

COLECCIÓN

“Derribar mitos, construir inclusión”



MITO 3

**“YA NO SE PUEDE DECIR
INTEGRACIÓN,
AHORA SE USA INCLUSIÓN,
PERO ES CASI LO MISMO”**

→ El impacto de los cambios de terminología
en los procesos de enseñanza y aprendizaje

→ **AUTORÍA**

Inés Sancha
Mónica Escobar
Pilar Cobeñas
Verónica Grimaldi

→ **DISEÑO GRÁFICO**

Florencia Fortunato
María Nela Díaz

→ Introducción

Este fascículo, el tercero de la colección “Derribar mitos, construir inclusión”, aborda los problemas que emergen de la diversidad de modos de denominación de grupos, prácticas, figuras, estrategias y dispositivos vinculados a la educación del alumnado con discapacidad, muchos de los cuales han surgido a partir de su incorporación al sistema común de enseñanza¹.

Actualmente, ante estos cambios terminológicos y semánticos, muchas veces nos encontramos con que circulan ciertos miedos en los modos de nombrar: ¿se dice así o ahora cambió? ¿Cómo se dice? Al mismo tiempo que está ampliamente difundida en las escuelas la idea de que las formas de denominación varían, y de que es necesario desplazar a los viejos términos ahora “proscriptos”, las normas “bajan” sin que resulten muy claras las razones en las que se fundan tales modificaciones ni los efectos que producen en las prácticas escolares.

A pesar de que dentro del colectivo de personas con discapacidad han sido numerosas las luchas por la modificación en las maneras de nombrarse, existen aún modos que son propios del sistema educativo y que el colectivo resiste activamente. Por ejemplo, “personas con capacidades diferentes”, que identifican como un eufemismo. Existen además otras denominaciones vinculadas a las formas en las que el propio colectivo expresa su heterogeneidad y que se plasman en sus discusiones a nivel local o internacional, como “diversidad funcional” o “persona en situación de discapacidad”. A su vez, debe tenerse presente que **incluso cuando se cambian los términos por otros aceptados por el movimiento, eso no necesariamente implica transformaciones en las prácticas.** Ello, además de tener como consecuencia la perpetuación de

dinámicas de exclusión, produce una banalización (y, por lo tanto, un debilitamiento) de la potencia transformadora de los términos vinculados a la educación inclusiva como derecho humano.

En este fascículo intentaremos abordar estas cuestiones y reflexionar en torno a algunos de esos términos que circulan en las escuelas, con el fin de recuperar los debates que generan y analizar sus efectos sobre las prácticas institucionales. Sostenemos que **traer las discusiones y fundamentos que dieron lugar a la problematización de unas categorías y al fomento de otras, y a las prácticas, culturas y políticas educativas que estos habilitan, permite profundizar la reflexión sobre los procesos educativos que promueven la inclusión, el respeto y la valoración de la diversidad.**

Si la discapacidad es una construcción social y, tal como expresa la [Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad](#) (ONU, 2006, en adelante “la Convención”), está en constante movimiento, será necesario analizar y debatir sobre quiénes pueden definirla y nombrarla. En definitiva, los cambios en los acuerdos y las tensiones en torno a las formas de autodenominación del colectivo están en el corazón mismo de ese movimiento.

1. Tal como señalamos en el fascículo 1 de esta colección, adoptamos la denominación “escuelas comunes” por ser de gran circulación, considerando que debe ser problematizada a la luz de la pregunta sobre qué entendemos por “común” en las escuelas y en las comunidades. Además, es importante señalar que en distintos países estas reciben otras denominaciones, por ejemplo, “escuelas regulares” o “escuelas ordinarias”. Algo similar ocurre con la denominación “educación común” para referirnos a aquello que en distintos países de la región se suele llamar “educación regular” o “educación ordinaria”.

→ Actividades para reflexionar colectivamente



TAREA 1

Les proponemos iniciar esta tarea rastreando las diversas formas de denominación de las personas con discapacidad en sus contextos escolares.

- Hagan un listado de todos los modos de nombrar a las y los estudiantes con discapacidad que circulan en las escuelas, ya sea que los usen de manera generalizada o no.
- Intenten identificar los que suelen utilizar distintos miembros de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, integrantes de equipos de orientación escolar, psicólogos/as, familias, etc.) y los que se plasman en diferentes materiales de los sistemas educativos (documentos curriculares o de desarrollo curricular, legajos de estudiantes, normas, etc.).

A continuación, las y los invitamos a indagar las maneras en las que diversas organizaciones de personas con discapacidad de su país o región describen los modos de denominación que circulan y fundamentan la elección de los que las representan.

Les acercamos algunos ejemplos de campañas y publicaciones que pueden orientar la búsqueda:

- Campaña de ASDRA (Asociación Síndrome de Down Argentina) llamada [“Especiales son las pizzas”](#) y una [explicación](#) de esta iniciativa en su página web.

