



**La formación docente para la filosofía de la inclusión:
entre la política educativa y una ética conforme a los derechos de niñas,
niños y adolescentes**

Por ADRIÁN MARTÍN AZRAK

adrianazrak@yahoo.com.ar

Derroteros de la educación inclusiva

La conformación de los sistemas educativos nacionales durante los siglos XVIII y XIX se encontró íntimamente ligada al proceso de consolidación de los Estados Nacionales acorde a los nuevos términos que el contrato social establecía. La igualdad frente al derecho, reivindicada en la leyes fundamentales de cada país, sugería y determinaba la obligación estatal de brindar un servicio educativo lo más extenso posible a la vez que acentuaba la necesidad de instaurar una población homogénea a quien ofrecérselo (incluso compulsivamente). Este mandato logró una legitimada evolución exponencial en su matrícula -a pesar de sus estancamientos e intermitencias acompañados por el drama y la voluntad política- y dictaminó los márgenes fuera de los cuales los iguales dejarían de reconocerse en cuanto tales y donde la barbarie habría de ser vislumbrada. La construcción de un grupo diferencial figuraba como cláusula lógica y necesaria para la representación del sujeto (normal) a educar en y por su igualdad a través de un método riguroso y monolítico. De esta manera, el confinamiento de los *incapaces* a modos educativos paralelos constituía, en el mejor de los escenarios, el efecto de una beata conmiseración. Y si bien su clasificación en tanto grupo surgió de una gran heterogeneidad de causas según las épocas -desde el idiotismo a los trastornos del intelecto y del aprendizaje; desde el origen étnico a la composición socioeconómica del discente y su familia; etc.-, las vigas elementales sobre las cuales el sistema educativo se sostenía permanecían inmutables.

Fue necesario aguardar un prolongado tiempo para que aisladas voces críticas comenzaran a cuestionarse tales supuestos e iniciaran una serie de logros contra la exclusión educativa de los grupos minoritarios. Recién hacia el año 1978, y gracias al denominado *Informe Warnock*, se logra institucionalizar un concepto que, incipientemente, daría lugar a un replanteamiento





de la lógica de organización institucional del sistema: las *necesidades educativas especiales* abrirían la puerta hacia nuevos marcos de integración del alumnado más acordes a los principios enunciados en los diversos instrumentos de derechos humanos que aparecían a la par. De este modo, la *integración educativa* se asociaba directamente con la atención de los alumnos que presentaran necesidades educativas especiales, cobrando especial protagonismo aquellos rotulados como discapacitados. Desde este planteamiento, se entendía el derecho a la normalización de las personas con discapacidad y se demandaba su derecho civil a una vida lo más normalizada posible (Anabel Moraña Díez, 2004). En este marco, la adecuación curricular se alzaba como estrategia para superar las barreras que obstaculizaban el aprendizaje de los alumnos con N.E.E.

En las últimas décadas, sin embargo, un nuevo giro se hizo posible a partir del rechazo a ciertas categorías eufemísticas y a la negación de sus devastadoras etiquetas: el movimiento de la *filosofía de la educación educativa* cobra vigor al sustituir el concepto de N.E.E. por las *barreras para el aprendizaje y la participación*. De esta manera, queda planteado un modelo social, donde los impedimentos para aprender y participar surgen a través de la interacción entre los estudiantes y su contexto, los docentes y sus prácticas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. Es decir, la complejidad del proceso obligó a trascender el mero concepto de integración a uno más amplio y ambicioso, conocido como inclusión.

A su vez, la promoción de una educación pertinente para todos los alumnos, en acuerdo con su diversidad, amplía el espectro de lo considerado como necesidades educativas especiales para incluir a todos los sujetos implicados en el contexto educativo. Al decir de Booth, “la inclusión no se refiere sólo a niños y jóvenes con discapacidad. No se puede tomar un proyecto de inclusión si se piensa en términos tan exclusivos” (Booth, 2000, pág. 76). La escuela inclusiva supone entonces una escuela en la que conviven y aprenden todos los alumnos independientemente de sus características individuales, grupales o contextuales. La inclusión como derecho humano va en sintonía con la garantía de la equidad en educación y contra la discriminación y la segregación por diferencias individuales.





