



RREI


RED REGIONAL POR LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA



HACIA UNA DOCENCIA INCLUSIVA

Pautas para pensar
el trabajo en aulas
heterogéneas

2021



Pautas para pensar el trabajo en aulas heterogéneas

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) reconoce en su artículo 24 el derecho a la educación inclusiva, es decir, el derecho a estudiar y aprender en escuelas y aulas comunes con los apoyos que sean necesarios, y prohíbe expresamente que las personas con discapacidad sean excluidas del sistema educativo general. La educación inclusiva también se erige como uno de los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y es, a su vez, la materialización de los principios de universalidad, igualdad y no discriminación en el derecho a la educación, consagrados en una pluralidad de tratados internacionales¹. Con relación a esto último, se ha dicho con acierto que “*el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva*”². En otras palabras, ningún enfoque distinto al de la inclusión puede garantizar este derecho humano.

Pese a lo establecido en los diversos instrumentos mencionados, en América Latina las personas con discapacidad continúan experimentando múltiples barreras para acceder a las escuelas y permanecer en ellas. Muchas son absolutamente excluidas del sistema educativo, otras son segregadas en escuelas especiales y otras asisten a escuelas regulares sin recibir los apoyos que requieren, lo que impide que aprendan y participen en condiciones de igualdad.

Las y los docentes juegan un rol clave en la transformación de esta realidad. La construcción de comunidades educativas inclusivas no se alcanza solo con leyes y políticas públicas, sino con el compromiso diario de maestras y maestros que se replantean sus conocimientos y sus prácticas, que se atreven a cuestionar sus preconcepciones, que buscan nuevas estrategias para educar en la diversidad, que se responsabilizan por el aprendizaje y el bienestar de todos y todas sus estudiantes, y que exigen al Estado y a las autoridades escolares los recursos que precisan para brindar respuestas satisfactorias en aulas heterogéneas.

Es en el reconocimiento de ese rol esencial que ostenta el cuerpo docente, que se elabora este documento. Su objetivo es presentar algunas pautas generales para orientar la labor de estos y estas profesionales, y así servir de insumo para la creación de instituciones educativas plenamente inclusivas, libres de todo tipo de violencia y discriminación. Es importante tener en cuenta que los lineamientos desarrollados a continuación no constituyen compartimentos estancos, sino que se retroalimentan y mantienen entre sí una relación de interdependencia, de modo que avanzar en la inclusión del alumnado con discapacidad requiere actuar sobre todas las dimensiones identificadas, y que el progreso en una de

1. Por ejemplo, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) y el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador).

2. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, A/HRC/25/29, 2013, párr. 3.

ellas determinará el que se realice hacia las demás. Deseamos puntualizar, asimismo, que los cambios de abordaje propuestos en este documento no sirven solo para repensar la educación de las personas con discapacidad, sino de todas aquellas que por diversas razones son excluidas o discriminadas en el sistema educativo, y que esa problematización también beneficiará a quienes no enfrentan barreras, al permitirles crecer en entornos que valoren la diversidad. Veamos, entonces, algunas de las pautas que pueden ser útiles para pensar procesos de enseñanza y aprendizaje de un modo más inclusivo.

01

Reconocer que todas las personas pueden aprender

El modelo social nos enseña que la discapacidad -lejos de ser un “déficit” o una “enfermedad”- es el resultado de la interacción entre ciertas características de las personas y los obstáculos presentes en su contexto, y que para garantizar que las personas con discapacidad ejerzan sus derechos y participen plenamente en la sociedad no debemos cambiarlas a ellas, sino transformar el entorno en el que viven. La educación inclusiva, reflejo directo de este paradigma en el campo de la educación, parte de la premisa de que todos los alumnos y alumnas pueden aprender si las instituciones educativas generan las condiciones pedagógicas para que ello ocurra. En tal sentido, las escuelas deben identificar las barreras al aprendizaje y a la participación que las dinámicas escolares -hoy rígidas y homogeneizadoras- imponen a cada persona y brindar todos los apoyos y realizar los ajustes que sean necesarios para asegurar su plena inclusión.