- [Entrevista a Javier Romañach](#), activista reconocido del movimiento de vida independiente español y referente mundial, en la que explicita los fundamentos para la autodenominación de este colectivo como “personas con diversidad funcional”.
- [Página web](#) de la Alianza Internacional de Discapacidad, una de las organizaciones más importantes de personas con discapacidad del mundo, en donde pueden encontrar las maneras de nombrar en Europa, donde se usa tanto el término “disabled” como el de “persons with disabilities”. Este último es el que ha sido adoptado por la Convención.

Las formas de denominación que eligen los grupos en todo el mundo en algunos casos son compartidas y en otros, diferentes. Por ejemplo, en España el colectivo del Foro de Vida Independiente y Diversidad propone como forma de autodenominación la de “diversidad funcional” por sobre la de “persona con discapacidad”. En varios países de América Latina, se defiende la expresión “personas con discapacidad” y se rechaza la de “discapacitado”. En Europa, prefieren la forma “disabled”, que, de traducirse literalmente, sería “discapacitado”.

Proponemos abordar estas formas de denominación siempre en diálogo con lo que los colectivos locales proponen. Estos modos cambian en el tiempo y pueden variar de grupo en grupo. En ese mismo sentido, es necesario prestar atención a las formas de denominación que coinciden en rechazar, tales como “personas especiales”, “personas con capacidades diferentes”, entre otras.

Con lo anterior, **intentamos poner en evidencia que no existe una única forma de denominación objetiva o adecuada, y que las diversas formas no deben estar sujetas a la discusión de agentes por fuera del propio colectivo de personas con discapacidad.** En relación con esto último, la produc-

ción y circulación de modos de denominación de los colectivos tampoco es incumbencia académica ni del sistema educativo, sino que **son los mismos colectivos los que tienen derecho a definir los modos en los que quieren ser nombrados.**

Así, en estos fascículos usamos el término “personas con discapacidad” porque es el modo de denominación más aceptado actualmente por los grupos de la región y porque se trata de una categoría jurídica: es el modo con el que las organizaciones, luego de intensos debates, definieron ser nombradas en el marco de la Convención. Pero sabemos que hay grupos que proponen otras denominaciones y estamos atentas a seguir esos debates en la propia comunidad latinoamericana para modificar el modo de nombrarlos cuando sea aceptado otro diferente. Esta aclaración es importante dado que es posible que quienes accedan a este material dentro de un tiempo, se encuentren con denominaciones en desuso o cuestionadas.

Para profundizar las discusiones sobre los modos de denominación y sus consecuencias, las y los invitamos a trabajar sobre dos materiales: un fragmento de un texto y un video.



En primer lugar, les proponemos la lectura de la primera parte del Capítulo I del libro [“La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad”](#), titulado “Pensar la discapacidad para (re) pensar las escuelas”, que pueden encontrar entre las páginas 28 a 34 del libro. Luego, les recomendamos ver la [entrevista a Javier Romañach](#).

Proponemos algunas preguntas para reflexionar conjuntamente sobre estos materiales y vincularlos:

- **¿Quién tiene el poder de nombrar? ¿Qué grupos son nombrados por otros?**

- **¿Qué formas históricas de denominación caen en desuso? ¿Por qué? ¿Qué otros usos se les da? ¿Cómo podemos interpretar esos procesos?**
- **¿Qué vínculos pueden reconocerse entre ciertas formas de denominación y la discriminación, la exclusión o la injuria?**
- **¿Qué vínculos pueden reconocerse entre ciertas formas de denominación y el respeto, el reconocimiento cultural y del otro como sujeto de derecho?**



Para ampliar estos debates, los y las invitamos a leer dos materiales adicionales: un nuevo fragmento de un texto y la entrada del blog de DescLAB. En ellos se cuestiona el uso de denominaciones como “capacidades especiales”, “capacidades diferentes” y “necesidades educativas especiales”.

El primero es la continuación del capítulo analizado anteriormente, que puede encontrarse en las páginas 34 a 39 del libro [“La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad”](#). La entrada al blog pueden encontrarla en [este enlace](#).

- **¿Qué objeciones se exponen en estos materiales para cuestionar el uso de las formas de denominación que presentan?**

Para finalizar, les proponemos ahora retomar el rastreo de denominaciones que han realizado al inicio de esta tarea y analizarlas:

- **¿Con qué criterios se construyen y circulan esas formas de denominación?**
- **¿Cómo se pueden revisar estas denominaciones escolares a la luz de las discusiones en los colectivos de personas con discapacidad?**

TAREA 2

Aunque las discusiones y acuerdos en torno al significado de inclusión se vienen sosteniendo desde hace muchos años, y a pesar de que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los estándares internacionales establecen que el derecho a la educación es el derecho a la educación inclusiva, los sistemas educativos de los Estados Partes no han avanzado suficientemente en las transformaciones que resultan necesarias a tal fin.