En este sentido, las necesidades de apoyo de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa plantean la reestructuración de la concepción de educación en el sistema educativo: una nueva conceptualización de cómo entender la atención a la diversidad, en particular, y la educación, en general. Su supuesto básico propone modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él. El término inclusión se centra en el aula y pretende desencadenar una serie de procesos para dar respuesta a los requerimientos de aprendizaje del alumnado, con o sin necesidades específicas de apoyo. A su vez, propone un currículo común para todos en el que implícitamente vayan incorporadas esas adecuaciones. El currículo no debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente modo.

Bajo este paradigma, las conferencias de la UNESCO en 1990 (*Declaración Mundial sobre Educación Para Todos*) y en 1994 (*Declaración de Salamanca*) hacen pública la filosofía de la educación inclusiva y promueven su extensión como principio y marco de acción. A partir de entonces, los nuevos enfoques y políticas educativas, tanto en el ámbito internacional como nacional, abogarán por la constitución o transformación de las escuelas en instituciones donde todos los alumnos puedan aprender juntos, propiciando el desarrollo de las competencias para la vida, esenciales para la participación e integración social. De esta manera, comienza un período de sanción de leyes tendentes a garantizar el acceso al sistema educativo para todos los alumnos, sin importar cuán severa sea una deficiencia, y a sugerir que el tránsito de esta educación deba ocurrir preferentemente en una escuela común en lugar de una escuela especial.

En el caso argentino, la *Ley de Educación Nacional 26.206* dispone la necesidad de asegurar condiciones de igualdad respetando las diferencias entre las personas y sin admitir discriminación de ningún tipo (artículo 11, inciso f). En el artículo 42, define a la Educación Especial como la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema. A diferencia de lo sostenido por su predecesora (en su artículo 28, la *Ley Federal de Educación 24.195* establecía: “Este servicio se prestará en





centros o escuelas de educación especial [y] brindará una formación *individualizada, normalizadora e integradora*¹⁾, acentúa que la Educación Especial ofrece atención educativa en todos aquellos problemas específicos que no puedan ser abordados por la educación común y que se rige por el principio de *inclusión educativa*.

El rol docente en y para la educación inclusiva

Llevar a la práctica el enfoque de la filosofía de la educación inclusiva implica transformar las formas de enseñar y de aprender en el marco de grupos heterogéneos. Es así que su entrada en vigencia requiere un compromiso que trascienda el deseo expresado en la normativa y genere efectos en la realidad escolar.

La diversidad demanda nuevas fórmulas de trabajo que repercutan en una mayor atención y aprendizaje de los alumnos, y donde los profesores y docentes de apoyo asuman nuevas funciones. Es decir, las escuelas inclusivas suponen un modelo de escuela en la que los profesores, los directivos, los alumnos y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad. Adaptar la instrucción y proporcionar apoyo a todos los estudiantes dentro del contexto natural del aula común, sean cuales fuesen las características de los alumnos, se constituye en un elemento central para su funcionamiento. En este sentido, se aboga no solo por un cambio en la organización institucional del sistema educativo y en la reconstrucción funcional del aula, sino que también se ponen en cuestión prácticas educativas instituidas y se invita a repensar la tarea docente tanto dentro del aula como fuera de ella:

- por un lado, la aceptación de la diversidad de sujetos y de sus singulares modos de aprendizaje echa por tierra la posibilidad de concebir una homogeneidad en las formas de enseñanza a nivel áulico: la diversificación de la pedagogía necesita ser concurrente con el planteamiento de un currículum común, flexible y diverso. La igualdad de oportunidades debe garantizar una reflexión que brinde luz en la búsqueda de soluciones al difícil dilema de articular un currículum que atienda a las necesidades de los diferentes alumnos pero que al mismo tiempo asegure su

¹ El destacado es propio.