Sin embargo, el modelo médico de la discapacidad aún está presente en la realidad de los establecimientos escolares. Prevalece en muchos de ellos la creencia de que hay estudiantes que “pueden” y estudiantes que -por sus diagnósticos- “no pueden”, y con frecuencia se observan formas de clasificación y “etiquetamiento” que resultan altamente nocivas y estigmatizantes. Este prejuicio suele derivar en recortes de contenidos y en reducciones de la carga horaria, lo que acaba por limitar los aprendizajes de ciertos niños y niñas y debilitar su sentido de pertenencia con relación al grupo.

Las personas con discapacidad tienen, como todas las demás, potencial para aprender. Pero para que puedan hacerlo, necesitan docentes que crean que eso es posible.

Los equipos educativos deben, entonces, depositar siempre altas expectativas en todo el alumnado, mirándolo desde sus fortalezas y no desde sus presuntos “déficits”. Cada estudiante construye conocimientos y habilidades de formas únicas, las que deben ser descubiertas e internalizadas por las instituciones educativas.

El hecho de que un niño o niña no progrese en su recorrido escolar refleja una incorrecta detección y remoción de las barreras ambientales por parte del equipo de la institución educativa. Lejos de atribuir esa situación a su supuesta “incapacidad” o “dificultad”, deben revisarse los objetivos planteados y las estrategias pedagógicas y didácticas adoptadas, a fin de hacer las reformulaciones que se requieran para garantizar el aprendizaje.

02

Problematizar las prácticas homogeneizadoras

De acuerdo con la normativa internacional, los alumnos y alumnas deben aprender en entornos accesibles y contar con apoyos que aseguren su asistencia, su permanencia y su progreso en la escuela.

A fin de cumplir con esta obligación, es esencial que los y las docentes problematicen los modos de enseñar que reproducen la visión del estudiantado como un todo homogéneo y diseñen estrategias pedagógicas y didácticas que contemplen las necesidades reales de cada individuo.

Ello requiere abandonar las metodologías estandarizadas y rígidas, y pensar en abordajes más personalizados, considerando que *“las prácticas homogeneizadoras resultan fuertes productoras de desigualdad social”*³. Así, se ha sostenido que el desafío de trabajar en aulas heterogéneas es un proceso continuo, ya que la inclusión se caracteriza por no ser un enfoque estático, sino por partir de la flexibilidad en la búsqueda de las estrategias más adecuadas para responder a la diversidad del alumnado⁴.

En tal sentido, a partir de la detección de las barreras en el entorno escolar y en función de las formas de aprender de cada estudiante, deben implementarse medidas de accesibilidad y diversos tipos de apoyos, lo que puede implicar cambios en las formas de planificar y dar las clases, en las dinámicas y los tiempos de las actividades, en los formatos de los materiales escolares, en los sistemas de evaluación, en los modos de comunicación y de interacción entre pares que se promueven en las aulas, entre otros. En pocas palabras, deben preverse *“diferentes medios de acceso, apropiación y construcción del conocimiento”*⁵. Desarrollar múltiples formas de enseñar y motivar enriquece el aprendizaje y la socialización de educandos y educandas, y contribuye a profesionalizar la labor docente.

Las intervenciones del personal escolar deben tender a la apropiación de contenidos relevantes, adecuados y significativos por parte de todo el alumnado⁶. No obstante, es frecuente que las personas con discapacidad transiten sus escolaridades con menos materias, y realizando actividades de rehabilitación o únicamente recreativas. Ello es un resabio del modelo médico de la discapacidad, pues se funda en la creencia errónea y discriminatoria de que estas personas son menos “aptas” para aprender que las demás. La educación no puede limitarse al ingreso y permanencia en una institución educativa, sino que debe promover *“la construcción de trayectorias escolares relevantes, en un ambiente de cuidado y confianza en las posibilidades educativas de todos y todas”*⁷. Sobre esta cuestión, es muy importante destacar que el diseño de planes individualizados no puede implicar una currícula paralela, pues eso conduce a profundizar la desigualdad. Lejos de eliminar contenidos, se debe trabajar sobre los modos en los que se enseña y sobre las barreras que los contextos escolares crean para cada estudiante y, a partir de ello, buscar nuevas estrategias para que todos y todas puedan apropiarse de los saberes que circulan en el aula y adquirir los aprendizajes que han sido considerados relevantes por sus gobiernos. Una vez más, enfatizamos en que todas las personas pueden aprender si se generan las condiciones pedagógicas para que ello suceda.