En efecto, en la [Observación General nro. 4](#) (ONU, 2016) se explicita la preocupación por los problemas que persisten en los países que han adherido al tratado:

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

Adentrándonos en la situación en la región, en un ciclo de webinarios² organizado por la Red Regional de Educación Inclusiva (RREI) y la Organización de Estados Americanos (OEA) en el año 2018, Celeste Fernandez³ presentó un informe realizado por la RREI en 9 países de América Latina, en el que se identifican los avances que se han producido y las barreras que las personas con discapacidad enfrentan en escuelas comunes para aprender y participar en condiciones de igualdad. Una de las barreras que Celeste identifica se vincula con

la falta de entendimiento sobre lo que es la educación inclusiva y lo que ella implica entre

trabajadores/as del sector público con competencia en la materia. Así, es frecuente escuchar que confundan “integración” con “inclusión” y que afirmen, por ejemplo, que las escuelas especiales son inclusivas o que no todas las personas pueden incluirse en las escuelas generales. (RREI y OEA, 2018, p. 21)

En esta tarea abordaremos el análisis de esta barrera, poniendo el foco en la distinción entre los términos “integración” e “inclusión”. Para ello, les proponemos trabajar sobre un conjunto de videos breves y un extracto de una entrevista.



El [primer video](#), que ha sido elaborado por la RREI, nos permitirá aproximarnos al significado del derecho a la educación inclusiva en los términos de la Observación General nro. 4, y a revisar en qué sentido decimos que ese derecho aún no está garantizado en los países de la región.

También compartimos tres testimonios de madres de estudiantes con discapacidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina) que relatan las barreras que tuvieron que enfrentar para inscribir a sus hijos en escuelas comunes. Estos videos forman parte de la campaña “Exigí Educación Inclusiva” llevada adelante por la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ), que integra la RREI. Pueden encontrar los tres testimonios en los siguientes enlaces: [Exigí educación inclusiva #1](#), [Exigí educación inclusiva #2](#), [Exigí educación inclusiva #3](#).

Finalmente, les proponemos la lectura del siguiente extracto de una [entrevista](#) realizada en el año 2020 a Pamela Molina, activista sorda nacida en Chile:

Una forma de justificar la segregación es el paternalismo. No es una cuestión nueva o de la época moderna: el código civil de la época romana ya

2. En el siguiente link se puede acceder a la memoria del ciclo de webinarios: <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2020/02/Hacia-una-educaci%C3%B3n-inclusiva-en-Am%C3%A9rica-Latina-Ciclo-de-Webinarios-OEA-RREI.pdf>.

3. Celeste Fernandez es Co-Directora de la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ), organización de derechos humanos con sede en Argentina que integra la RREI, y anterior coordinadora del programa de Derechos de las Personas con Discapacidad en la misma institución.

era paternalista. Existía la interdicción, es decir, el reemplazo en la toma de decisiones por causa de discapacidad. Se piensa que de esa manera se está protegiendo el interés de la persona con discapacidad, que no sabe o no puede tomar decisiones. La idea del “pobrecito” que no puede, que tiene que ir a un sistema segregado porque sufrirá en un sistema regular. Pero las personas que vienen de un sistema segregado después tienen muchas dificultades para incluirse en la sociedad y vivir autónomamente, porque no se les han entregado las herramientas para eso. El paternalismo también es una discriminación. Mientras exista un sistema de educación especial, no habrá educación inclusiva. Los recursos de educación especial deberían estar en el sistema regular para apoyar a todo el sistema, a que las personas aprendan juntas. No se trata de forzar que una persona con discapacidad aprenda lo mismo que la persona sin discapacidad porque el objetivo de la educación es aprender para la vida y eso se puede hacer a distintos ritmos y de diferentes maneras.

Les proponemos ahora algunas consignas para el debate en torno a este conjunto de materiales:

- **Analicen los tres enfoques que se presentan como discriminatorios en el video de la Observación General nro. 4. ¿Por qué se dice que son discriminatorios? ¿En qué aspectos contradicen al derecho a la educación inclusiva tal como se prevé en el artículo 24 de la Convención?**
- **¿Qué formas de discriminación sufrieron los estudiantes con discapacidad mencionados en la campaña “Exigí Educación Inclusiva”? ¿En qué sentido las respuestas que dieron las escuelas y las autoridades del sistema educativo a las familias corresponden a alguno o algunos de los enfoques discriminatorios que se describen en la Observación General nro. 4?**
- **Vinculen lo que propone Pamela Molina en el**

extracto de entrevista con las experiencias de las madres de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo. ¿Cuáles son las consecuencias de la educación segregada según esta especialista y según la mamá del video #2?

- **¿De qué manera existen en la actualidad estos enfoques discriminatorios en los sistemas educativos de su país? ¿Conocen experiencias discriminatorias que hayan ocurrido en sus escuelas o en sus regiones?**

Las formas en que las personas con discapacidad son discriminadas y aisladas de sus pares son diversas. En algunos casos, se las separa en escuelas distintas, como hemos analizado en la primera parte de esta tarea. En otros casos, aun asistiendo a la misma institución, se proponen trayectorias diferenciadas para el estudiantado con discapacidad, en algunas ocasiones por fuera del aula regular y, en otras, dentro del aula pero con propuestas completamente diferentes a las del resto del alumnado⁴. De este modo, se repite dentro de la misma escuela una lógica de segregación que sigue separando a las y los estudiantes con fundamento en la discapacidad. La denominada “integración” es un ejemplo de este tipo de propuesta.