integridad. En otras palabras, el complejo objetivo de mantener un equilibrio entre la mayor participación posible en el currículum común, pero atendiendo siempre la especificidad del alumnado. Este análisis debe replicarse, a su vez, en todos los niveles de configuración del currículum pero, fundamentalmente, en aquellos elementos que se encuentran implícitos en sus entrelíneas;

- por otra parte, es de vital importancia que los docentes dejen de trabajar de forma aislada e incorporen prácticas de trabajo colaborativo que les permitan construir respuestas innovadoras en relación con las necesidades individuales de sus alumnos. Para este propósito, una mayor coordinación entre personal de educación regular y especial se alza como alternativa para concretar una atención educativa realmente inclusiva a todos los alumnos. La labor de ambos tipos de docentes no debería prefigurar canales diferenciados y excluyentes, sino que su compromiso en equipo podría establecerse como metodología para planificar una enseñanza que redunde en mejoras para todos los discentes. Asimismo, el cambio en el foco de la responsabilidad es otro punto a considerar: la atribución única de los profesionales de apoyo y/o *especialistas tratantes* como principales encargados de los alumnos con N.E.E. ha de dejar su lugar a una concepción menos restrictiva, donde la comunidad educativa cobre importancia al momento de la intervención.

Sin embargo, la consecución de estas aspiraciones no ha sido tarea fácil y las limitaciones que la educación inclusiva ha tenido en la práctica no han sido pocas. Si bien la migración del concepto *inclusión* de la educación especial a la regular ha registrado avances en la comprensión del fenómeno educativo contemporáneo, existen aún innumerables saldos pendientes para garantizar no solo el acceso sino también la permanencia y egreso de muchos alumnos en educación normal. A pesar que las aulas regulares hayan incrementado la cantidad de alumnos que en otro tiempo habrían sido segregados, por motivos asociados o no a discapacidad, una infinidad de alumnos encuentran impedimentos efectivos para transitar su educación en escuelas normales.

En otras oportunidades, es el concepto mismo el que ha estado empantanado y no ha permitido que la filosofía de la inclusión se concrete en la práctica educativa. En algunas



instituciones, las adecuaciones curriculares se restringen únicamente a los alumnos con N.E.E. y alejan su diseño del ámbito de responsabilidad del docente regular para caer otra vez en el ejercicio del personal de la educación especial, o bien en el campo del profesional especializado ahora integrado en la escuela ordinaria. Así, en palabras de Slee (1995), se produce un maquillaje en el centro educativo, donde las prácticas de exclusión se han trasladado a su interior.

Es en este contexto que la aleación de las prácticas inclusivas no sólo se reprodujo en el contexto escolar sino también en un ámbito educativo mayor: los institutos de formación de docentes y profesores. De esta manera, se plantea paralelamente un desafío a estas instituciones y a los sujetos que en ellas se forman: las personas a ser comprendidas bajo el paradigma de la educación inclusiva no son sólo aquellas que actualmente cursan su aprendizaje en el nivel primario y secundario, sino también aquellas que deben facilitar este proceso, es decir, las profesoras y profesores del sistema educativo.

Formación docente para la inclusión

Como fue señalado previamente, el enfoque inclusivo plantea una nueva forma de concebir la educación. El desplazamiento de los profesores de educación especial a las aulas comunes supone no solo un cambio profundo en la concepción tanto de la educación especial como de la normal sino que también requiere una recomposición de las funciones ejercidas por sus profesionales. En este contexto, las implicaciones que la formación docente conlleva para esta propuesta cobran relevancia mientras sugieren el siguiente interrogante: ¿es la formación de la que participan los docentes actualmente acorde al perfil requerido en el marco de la integración y la inclusión educativa?

