales se abrió también la reflexión. Muchas veces no obtuve las respuestas que esperaba. Encontré a las maestras responsables del grupo en la misma situación en la que me encontraba yo, con dudas y nulos espacios de reflexión acerca de la acción para la inclusión y el aprendizaje de estos niños y niñas, recordando no dejar de lado al resto del grupo, el cual generalmente tampoco es homogéneo.

Varios años después de estas experiencias me encontré trabajando como maestra de inicial en nivel 5 años. Esta primera experiencia como docente a cargo de un grupo de 25 niños y niñas era todo un desafío el cual me tenía muy entusiasmada y que se volvió cada vez más desafiante cuando pude ver con claridad la heterogeneidad del grupo. Está de más decir que todos los niños y niñas eran diferentes, pero a su vez se encontraban casos

particulares delicados, también diferentes entre sí. Las preguntas eran cada vez más. Llegué a sentirme muy angustiada por no poder enfrentar las situaciones como hubiera querido. Cuando tuve la oportunidad de hacer preguntas o de pedir ayuda en las instituciones obtuve miradas que denotaban una tranquilidad de la que yo no formaba parte. Entonces me seguía preguntando de qué se trataba realmente incluir a todos y todas, y como debería actuar como docente. De a poco, menos acompañada de lo que me hubiera gustado y a través de la reflexión, la prueba y el error, iba encontrando el camino para trabajar con esos niños de los cuales fui maestra.

Las experiencias mencionadas me interpelan en el rol que quiero desempeñar y este trabajo me permite continuar reflexionando sobre mis prácticas. La reflexión sobre las prácticas pedagógicas se torna muy importante en nuestra labor y es parte de lo que trataré de hacer a lo largo de este trabajo. Se reflexiona antes, durante y después de nuestras prácticas. Con respecto a esto, Perrenoud (2014) establece que: “La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno” (p.12). En este sentido, se encuentra la idea del docente como un profesional reflexivo. Reflexionar nos permite desarrollar la capacidad de pensar y repensar nuestras acciones y así tratar de solucionar los problemas que se presentan en el aula. Ello en correspondencia con las ideas de Freire (1997), quien argumenta que “(...) la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser tiene que estar siendo” (p.76)

Lo expuesto hasta ahora fundamenta la elección del tema de este ensayo: el rol docente frente a la diversidad y la inclusión. Este último concepto conlleva una gran polémica debido a la cantidad de significados con los que se lo asocia, siendo uno de ellos el de integración. Pero ¿cuál es el concepto que se utiliza dentro del ámbito educativo? ¿es lo mismo integrar que incluir? Lo que he mencionado hasta ahora pone de manifiesto que el sistema de formación en educación, en mi experiencia con la carrera de Maestra en Educación Primaria, nos enmarca en nuestra labor pero carece de un espacio determinado para la reflexión, el estudio y la comprensión de este tipo de problemáticas que continúan siendo parte de la sociedad y que luego se nos presentan en el aula. De esta temática se desprenden las cuestiones planteadas anteriormente a las cuáles aspiro a encaminar respuestas, desde mi óptica personal y a través de un análisis pedagógico. Existe la posibilidad de que no se alcancen respuestas concretas; de todos modos se buscará reflexionar sobre el problema a partir del análisis de material teórico sobre el tema.

3. Marco teórico

Introducción

Para poder desarrollar la temática de este ensayo se pretenden exponer aportes teóricos de varios autores los cuales van a integrar y enriquecer el posterior análisis pedagógico. Este apartado está compuesto de tres grandes bloques temáticos relacionados entre sí que abarcan aspectos generales y específicos alrededor del tema principal del ensayo. Se dividirá entonces en tres grandes bloques que atraviesan la temática, con sus respectivos subtítulos.

En primer lugar, se desarrollará la relación entre educación e inclusión, con aportes de, por ejemplo, Reina Reyes, Paulo Freire, Pablo Pineau, entre otros. Se hará foco en los conceptos de educación, escuela y educación inclusiva. Además, se recuperará la formación en educación inclusiva en magisterio y se desarrollará el Diseño Universal, una alternativa para poner en práctica la educación inclusiva. A continuación, en el segundo bloque temático de educación y derechos se expondrá brevemente el marco legal de nuestro país, donde se recogen aspectos relacionados a la diversidad en la sociedad en general y en la educación en particular, mencionando leyes y decretos referidos al tema. El tercer y último bloque tendrá que ver con el término “aprendizaje”, ya que al fin y al cabo es a través del aprendizaje como se mide el resultado de las acciones implementadas por las instituciones educativas. Siguiendo en esta línea, se expone acerca del cambio de paradigma, del paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. Además, en este bloque resulta muy necesario definir el término “aula heterogénea” el cual se utiliza en este ensayo, al igual que resulta conveniente desarrollar a qué se está haciendo referencia cuando se menciona al “rol docente” en este problema pedagógico, basándome principalmente en el pedagogo Paulo Freire. Como cierre de este marco teórico resulta importante sintetizar de manera breve y personal ideas importantes que puedo extraer del mismo y de los aportes teóricos mencionados en él.

3.1. Educación e inclusión

3.1.1. Educación

Es relevante, en un ensayo de estas características, comenzar el marco teórico incluyendo un concepto de educación. Para definirla recurriré, en primera instancia a Gvirtz, quien aporta que la educación es “(...) un fenómeno muy amplio, que ha tomado diversas formas a lo largo de la historia y en diferentes sociedades” (Gvirtz, S. 2007). Sabemos, que

la educación no se concibió de la misma manera siempre a lo largo del tiempo. Como fenómeno social, ha ido cambiando. Siguiendo esta perspectiva Gvirtz (2007) plantea que “la educación es un fenómeno necesario e inherente a toda sociedad humana para la supervivencia de todo orden social” (p. 14), la incidencia de este aspecto se refleja en el desarrollo de los individuos, a partir de lo que se concluye que “(...)la educación es un fenómeno necesario y que posibilita tanto el crecimiento individual, como la reproducción social y cultural” (p.15). Por lo tanto, la educación se concibe como una práctica, dado que se constituye como una acción intencionada, dirigida hacia metas específicas y dotada de significado. El fenómeno “educación”, cargado de intencionalidad, se distingue por su significado histórico y su arraigo en el tejido social, revelándose como una necesidad fundamental para el desarrollo humano, presentándose como un fenómeno universal. Este carácter generalizado es observable en todas las sociedades y culturas conocidas. No hay alguna que prescinda de prácticas educativas en su quehacer cotidiano.

Desde esta perspectiva, es imperativo reconocer que la educación, lejos de ser estática, ha atravesado diversos procesos y experimentado cambios a lo largo del tiempo. Estos cambios están fundamentados en pilares esenciales, a saber, el individuo, la sociedad, la cultura y la comunicación. La interrelación de estos elementos constituye la base sobre la cual la educación se erige como un hecho, una función y un proceso desde el punto de vista pedagógico. La educación evoluciona en respuesta a las dinámicas cambiantes de la sociedad y la cultura. Su adaptabilidad y capacidad de transformación son inherentes a su naturaleza, permitiéndole desempeñar un papel vital en la configuración y progreso de las comunidades humanas a lo largo del tiempo. En este sentido, la educación se manifiesta como un fenómeno dinámico y fundamental, cuyas raíces se entrelazan con la evolución humana.

Tomando en consideración lo expuesto previamente, resulta oportuno hacer una breve mención a lo que la educación significa en nuestro país, influenciada por la perspectiva personal que José Pedro Varela (1845-1879) ejerció sobre ella. Varela inspirándose en figuras como Heber Spencer y Charles Darwin, quienes influyeron en su enfoque pedagógico, promovió la idea de que la educación debía tener un propósito adaptativo y evolutivo para preparar a los individuos para la vida en una sociedad en constante transformación. Varela asignó al Estado la responsabilidad primordial en el ámbito educativo. Al respecto y de acuerdo con Reina Reyes (1964), la separación entre la Iglesia y el Estado en nuestro país ha resultado beneficioso, permitiendo que el Estado brinde educación con el propósito de garantizar el derecho a la misma. En Uruguay, el Estado ostenta la autoridad para impartir educación, conforme a la libertad de enseñanza consagrada en la Constitución de 1830. En este contexto, se hace necesario destacar que la educación no es un fenómeno aislado, sino que está atravesada por diversos factores y

fenómenos, siendo imperativo vincular su comprensión a la realidad actual y a una perspectiva fundamentada en los Derechos Humanos.

Paulo Freire (1971) plantea que para ofrecer una educación orientada al desarrollo y a la democracia, es esencial dotar a los educandos de las capacidades necesarias para resistir el desarraigo frente a la civilización industrializada. Bajo esta perspectiva, se entiende que los educandos, como agentes activos y participantes en la construcción de la historia, tienen la capacidad de analizar la realidad, tomando postura y transformando el entorno que les rodea. La educación, concebida como un proceso problematizador, requiere enfrentarse a los desafíos del mundo para materializarse, promoviendo así un enfoque que motive a los estudiantes a pensar de manera independiente, asumir una postura activa ante la vida y su entorno, participando de manera significativa en la sociedad y abordando los problemas sociales con análisis, adoptando una actitud participativa.

Al reflexionar sobre la noción contemporánea de educación, se debe reconocer su estrecha relación con el contexto de globalización, así como su evolución a lo largo de la historia en respuesta a factores políticos, económicos y culturales. La educación se configura como un derecho humano fundamental, orientado hacia el desarrollo de los individuos como ciudadanos, y se erige como una tarea esencial para impulsar el cambio y la transformación en las sociedades actuales.

3.1.2. Escuela

En el contexto de reconocer que la educación no se desenvuelve de manera independiente, resulta relevante abordar las reflexiones de Pablo Pineau acerca de los procesos y transformaciones que han incidido en la educación, focalizando particularmente en los sistemas escolares. En su ensayo titulado '¿Por qué triunfó la escuela?' Pineau destaca la presencia de un cambio pedagógico y social significativo durante la transición del siglo XIX al XX. Este cambio se materializó en la expansión de la escuela como la forma educativa predominante.

En el texto mencionado se propone la hipótesis de que la formación de la escuela no es simplemente el resultado de una evolución "lógica" y "natural" de la educación, sino que surge de una serie de rupturas y adaptaciones a lo largo de su desarrollo. No obstante, al mismo tiempo, se argumenta que la escuela puede ser considerada como el apogeo de la educación concebida como una empresa moderna, siendo un proceso que sustenta su "naturalización". Se destaca que el siglo XIX burgués actuó como el "laboratorio de pruebas" para la escuela. A lo largo de este período, se realizaron diversos aportes a la empresa de escolarización, de manera que al finalizar dicho siglo, la percepción de la escuela como la

forma educativa superior fue respaldada, aunque por razones diversas, por todos los estratos sociales.