3. Consejo Federal de Educación de Argentina, Resolución 93/09, 2009.

4. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Argentina y UNICEF, *Educación Inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión*, 1° ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2019, p. 35.

5. Cobeñas, Pilar; Fernandez, Celeste; Galeazzi, Mariela; Noziglia, Jimena; Santuccione, Gabriela; y Schnek, Adriana, *Educación inclusiva y de calidad. Un derecho de todos*, Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva y Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad de la Ciudad de Buenos Aires (COPIDIS), 2017, p. 32.

6. Grimaldi, Verónica; Cobeñas, Pilar; Melchior, Mariana; y Battistuzzi, Liza, *Construyendo una educación inclusiva: algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y de las prácticas docentes*, Asociación Azul, 1° ed., La Plata, p. 15.

7. Consejo Federal de Educación de Argentina, Resolución 84/09, 2009.

03

Responsabilizarse por todos los alumnos y alumnas

Es frecuente que cuando una persona con discapacidad precisa una figura de apoyo (asistente no docente, maestra o maestro de apoyo a la inclusión, entre otras), el profesorado regular se desligue de su aprendizaje, bajo la consideración de que es ese o esa profesional quien debe encargarse de su proceso educativo. También es usual que los equipos escolares asuman automáticamente que el o la estudiante con discapacidad, por el solo hecho de serlo, requerirá una persona de apoyo, cuando esto no es así en todos los casos.

Sobre esta cuestión, resulta esencial tener presente que las niñas y niños con discapacidad son alumnos legítimos de la escuela común, lo que implica que la responsabilidad de su educación es -al igual que en el caso de todos los demás- de quien se desempeña como docente del aula. La necesidad de contar con un apoyo que puede tener una persona en ningún caso exime al profesorado de su obligación indelegable de enseñarle. Son las y los maestros regulares quienes están a cargo de las clases, por lo que deben poder trabajar con cada estudiante que forme parte de ellas.

Además, la presencia de una figura de apoyo, lejos de suponer una desvinculación entre esta y el cuerpo docente, debe estimular su labor conjunta, dado que la función de los apoyos no es trabajar aisladamente con el alumnado con discapacidad, sino de modo colaborativo y articulado con maestros y maestras. Es justamente ese trabajo coordinado y en equipo el que permitirá encontrar las mejores formas de garantizar el aprendizaje del niño o niña, promover su autonomía y fortalecer sus vínculos.

En consecuencia, los y las docentes no deben:

- ▶ *Impedir que el o la estudiante comience las clases ante la falta de personal de apoyo.*
- ▶ *Exigir que el alumno o alumna concurra a la escuela con una persona de apoyo cuando no lo requiera.*
- ▶ *Negar a las personas con discapacidad el ingreso a la escuela, la permanencia en el aula o la participación en actividades ante la ausencia prolongada o circunstancial de la figura de apoyo.*
- ▶ *Hacer que el niño o niña trabaje de manera segregada con la persona de apoyo, abordando otros contenidos, realizando otras actividades y sin interactuar con el resto de la clase.*
- ▶ *Decirle a la familia del alumno o alumna que las cuestiones relativas a su escolaridad deben ser conversadas exclusivamente con la figura de apoyo.*

04 — Trabajar colaborativamente

Una de las cuestiones fundamentales para transicionar hacia sistemas educativos más inclusivos es el trabajo colaborativo, que parte de considerar que nadie tiene un saber hegemónico o indiscutible, sino que los mejores modos de enseñar se van construyendo mediante el diálogo y el intercambio entre docentes, apoyos, autoridades escolares, familias, estudiantes, entre otros. En tal sentido, se ha sostenido que *“las escuelas inclusivas no suponen que los docentes deban resolver todas las situaciones ni planificar en la soledad del aula. Más bien, todo lo contrario. Se parte de considerar que los equipos docentes deben construir estrategias y herramientas de forma colaborativa con otros docentes más experimentados, el equipo directivo, otros miembros de la escuela, familias, alumnos, organizaciones de personas con discapacidad, didactas, investigadores, etc.”*⁸.