Nuestro país ha evidenciado en los últimos años una reformulación en la organización y gobierno del sistema de formación docente. Concebido a partir del artículo 76 de la Ley de Educación Nacional, el *Instituto Nacional de Formación Docente* es el organismo encargado, entre algunas de sus funciones, de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua (inciso a) como así también de promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para dicho sistema (inciso d). A su vez, y en



cumplimiento del artículo 75 de la ley mencionada, la formación docente para el Nivel Inicial y Primario pasaría a tener un año más de duración (cuatro en total), con lo cual el INFD, durante los años posteriores a su creación, se encargó del proceso de modernización de los diseños curriculares para la formación no solamente de los niveles mencionados, sino que “se constituyó en la usina curricular para modelar la formación docente de todos los niveles, modalidades y jurisdicciones” (Ruiz, 2016, p. 84). La anomia en la que el sistema de formación se encontraba invitó a introducir cambios y actualizaciones pertinentes en varias áreas, objetivos y materias.

Esta renovación y posibilidad de centralizar las definiciones políticas en formación docente no fue, sin embargo, capitalizada para introducir los cambios esperados por las diversas normativas y proclamas nacionales e internacionales respecto al sistema de educación inclusivo esbozado.

Si bien se han dado algunos pasos hacia el cambio en la formación inicial de los docentes de educación especial, en la que corresponde a los profesores de educación regular, no obstante, las acciones son aún incipientes y poco significativas. Las *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares* realizadas por el INFD (a partir del año 2008) y, por ende, las traducciones que las instituciones formadoras de docentes volcaron en sus planes de estudio, han incorporado leves modificaciones de contenidos sobre necesidades educativas especiales, atención a la diversidad e integración educativa.

A diferencia de otros países, donde fueron incorporadas materias específicas, la única referencia a esta cuestión en nuestro sistema formador es tan solo abordada como tema a trabajar dentro dos unidades curriculares: “*Sujetos del Nivel*” y “*Problemáticas actuales de la Educación del Nivel*”. Para el caso de la primera, la *Serie Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria* (INFD, 2009) sostiene que estará “centrada en la problemática de los sujetos del nivel” (p. 34) y establece explícitamente en solamente una de sus cuatro finalidades el de “Promover la capacidad para construir propuestas didácticas adecuadas a diversas situaciones basadas en criterios de inclusión” (p. 34). Para la otra instancia curricular (“*Problemática contemporánea de la educación primaria*”), la integración escolar es merecedora de un apartado diferencial,





aunque equiparada como un aspecto más entre otros cinco a ser considerado en la formación inicial de los maestros (“Reepitencia, sobreedad y abandono”; “Las nuevas configuraciones de la infancia. Nuevas formas de socialización”; “Las TIC y el anclaje gutenberguiano en la escuela”; “La escolaridad primaria”; y “El propio trabajo de enseñar” son los otros mencionados). Cabe destacar que una lógica similar rige en los *Proyectos de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario* (INFD, 2009).

Estas acciones aisladas no solo son insuficientes para lograr que los profesionales de la educación sean competentes para reconocer, valorar y responder a la diversidad, sino que podrían incluso instalar prácticas educativas contrarias a la filosofía inclusiva. Más allá de la escueta presentación en el plan de estudios, su mera presencia en términos de hechos concernientes a los *sujetos* discentes, o bien, su abordaje como *problema* de la educación, podría obstaculizar una genuina inmersión en los postulados de la inclusión.

Asimismo, y no obstante que el enfoque inclusivo establezca que los docentes deben ser capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje, el currículum -en el nivel superior no universitario como en el superior universitario- se centra en el aprendizaje de un estudiante promedio (Aragón Romero, 2014). Es decir, las instituciones formadoras de docentes se proyectan como un espacio homogéneo en cuanto a acciones y sujetos, alejándose de lo concebido como una escuela inclusiva. De esta manera, el profesor en formación edificará una limitada representación de la realidad con la habrá de toparse en su futura práctica; una representación, por su parte, indudablemente acorde y similar a los espacios donde él mismo se formó y donde el saber-hacer dirigido a una supuesta normalidad de los estudiantes recorta, por fuera de ese espectro, lo *inabordable* de su función. He aquí entonces el lugar para el especialista y su manual diagnóstico.