Se sostiene que el sistema educativo se transformó en un medio invaluable para el ascenso social y la legitimación de las desigualdades. Esta dinámica generó una tensión constante entre la búsqueda de igualdad de oportunidades y la aplicación de principios meritocráticos que rigen sus prácticas. Pineau llega a la conclusión de que es necesario concebir la escuela no como un fenómeno natural y evolutivo, sino como un ente histórico y contradictorio. “El contexto actual tiene sentido continuar con algunas de estas viejas prácticas y conceptualizaciones, pero no porque las entendemos como las únicas posibles, sino porque las seguimos considerando las más eficaces para lograr los fines propuestos” (p.327).

Los gobiernos, comprometidos con el avance y la modernización de cada nación, han establecido sistemas educativos nacionales con el propósito general de proporcionar una educación común, básica y obligatoria para todas las personas. Este cometido se lleva a cabo a través de una institución formalizada y regulada conocida como "escuela". La educación, considerada como un fenómeno esencial e inherente a toda sociedad humana, según la perspectiva de Silvina Gvirtz (2007), facilita tanto el desarrollo individual como la reproducción social y cultural. La escuela ha logrado consolidarse como la forma educativa predominante, ejerciendo influencia y subordinación sobre otras prácticas educativas. Continuando con las ideas presentadas por Gvirtz (2007), la educación plantea un problema de poder que, en muchas ocasiones, pasa desapercibido. Se refiere a un poder cotidiano que circula diariamente en las instituciones escolares y que constituye una parte integral de los acontecimientos educativos. El poder se define como la capacidad de influir en la conducta de otros para darle forma. La educación en general y las instituciones escolares en particular no son neutrales ni inocentes, sino que ejercen ese poder. Estos dispositivos institucionales desempeñan un papel crucial en la configuración de comportamientos, así como en las formas en que conocemos, comprendemos y actuamos en el mundo. Siguiendo esta línea de pensamiento, la educación y las instituciones escolares moldean a los niños y niñas en una determinada dirección socialmente aceptada.

El sistema educativo presenta una estructura claramente definida, respaldada por los agentes que lo integran en sus distintos niveles jerárquicos, así como por su cultura organizacional. En la escuela, existen organismos compuestos por personal docente y no docente que operan bajo directrices y limitaciones establecidas por reglas y normativas, tanto internas como externas al centro educativo. Es relevante destacar que la escuela no opera de manera aislada, sino que depende de otras instituciones para su funcionamiento, lo que implica un conjunto de prescripciones que afectan o condicionan significativamente su operatividad.

3.1.3. Educación Inclusiva

La noción de educación inclusiva ocupa un lugar destacado en el panorama educativo uruguayo, siendo crucial clarificar su significado y alcance. En este contexto, resulta pertinente definir el concepto de "educación inclusiva" como una "(...) educación (que) se concreta en un aula común transformada en inclusiva, un aula de todos, con todos y en todo momento. Es un aula en la que todos pertenecen y tienen un lugar propio, donde el sentido de pertenencia involucra a todos, con sus diferencias y semejanzas, con sus capacidades y necesidades, estudiantes con y sin discapacidad juntos, aprendiendo en el intercambio con el otro. (Yadarola, 2019 : 65). Por lo tanto, la educación inclusiva es la materialización de un aula común transformada en un espacio inclusivo, donde la diversidad es acogida y valorada.

Para que se de la educación inclusiva se debe contemplar, comprender y respetar la diversidad dentro de las escuelas y el aula, como también se debe apelar a la convivencia recíproca en grupos heterogéneos. Desde esta perspectiva, este tipo de educación demanda no solo la comprensión y respeto hacia la diversidad dentro de las escuelas y el aula, sino también la promoción de la convivencia recíproca en grupos heterogéneos en la sociedad en general. Es crucial reconocer que la educación inclusiva implica una transformación de los paradigmas educativos tradicionales hacia modelos que abracen la diversidad. Es importante destacar que, si bien se sostiene que la educación pública uruguaya es inclusiva en teoría, en la práctica no todas las docentes están preparadas para implementar esta visión en el aula. Como señala Yadarola (2019), enseñar a estudiantes con diversas capacidades, necesidades e intereses requiere una formación y desarrollo profesional orientados hacia un enfoque inclusivo. "Enseñar a todos y a cada uno, con diversas capacidades, necesidades, intereses, ritmos de aprender, personalidades, demanda una formación y un desarrollo profesional, sobre la base de un enfoque inclusivo; demanda desarrollar competencias (saber, saber hacer, saber ser y convivir) para construir un aula inclusiva y una escuela inclusiva para todos." (Yadarola, 2019 : 68). Implica el desarrollo de competencias pedagógicas, emocionales y sociales para construir aulas y escuelas inclusivas que atiendan las necesidades de todos los estudiantes. A pesar del reconocimiento por parte de los docentes de la heterogeneidad de las aulas y las diferentes formas de aprendizaje, aún persisten casos en los que no se tiene en cuenta este aspecto fundamental, posiblemente debido a la falta de herramientas, recursos o incluso, iniciativa. Con respecto a esto, es relevante destacar los desafíos inherentes al ejercicio del rol docente en la actualidad, así como la necesidad de adaptarse a la complejidad de las demandas educativas contemporáneas. Asumiendo una perspectiva teórica, la teoría de la complejidad, la cual expondremos más adelante, se subraya la importancia de transformar el

aula para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, reconociendo que la inclusión va más allá de la discapacidad. Al convertir el aula "común" en un espacio inclusivo, se fomenta un sentido de pertenencia donde cada estudiante se siente valorado y aceptado, independientemente de sus características individuales.

En una perspectiva adicional respecto a la educación inclusiva, el artículo titulado "Educación inclusiva o educación sin exclusiones" (2002) examina el significado inherente a este concepto. En él se aborda cómo diversas sociedades, por una variedad de razones, están marginando a ciertos grupos, ya sean personas con discapacidad o no. Esta creciente exclusión se interpreta como un factor desencadenante de conflictos, como por ejemplo, las guerras. Por consiguiente, los autores, Echeita y Sandoval, argumentan la necesidad apremiante de la inclusión como un valor emergente y esencial, fundamental para fomentar, en primer lugar, una cultura de paz en la sociedad en general. Los autores sostienen que para materializar esta aspiración, es imperativo sembrar la semilla de la inclusión en la mente de los niños y niñas a través del sistema educativo, especialmente durante el período en el que la educación es obligatoria. El sistema escolar debe ser capaz de incluir las diferencias para de esta forma prevenir las desigualdades y favorecer la tolerancia. "Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz" (UNESCO, texto fundacional).

La institución educativa debería desempeñar un papel central en la promoción de la inclusión, paradójicamente también se erige como una de las principales fuentes de exclusión. Esta exclusión se manifiesta tanto de manera explícita, a través de mecanismos como la segregación en escuelas especiales, como de manera implícita, mediante prácticas de selección que privilegian a ciertos estudiantes considerados "sobresalientes", excluyendo así a aquellos con desempeño académico menos destacado. Por ende, según la perspectiva de estos autores, el sistema educativo ha sido históricamente, y continúa siendo, un agente primordial en la generación de exclusión social.

En consonancia con la visión expuesta por Yadarola, el artículo aborda la exclusión desde una perspectiva de diversidad, reconociendo que va más allá de la discapacidad o de las dificultades de aprendizaje para abarcar también aspectos como las diferencias de etnia, culturales, la procedencia, la situación social o familiar, la orientación sexual y las disparidades económicas. En otras palabras, la exclusión comprende todos los aspectos que conforman la diversidad y la heterogeneidad de los grupos sociales. Echeita y Sandoval (2002: 34) destacan la responsabilidad de quienes trabajamos en el ámbito educativo de cuestionar los principios y prácticas que llevamos a cabo, que han contribuido a generar exclusión desde el propio sistema educativo, y de abogar por aquellos enfoques que la investigación educativa y la experiencia han demostrado que verdaderamente promueven la

inclusión y la resolución pacífica de conflictos; en un contexto que fomente el progreso de todos los estudiantes. Esta reflexión constituye el eje central del presente ensayo.

Una de las iniciativas ampliamente reconocidas es la de la integración de estudiantes con discapacidad en centros de educación "comunes" en lugar de "especiales". En esta perspectiva, se establece que la adaptación debe recaer en el centro educativo, en lugar de exigir al estudiante que se ajuste al entorno, lo cual implica un enfoque que va más allá de la simplicidad, como se abordará posteriormente en este marco teórico. Este planteamiento se relaciona estrechamente con la cita textual que expresa, "dejemos de una vez por todas, de considerar «culpables» de sus dificultades escolares a quienes no son sino víctimas de la estructura y las condiciones en las que aquélla se ha desarrollado." (2002 : 36) El proceso hacia la inclusión implica la transformación del sistema educativo y de nuestras prácticas, siendo esta la tarea fundamentalmente identificada como inclusión. En el artículo referido, se utiliza también el término "escuelas para todos", con el que se refieren a que, "en estos momentos no existe una definición unívoca y compartida de educación inclusiva y en nuestra opinión se trata de un «constructo» que cumple, más bien, un papel de «aglutinador» de muchos aspectos diferentes (aunque complementarios entre sí) vinculados a la tarea de cómo (y por qué) alcanzar en los sistemas educativos el equilibrio entre lo que debe ser común (comprensividad) para todos los alumnos y la necesaria atención a la diversidad de necesidades educativas derivadas de la singularidad de cada alumno, sin generar con ello desigualdad ni exclusión." (2002 : 37)

3.1.4. Formación en educación inclusiva en magisterio

El discurso educativo contemporáneo está impregnado de términos como diversidad en el aula, aulas heterogéneas, inclusión educativa y educación para todos y todas. Sin embargo, la verdadera comprensión de estos conceptos suele surgir cuando nos encontramos frente a un grupo de al menos veinte niños y niñas con características y necesidades diversas. Es en este contexto que se plantea la necesidad de que la formación docente contemple de manera sustancial la realidad de la diversidad en el aula.

Al revisar los planes de estudio para la carrera de Maestro/a de Educación Primaria en el cual me formé (2008), se observa una ausencia de asignaturas que aborden específicamente la inclusión educativa, las dificultades en el aprendizaje o la diversidad en el aula. Aunque existe una asignatura denominada "seminario de aprendizaje e inclusión" en el último año de la carrera, esta parece no recibir la atención y relevancia que merece. En contraposición al discurso generalizado sobre la importancia de una educación inclusiva, la formación docente parece no reflejar adecuadamente esta prioridad. Este seminario, de

modalidad semestral, se encarga de aproximar o presentar a las estudiantes a la complejidad del abordaje del aprendizaje en clave de inclusión y diversidad. Sin embargo, no proporciona herramientas ni estrategias suficientes para enfrentar y mejorar las problemáticas y realidades que se presentan en el aula aunque nos brinda la oportunidad de identificar posibles trastornos o dificultades de aprendizaje en nuestros alumnos, quedando pendiente la capacitación efectiva para abordar estas situaciones de manera práctica y eficiente.