Para profundizar en las diferencias entre los conceptos de inclusión e integración, proponemos la lectura del apartado de Cobeñas y Grimaldi (2021) titulado “Integración y Educación Inclusiva: ‘sinónimos’ opuestos”, que se encuentra entre las páginas 108 y 119 del libro [“La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad”](#) y su análisis en torno a algunas preguntas que compartimos a continuación.

- **¿De qué modo se caracterizan y diferencian la “integración” de la “inclusión” en este texto?**

4. Hemos analizado algunos ejemplos de este fenómeno en los fascículos 1 y 2 de esta colección.

- En las páginas 112 a 114 se analiza un extracto de la Ley de Educación N° 13.688/07 de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) y un párrafo de un documento curricular de la misma jurisdicción. ¿Qué inconsistencias se releven en estos materiales en relación al uso de los términos "integración" e "inclusión"?
- Seleccionen alguna normativa y/o documento curricular de su país o región y analicen de qué manera se utilizan los términos "integración" e "inclusión". ¿Aparecen inconsistencias o contradicciones? ¿Cuáles? ¿En qué sentido son problemáticas?
- En las páginas 116 a 119 del libro se desarrolla una idea que suele estar muy presente en los discursos que defienden la existencia de la escuela especial: el derecho de la familia a elegir a qué escuela quiere enviar a su hijo o hija. Vinculen este análisis con lo que relatan las madres de estudiantes con discapacidad de los videos de la campaña "Exigí educación inclusiva". ¿Cómo caracterizarían el "derecho a elegir" que tuvieron estas familias? ¿La elección de una escuela especial es verdaderamente libre cuando el sistema educativo no garantiza las condiciones para la inclusión en escuelas generales? ¿Por qué habría derecho a elegir una escuela especial pero no una común?

En un artículo del año 1999, el pedagogo inglés Mel Ainscow, referente internacional del campo de estudios de la Educación Inclusiva y miembro del Consejo Asesor de la RREI, describía de esta manera la diferencia entre integración e inclusión:

Se ha utilizado la palabra "integración" para describir procesos mediante los cuales ciertos niños en concreto reciben apoyos con el fin de que puedan participar en los programas existentes (y en gran medida sin modificaciones) de los colegios; por el contrario, "inclusión" sugie-

re un deseo de reestructuración del programa del colegio para responder a la diversidad de los alumnos que reciben las clases. A la luz de esta distinción, algunos autores (p. ej. Ballard, 1995) han subrayado la necesidad de considerar la inclusión como un proceso mediante el cual un colegio sigue investigando nuevas formas de desarrollar respuestas que aprecien la diversidad. En este sentido, nos gustaría sugerir que un colegio con una orientación inclusiva define la "diferencia" como parte integrante de la experiencia humana. (Ainscow, 1999, p. 25)

En efecto, en el primer fascículo de esta colección⁵ se discutió que la presencia de las y los estudiantes con discapacidad en la escuela común no es suficiente para considerar que la propuesta de la escuela es inclusiva. De este modo lo planteaba este mismo pedagogo en una [entrevista](#) del año 2018 que se analizó en dicho fascículo:

Me parece muy útil pensar en la educación inclusiva como una serie de etapas. La primera etapa es sobre la presencia: ¿Quién está aquí? ¿Quién no está aquí? La presencia es una etapa necesaria, pero mi argumento es que la mera presencia es insuficiente, porque un niño puede estar presente y ser ignorado, y puede que no se sienta muy bienvenido. Por lo que la próxima etapa es decir, está bien, además de estar presente, los niños tienen que participar, tienen que sentir que pertenecen, que tienen un rol, que son valorados por quiénes son, que son llamados por sus nombres. Pero para mí, incluso eso es insuficiente, porque puedes estar presente, puedes participar, pero tal vez no estás aprendiendo nada. Por lo que el último objetivo para mí en la inclusión es el logro, mejorar el rendimiento de todos los niños. Entonces lo que significa es que esta idea de inclusión no es un proyecto separado, no es "otra cosa que debemos hacer" además del mejoramiento: la inclusión es el mejoramiento

5. El primer fascículo está disponible [aquí](#).

de la escuela. Es acerca de pensar cómo fortalecemos la escuela de tal manera que podamos incluir a algunos niños que por el momento no están incluidos, pero de tal manera que su inclusión beneficia a todos los niños en la escuela. (Fe y Alegría Ecuador, 2018, 3m29s)

Desde esta perspectiva, **muchas veces los cambios de vocabulario y de normativas parecen dirigirse hacia la inclusión, pero las prácticas que se desarrollan en las escuelas siguen sosteniendo enfoques discriminatorios.**



Les proponemos ahora la lectura de una entrada del blog de DescLAB titulada [“Aunque la segregación escolar se vista de seda, una forma de discriminación se queda. 5 pistas”](#), y reflexionar en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son, según quienes escribieron el artículo, las razones que suelen esbozar los funcionarios y funcionarias del sistema educativo para sostener espacios segregados de trabajo para las y los estudiantes con discapacidad?
- ¿Han escuchado alguna vez este tipo de argumentos? Comenten brevemente estas experiencias.
- ¿De qué maneras podría tener lugar la segregación dentro del aula regular? ¿Conocen algunas situaciones de este tipo? ¿En qué sentido creen que son discriminatorias?
- ¿Qué objeciones proponen quienes escribieron el artículo a este tipo de argumento? ¿De qué manera se vincula con lo que han discutido a lo largo de esta tarea?