Por su parte, los diseños curriculares para la formación de docentes de educación especial son concebidos a modo de negativo fotográfico de los programas de formación de docentes de educación regular. En ellos, la sobreabundancia de herramientas teórico metodológicas específicas para atender a los denominados grupos minoritarios (primordial y casi exclusivamente, alumnos con discapacidad visual, auditiva e intelectual) hace a la razón de ser de la institución. Sin embargo, y de acuerdo a la filosofía inclusiva, este docente debería





ser capaz de integrarse a la escuela regular para ofrecer su apoyo, lugar donde no sólo una minoría de los alumnos con N.E.E. se asocian a dichas discapacidades sino que, por el contrario, son cada vez más frecuentes aquellas *patologías* asociadas a problemáticas diversas y propias de *contextos comunes*, para los que, a su vez, ha sido superficialmente capacitado. Son ahora los trastornos atencionales a la moda (con su versión hiperkinética o sin ella), la polémica dislexia y el inefable TEA (Trastorno del Espectro Autista), por mencionar algunos casos, los que quedan rezagados al especialista y a su prescripción farmacológica.

En síntesis, las dificultades prácticas de un modelo inclusivo enfatizan que, para revertir esta situación, hay que voltear a mirar, entre otros puntos, la formación inicial de docentes y profesores. La persistencia de necesidades de capacitación y formación para sistematizar la planeación, implementación y evaluación de adecuaciones curriculares, como así también el desarrollo integral de prácticas inclusivas por parte de toda la comunidad educativa, invocan el llamado a elaborar diseños curriculares en las carreras de formación docente que permitan ofrecer respuestas pertinentes y diversificadas a los alumnos. Este replanteamiento y rediseño curricular global no debería encontrarse limitado a la adición de contenidos o temas aislados, sino que idealmente debería amalgamarse como bloque transversal a todas las instancias curriculares. Los conceptos de diversidad, interculturalidad, integración e inclusión, permeando toda la formación docente, se insertarían con el objetivo principal generar competencias docentes adecuadas la diversidad del alumnado. De esta forma, la definición de inclusión se haría más comprensiva: los futuros docentes dejarían atrás una visión de la diferencia con una orientación al déficit para reflexionar sobre la inclusión como una totalidad y no como un área restringida a la educación especial.

Este apartado no podría cerrarse sin mencionar un hecho patente que la formación inicial deja tras su huella: las necesidades de actualización del gran contingente de docentes en servicio que aún no ha sido introducidos en el enfoque inclusivo (Aragón Romero, 2014). El proceso de formación continua debería basarse en la experimentación y la reflexión crítica del docente sobre su práctica en la escuela a los fines de desarraigar viejas prácticas instituidas y articular el proceso de cambio y mejora de la institución escolar.





De cualquier modo, sea para el caso de la formación inicial o continua, la necesidad de abrir espacios de discusión teórica con una mirada crítica a los cursos de formación docente es imperante. La necesidad de que los futuros docentes -y sus formadores- tengan la posibilidad de construir nociones de inclusión que trasciendan las tradicionalmente enfocadas a grupos minoritarios es una demanda que la experiencia educativa actual no deja de clamar. Nuevos espacios curriculares deben ser proyectados en las instituciones formadoras para teorizar sobre la diversidad e inclusión.

Ética de la educación inclusiva

Como fue expuesto en el párrafo anterior, la formación docente es uno de los componentes primordiales -acaso esenciales- de los que dispone la política educativa para materializar y canalizar el desarrollo de una educación inclusiva. La potestad con la que cuenta actualmente el INFD para trazar lineamientos curriculares generales a todas las carreras docentes permitiría establecer y garantizar una amplia difusión a nivel nacional tanto de modos de implementación como de estrategias a desarrollar para propiciar el enfoque aquí desarrollado. De esa manera, garantizaría a las futuras generaciones de docentes la posibilidad de contar con un bagaje teórico-práctico elemental, pero propicio para realizar posteriores lecturas y reflexiones sobre sus actuaciones profesionales.

No obstante ello, es dable destacar que la discusión sobre la educación inclusiva trasciende los criterios y los marcos teóricos sobre los cuales que se fundamenta. La complejidad del proceso rebalsa al ámbito escolar y su punto de partida requiere una coincidencia tanto filosófica cuanto actitudinal del docente para poder sembrar sus premisas.