En la sociedad actual, donde se valora cada vez más la atención a la diversidad, se hace evidente la necesidad de una capacitación más profunda en este campo. Surge así la pregunta acerca de si la formación recibida es suficiente, lo que abre las puertas a la reflexión acerca de ¿con qué sería "suficiente"? Es tan grande el abanico de posibilidades frente a la inclusión y las necesidades especiales que encontramos en las aulas que la formación que se nos brinde podría no abarcar todas las posibilidades. Por tal motivo, es esencial reconocer el valor de la experiencia cotidiana en el aula como fuente de aprendizaje enriquecedora, reconociendo que en muchas ocasiones somos nosotras quienes aprendemos de los niños y niñas en el intercambio diario y no existe formación más enriquecedora que esta, la derivada de la experiencia.

3.1.5. Diseño Universal

La implementación de una educación inclusiva, que reconozca y valore las diferencias y la diversidad presentes en el aula, requiere de un enfoque específico. En este sentido, el Diseño Universal (DU) ha sido ampliamente utilizado como marco para este propósito. Dicho enfoque se refiere a "el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El Diseño Universal no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten." (Pastor, C. A, et al. 2014 : 5).

En el ámbito educativo, el concepto de Diseño Universal de la Enseñanza (DUE), propuesto por María Eugenia Yadarola, destaca la importancia de transformar el aula en un espacio inclusivo para garantizar que la educación sea para todos y todas. Este enfoque pone énfasis en la necesidad de adaptar nuestras prácticas docentes para mejorar las propuestas educativas, considerando tanto el proceso de aprendizaje de los estudiantes como nuestras propias estrategias de enseñanza. Al adoptar el DUE, se hace necesario replantear las planificaciones tradicionales utilizadas para todos los estudiantes de manera uniforme. Además, se superan las antiguas prácticas de "adaptaciones curriculares"

destinadas exclusivamente a estudiantes con discapacidad, para dar paso a propuestas didácticas más complejas y flexibles que consideren la diversidad de intereses, capacidades y formas de aprendizaje presentes en el aula común. Dicha autora pone la mirada en como modificamos nosotras como docentes la enseñanza para así mejorar las propuestas. Podemos observar como aprende un otro pero también tenemos que poner la mirada en como estamos enseñando para poder modificar nuestras estrategias. “El aula, como espacio de mayor concreción, debe transformarse en inclusivo para enseñar a todos juntos, estudiantes con y sin discapacidad. El Diseño Universal de la Enseñanza es la herramienta clave para llevar adelante este desafío, en beneficio de cada uno de los estudiantes de la clase.” (Yadarola M. E., 2019 : 65)

El DUE demanda una evaluación individualizada de cada situación y aula en particular, con el fin de identificar las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, así como la efectividad de las estrategias pedagógicas empleadas. Se fomenta el trabajo colaborativo, la autodeterminación y la autogestión pedagógica, involucrando a todos los agentes educativos en la incorporación de un enfoque inclusivo y el Diseño Universal, priorizando la reflexión crítica en el intercambio de experiencias y estrategias con otros.

Es importante destacar que la implementación del DUE no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino que también promueve la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, al ofrecer diferentes alternativas de aprendizaje que se adaptan a sus necesidades individuales. El Diseño Universal permite configurar el proceso educativo de manera que se ajuste a las necesidades de cada persona, evitando la necesidad de realizar modificaciones posteriores para atender a ciertos individuos, continuando con la idea de que la inclusión refiere a la igualdad de oportunidades en general y no en particular. Rompe la dicotomía entre alumnado con discapacidad y sin discapacidad ya que ofrecer distintas alternativas de aprendizaje permite que cada alumno escoja aquella opción con la que va a aprender mejor o se siente más a gusto, incluso de manera inconsciente.

Siguiendo la línea de pensamiento de Yadarola (2016), podemos afirmar que el proceso de crear un Diseño Universal de Educación implica concebir y ejecutar tácticas específicas para materializar el objetivo de garantizar una educación inclusiva. Esto implica asegurar que todos tengan igualdad de oportunidades para entrar al aula “común”, permanecer y completar su educación en ella. El Diseño Universal de Educación se fundamenta en cuatro enfoques principales que atraviesan todo el proceso educativo: ofrecer una amplia gama de opciones didácticas y recursos, garantizar la accesibilidad en todos los aspectos, adaptar los apoyos de manera personalizada y fomentar la colaboración y comprensión de la diversidad en el aula. Estos enfoques son esenciales para crear un ambiente educativo respetuoso y acogedor, donde todos los estudiantes puedan desarrollarse plenamente.

Enseñanza tradicional	Diseño Universal de la Enseñanza
Se busca que el grupo de estudiantes sea homogéneo según parámetros clasificatorios y discriminatorios.	Se reconoce y respeta la diversidad y la heterogeneidad del alumnado como perteneciente al grupo áulico.
La enseñanza es homogénea, igual para todos.	La enseñanza es flexible, para todos, no para algunos.
El docente es el enseñante del grupo considerado promedio, descuidando a los otros.	El docente es el enseñante de todos y cada uno, sin separar o discriminar.
El docente trabaja individualmente.	Es un trabajo docente colegiado, participativo y colaborativo.
El profesional de apoyo se dedica solo al estudiante con discapacidad.	El profesional de apoyo colabora con el docente, apoya al grupo áulico.
Se planifica en función del alumno promedio.	Se planifica en función de todos y cada uno de los estudiantes.
La clase se desarrolla trabajando iguales actividades, esperando iguales ritmos y resultados.	La clase se desarrolla a partir de opciones, según diversidad de ritmos, resultados e intereses.
La exposición docente es la estrategia central.	El trabajo cooperativo y por proyectos son las estrategias centrales.
El estudiante con discapacidad recibe adaptaciones que lo separan del resto, discriminándolo.	El estudiante con discapacidad es uno más en la diversidad de la clase, que como otros puede requerir ajustes y apoyos.
Las adaptaciones para las personas con discapacidad se realizan con posterioridad a la planificación para el alumno promedio.	El diseño de la enseñanza se ajusta desde el principio a cada uno de los estudiantes.
Se brindan apoyos para algunos, discriminándolos del resto.	Se brindan opciones y apoyos dentro del aula para todos, no para algunos.
No promueve la accesibilidad.	Accesibilidad. Los recursos tecnológicos son claves.
La evaluación del aprendizaje se realiza según parámetros estándar, es rígida.	La evaluación del aprendizaje es flexible, considera los avances en función de cada uno.
La evaluación se centra en el control del aprendizaje del estudiante, en su clasificación, es estigmatizador.	La evaluación es formativa, de y para el aprendizaje.
Responde a un enfoque homogeneizador, centrado en el déficit.	Responde a un enfoque contextual y complejo.
Se vivencia la discriminación, naturalizándola como forma relacional.	Se aprenden valores de solidaridad, respeto, equidad y justicia desde la vivencia cotidiana.

Fuente: Yadarola, María Eugenia (2019) Construcción de un aula inclusiva desde el Diseño Universal de la Enseñanza. *Quehacer Educativo*, Año XXIX (153), 65-73.

3.2. Educación y derechos

La intersección entre educación y derechos humanos constituye un tema de relevancia crucial en el ámbito educativo contemporáneo. La concepción de una educación inclusiva, que no solo reconozca, sino que también celebre la diversidad presente en el aula, se vincula intrínsecamente con la promoción y protección de los derechos fundamentales de todos los individuos. Para alcanzar con éxito este tipo de educación, es imperativo el desarrollo de políticas públicas que se enfoquen en proporcionar a cada persona los recursos necesarios para acceder a la educación en igualdad de condiciones, así como para aprovechar plenamente las oportunidades educativas y desarrollar su máximo potencial.

La escuela, como institución central en la formación de los individuos, refleja las problemáticas y complejidades presentes en la sociedad en su conjunto. Es un microcosmos que captura la diversidad y pluralidad inherentes a la sociedad. Por ende, para que las políticas educativas inclusivas puedan ser efectivas, es esencial que todos los centros educativos brinden un ambiente acogedor y protector para todos los grupos sociales, garantizando que ningún estudiante sea discriminado, excluido o vulnerado en sus derechos. En palabras de Yadarola (2019): “la diversidad es una característica del ser humano, quién es semejante y diferente a los demás, diversidad que nos enriquece como sociedad, como escuela, como aula. Por ello, el gran desafío es atender a esa diversidad en el aula común, considerando singularidades y, a la vez, brindando igualdad de oportunidades y condiciones con calidad, partiendo de la base de que el aula común e inclusiva es el aula de todos, con todos y en todo momento”. (p. 67)

El *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos* (2019) subraya la necesidad de promover el reconocimiento y respeto a la diversidad, así como la promoción de la convivencia pacífica a través de una pedagogía del encuentro con la otredad. Esto implica fomentar una cultura de respeto mutuo y comprensión entre todos los miembros de la comunidad educativa. Cuando hablamos de vulneración de derechos o de aulas diversas, estas son consecuencia de las desigualdades sociales, las cuales no deben estar naturalizadas y con las que niños y niñas van a convivir desde la escuela. Se manifiestan a través de las diferencias generacionales, de clase social o nivel socioeconómico, por discapacidad o capacidades diferentes, por apariencia, nacionalidad, lenguaje, etc. Nosotras como maestras estamos en condiciones de educar para que estas diferencias no sean motivo de acoso o discriminación sino de enriquecimiento de las aulas.

Cuando hablamos de derechos y educación es imprescindible mencionar a Reina Reyes quien en su libro “El derecho a educar y el derecho a la educación” (1972) menciona que entre los derechos económicos, sociales y culturales que con los civiles y políticos fundamentan la democracia, se encuentra el derecho a la educación. De acuerdo con

Reyes, el derecho a la educación emerge como un componente esencial de la democracia. Además, destaca el conflicto entre el derecho a educar y el derecho a la educación, resaltando la importancia de la "escuela única" como una institución que busca proporcionar igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas. Este concepto aboga por una educación inclusiva que reconozca las capacidades y necesidades individuales de cada estudiante, fundamentándose en el principio de igualdad ciudadana. La auténtica misión de la Escuela Única consiste en asegurar a cada individuo el derecho a la instrucción, considerando sus capacidades y necesidades, basándose en el principio de igualdad ciudadana. Esta noción rechaza las distinciones entre escuelas populares y privilegiadas, fundamentándose en la igualdad entre los ciudadanos. El derecho a la educación tiene que ver con una docencia que respete y cuide ese derecho, que lo proteja y que lo haga realidad en los hechos, con los enseñantes.

“La forma en que el Estado atienda a la enseñanza pública en el aspecto económico y en la formación de los maestros, reviste enorme importancia para el perfeccionamiento de la democracia en lo que dice relación con la defensa del derecho del niño a la educación. (...) La historia de la pedagogía demuestra que la iniciativa privada ha beneficiado el progreso en las prácticas educativas por la actividad creadora de maestros liberados de limitaciones reglamentarias y económicas.” (Reyes, R. 1972 : 55). En situaciones desfavorables, el Estado puede instrumentalizar las escuelas no para satisfacer el derecho a la educación, sino como herramientas de control y sometimiento del pueblo. Aunque la autonomía de la escuela primaria respecto al poder político puede generar independencia, sigue estando sujeta a las decisiones presupuestales y económicas del Estado, lo que puede resultar en una disminución de sus recursos. En definitiva, la relación entre educación y derechos humanos es intrínseca y multidimensional. La promoción de una educación inclusiva y el respeto a los derechos de todos los estudiantes son pilares fundamentales para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. La implementación de políticas educativas orientadas a la inclusión y la igualdad constituye un paso crucial hacia la realización efectiva de los derechos humanos en el ámbito educativo y más allá.