La construcción de redes de trabajo y la generación de espacios de reflexión y debate entre los diversos actores de la comunidad educativa permite repensar las intervenciones docentes, compartir buenas prácticas, enriquecer los procesos de enseñanza con nuevas perspectivas y generar dinámicas de cooperación para afrontar los desafíos que puedan presentarse.

Así, se ha dicho que el o la docente es parte de un grupo, dentro del cual todos y todas son *“conjuntamente responsables de la elaboración y revisión permanente de propuestas significativas y de calidad, adaptadas a las necesidades de los/as alumnos/as de su institución”*⁹.

Es particularmente relevante que los profesores y profesoras escuchen y dialoguen con las personas con discapacidad y sus familias, quienes deben ser colaboradoras y no solo beneficiarias de la educación¹⁰. Por tal motivo, es fundamental su consulta y colaboración activa en la planificación, aplicación, supervisión y evaluación de los procedimientos de enseñanza¹¹. Se ha dicho con acierto que: *“es necesario crear alianzas entre las familias, el alumnado y las escuelas para poder construir una nueva cultura inclusiva en los centros escolares y más allá de ellos. El conocimiento de las madres y los padres es imprescindible para atender a las necesidades concretas de cada niño o niña, pero también son una fuente inagotable de energía para empujar el proyecto de escuelas inclusivas, y de conocimiento para construirlas. Las familias conviven con la diversidad a diario, y pueden asesorar con su conocimiento y experiencia al profesorado. Muchas familias han ido aprendiendo a lo largo de los años a ser inclusivas, y han conseguido generar en sus hogares ambientes acogedores en los que cada persona es valorada por quien es...”*¹². En este sentido, maestros y maestras deben abrirse a escuchar a sus estudiantes para evaluar cómo evolucionan sus procesos de aprendizaje y cómo se sienten en la escuela, revisar con sus familias los apoyos diseñados y pensar las mejores estrategias para potenciar su inclusión a través de dinámicas participativas.

Sobre esta cuestión, es importante también recordar que muchas familias experimentan dificultades para encontrar personal de apoyo. Si bien las instituciones educativas suelen desentenderse de esa cuestión, debe tenerse presente que es obligación del sistema educativo –y no de las familias– brindar los apoyos para la inclusión, por lo que tienen que asumir un rol activo en esa búsqueda y no concebirla como algo ajeno a sus funciones.

8. Cobeñas, Pilar *et al.*, *op. cit.*, pp. 49-50.

9. Grimaldi, Verónica *et al.*, *op. cit.*, p. 18.

10. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación General nro. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva, CRPD/C/GC/4, 2016, párr. 7.

11. *Ibid.*

12. Calderón Almendros, Ignacio y Rascón Gómez, María Teresa (coords.), *Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa. Conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva*, Barcelona: Ediciones Octaedro, 2020, pp. 20-21.

05

Incluir al estudiantado con discapacidad en todas las materias y actividades

Un sistema educativo inclusivo es aquel en el que todas las personas se educan juntas. Pero educarse juntas no implica solamente compartir algunos espacios físicos. Es frecuente que las niñas y niños con discapacidad sean excluidos de materias y de actividades escolares y extraescolares (como actos, excursiones, campamentos, etc.), porque se asume -automáticamente y en función de su diagnóstico- que “no podrán” enfrentarse a ellas. Este tipo de prácticas son propias del enfoque de la integración, que ha sido considerado discriminatorio¹³, ya que se permite al alumnado con discapacidad participar solo en la medida que pueda “amoldarse”, y sin que la institución educativa se repiense a sí misma.

Los equipos docentes deben asegurar el involucramiento del estudiantado con discapacidad en todas las actividades, tanto en las curriculares como en las extracurriculares y recreativas, brindando los apoyos que sean necesarios.

Lo contrario configura una situación de discriminación (aun cuando no se realice con dicha intención), establece jerarquías inadmisibles entre personas con y sin discapacidad y acaba por impedir que las primeras desarrollen lazos con el personal escolar, con sus pares y con la comunidad educativa en general.

13. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, *op. cit.*, párr. 11; Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, *op. cit.*, párrs. 4 y 5.