El lugar que hoy en día ocupan los niños y adolescentes en nuestras sociedades invita a repensar el lugar que les corresponde en el sistema educativo, en particular, y como sujetos en constitución, en general. En esta línea, la *Convención Internacional de los Derechos del Niño* marcó un hito fundamental en el campo de la obligación moral y legal que los docentes tienen para con sus alumnos. Es decir, se establece una deuda hacia los niños a los fines de garantizar su respeto y dignidad. Consecuentemente, la actuación docente revela su responsabilidad para asegurar no solo el goce de derechos sino también la integralidad del



desarrollo de los niños y la construcción de sociedades más justas y equitativas. De acuerdo a Meirieu, “el pedagogo, el maestro, responde a los dilemas teóricos trabajando incansablemente en la *invención de contextos*. Para él, un contexto es un conjunto de condiciones que ofrecen al niño la posibilidad de aprender y crecer por sí mismo; es una situación elaborada para que el otro pueda implicarse en una actividad nueva, para que pueda encontrar en ella asideros para su deseo, puntos de apoyo para su voluntad, recursos para su trabajo de elaboración, ayuda para deshacerse de todas las formas de dominio, y, sobre todo, del dominio de sí mismo, de las imágenes que se le adhieren a la piel y de la condición infantil a la que con tanta frecuencia se le condena” (Meirieu, 2008, p. 35).

En este terreno, los interrogantes se encontrarán a la orden del día y la experiencia misma hará vacilar dogmas antaño contruidos. La *otredad* misma quedará cuestionada y, con ello, nuestro propio saber y el lugar que ocupamos frente a él. Las adecuaciones curriculares (en su versión de Proyecto Pedagógico Individual -PPI-) no serán suficientes en este punto ya que una permanente adecuación de la actuación docente reclamará también su lugar. Es decir, un actuar en situación que responda a una ética acorde tanto a los derechos como a la singularidad en constitución de los niños.

Por estos motivos, cabe preguntarse si el cambio sugerido debe o no ser impuesto. Si bien las normativas nacionales e internacionales apuntan las responsabilidades y compromisos de los adultos, difícilmente pueda establecerse coercitivamente un comportamiento acorde a los principios de la filosofía de la inclusión. La toma de postura debe partir de una decisión personal para alcanzar efectos genuinos y no forzados. Su implementación requiere un lugar de escucha hacia los niños como forma de hospedarlos. En última instancia, se trata de introducir la dimensión de la dignidad en el acto, entendiendo por dignidad no colocar al otro en el lugar de objeto, medio o mercancía (Stolkiner, 2013).

Sin embargo, e independientemente de esa pregunta, la necesidad de difundir y debatir sobre estos temas obliga a ofrecer una transmisión que se encuentre al alcance de todo profesional que encuentre en la educación su lugar de trabajo. De esta forma, podrá eventualmente reflexionar sobre su posible utilidad, necesidad o banalidad, y su deseo o no





de ponerlo en práctica. Esperamos que ello sea lo que permita ir más allá de meras iniciativas individuales.

Conclusiones

La política integradora primero -y posteriormente la inclusiva- ha modificado la estructura de la escuela normal. Una enorme cantidad alumnos que tradicionalmente habían sido separados de la escuela común fueron incorporados a aulas ordinarias. En ellas, hoy se encuentran estudiantes con características diversas en cuanto a habilidades, estructura familiar y social, cultura, etc., situación que quiebra el formato original del sistema educativo. Este hecho trae consigo una nueva configuración de instituciones educativas que se caracterizan ahora por su amplia diversidad.

En este nuevo contexto, la formación de docentes se constituye en un desafío para las instituciones formadoras como en una posibilidad para repensar el concepto de inclusión. Si la educación inclusiva requiere docentes que actúen conforme a un modelo no discriminatorio, las instituciones de formación docente deberían cuanto menos estar abiertas a la diversidad. La transmisión que en ellas tiene lugar debería introducir una enseñanza que cuestione la concepción de normalidad y que sea pertinente a contextos y realidades heterogéneas. En este camino, la elaboración de la experiencia podría ubicarse como brújula para la flexibilización y apertura del propio actuar.