3.2.1. Marco legal

Para abordar de manera más exhaustiva el marco legal que respalda la promoción de la diversidad y la inclusión en nuestro país, es fundamental explorar las disposiciones constitucionales y legislativas que establecen los derechos y obligaciones en materia educativa.

En primer lugar, la Constitución de la República establece principios fundamentales que buscan asegurar la equidad y la igualdad de todas las personas ante la ley. En su artículo N°8, se consagra el principio de igualdad, afirmando que "Todas las personas son iguales ante la ley, no reconociéndose otra distinción entre ellas sino la de los talentos o las virtudes". Esta disposición constitucional sienta las bases para la promoción de una sociedad inclusiva que reconozca y valore la diversidad de talentos y capacidades de sus ciudadanos.

Si nos orientamos a la educación, en nuestras leyes es considerada un derecho humano fundamental. La Ley General de Educación N°18.437 establece que el Estado tiene la obligación de garantizar este derecho a todos los habitantes a lo largo de su vida. La educación se concibe como un bien público y social, sin distinción ni discriminación alguna, con el fin de promover el desarrollo integral de las personas en aspectos físicos, psíquicos, éticos, intelectuales y sociales. Este enfoque se alinea con el principio de universalidad, el cual sostiene que la educación debe ser accesible para todos, sin exclusiones ni discriminaciones de ningún tipo. Dentro de la mencionada ley podemos encontrar menciones y artículos que se relacionan directamente con el tema de este ensayo. Precisamente en el artículo N°8 denominado *de la diversidad e inclusión educativa*. En este artículo, se establece la obligación del Estado de garantizar los derechos de los colectivos minoritarios o en situación de vulnerabilidad social, con el propósito de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. La educación se convierte en el instrumento principal para alcanzar este objetivo, mediante la implementación de propuestas educativas que reconozcan y respeten las capacidades diferentes y las características individuales de los estudiantes, con el fin de promover su pleno desarrollo y realización personal.

En síntesis, respecto a lo legal, nuestro país refleja un compromiso con la promoción de una educación inclusiva y equitativa, que reconozca y valore la diversidad de su población. Estas disposiciones constitucionales y legislativas establecen las bases para la implementación de políticas y prácticas educativas que aseguren la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, independientemente de sus características individuales o circunstancias sociales.

3.2.2. Garantizando la educación inclusiva

Desde el año 2010, se han promulgado diversos protocolos de actuación con el propósito de garantizar el derecho a la Educación Inclusiva en los centros educativos, tanto públicos como privados. El protocolo actual, en vigencia desde el año 2022 según el decreto

N.º 350/022 rige para todos los centros que integran el sistema nacional de educación pública y privada, comprende a los centros de educación infantil privados y a los centros de educación no formal. Este protocolo tiene como objetivo impulsar cambios en la sociedad para promover el reconocimiento de la diversidad y, de esta manera, contrarrestar posibles situaciones de discriminación. La perspectiva desde la cual está enfocado este y otros protocolos de años anteriores se fundamenta en el principio de que la educación inclusiva implica proporcionar el apoyo necesario a cada individuo dentro del entorno educativo, teniendo en cuenta sus necesidades individuales y realizando ajustes que faciliten su total inclusión. Se destaca la importancia de la accesibilidad en diversos aspectos, como lo físico, lo comunicacional y lo cognitivo. La accesibilidad se refiere a la capacidad de los entornos, procesos, bienes, objetos y herramientas para ser comprensibles y utilizables por todas las personas, garantizando condiciones de seguridad, comodidad y autonomía.

Para poder garantizar la educación inclusiva es de suma relevancia el paradigma desde el cual nos paramos para analizarla. Desarrollaré este punto más adelante conforme a lo que plantea Boggino (2010): no debemos asumir una postura donde se ponga el énfasis en lo que le “falta” al sujeto sino adoptar un paradigma que vaya más allá, un paradigma social, multicausal, complejo, que nos deja ver que justamente lo que está al servicio del estudiante es lo que no lo ayuda a incorporar el aprendizaje, hay barreras que lo limitan.

3.3. Propósito: ¿aprender?

Si hablamos de garantizar la educación para todos y todas, hablamos de garantizar, entre otros aspectos, la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Los resultados de las acciones implementadas por las instituciones educativas así se miden o evalúan, en términos de aprendizaje. Para comprender adecuadamente la relación entre la educación y el aprendizaje de los estudiantes, es esencial adentrarse en conceptos fundamentales desde una perspectiva psicológica.

Diversos autores han abordado el concepto de aprendizaje, como Piaget, Vigotsky, Ausubel, entre otros. Considero de suma importancia establecer una conceptualización del mismo, adoptando en este caso definiciones de Vigotsky. Es relevante distinguir dentro de las corrientes pedagógicas donde se encuentran los autores de psicología aquí mencionados, sobre todo Vigotsky. Dicho autor se engloba en el modelo de la “pedagogía cognitiva” (1960 - 1970). La pedagogía cognitiva se basa en la ciencia cognitiva, que estudia cómo funciona la mente. Esta pedagogía trata de entender cómo aprendemos y procesamos la información en nuestra mente. En lugar de solo enfocarse en lo que hacemos, la

pedagogía cognitiva se centra en lo que sabemos y cómo lo aprendemos. El psicólogo Jerome Seymour Bruner sugiere que la información se organiza en categorías existentes o que creamos, y que el significado ya está en nuestra mente antes de recibir nueva información. Dicha pedagogía ve a las personas como seres que procesan información, y destaca cómo organizamos, filtramos y evaluamos la información en nuestra mente para entender la realidad. Se enfoca en cómo pensamos y aprendemos. Al realizar estas acciones, el estudiante se transforma en un participante activo del proceso de aprendizaje.

Según el autor “(...) el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean.” (Vigotsky 1979 : 136). A su vez, considera que el aprendizaje “efectivo” o “buen aprendizaje” precede al desarrollo, lo cual implica que esté implicado en la formación de la zona de desarrollo inmediato: “Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo inmediato es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado esos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño” (Vigotsky 1979 : 138).

En la misma línea, Feldman (2005) propone el aprendizaje como un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona, generado por la experiencia. De esta manera, se establecen tres condiciones necesarias para lograr un buen aprendizaje. La primera es que el aprendizaje siempre supone un cambio conductual o un cambio en la capacidad conductual. Dicho cambio debe de ser perdurable en el tiempo y por último, el aprendizaje ocurre a través de prácticas o otras formas de experiencias.

Si enfocamos nuevamente la mirada en Vigotsky, se considera que el aprendizaje es una condición fundamental para impulsar el desarrollo; siendo este un proceso que responde a leyes biológicas y a su vez, es parte de un proceso cultural. Al ser el aprendizaje quien precede al desarrollo se le da máxima relevancia a la educación, diciendo que es a través de ella como se estimulan los procesos internos del desarrollo de los niños y niñas. La interacción en sociedad juega un papel muy importante ya que produce aprendizaje. El desarrollo se inscribe siempre en el marco de una sociedad y una cierta cultura por ser el hombre un ser social. Por tal motivo, podemos decir que es favorable al aprendizaje que cualquier niño o niña pueda estar incluido en cualquier escuela, las cuales como ya hemos mencionado, por lo general son un fiel reflejo de la sociedad.

Baquero (1997) afirma que es Vigotsky quien incorpora la idea de “zona de desarrollo próximo” (ZDP), la misma remite a los procesos de constitución de los Procesos Psicológicos Superiores (PPS) y es la categoría central que utiliza para analizar las prácticas

educativas. “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.” (Vigotsky, 1979 : 133) Explica que gracias a esa guía, en un futuro, la o el niño resolverá ese problema con autonomía, sin necesidad de tal asistencia.

Es importante para las y los docentes saber en qué zona de desarrollo real se encuentran sus estudiantes en relación a los contenidos a trabajar. Es decir, saber qué es lo que las y los estudiantes saben. Conocer, indagar sus saberes, nociones o conocimientos previos; a partir de esto se orienta el quehacer docente, el “andamiaje” para potenciar el aprendizaje y desarrollo de las y los niños. El o la maestra deberá intervenir en esta zona con el objetivo de provocar en los estudiantes los avances que no sucederían de manera espontánea. Para abordar el desarrollo potencial, se deben tener en cuenta las diferencias entre las y los niños. Como sabemos los grupos rara vez son homogéneos y gracias a esas diferencias, según esta teoría es que podemos potenciar el aprendizaje.

3.3.1. De la simplicidad a la complejidad

Para comprender a fondo la dinámica de la inclusión educativa y desentrañar sus implicaciones en el ámbito pedagógico, es imperativo trascender el paradigma simplista que históricamente ha guiado las prácticas educativas. Como señalé anteriormente, es esencial adoptar una perspectiva diferente, desplazándonos del enfoque médico hacia un paradigma social y multicausal. Esta transición nos permite alejarnos de la concepción que enfoca los problemas desde la carencia del individuo para reconocer que las dificultades de aprendizaje pueden tener raíces diversas y complejas. Según lo expuesto por Yadarola (2019), este cambio de enfoque se sustenta en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual promueve un abordaje basado en los derechos humanos y un análisis de las barreras contextuales que limitan la participación plena en la sociedad. En lugar de centrarse en las deficiencias individuales, este nuevo paradigma social pone el foco en el entorno y las barreras que impiden el pleno desarrollo de las personas. “Se supera el paradigma médico centrado en el déficit del sujeto, adoptando un paradigma social centrado en el contexto, sus barreras y apoyos.” (Yadarola, 2019 : 66)

De esta manera, nos adentramos en un paradigma de la complejidad, que trasciende el pensamiento simplista y nos invita a considerar las problemáticas desde una perspectiva más amplia y matizada. Como indicaba Boggino (2010), desde la simplicidad se tiende a

atribuir los problemas de aprendizaje a una única causa, el individuo, cuando en realidad estos problemas son el resultado de múltiples factores de índole política, económica, social, pedagógica y didáctica. Si persistimos en adoptar una visión simplista, corremos el riesgo de cargar al individuo con la responsabilidad de sus propias dificultades, limitando así sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Es fundamental reconocer que son las interacciones con el contexto las que moldean las experiencias educativas de los individuos, y que cualquier análisis debe considerar la complejidad de estas interrelaciones.