TAREA 3

Otro ámbito donde circulan diversas formas de denominación, que se transforman con mayor o menor transparencia con respecto a las modificaciones en las funciones y tipos de prácticas que designan, es en el de las figuras docentes y no docentes que rodean a estudiantes con discapacidad.

En el año 2011, el Consejo Provincial de Educación de Río Negro (Argentina) determinó mediante el artículo 4 de la Resolución N° 3438/11 que “...el Maestro Integrador en Discapacidad mental, auditiva, visual y motora se denomina a partir de la presente ‘Maestro de Apoyo a la Inclusión’ en las distintas discapacidades mencionadas”⁶. Así como esta jurisdicción, muchas otras en distintos países de la región han ido transformando los modos de denominación del profesorado que se suma a las acciones docentes cuando en el aula regular participan estudiantes con discapacidad.

En esta primera parte de la tarea, las y los invitamos a explorar las expresiones que se utilizan en su país y/o su región, tomando en consideración las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las formas de denominación que se utilizaron en otro momento y cuáles se utilizan actualmente para el profesorado que se suma a las acciones docentes cuando en el aula regular participa un o una estudiante con discapacidad?
- ¿Cuándo cambió su forma de denominación? ¿Existe alguna normativa al respecto? ¿Cuáles son las razones que fundamentan esos cambios?

Es posible hipotetizar que modos de denominación como “docente de apoyo a la inclusión” o “profesorado de apoyo” buscan enfatizar su vínculo con la categoría “apoyo” de la educación

6. Disponible en: [https://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%203438-11%20\(Inclusi%C3%B3n\)_0.pdf](https://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%203438-11%20(Inclusi%C3%B3n)_0.pdf).

inclusiva. La categoría “apoyo”, tal como la han definido los pedagogos ingleses Tony Booth y Mel Ainscow (2002), refiere a *“todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado”* (p. 14), y se encuentra estrechamente vinculada a la noción de “barrera”, que estos mismos autores presentan de este modo:

El término ‘barreras para el aprendizaje y la participación’ se adopta en el Índice en lugar del de “necesidades educativas especiales” para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos (...) Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema. Dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. (pp. 7-8)

La perspectiva que sustenta la noción de “apoyo” parte de cuestionar la idea de que son las y los estudiantes los que portan “necesidades educativas especiales” y, en cambio, sostiene que las dificultades deben interpretarse como un indicador de ciertas barreras que se encuentran en el entorno y que el alumnado puede estar enfrentando. Así, las escuelas deben desarrollar un estado permanente de revisión que permita identificarlas y eliminarlas. Por eso, en principio resultarían más apropiados los conceptos que incluyeran la noción de “apoyo”, que otras denominaciones como “docente sombra”, “de integración”, etc.

Sin embargo, el concepto de apoyo que subyace a las propuestas educativas no siempre se basa en ese enfoque, sino que en ocasiones proviene del modelo del déficit. En este sentido, Marta Sandoval, Cecilia Simón y Gerardo Echeita (2012) afirman:

Creemos que el concepto de apoyo instalado en nuestros centros escolares responde mayoritariamente, a una visión restrictiva y focalizada que lo considera como el conjunto de actividades que realizan profesores específicamente designados al efecto, como son, en nuestro país, los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) o en Audición y Lenguaje (AL) que trabajan mayoritariamente con los alumnos que, se considera, presentan necesidades educativas especiales; es decir, se trata del denominado «profesorado de Compensatoria», que trabaja en los planes y programas específicos para los alumnos en riesgo social por razones sociofamiliares o de procedencia, entre otras. En este marco, mejorar el apoyo se tiende a ver como una cuestión que implica dotar de más profesionales que se hagan cargo del alumnado difícil de turno y de más recursos económicos para pagar este sobrecoste. (pp. 122-123)

De este modo, a pesar de los cambios en las denominaciones e incluso en ciertas características de la acción docente de estos y estas profesionales, es necesario analizar la perspectiva desde la que se realizan las propuestas y se desarrollan sus prácticas. Hablar de “apoyo” no supone necesariamente que las conductas sean acordes con la perspectiva de la educación inclusiva.

Les proponemos trabajar sobre un relato basado en una experiencia llevada adelante en una escuela pública de la ciudad de La Plata (Argentina), y documentada en una tesis de especialización titulada [“Condiciones pedagógicas y didácticas para que todos participen, interactúen y aprendan: Análisis de una propuesta de enseñanza en un 4to grado del nivel primario”](#). Esta escuela ha creado varias figuras docentes con la intención de generar mejores condiciones para incluir a todo el alumnado en su propuesta educativa.

Así, además del o de la docente de grado, cuentan con: maestro/a de apoyo, maestro/a de acompañamiento pedagógico y maestro/a adjunto/a⁷.