06

Evaluar y certificar los aprendizajes sin discriminación

Las formas de evaluación pueden constituir barreras significativas para el progreso escolar. En efecto, las evaluaciones estandarizadas y todas aquellas basadas en criterios normalizadores, además de focalizar en resultados y no en procesos, pueden impedir que parte del alumnado muestre sus conocimientos y aprendizajes. Es por ello que han sido consideradas discriminatorias¹⁴.

Las y los docentes deben evaluar a las personas con discapacidad de acuerdo a los objetivos que se plantearon para ellas, en lugar de pretender que todos y todas aprendan lo mismo, al mismo tiempo y que lo demuestren de la misma manera. En ese sentido, los métodos de evaluación deben hacer hincapié en los progresos individuales hacia los objetivos educativos generales¹⁵.

Al diseñar e implementar las evaluaciones se debe considerar la diversidad del alumnado y pensar en modalidades lo suficientemente flexibles para que cada persona pueda mostrar lo que sabe, lo que aprendió y avanzar en el sistema educativo con su grupo de pares. Permitir, por ejemplo, que alguien rinda un examen escrito en lugar de uno oral, o formularle las preguntas de otra manera, no atenta contra el principio de igualdad. Por el contrario, sirve para garantizarlo.

Las instancias de evaluación no deben ser concebidas como medios para determinar qué estudiante pasa de grado y cuál no, sino que deben utilizarse para informar la enseñanza. Deben servir a cada docente y a la institución educativa para identificar las barreras que sus intervenciones están creando o sosteniendo, revisar sus estrategias y efectuar las reformas necesarias para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, las capacidades y logros de los alumnos y alumnas con discapacidad deben certificarse en igualdad de condiciones¹⁶. En consecuencia, sus trayectorias tienen que estar documentadas mediante el mismo sistema de certificación que se utiliza para el resto de la clase (por ejemplo, boletines) y deben evitarse las nomenclaturas diferenciadas para personas con discapacidad (por ejemplo, poner "bueno" o "muy bueno" en lugar de calificar numéricamente). A su vez, es obligación de los sistemas educativos asegurar que obtengan títulos que acrediten la finalización de cada uno de los niveles de enseñanza, aun cuando hayan cursado sus estudios con planes individualizados, y que sus diplomas no contengan referencias discriminatorias.

Es importante también que las personas con discapacidad no se vean privadas o disuadidas de participar en las evaluaciones nacionales o internacionales que disponga el sistema educativo y que se brinden todos los apoyos que sean necesarios para que puedan hacerlo en condiciones de igualdad. Lo contrario constituye un acto de discriminación e invisibiliza las trayectorias escolares de este grupo en las estadísticas nacionales e internacionales.

14. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación General nro. 6 sobre la igualdad y la no discriminación, CRPD/C/GC/6, 2018, párr. 64.

15. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación General nro. 4..., *op. cit.*, párr. 26.

16. *Ibid.*, párr. 12 (g).

07

Formarse en pedagogías y didácticas inclusivas

Los maestros y maestras deben buscar en las producciones académicas disponibles y en sus espacios de formación los recursos que precisan para brindar una educación inclusiva a todo el alumnado. No se trata de tener conocimiento especializado en “diagnósticos”, pues los diagnósticos nada tienen que ver con la escuela, así como la medicina nada tiene que ver con la educación.

Se trata de informarse sobre los derechos de los y las estudiantes con discapacidad, de indagar en pedagogías y didácticas inclusivas y de explorar buenas prácticas para repensar críticamente sus modos de trabajo, y así erradicar toda práctica que genere o reproduzca exclusión.

Ninguna persona -con o sin discapacidad- aprende igual a otra, y el equipo docente tiene el deber de identificar las barreras que cada una enfrenta y, en función de ello, buscar los medios para educar con igualdad y calidad.

Al respecto, debe tenerse en cuenta que la falta de capacitación no puede constituir un pretexto para negarse a educar niñas y niños con discapacidad. La educación inclusiva es un derecho humano y el profesorado tiene la obligación de hacer lo que esté a su alcance para garantizarlo. Como cualquier profesional, los maestros y maestras deben actualizar periódicamente sus conocimientos si desean crear comunidades escolares libres de toda forma de violencia y discriminación, en las que todas y cada una de las personas se sientan respetadas y valoradas.



REEDUCACIONINCLUSIVA.ORG