En este sentido, resulta esencial examinar los casos particulares no como situaciones aisladas, sino como parte de un entramado de interacciones con el contexto. Esta mirada holística nos permite comprender las raíces profundas de las dificultades de aprendizaje y diseñar intervenciones pedagógicas que aborden de manera efectiva las barreras contextuales que obstaculizan el desarrollo pleno de los estudiantes. “Hay que analizar los casos particulares (lo uno) pero no como casos individuales sino en el marco de las interretroacciones con el contexto (lo múltiple)” (Boggino, 2010 : 22)

3.3.2. Aulas heterogéneas

Dentro del marco del enfoque de la diversidad en el ámbito educativo, emerge la concepción de aulas heterogéneas, las cuales representan tanto una dimensión teórica como práctica de una misma perspectiva pedagógica (Anijovich, 2014 : 3). En estas aulas, se reconocen y valoran las diferencias individuales de los estudiantes, tanto en su discurso como en las estrategias de enseñanza empleadas, lo que conlleva a una reconfiguración integral en diversos aspectos de la dinámica educativa. Esto incluye no solo el estilo de gestión institucional, sino también las actividades desarrolladas en el aula, la disposición física del espacio, los patrones de interacción social entre los miembros de la comunidad educativa, la distribución del tiempo y los métodos de evaluación utilizados. En esencia, este enfoque educativo parte del principio fundamental de que todas las personas poseen capacidades únicas y tienen el potencial de aprender.

Para lograr una mayor comprensión de lo que implica es necesario definir el concepto de aula heterogénea el cual se utiliza en este ensayo, un aula heterogénea es entendida como “un espacio en el que todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social.” (Anijovich, 2014 : 4).

Finalmente, cabe destacar las reflexiones de Rebeca Anijovich (2004) respecto a la capacidad de la educación para abordar las necesidades colectivas de la sociedad sin menoscabar el respeto a la diversidad individual. “El reconocimiento del derecho de los seres

humanos a ser diferentes no se contraponen a la función que le cabe a cada sujeto como integrante de una sociedad. Por lo tanto, por ser la atención a la diversidad un enfoque socio-humanista de la educación, no existe contradicción alguna entre el respeto al individuo autónomo y la respuesta a las necesidades colectivas de la sociedad” (Anijovich et al. 2004 : 4)

3.3.3. Rol docente

Dentro del contexto educativo que aborda la diversidad en las aulas, resulta fundamental explorar en detalle el concepto del "rol docente" y su implicancia en este desafío pedagógico. Para comprender plenamente este rol, recurriré a la siguiente definición citada por Calvo: “El oficio docente, como profesión, está asociado a esa capacidad diagnóstica para encontrar las formas de aprendizaje y enseñanza adecuadas para diferentes problemas e individuos. El docente tiene la necesidad de atender las especificidades de los distintos grupos poblacionales y preguntarse por sus condiciones de educabilidad (...) Es necesario que el maestro tenga una sólida formación pedagógica que le permita el manejo de un corpus conceptual a partir del cual leer los contextos, los del aula y los psicosociales de sus alumnos.” (Calvo, 2006 : 183 / 185).

En el entorno del aula y la escuela, se establecen relaciones educativas esenciales, siendo la interacción entre docentes y estudiantes una de las más significativas. A través de los años la educación ha variado pero esta relación se mantiene siempre en el análisis. Pero ¿qué papel juega la maestra en el desarrollo de los niños/as como seres sociales? ¿cómo se vincula con los estudiantes? ¿cómo se construye esa relación y ese vínculo tan necesario y cercano entre docente y alumno/a? Si tomamos a Freire como principal exponente, podemos decir que “La tarea de enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero rechaza la estrechez científicista, que exige la capacidad de luchar por la libertad sin la cual la propia tarea perece” (Freire, 1994 : 9).

Es este mismo autor quien en su libro “Cartas a quien pretende enseñar” menciona y defiende la diferencia entre un docente y un integrante de la familia. Parece una diferencia lógica pero muchas veces nuestra profesión da lugar a confusiones. Aunque la enseñanza implica cuidado, afecto y contención, características primordiales en el ámbito familiar, es esencial reconocer que el ejercicio de la docencia constituye una profesión con especificidades propias. En palabras de Freire (1994) “enseñar implica cierta militancia, responsabilidad profesional y capacitación permanente, lo que es parte de su exigencia política”. Aunque entre estudiantes y maestras suelen generarse vínculos de confianza que permiten y deben dialogar; no solo de los contenidos programáticos sino de la vida en sí

misma (Freire, 1994). Como docentes en nuestro rol educamos - o debemos educar - a favor del respeto por el otro, del respeto a las diferencias y aprender a nutrirnos de esas diferencias que habitan en cada uno de nosotros y que saca más provecho de los procesos y de los vínculos. “Es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos, así como el de la tolerancia.” (Freire, 1994 : 98).

Nuestro rol implica hacernos cargo, involucrarnos y traer los problemas a la mesa de trabajo (Blejmar, 2006) en este caso afrontar la diversidad, aceptarla y posicionarnos en una actitud positiva frente a nuestro trabajo diario, que es convivir con ella. En otras palabras y en concordancia con Freire (1989), la docencia implica emancipación, transformación. Refiere con esto a que, si bien se reconoce que la educación es super estructural, que se constituye con las ideas, con las teorías, en estrecha relación con las condiciones materiales; en una relación dinámica, procesual y contradictoria; estas no pueden ser comprendidas de forma mecánica. Son relaciones personales, relaciones que tienen un cierto “misterio”, que involucran o implican imaginación, deseos, sueños, utopías. El pedagogo afirma que cuando percibimos la realidad de esta manera, percibimos también que no hay porque esperar que la sociedad cambie para transformar la escuela, para hacer una escuela diferente desde dentro. El docente debe pararse desde lo que sí puede hacer, no es posible esperar o pretender que todo esté marcado previamente, debemos poder ver más allá de las limitantes. “Lo que es difícil es nadar contra la corriente pero eso es lo que tenemos que hacer” (Freire, 1989).

3.4. Síntesis personal

En este apartado me propuse abordar conceptos a mi criterio relevantes y que van a servir de insumos en el posterior análisis pedagógico. Partiendo de la base de la relación entre educación y derechos humanos se evidenció que esta es un fenómeno que evoluciona en función del contexto social e histórico. La educación como tal es considerada un derecho fundamental mediante el cual los sujetos y las sociedades se desarrollan y se transforman. Si reducimos la mirada a nuestro país, se concibe desde la teoría que se pretende contar con una educación pública e inclusiva de calidad para todos los niños y niñas de nuestro territorio sin distinción de ningún tipo.

Por otro lado, nuestro rol como docentes está rodeado de diversos factores que condicionan y limitan nuestro quehacer. A pesar de esto, debemos asumir nuestra responsabilidad como sujetos activos en la sociedad; sujetos que favorecemos el desarrollo

de niños y niñas, futuros ciudadanos. El rol del docente se examinó desde la perspectiva de la responsabilidad profesional y la necesidad de comprender la diversidad como un recurso enriquecedor. Se destaca la importancia de la reflexión, la investigación y la formación continua para abordar el aula diversa de manera justa; sin olvidar el trabajo colaborativo entre colegas, generando colectivos docentes unidos, cooperativos y comprometidos.

Se subraya que la función de la escuela no se limita a la transmisión de conocimientos, va más allá, incluyendo la provisión de un ambiente de cuidado, seguridad, afecto y respeto. Se aboga por una escuela digna y equitativa, que promueva la convivencia y el respeto a las diferencias.

“Esta educación, más equitativa, justa y solidaria, contribuirá a generar una sociedad también más equitativa, justa y solidaria, respetuosa de la diversidad y la interculturalidad, a generar una sociedad inclusiva. La inclusión es entonces un proyecto de sociedad.” (Yadarola M. E., 2019 : 65)

4. Análisis pedagógico

En el siguiente apartado se describen y analizan tres experiencias sucedidas en los años en los que transcurría mi proceso de formación docente. Estas experiencias resonaron en mí y fueron generando cuestionamientos, dudas o preguntas relacionadas al tema de este ensayo. Este fue el motivo que me llevó a elegir las entre tantas otras.¹

4.1. Primera escena educativa: ser practicante al margen de las decisiones

Me encontraba en la primera práctica docente, en el segundo año de la carrera. En la última rotación de la misma, después de haber pasado por otros dos grupos, me enfrenté a un tercer grado. Allí terminé de convencerme de lo tanto que sentía esta profesión para mí. Me sentía a gusto dando las actividades que planificaba, con los niños y niñas y su entusiasmo al trabajar conmigo. Al mismo tiempo, me preocupaba ver que en esta clase de tercer grado, encontraba situaciones y casos concretos de niños o niñas los cuales su realidad no se correspondía con lo que se esperaba de ellos en este nivel. Sobresalían al resto del grupo o por el contrario, se encontraban muy descendidos respecto a este. Esto me interpelaba porque pensaba que algo tenía que hacer.

Por citar un caso, voy a hacer referencia a una niña en particular a la cual llamaré Lucía. Lucía era

¹ Los nombres utilizados en este apartado son ficticios para proteger la identidad de las personas mencionadas.

una niña muy demandante de atención, cariñosa e inocente. Según lo que la escuela esperaba de ella en tercero y con respecto al nivel del grupo en general se encontraba muy descendida. Sin embargo, en lo vincular se la notaba dispuesta y participativa. Si bien tenía muy buena disposición para socializar, al momento de incorporar aprendizajes no se lograba visualizar lo esperable para su edad.

Yo sentía que la niña no estaba del todo incluida en el grupo; consulté con la maestra sus estrategias y le pregunté como podía trabajar con Lucía para ayudarla. Tenía ganas de hacer algo más con ella y con los niños/as que a veces no seguían las consignas que proponíamos. La maestra, con el fin de ayudarme, me explicó que el caso de Lucía era un caso particular del que ella se quería encargar. Me dijo que debía preocuparme por la mayoría. Esto se quedó dando vueltas en mi cabeza con una connotación negativa.

La misma situación que pasaba con Lucía, observé que pasaba también con otro par de niños. Sentía que en algunas actividades quedaban rezagados con el resto del grupo. Por más que la maestra entendiera que ella se tenía que encargar y yo aceptaba esto, había algo que a mi me llamaba la atención. No sucedía lo mismo en las actividades lúdicas o recreativas en las cuales conseguíamos que participen de manera activa todos los niños y niñas del grupo.

Al analizar esta escena, observo que su ocurrencia no es casual. En retrospectiva, considerando el transcurso del tiempo, dicha ocasión se convierte en el punto de inflexión donde por primera vez me cuestioné acerca del quehacer docente; reflexionando sobre el rol que iba a asumir o que ya estaba desempeñando en ciertos momentos como practicante. Fue durante ese momento que comencé a percibir la creciente complejidad de nuestra función. Estas situaciones puntuales constituyen oportunidades en las cuales se pone de manifiesto nuestra habilidad para desenvolvernos, así como la manera en que cumplimos con nuestro rol dentro del entorno educativo, como lo señala este autor "la realidad, a través de los problemas, es lo que estimula nuestra inteligencia práctica y nuestra habilidad aplicada en el trabajo y la gestión" (Blejmar, 2006: 124).