La maestra de 4º grado⁸ describe de la siguiente manera el modo en que se venía trabajando en la escuela con un alumno:

Al iniciar el ciclo lectivo 2019 recibí un alumno (lo llamaré Gabi) con un plan académico particular, acompañado por una maestra acompañante pedagógica (MAP), quien se desempeñaba en ese cargo acompañando a Gabi desde el año anterior. Al comenzar el año este alumno se quedaba en el aula siempre acompañado de su MAP, quien se sentaba a su lado e intentaba sostener su atención interviniendo para que escuchara o prestara atención a la clase. Cuando no era posible lograrlo, la maestra tomaba la decisión de llevarlo fuera del salón ya que creía que el clima del aula no beneficiaba a Gabi. Además, el informe anual del año anterior describía que en general el trabajo era realizado fuera del aula y con un adulto que permanentemente sostuviera ese trabajo. (p. 7)

Estos son algunos de los fragmentos del informe al que hace referencia:

Fragmento 1

... [Gabi] no logra vincularse amistosamente con sus compañeros ni dentro ni fuera del aula. Muchas veces sus compañeros se quejaban porque Gabi los molesta durante las clases. (p. 22)

Fragmento 2

... [Gabi] no trabaja en todas las horas de todos los días. Por lo general sólo en dos bloques puede responder: uno con la acompañante pedagógica y otro con la maestra del grado.

...En las instancias colectivas consideramos que

Gabi es donde más necesita del acompañamiento del docente, para convocar continuamente a la propuesta de enseñanza, instando a la escucha y a la participación. (p. 23)

Fragmento 3

El niño trabaja acompañado por la maestra acompañante pedagógica de la escuela desde que comenzó el año escolar, en general fuera del aula abordando contenidos del área de matemáticas. (p. 26)

En relación con este último, la maestra de grado reflexiona:

Este fragmento menciona cuál era el rol de la maestra acompañante en 3º grado. Ella era quien lo acompañaba, en general, fuera del aula abordando los contenidos del área de matemáticas. Esta modalidad que continuó durante todo el año escolar, también se siguió sosteniendo durante los primeros meses en 4º grado. Este primer período sirvió para observar esta dependencia, no solo de Gabi hacia su acompañante sino también de ella hacia él: en ocasiones, al comenzar la hora de matemáticas, él la esperaba a veces en la puerta para entrar al salón o pedía ir a buscarla cuando no llegaba (...). Cuando ella ingresaba al aula, buscaba una silla para sentarse al lado de Gabi o lo cambiaba de lugar para tenerlo más cerca. (...) Generalmente [la maestra acompañante] decidía sacarlo fuera del aula cuando el bullicio que se generaba allí le "impedía" llevar adelante el trabajo. Cuando por pedido de la docente [de grado] se quedaba dentro del aula para que participe de los intercambios, las intervenciones de la maestra acompañante apuntaban a pedirle a Gabi que mire al pizarrón, que escuche lo que se decía, que atendiera a la clase. (p. 27)

Preocupada frente a esta modalidad de trabajo con Gabi, la maestra de grado se interroga:

7. La caracterización de cada una de estas figuras se encuentra en las páginas 4-5 de Sosa, M. (2021).

8. En el fascículo 4 recuperaremos el trabajo de la misma docente en el marco de otras preguntas.

A raíz de esa situación y avanzado el año escolar esta dinámica me impedía entablar un vínculo pedagógico y didáctico directamente con Gabi. ¿Qué sabía? ¿Cómo lo sabía? ¿Cómo exploraba? ¿Cómo se aproximaba a los problemas? ¿Qué representaciones le resultaban más accesibles y significativas? ¿Qué tipos de práctica podía desplegar con mayor autonomía? ¿Cómo lograr modificar algo de este funcionamiento naturalizado? ¿Cómo hacer que Gabi pudiera ser un alumno más en la clase? ¿Cómo evitar que salga del salón todo el tiempo? (...) (pp. 9-10)

Las y los invitamos a recuperar las discusiones que han desarrollado en la tarea 2 acerca de la distinción entre los términos “integración” e “inclusión” para analizar el relato anterior, considerando las siguientes preguntas:

- **¿Desde qué enfoque creen que están elaboradas las estrategias de intervención de la maestra acompañante pedagógica de este relato? ¿En que se apoyan para afirmarlo?**
- **¿Qué efectos tienen las decisiones que se han tomado desde el punto de vista de la docente de grado? ¿Qué otros efectos creen que podrían tener? ¿Por qué?**



Para profundizar en esta cuestión, les sugerimos que vinculen el análisis que realizaron con la discusión que se plantea en el siguiente episodio de podcast conducido por Mónica Cortés (Colombia), titulado [“Barreras para el acceso a la educación con Nacho Calderón”](#), considerando las siguientes preguntas:

- **¿Qué nuevos aspectos del problema que se expone en el relato de la docente pueden identificar a partir de este diálogo?**

- **¿Qué otras relaciones pueden establecer con las cuestiones que se han discutido hasta aquí?**

El pedagogo Mel Ainscow, autor de los fragmentos que leímos en la tarea 2, sostiene también que la característica que comparten las instituciones que avanzan hacia la inclusión es que todas se apoyan en la idea de colaboración:

Es acerca de pensar cómo fortalecemos la escuela de tal manera que podamos incluir algunos niños que por el momento no está incluidos, pero de tal manera que su inclusión beneficia a todos los niños en la escuela(...) Las características de las escuelas que progresan en este aspecto, la forma en que se ven es diferente de un lugar a otro, pero hay ciertas características en común. Siempre se trata de colaboración, se trata de maestros trabajando con maestros, frenando el aislamiento en la vida de los maestros; se trata de niños que trabajarán con niños, porque los niños pueden ayudarse y apoyarse unos a otros; y tiene mucho que ver con escuelas que trabajan más allá de las puertas de la escuela. (fyaecuador, 2018, 4m26s)

Es importante destacar a qué se refiere este autor con la palabra “colaboración”. Ya en un artículo del año 2004 afirmaba que:

el desarrollo de prácticas inclusivas no implica, en lo esencial, la adopción de nuevas tecnologías (...) Más bien, involucra procesos sociales de aprendizaje dentro de un lugar de trabajo específico que influye sobre las acciones de las personas y, por consiguiente, sobre el proceso racional que sustenta estas acciones. (p. 5)

De este modo, se trata del desarrollo de una modalidad de trabajo compartido en la que se producen transformaciones en las prácticas de quienes participan, procesos en los que “las prácticas evo-

lucionan como historias compartidas de aprendizaje” (Wenger, 1998, p. 87, citado en Ainscow, 2004, p. 6). Así, este autor nos invita a pensar los procesos de trabajo colaborativo entre docentes y otras figuras como instancias compartidas en las que todos y todas aportan sus saberes pero, a su vez, también aprenden algo nuevo. No se trata de una mera distribución de tareas.

En este mismo sentido, Sandoval, Rueda y Echeita (2012) afirman:

Es necesario cambiar determinadas prácticas de apoyo que, en realidad, no favorecen el aprendizaje y la participación de los alumnos y sustituirlas por otras que sean capaces de articular diferentes recursos dentro y fuera del aula. Lo que en este sentido ha puesto de manifiesto la investigación es que entre las competencias principales de estos profesionales están las vinculadas a la consolidación de un trabajo colaborativo y reflexivo, lejos, por lo tanto, de la perspectiva «terapéutica» y puntual que les viene caracterizando (...) Casi no es necesario señalar que para la colaboración hacen falta, al menos, dos partes y que, por tanto, no puede pensarse que las competencias para un trabajo colaborativo y reflexivo son exclusivas del profesorado de apoyo, sino propias de todo el profesorado en todas las etapas (...). (p. 124)

Los autores y las autoras señalan en este fragmento la importancia de considerar a todos los sujetos que participan de la colaboración. Esta idea cuestiona una noción muy instalada, que concibe a las interacciones entre docentes con profesionales de apoyo como ayudas que son recibidas por el profesorado. De este modo, los espacios grupales o compartidos no necesariamente son colaborativos. La función de apoyo supone la de colaborar y no la de brindar una asistencia unidireccional, y descarta toda forma de trabajo “terapéutica” o “aislada”.



Para finalizar esta tarea, les proponemos la lectura de la sección “La necesidad de colaboración”, que se desarrolla entre las páginas 45 y 50 del cuadernillo [“Construyendo una educación inclusiva II. Aportes para repensar la enseñanza en escuelas para todos”](#) publicado por la Asociación Azul (Argentina), organización que pertenece a la RREI. Para su análisis, pueden guiarse por las siguientes preguntas:

- ¿Qué tensiones aparecen en los escenarios compartidos de estos relatos? ¿De qué maneras se enriquecen los distintos actores que participan de ellos?
- ¿Cómo se caracteriza el trabajo colaborativo en este material y cómo se diferencia de otros tipos de trabajo compartido?
- ¿En qué sentido se ha logrado construir o no una colaboración entre las figuras que participan en cada caso?
- Elijan alguno de estos relatos y establezcan relaciones con el que analizaron de la escuela en La Plata. ¿Qué tienen en común y en qué se diferencian?
- Recuperen escenas de sus propias prácticas docentes o experiencias escolares. ¿Creen que se han podido construir escenarios reflexivos y colaborativos? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Qué tensiones han encontrado en el trabajo entre distintas figuras? ¿Qué nuevas decisiones creen que se podrían tomar para avanzar hacia un tipo de trabajo de mayor colaboración?

→ Palabras finales

En este fascículo nos detuvimos a analizar los debates sobre un conjunto de términos que consideramos centrales para pensar en las transformaciones de las escuelas en instituciones inclusivas, intentando brindar herramientas que permitan conocer los fundamentos y discusiones detrás de las palabras, con la intención de que sus usos y desusos puedan significar transformaciones reales en las prácticas, las políticas y culturas escolares, y no un “como si”.

Sabemos que todas esas categorías están en constante movimiento, a medida que avanzan las investigaciones, las normativas, las demandas del movimiento social y las experiencias en las escuelas, por lo que es esperable que sigan cambiando y que surjan nuevas problematizaciones y nuevos términos.

Sabemos también que existen otras categorías que deberían ser igualmente problematizadas. Algunas comunes en la región, y otras más locales. Por ejemplo: diseño universal, apoyos, accesibilidad y ajustes razonables, que serán objeto del fascículo 5 de esta colección, o maestro/a “sombra”, tarea compensatoria o período compensatorio, entre otras que podríamos analizar.