En este sentido, la transmisión de unos conocimientos básicos -teóricos y prácticos- en relación con la atención a la diversidad, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas y humanas de los niños habría de tener su lugar en los diseños curriculares y en sus respectivos planes de estudio. Organizar los objetivos a alcanzar, conocer las formas y posibilidades de adecuación metodológica, contar con recursos apropiados, etc., son tareas a realizar por el docente y que han de ser aprendidas previamente: es función de la política educativa favorecer y asegurar su enseñanza.

Al mismo tiempo, la formación para la educación inclusiva no puede soslayar los aportes de otras disciplinas y tener sólo en cuenta aquellos provenientes de la educación especial. La diversidad del alumnado implica enfocar el aprendizaje y la enseñanza desde perspectivas





educativas pero también desde ópticas sociales y culturales. La diversidad convoca a la interdisciplinariedad y el modelo inclusivo invita a repensar nuevamente el rol del docente para desligarlo del papel de ejecutor de decisiones pedagógicas tomadas por los profesionales especialistas. El docente debe poder trasladar su atención y esfuerzo hacia aquellos factores que hacen a su función como reflexionar sobre su propia práctica para esbozar estrategias que estén dentro de su alcance a los fines de propiciar los objetivos y expectativas que la filosofía de la educación inclusiva postula. Es decir, un docente que movilice sus competencias y su compromiso para responder a la diversidad, actuando acorde a los derechos de los niños e implementando herramientas metodológicas que le permitan eliminar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En definitiva, analizar críticamente su quehacer profesional -y el que caracteriza a la escuela y al sistema educativo en general- para detectar, atender y revertir prácticas exclusivas.

Para finalizar, es menester recordar que la educación inclusiva no es considerada un fin en sí mismo, sino como un medio para generar sociedades más justas y equitativas. Si bien la instauración de este enfoque ha causado una serie de cambios sustanciales en las vidas de muchos niños, una infinidad de derechos son aun vulnerados en la actualidad, produciendo y reproduciendo modelos arcaicos de pensamiento. Esperamos que la progresiva consolidación del modelo y su universal puesta práctica lleve algún día a preguntarnos qué podría caber en una *educación que sea no inclusiva*.

Referencias

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Alderson, P. (1999). *Learning and inclusion. The Cleves School Experience*. Londres: David Fulton Publishers.

Aragón Romero, F. (2014). *Educación inclusiva: tarea pendiente de las Instituciones Formadoras de Docentes*. En *Foros de consulta nacional para la revisión del modelo educativo*. México: Secretaría de Educación Pública.

Booth, T. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.





Instituto Nacional de Formación Docente (2009). *Serie Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Meirieu, P. (2008). *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?* Buenos Aires: Octaedro.

Moriña Díez, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Ruiz, G. (2012). *La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. Buenos Aires: Eudeba.

Ruiz, G. (2016). *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales: regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. Buenos Aires: Eudeba.

Scioscioli, S. (2015). *La educación básica como derecho fundamental: implicancias y alcances en el contexto de un estado federal*. Buenos Aires: Eudeba.

Slee, R. (1995). *Changing theories and practices of discipline*. Londres: The Falmer Press.

Stolkiner, A. (2013) *¿Qué es escuchar un niño?: Escucha y hospitalidad en el cuidado en salud*. En Dueñas, G., Kahansky, E. y Silver, R., *La Patologización de la Infancia (III)- Problemas e intervenciones en las aulas*. Buenos Aires: Noveduc.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos*. Nueva York: UNESCO.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca*. Nueva York: UNESCO.

Warnock, M. (1981). *Meeting special educational needs*. Londres: Majesty's Stationary Office.

Normativa

Ley de Educación Nacional 26.206

Ley Federal de Educación 24.195

Convención Internacional de los Derechos del Niño