Hasta ese momento y durante un período posterior, concebía la función primordial de la institución escolar como la de facilitar el aprendizaje de los niños y las niñas. En este sentido, cada maestra en su respectivo salón debía comprometerse a alcanzar objetivos específicos de acuerdo al grado y la edad de los alumnos, con el fin de asegurar que al concluir el año lectivo, estos hubieran adquirido los conocimientos esperados. Sin embargo, surge la interrogante acerca de cómo abordar situaciones particulares como la expuesta. Es fundamental que los educadores asumamos de manera consciente y proactiva nuestro papel como agentes activos en el entramado social, asumiendo plenamente la responsabilidad inherente a nuestra labor en cualquier caso. "Constituirse en actor es ocupar un lugar,

apropiarse de un rol como protagonista en la escena organizacional, social, diferente del espectador que la mira desde la platea" (Blejmar, 2006 : 128).

Si bien en la actualidad puedo afirmar que no existen soluciones infalibles ante estas situaciones, y como Contreras (2010) señala, la complejidad de la enseñanza va más allá de la mera planificación pedagógica, resulta comprensible que durante nuestra etapa de formación docente anhelemos encontrar respuestas diferentes, tal como ocurrió en mi experiencia personal.

En este escenario, se constata que los docentes, en su formación habitual, son instruidos para fomentar procesos de aprendizaje de naturaleza monocrónica, cuando, en la realidad de las aulas, nos enfrentamos a un contexto caracterizado por la policronía. Según Terigi (2014), los aprendizajes monocrónicos se conciben como aquellos en los cuales se espera que el conjunto del grupo avance a un ritmo relativamente uniforme, a pesar de que algunos estudiantes puedan quedarse rezagados o adelantarse en relación con la mayoría del grupo (p.16). Estamos hablando de la diversidad a la cual nos referimos a lo largo de este ensayo. Esa monocronía a partir de la cual se piensan muchas veces los procesos dentro del aula no se puede sostener en la práctica. Como afirma Terigi (2014) si nosotros sostenemos el aprendizaje monocrónico nuestras respuestas siguen siendo inexorablemente la repitencia o la falta de aprendizaje. Se está pretendiendo que todos los niños, a pesar de sus diferencias, realicen la misma actividad, al mismo tiempo, para llegar al mismo lugar. En este sentido, en un punto se está asumiendo que el rol del docente es únicamente impartir ese aprendizaje y que la escuela asegura en los niños ese aprender. Con respecto a esto y tomando una postura de crítica al sistema educativo, Contreras (2010) propone la idea de "otras escuelas" que retomaré luego.

En esta situación, la postura docente refleja cierta despreocupación por los objetivos a cumplir respecto del aprendizaje esperado y se observa un enfoque orientado a lo vincular, a lo social, en priorizar que la niña esté inserta en el grupo, emocionalmente estable y que sus aprendizajes estén más orientados en este punto. Relacionándolo con la perspectiva teórica de Contreras, se concibe que esas "otras escuelas" posibles que propone se enfocan en cuidar y nutrir las particularidades de cada estudiante, creando ambientes y relaciones que fomenten su desarrollo individual. Sugiere un enfoque educativo que valore la escucha activa de las necesidades e intereses de cada estudiante, involucrando a la familia y dándoles un sentido a las conexiones interpersonales. Estas escuelas se alejan de la presión y el control como medios de enseñanza, centrándose en la búsqueda de significado, el valor intrínseco y el deseo de aprender, todo a través de experiencias significativas.

Podemos decir que, igual de importantes que los logros curriculares y los objetivos esperables según el grado, se encuentran los aprendizajes referidos a lo social, a lo vincular y a lo emocional, a menudo pasados por alto o subestimados. Es posible que el rol de la

escuela frente a las diferencias individuales también sea desarrollar una pedagogía que promueva el cuidado y el fortalecimiento de los recursos individuales de cada estudiante, proporcionándoles herramientas para crecer con equilibrio, seguridad y autonomía, permitiéndoles vivir con dignidad y libertad. Además de buscar fomentar la confrontación de ideas y visiones a través de la interacción con sus pares, diferentes entre sí, lo que amplía y enriquece su comprensión del mundo y de sí mismos. La escuela en sí misma es una instancia de socialización muy importante en la vida del niño/a. Como bien lo describe Alliaud (2002) “mientras la tarea docente aparece centrada en la formación de la persona, la de la escuela se asocia con la formación del ciudadano. Así definida, la función de la escuela se caracteriza básicamente por un proceso de integración a la sociedad, que parece lograrse si se consigue primero la integración al grupo de pares” (p. 58)

Si bien se focalizó en el bienestar emocional y vincular de Lucía, lo que se justificó anteriormente como válido, importante y positivo, de esta situación también podemos analizar que no se da la integración al grupo de pares. Trabajando de esta manera se están limitando sus oportunidades de desarrollo y de aprendizaje, así como su inclusión. Tomar en cuenta sólo a algunos estudiantes, dejando de lado a aquel que es “diferente” creyendo que necesita más apoyo resulta una barrera. En palabras de Yadarola (2019) “de este modo no solo se está generando una gran barrera al aprendizaje y a la participación de ese estudiante, sino que se lo está discriminando por motivo de su dificultad, se lo está privando de tener igualdad de oportunidades y de condiciones para participar y aprender.” (p. 66). Como se explica en el marco teórico de este ensayo, este sería un caso en el cual la mirada esta puesta en un paradigma médico, simplista, centrado en el déficit.

4.2. Segunda escena educativa: de cara a la realidad

Esta segunda situación a abordar también es vivenciada en calidad de maestra practicante pero esta vez en la práctica del tercer año de la carrera. Me encontraba desempeñando mi rol en un primer grado. Es importante mencionar que este grupo era ampliamente heterogéneo en cuanto a niveles de desempeño, lectoescritura, entre otros indicadores.

Por un motivo que no recuerdo con claridad la maestra a cargo del grupo, es decir, maestra adscriptora, debió ausentarse del aula junto con el resto de las maestras de la escuela y el director. Es por esto que cada una de las clases quedaría a cargo de su respectiva practicante por un lapso de una hora aproximadamente. Durante ese tiempo me dedicaría a proponerles actividades sencillas y monitorear la clase brindando apoyo a quienes lo necesiten.

El año ya estaba avanzado y si bien no me sentía del todo cómoda con el grupo había podido trabajar sin ningún tipo de dificultad en un montón de actividades en distintas áreas del conocimiento.

Fue en un determinado momento cuando un niño comenzó a frustrarse porque no lograba entender y resolver una consigna de numeración. Intenté explicar de diversas maneras brindándole tranquilidad y haciéndole saber que nada iba a suceder si no podía terminar dicha consigna. No encontrando una respuesta favorable de su parte y demostrándome que estaba cada vez más enojado. Fue entonces cuando comenzó a tirar todo al suelo, llorando, gritando y asustando mucho a sus compañeros. Me vi en una situación totalmente inesperada y con la cual no sabía lidiar. Al mismo tiempo todo el grupo se empezaba a descontrolar.

Pensé en ir a la dirección donde se encontraba una inspectora, mientras seguía intentando calmar al niño sin éxito. Me asomé al pasillo con intención de que alguien me viera y se dirigía hacia el salón la inspectora advertida por los gritos del niño. Le pregunté si podía venir a ayudarme. En unos minutos y trabajando en conjunto fue como pudimos volver a tener el control del grupo y sobre todo la calma de dicho niño. Ese día y los días siguientes me sentí preocupada, desmotivada, angustiada y avergonzada de vivir tal situación y por si fuera poco con una inspectora que no conocía.

Para analizar la presente escena, se puede tomar en consideración el concepto de experiencia según Jorge Larrosa (2009), quien define esta noción como lo que acontece dentro del individuo en lugar de lo que ocurre externamente: "No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar." (p.3)

Al releer esta escena puedo revivir ese momento con claridad y se ilustra mi sentir al leer nuevamente el trabajo de Blejmar. Según sus aportes teóricos "los problemas tienen una intensidad directamente proporcional a nuestra capacidad de respuesta. La intensidad, la gravedad de un problema es solo el reflejo de nuestra competencia para enfrentarlos. Esta competencia está ligada a nuestros dominios intelectuales, emocionales, sociales y prácticos (destrezas). De tal modo que cuanto más alta sea nuestra competencia, menor será la intensidad del problema para trabajar y viceversa." (Blejmar, 2006 : 126)

En la situación mencionada, se me encomendó el rol de docente pese a estar todavía en la etapa de práctica. En aquel momento, podría haber creído estar preparada para asumirlo hasta que sobrevino lo relatado. En mi presencia, se desencadenó una situación ante la cual, en la actualidad, tal vez me desenvolvería de forma distinta. El papel del docente entraña afrontar situaciones de "desborde", de las cuales nos capacitamos

inconscientemente. En este contexto, Blejmar alude a la "declaración de punto de imposible": "El punto de lo imposible no se refiere a lo que es imposible en el mundo, sino a lo que para mi es imposible, de tal manera que lo que para mi es imposible tal vez no lo sea." (Blejmar, 2006 : 126). En dicha situación vivencie un sentimiento de desborde a partir del cual me pude cuestionar acerca de mi formación. Con el tiempo comprendí que en ocasiones los problemas representan oportunidades de aprendizaje y que nuestro rol muchas veces se forja más desde la práctica que desde la teoría. Como afirma Contreras (2010) "la idea en sí de la experiencia está asociada a la educación: podríamos decir que toda experiencia es formativa, al conducir a una transformación de sí" (p. 241). El autor mencionado desarrolla la idea de la "pedagogía de la experiencia" la cual nace a partir de la experiencia y el relacionamiento o intercambio con un otro. Plantea un vínculo estrecho entre la experiencia y el saber; algo que logro ver en la actualidad, habiendo pasado esta y otras situaciones similares. "La pedagogía de la experiencia es materia viva, más que sistema establecido de ideas y prácticas. Y al estar siempre en movimiento, pidiendo volverse a pensar, actúa sobre la propia práctica no tanto porque dictamina que hacer, sino porque ayuda a madurar." (Contreras, 2010 : 268)

Desde la perspectiva que ocupo actualmente, diferente a la de aquel entonces, puedo afirmar, gracias al transcurso del tiempo y los aportes teóricos, que los docentes somos sujetos de experiencia y que debemos estar dispuestos a evolucionar. Esa practicante de ese momento desempeñaba un rol con más rigidez de la que se considera debe tener un maestro o maestra. Con esto me refiero a lo que señala Jorge Larrosa (2009): "un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto. (...) es un sujeto abierto a su propia transformación (...) De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia." (p. 4)

De esta escena, además de analizar desde lo macro, la situación de "desborde"; podemos poner la visión en el vínculo que desempeñé para con el niño al respecto de su proceso de aprendizaje. En este sentido, es importante reconocer que, ante la presencia de un grupo heterogéneo en el aula, se reconoce que todos los estudiantes aprenden de manera distinta y poseen diferentes habilidades potenciales. Por lo tanto, enseñarles de la misma manera no concuerda con estas premisas ni con su derecho a desarrollar dichas habilidades.