Así, volvemos a invitar a todas y todos a indagar sobre el vocabulario que usamos de forma cotidiana en las escuelas desde la perspectiva de la educación inclusiva, intentando habilitar espacios de reflexión crítica sobre las formas de denominar, con el objetivo de analizar sus potencias, efectos e impactos en la construcción de prácticas, políticas y culturas más inclusivas.

→ Referencias bibliográficas

Materiales escritos

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of educational change*, 5(4), 1-20.

Asociación Síndrome de Down de la República Argentina (ASDRA) (sf). Cómo se dice: Discapacitado, persona con discapacidad o con capacidades diferentes. Disponible en: <https://www.asdra.org.ar/destacados/como-se-dice-discapacitado-persona-con-discapacidad-o-con-capacidades-diferentes/>.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas (A. L. López, Trad.). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. (Trabajo original publicado en 2000). Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Calderón Almendros, I. (2021). Ignacio Calderón Almendros: "Construir la escuela inclusiva es un trabajo de todos"/Entrevistado por Ximena Greene. En Revista del profesor chileno, 25(257). Grupo Educar. Disponible en: <https://www.grupoeducar.cl/revista/edicion-257/ignacio-calderon-almendros-construir-la-escuela-inclusiva-es-un-trabajo-de-todos/>.

Cobeñas, P. y Grimaldi V. (2018). Construyendo una educación inclusiva II. Aportes para repensar la enseñanza en escuelas para todos. La Plata: Asociación Azul. Disponible en: https://www.academia.edu/105159902/Construyendo_una_educaci%C3%B3n_inclusiva_II.

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

Equipo EscuelaParaTodos (2019). No existen las necesidades educativas especiales: 5 ideas para actualizarse en clave de inclusión. DescLAB Colombia. Disponible en: https://www.desclab.com/post/___nee.

Equipo EscuelaParaTodos (2020). Aunque la segregación escolar se vista de seda, una forma de discriminación se queda. 5 pistas. DescLAB Colombia. Disponible en: <https://www.desclab.com/post/segregacion>.

Molina, P. (2020). La discapacidad es una construcción social e ideológica, exactamente igual que el concepto de género. El diario de la educación. Disponible en: <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/07/15/la-discapacidad-es-una-construccion-social-e-ideologica-exactamente-igual-que-el-concepto-de-genero/>.

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

Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (RREI) y Organización de los Estados Americanos (OEA) (2018). Hacia una educación inclusiva en América Latina. Memoria del ciclo de webinarios. Disponible en: <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2020/02/Hacia-una-educaci%C3%B3n-inclusiva-en-Am%C3%A9rica-Latina-Ciclo-de-Webinarios-OEA-RREI.pdf>.

Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C. y Echeita Sarrionandía, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. En Revista de Educación, número extraordinario 2012 (pp. 117-137). Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/Gerardo-Echeita/publication/236877339>.

Sosa, M. (2021). Condiciones pedagógicas y didácticas para que todos participen, interactúen y aprendan: Análisis de una propuesta de enseñanza en un 4to grado del nivel primario. [Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2051/te.2051.pdf>.

Materiales audiovisuales

Asdown Colombia (septiembre de 2022). Barreras para el acceso a la educación con Nacho Calderón. [Episodio de podcast]. En El ABC de la educación inclusiva. Spotify. Disponible en: <https://open.spotify.com/episode/0p0FzGt1ySV9BHOS6XzLe-l?si=a77aa80ed3da408c&nd=1>.

Asociación Síndrome de Down de la República Argentina (ASDRA). Cambiando la Mirada y PedidosYa (18 de marzo de 2020). Especiales son las pizzas. [Archivo de video]. Youtube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4ZyZfHjnFIE>.

Canal ACIJ (3 de diciembre de 2019). Exigí educación inclusiva #1. [Archivo de video]. Youtube. Disponible en: <https://youtu.be/m96Hfx7fx0s>.

Canal ACIJ (3 de diciembre de 2019). Exigí educación inclusiva #2. [Archivo de video]. Youtube. Disponible en: <https://youtu.be/4Gbhlv9Ud54>.

Canal ACIJ (3 de diciembre de 2019). Exigí educación inclusiva #3. [Archivo de video]. Youtube. Disponible en: <https://youtu.be/-kfxBeDHb8E>.

Foro de Vida Independiente y Diversidad (30 de noviembre de 2011). Vida Independiente. Entrevista Javier Romañach en "las cerezas". [Archivo de video]. Youtube. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=vEd1l_oNSps&t=52s.

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

RREI Latinoamérica (10 de julio de 2018). Observación General 4 - Concepto de Educación Inclusiva. [Archivo de video]. Youtube. Disponible en: https://youtu.be/Kjuw-0K06E0?si=UoVs0taANoEST_ar.

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

Vidas fuera de catálogo (24 de octubre de 2015). Diversidad funcional. Javier Romañach. [Archivo de video]. Youtube. Disponible en: <https://youtu.be/IBBlgIKZt9M>.



rededucacioninclusiva.org