Dado que me encontraba aún en mi proceso de formación y carecía de las herramientas adecuadas para abordar ciertas situaciones o particularidades de los niños y niñas, comencé a trabajar de forma individual con el niño, explicándole paso a paso la

actividad, sin obtener resultados favorables. Siendo una practicante y sin haber compartido un tiempo prolongado con el grupo, no conocía en profundidad a cada uno de los estudiantes, lo cual es un aspecto relevante en el ejercicio docente, ya que implica comprender las características individuales de los estudiantes, así como sus habilidades y formas de aprendizaje, las cuales difieren en cada caso. Al respecto, podemos recurrir a las palabras de Terigi (2008), quien sostiene que "todos están en la escuela, pero no están aprendiendo lo mismo. Es necesario realizar acciones distintas para que todos aprendan lo mismo" (p. 212).

Como se ha mencionado en el marco teórico de este ensayo, la labor docente debe ser capaz de aprovechar la diversidad de estudiantes y las diversas formas de aprendizaje presentes en el aula. En mi caso particular, no conocía en profundidad al niño con quien estaba tratando de trabajar, y no disponía de las estrategias que nos brinda la experiencia. Como expresa la autora anteriormente citada "el hallazgo de la crítica pedagógica es que, para que todos aprendan lo mismo, se requiere romper la homogeneidad de la propuesta educativa" (p.212). Por lo tanto, de la misma manera en que encontramos diversidad en el aula, nuestras propuestas no deben ser homogéneas. Como se expone claramente en el Diseño Universal, existen diversas formas de adquirir conocimiento, y es precisamente en esta variedad donde debemos basar nuestras propuestas, considerando las inteligencias múltiples, para que todos puedan aprender de manera relativa lo mismo, pero adaptado a sus habilidades. En palabras de Terigi (2014): "Hablar de aprendizajes equivalentes no quiere decir que los recorridos tienen que ser exactamente los mismos para todos" (p. 18)

4.3. Tercera escena educativa: sintiendo que voy a la guerra con un tenedor

En este caso, la situación se desarrolla mientras desempeñaba otro rol. Me encontraba cursando materias teóricas de cuarto año de magisterio cuando conseguí mi primer trabajo como docente en un colegio. Estaba a cargo de un grupo de nivel inicial de 5 años con 25 alumnos/as.

Antes de comenzar directamente la experiencia, si bien me sentía nerviosa estaba muy entusiasmada y feliz, era lo que quería hacía mucho tiempo, dejando atrás mi anterior trabajo que nada tenía que ver con la docencia. Fue un cambio brusco por la renuncia de quien iba a ser la docente de ese grupo y por lo tanto, sin tiempo suficiente para prepararme de manera tranquila y organizar como iba a ser este año lectivo. Este y otros temas los tuve que ir resolviendo sobre la marcha.

A los pocos días de haber comenzado se me informa de que tendría que haber notado que en mi grupo había "varias inclusiones" con lo cual debía resolver y explicitar mi metodología de trabajo. Me

encontré en una situación de preocupación por la poca información a la cual había accedido acerca de esto y ni siquiera estaba del todo entendida con lo que significaba señalar a un niño/a como "inclusión". Poco a poco fui conociendo cada caso así como se conoce a todos y cada uno de los alumnos/as que tenemos en el aula. Me tuve que interiorizar en esos casos que ya fueron designados con una etiqueta desde el comienzo. Me encontré muchas veces sola frente a situaciones inesperadas y difíciles de controlar mientras tenía otros tantos niños y niñas tan pequeños a cargo. Me sentí sola, angustiada y sin herramientas para enfrentar estas situaciones límite.

Lo que en un primer momento era entusiasmo y alegría se volvía cada vez más angustia y preocupación. Cada día era un nuevo desafío al cual enfrentarse sin saber con qué me encontraría ni como iba a hacer para resolverlo, con la consigna interna de siempre intentar no dejar rezagado a ningún niño/a - o lo menos posible - como ocurrió en aquella primera situación de practicante.

La reflexión sobre esta etapa de mi vida como docente, enmarcada en el contexto educativo de esta institución, me lleva a invocar nuevamente palabras de Bernardo Blejmar, cuya noción de "puntos de imposible" adquiere un carácter imperativo en este análisis. Al tener la oportunidad de adentrarme en la obra de este autor, indudablemente se manifestó ante mí el recuerdo de los primeros meses en mi función como docente en esta institución educativa, siendo ni más ni menos que mi primera experiencia formal. Es innegable que lo que aconteció en aquel aula no se asemejaba en absoluto a mis expectativas previas ni a mis anhelos acumulados a lo largo del tiempo. En su obra, Blejmar (2006) postula que los problemas se delinear como obstáculos que se interponen entre nuestros deseos, objetivos y la realidad que percibimos, manifestándose como una brecha entre lo anhelado y lo percibido. La siguiente cita de Blejmar encapsula de manera precisa la experiencia que experimenté en aquel entonces: "Los problemas se definen por aparecer ante nuestros ojos como lo que se interpone entre nuestros deseos, nuestros propósitos y la realidad que percibimos. Emergen así en clave de brecha: la brecha entre aquello que queremos, esperamos y esto que percibimos que ocurre." (Blejmar, 2006: 124)

Desde una perspectiva teórica, se sostiene que la aceptación y el afrontamiento del desborde, entendido como el "punto de imposible", pueden dar lugar a una alternativa viable. Esta concepción no supone la resolución definitiva del problema ni su evitación, sino que lo presenta de manera distinta, bajo una perspectiva renovada. Conlleva la posibilidad de establecer momentos de contención, oportunidades para la formación y la búsqueda de asistencia, entre otras estrategias. Se concibe desde la teoría que "todo problema es una invitación, una interpelación a nuestra inteligencia práctica, a nuestra intuición, a nuestra creatividad. Precisamente, se constituye en problema porque no viene con solución incluida:

hay que crearla, inventarla. Pero esa es justamente la ganancia del problema.” (Blejmar, 2006: 132)

A raíz de los aportes teóricos puedo afirmar que a medida que transcurrió el tiempo desempeñando mi rol como docente en este grupo y luego de haber asumido el problema que se me presentó, tuve que evolucionar de un pensamiento simple a uno más complejo, como lo argumenta Boggino (2010). La creencia de que todos los estudiantes entenderían los contenidos de la misma manera y así avanzaríamos juntos me confrontó con la realidad, con la diversidad del grupo. Cada estudiante es único, y como señala el mismo autor, “el paradigma de la simplicidad es un paradigma que pone orden en el universo, y persigue el desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo uno y a lo múltiple, pero no puede ver que “lo uno” puede, al mismo tiempo, ser múltiple.” (Boggino, 2010 : 22). La etiqueta de "inclusiones" o "problemas de aprendizaje" atribuidas a algunos estudiantes desde el principio se origina debido a una perspectiva simplista que enfoca exclusivamente una de las dimensiones involucradas, es decir, el estudiante. En consecuencia, esta perspectiva omite la consideración del contexto particular, el proceso de construcción de estos problemas y el sistema causal. Por lo tanto, se concentra únicamente en los efectos sin analizar las causas.

Continuando en la misma línea de análisis, con respecto a mi posición como docente que se comenzó a forjar durante ese primer año de experiencia laboral, puedo tomar las palabras de Freire (1989); quien en una de sus conferencias en Montevideo expone la teoría de la emancipación, de la transformación. Desde esta mirada se cuestiona a la teoría crítica que afirma que si no cambia la sociedad no va a poder cambiar la educación. En este sentido, la escuela podría ser un aparato reproductor de desigualdad. Por el contrario, la perspectiva de Freire hizo que me diera cuenta de que no debía quedarme atrapada en la creencia de que no podía hacer nada para cambiar el sistema. Existe la posibilidad de que la escuela pueda actuar como un agente de cambio, incluso si la sociedad en su conjunto no lo hace. Salir de esa mirada simplista, determinista, “nadar contra la corriente” es lo que me permitió en ese momento y me permite en la actualidad, hacer algo con ese problema al que me tuve y me tendré que enfrentar; pero ahora mirándolo con otra óptica.

Freire (1989) enfatiza en la importancia de reconocer lo que sí podemos hacer como docentes dejando de lado dicha visión simplista. En ese sentido, el afrontamiento de mi "punto de imposible" se convirtió en una oportunidad de replantearme y actuar de manera diferente. Si en el lugar que ocupé durante ese año y principalmente durante esos primeros meses, en los que me sentía como se expone en la escena, me hubiera quedado creyendo que el sistema tiene que cambiar pero sola no puedo hacer nada para cambiarlo, la situación hubiera sido otra. Internamente se me estaba declarando ese “punto de imposible” a partir del cual pude tomar como oportunidad, después de mucho cuestionarme y replantearme.

Con la contención, con el no cargar con culpa al pensar que no estaba haciendo nada por determinados niños/as, el apoyo teórico y la experiencia acumulada, puedo afirmar que el rol docente no debe ser predefinido, sino que se moldea en el encuentro con los estudiantes y en la capacidad de habilitar oportunidades para el aprendizaje. Creer en la posibilidad de intercambio y crecimiento mutuo en el aula es esencial para superar los desafíos y limitaciones que puedan surgir en el camino. En “cartas a quien pretende enseñar” Freire (1994) señala la importancia de recordar que existe una interacción constante entre el pensamiento, el lenguaje y la realidad. Si comprendemos esta dinámica, podemos potenciar nuestra habilidad creativa de manera significativa. Cuanto más plenamente nos involucremos en este proceso y lo tengamos presente, más nos convertiremos en docentes capaces de analizar de forma crítica como conocemos, enseñamos, aprendemos y estudiamos, lo que nos continuará formando a través de la experiencia.

A su vez, como consecuencia de esta escena, se ha suscitado en mí una reflexión más profunda acerca del rol desempeñado por la institución escolar en sí misma. En este contexto, resulta relevante citar nuevamente las contribuciones teóricas de Andrea Alliaud (2002), quien plantea la escuela primaria como un espacio primordialmente orientado hacia la socialización. Aunque se reconoce el valor de los conocimientos, en ocasiones, estos parecen quedar en un segundo plano, eclipsados por la prioridad otorgada a otros tipos de saberes, específicamente los relacionados con las interacciones sociales y los vínculos, como se observó en la primera escena. Este rol fundamental de la escuela como agente socializador a menudo se pasa por alto cuando se evalúa el éxito educativo al finalizar un ciclo lectivo, generalmente a través de la medición del aprendizaje con respecto al currículum. Sin embargo, cabe destacar que para muchos niños y niñas, lograr una integración exitosa en su entorno escolar, la generación de confianza en sí mismos, la creación de lazos afectivos y el sentimiento de pertenencia a la comunidad escolar pueden revestir una importancia igual a la adquisición de conocimientos académicos.

Esta perspectiva plantea la necesidad de ampliar el enfoque de la educación y reconocer la importancia de desarrollar habilidades socioemocionales y promover un ambiente educativo que fomente la inclusión, la empatía y la formación de ciudadanos conscientes de su entorno social. Al fin y al cabo el análisis nos orienta al importante rol que cumple la escuela al formar ciudadanos. En este sentido, se pone de manifiesto la relevancia de considerar no solo los resultados académicos, sino también el bienestar emocional y el desarrollo integral de los estudiantes como indicadores de éxito educativo. “El modelo de maestro luce como aquel que se interesa por sus alumnos, que los contiene y educa, que utiliza el acercamiento hacia el otro y la motivación para lograr confianza, autoridad, respeto y así maneja la clase y quizá promueva el aprendizaje” (Alliaud, 2002 : 73)

5. Reflexiones finales

En el contexto de mi formación docente, he tenido el privilegio de vivir distintas experiencias que han dejado una huella profunda en mi desarrollo como maestra; estas experiencias fueron marcando el camino para saber desde qué lugar quiero posicionarme cuando sea docente. Algunas vivencias en las prácticas se convirtieron en momentos de inflexión que desafiaron y enriquecieron mi comprensión de la enseñanza y la inclusión en la educación. Cada una de estas experiencias me impulsó a cuestionar y repensar mi papel en el ámbito educativo, y me llevaron a explorar en profundidad la complejidad de nuestra labor como docentes. “Hay una ilusión por parte de los estudiantes de que existen respuestas claras, unívocas, eficaces y comunicables, que si las supieran les evitarían las incertidumbres ante lo imprevisible, porque saben que es eso lo que necesitan entender y a la vez lo que les produce temor: ¿qué hacer ante lo que no sabemos qué hacer?” (Contreras, 2010 : 245)

Al observar puntualmente estas tres escenas retrospectivamente, se revela que su ocurrencia no fue casual; más bien, representan puntos de inflexión cruciales en mi camino hacia una comprensión más profunda de la enseñanza y de la inclusión en el ámbito educativo. En cada una de ellas, surgieron desafíos que me hicieron tomar conciencia de la creciente complejidad que rodea a la labor docente. Como señala Blejmar (2006), la realidad, a través de los problemas, estimula nuestra inteligencia práctica y nuestra habilidad aplicada en el trabajo y la gestión. Hasta ese momento, concebía la función primordial de la institución escolar como la de facilitar el aprendizaje de los niños y las niñas, enfocándose principalmente en la adquisición de conocimientos específicos de acuerdo con el grado y la edad de los alumnos. Sin embargo, estas experiencias me llevaron a cuestionarme cómo abordar situaciones particulares, desafiando mi comprensión previa de la enseñanza y la inclusión.

La primera de estas experiencias puso de manifiesto la discrepancia entre la formación docente tradicional y la realidad diversa de las aulas. La educación monocrónica, donde se espera que todo el grupo avance al mismo ritmo, se enfrenta a desafíos cuando se trata de la diversidad de estudiantes que en realidad están presentes en cualquier salón. Esta situación me llevó a replantear mi comprensión de la enseñanza y la inclusión, y a reconocer la necesidad de un enfoque más flexible que considere las diferencias individuales y promueva la educación inclusiva, como ofrece el Diseño Universal. La segunda experiencia me sumergió en un "punto de imposible" que cuestionó mi preparación y enfoque docente. La teoría de la experiencia de Jorge Larrosa (2009) me recordó que cada desafío es una oportunidad de aprendizaje y crecimiento. A través de esta experiencia, entendí que la competencia docente se forja desde la práctica y que los problemas

representan oportunidades para evolucionar. Según dicho autor, la experiencia siempre tiene algo de incertidumbre, la incertidumbre le es constitutiva y la enseñanza es un proceso en constante evolución que requiere adaptabilidad y sensibilidad a las necesidades individuales de los estudiantes. Las palabras de Blejmar (2006) sobre la intensidad de los problemas en relación con nuestra capacidad de respuesta resonaron en mi experiencia. La tercera experiencia me llevó a reflexionar sobre el papel fundamental de la escuela como agente socializador. Esta vivencia me hizo considerar que la educación no se trata solo de la transmisión de conocimientos, sino también de la formación de ciudadanos conscientes de su entorno social. La escuela y la docencia desempeñan un papel crucial en la creación de vínculos afectivos y un sentido de pertenencia en el entorno escolar. Esto me hizo comprender que debemos valorar tanto el bienestar emocional como el éxito académico de nuestros niños y niñas. La escuela se concibe como la instancia privilegiada para lograr la socialización pero sin dejar de lado ni minimizar el valor de la totalidad de conocimientos que se adquieren en ella.

En definitiva, analizar estas y otras situaciones vividas, me ha llevado a comprender la importancia de la experiencia, de la reflexión sobre mis prácticas y el saber que el papel del docente va más allá del enseñar. "(...) Muchos de los problemas que trata un profesional no figuran en los libros ni pueden resolverse únicamente con la ayuda de conocimientos teóricos o sobre procedimientos enseñados. Por este motivo, es pertinente que el docente procure querer decidir, considerándose (...) un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero que se atreve a alejarse de los senderos trazados y que se perdería si no fuera porque reflexiona con intensidad sobre lo que hace y aprende rápidamente de su propia experiencia" (Perrenoud, 2014 : 13) Con esta reflexión "final", puedo afirmar que la educación inclusiva, la adaptación a la diversidad, el afrontamiento de desafíos y la promoción del bienestar emocional son aspectos fundamentales de nuestra labor. Estas situaciones han sido catalizadoras de mi desarrollo como maestra, y las lecciones aprendidas en ellas han enriquecido mi práctica docente y mi comprensión de la inclusión en la educación. A través del análisis y la reflexión continua, espero seguir contribuyendo positivamente al campo de la educación y al bienestar de los niños/as que tenga el placer de acompañar. El enseñar es un proceso en constante evolución que requiere adaptabilidad, sensibilidad y un compromiso profundo con la inclusión y el desarrollo integral de nuestros alumnos/as. Es relevante señalar que durante el proceso de elaboración y construcción de este trabajo he terminado de comprender que el concepto de inclusión abarca mucho más que simplemente la consideración de discapacidad. Como se evidencia en la sociedad toda y como he intentado transmitir a través del título de este ensayo, las aulas se caracterizan por su diversidad intrínseca, que va más allá de las cuestiones relacionadas con la inclusión de personas con discapacidad.

Entendí fundamental el aprender constante también de nosotras, las maestras, aprender a través de la experiencia pero sobre todo la formación, nunca terminamos de formarnos si realmente estamos comprometidas con nuestra labor. La cual si bien es nuestra profesión, nunca debe dejar de lado lo “humano” que hay en ella. Es muy importante enfatizar esa dimensión personal que hay en la tarea docente, los lazos y vínculos afectivos que se generan, los cuales terminan aportando siempre frutos positivos a nuestro quehacer.

La institución escolar, concebida y establecida por la sociedad con un propósito altamente especializado, tiene la noble misión de proporcionar un sistema de aprendizaje y enseñanza que esté al alcance de todos sus ciudadanos. Sin embargo, su rol trasciende la mera transmisión de conocimientos. La escuela, en su esencia, está llamada a velar por el bienestar emocional y el desarrollo integral de los niños que la transitan. En este sentido, no basta con ser un canal de adquisición de saberes; debe convertirse en un espacio que cultiva las habilidades vinculares, emocionales y sociales de los educandos. Su influencia trasciende los límites de las aulas y se extiende hacia la formación de individuos capaces de afrontar desafíos, contribuyendo al florecimiento pleno de su potencial. Así, la escuela, en su doble función de facilitadora del conocimiento y forjadora de habilidades emocionales, se convierte en un pilar muy importante en el camino de crecimiento de niños y niñas. Su labor no se limita al presente, sino que contribuye en gran medida a la creación de ciudadanos competentes y equilibrados que, a su vez, enriquecerán y fortalecerán la sociedad en la que viven.

“(…) acercarse a los alumnos, comprender sus problemas, parece posible cuando la docencia se siente y cuando además de altruismo se posee voluntad.” (Alliaud, 2002 : 52)

6. Referencias bibliográficas

1. Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Ponencia presentada en el congreso La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, San Sebastián.
2. Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 13(1).
3. Alliaud, A., & Vezub, L. F. (2002). De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar. Papers Editores.
4. Anijovich, R. (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
5. Anijovich, R. (2014a). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Buenos Aires, Argentina: PAIDÓS.
6. Anijovich, R. (2014b). Todos pueden aprender.
7. Baquero, R. (1997). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires, Argentina. Editorial Aique.
8. Blejmar, B. (2006). De problemas, amarras, puntos de imposible y reuniones de equipo. Gvirtz, S. y.
9. Boggino, N. (2012). Los problemas de aprendizaje no existen: propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad. Homo Sapiens Ediciones.
10. Carrera, B., & Mazarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. Educere, 5(13), 41-44.
11. Castejon, M. (2014). Segregación, inclusión, exclusión y equidad.
12. Castellano Verlo, C. (2013). Derechos e Inclusión. Ceip.edu.uy.

13. Contreras Domingo, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. *Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía*, 241-271.
14. Durkheim, É. (1990). *Educación y sociología* (No. 370.193 D8Y). Bogotá: Editorial Linotipo.
15. Echeita Sarrionandía, G., & Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, 327, 31-48.
16. Feldman, R. S. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. (Sexta Edición) México, MC-Grill Hill.
17. Freire, P. (1989). Conferencia "Casa del Maestro" (FUM - TEM) Montevideo.
18. Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar* (Vol. 2). México DF: Siglo XXI.
19. Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
20. Gvirtz, S., Grinberg, S., & Abregú, V. (2007). *La educación de ayer, hoy y mañana: El ABC de la pedagogía*. Aique.
21. Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Presentación. *Experiencia y alteridad en educación*. 1ª edición. Rosario. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
22. Ley General de Educación N°18.437 (2018).
23. Magendzo K., A. (2008). *La escuela y los derechos humanos*. 1.a ed. México: Cal y arena.
24. Mauri, P., & García, S. (Coords.) (2019). *Educación inclusiva, un camino a recorrer*. Montevideo: Flacso Uruguay, ceip, unicef.
25. Míguez, M., Angulo, S., Sánchez, L., & Alvarez, T. (2016). *Educación y Discapacidad en Uruguay. Tensiones y Desafíos*.
26. Pastor, A., Sánchez, J., & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Madrid, España: Edelvives.

27. Perrenoud, P. (2014). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.
28. Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. Uruguay. (2019).
29. Pineau, P. (s.f). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: Esto es educación, y la escuela respondió: Yo me ocupo.
30. Reyes, R. (1972). El derecho a educar y el derecho a la educación. Montevideo, Editorial Alfa.
31. Scaffo, S. (1996). Vigotsky y la escuela. Revista de la educación del pueblo, 63. Montevideo, Uruguay. Editorial Aula.
32. Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. Frigerio, G. y Diker G.(Comps) Educar: posiciones acerca de lo común. Bs. As. Del Estante.
33. Vigotsky, L. S. (1979a). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En L. Vigotsky (Ed.), El desarrollo de los procesos psíquicos superiores (pp. 123-140). Barcelona: Editorial Crítica.
34. Vigotsky, L. S. (1979b). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.
35. Yadarola, M. E. (2007). El aula inclusiva, el espacio educativo para todos. Ponencia en I Congreso Iberoamericano sobre síndrome de Down. Buenos Aires: ASDRA.
36. Yadarola, M. E. (2019). Construcción de un aula inclusiva desde el Diseño Universal de la Enseñanza. Quehacer Educativo, Año XXIX (153), 65-73.