

SEDEBA

SINDICATO DE EDUCADORES DE BUENOS AIRES

Transformación educativa

Modelos de inclusión en el sistema educativo: experiencias, desafíos y proyecciones

Revista digital

ISSN 3008 - 8852

Volumen 2, Número 7, junio-noviembre 2025

Modelos de inclusión en el sistema educativo: experiencias, desafíos y proyecciones

Revista digital
Editorial Luz y Libertad

Escriben

Cecilia Lilian Darfeuille	Lorena Riccio
Claudia Viviana Banegas	Vanesa El Rassi
Federico Monti	Antonio Gómez
Micaela Pertierra	Etelvina G. Gorkin
Alejandra Masgoret	Carolina Solange Rojas
Lucas DeVito	Mariela Gutierrez
Gabriel Campolongo	Néstor Daniel Ríos
Ghilino Prada Christian	Diego Baliña
Nehuen	Irene Celina Mantovani
Lorena Paola Schevalie	Jonatan D. Castañeda
Yolanda Mabel Argañaraz	Nancy Ramos

Diseño de contenidos

Elizabeth Sosa

Equipo editorial

Elizabeth Sosa

Luca Sánchez Albertti

Diseño gráfico

Valentina Sánchez Albertti

SEDEBA (Sindicato de Educadores de Buenos Aires)

Sedeba.org.ar

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina

Contacto: Sedeba@sedeba.org.ar

ISSN 3008-8852

Fecha de aceptación: junio 2025

Fecha de publicación: noviembre 2025

Este número reúne reflexiones, investigaciones y experiencias pedagógicas organizadas en tres bloques temáticos que permiten abordar la inclusión educativa desde las prácticas escolares, la diversidad y las políticas educativas.

Revista Transformación Educativa – N° 7

Dossier: *“Modelos de inclusión en el sistema educativo: experiencias, desafíos y proyecciones desde la educación pública”.*

Editorial Inclusión educativa y democracia: un desafío político para la escuela pública

Intersidical docente..... 6

Dossier temático: experiencias pedagógicas y didácticas en el aula

Inclusión y conversación. Un puente necesario para garantizar la equidad educativa
Cecilia Lilian Darfeuille 10

Cuando la diversidad enseña: reflexiones sobre inclusión educativa en la escuela primaria
Claudia Viviana Banegas 12

Inclusión y organización institucional: desafíos pedagógicos para la gestión de la diversidad en la escuela
Federico Monti 15

Estar disponibles: estrategias concretas para acompañar trayectorias escolares en primaria
Micaela Pertierra 18

Generación espontánea: aprender ciencia desde la diversidad con Pasteur y Pouchet
Alejandra Masgoret 21

Un abordaje integral desde la Perspectiva Pedagógica y Social como desafío
Lucas DeVito y Gabriel Campolongo 24

Modelos de inclusión en el sistema educativo: experiencias, desafíos y proyecciones desde una escuela técnica de CABA
Ghilino Prada Christian Nehuen 27

Más allá de la presencia. Cuando la inclusión se vuelve participación y aprendizaje en la secundaria
Lorena Paola Schevalie 29

Música, diversidad y desafíos en el aula: reflexiones desde una experiencia en secundaria
Antonio Gómez 32

La neurodivergencia en el aula de la escuela técnica: un desafío institucional y pedagógico
Yolanda Mabel Argañaraz 34

Discapacidad, neurodiversidad y configuraciones de apoyo

Yo soy lo que soy, no soy lo que ves: inclusión educativa, barreras y organización institucional en aulas heterogéneas	
Roxana Cinthia Aguilar	37
Educación inclusiva en Argentina y Latinoamérica: ventajas para el desempeño social de las personas con discapacidad	
Vanesa El Rassi	40
Educación inclusiva en contextos de desigualdad: cuando el derecho requiere condiciones reales	
Elvina G. Gorkin.....	42
Inclusión educativa: un derecho que exige condiciones reales	
Mariela Gutierrez	44
Inclusión y educación: cuando la escuela se vuelve un espacio posible para todas y todos	
Irene Celina Mantovani	46
Gestión, políticas públicas y trabajo docente	
Modelos de inclusión en el sistema educativo: entre el derecho y la realidad escolar	
Diego Baliña	49
Modelos de inclusión en el sistema educativo: reflexiones desde la Educación Física	
Carolina Solange Rojas	51
Modelos de inclusión y condiciones del trabajo docente: desafíos para una educación inclusiva en la escuela pública	
Néstor Daniel Ríos.....	53
Modelos de inclusión en el sistema educativo: experiencias, desafíos y proyecciones desde la educación pública	
Jonatan D. Castañeda.....	55
Incluir para transformar: desafíos actuales de la educación pública	
Nancy Ramos.....	57
Palabras finales	59

Editorial

Inclusión educativa y democracia: un desafío político para la escuela pública

El presente número de Transformación Educativa reúne reflexiones, investigaciones y experiencias pedagógicas presentadas en el 2.º Congreso Intersindical de Política Educativa: Estado y Educación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, organizado por la Intersindical Docente, integrada por ADEF, ADIA, AMET, AMC, ASED, Compromiso, CPD, SEDEBA y SUTECBA (Delegación Docente), bajo el lema “Modelos de inclusión en el sistema educativo: experiencias, desafíos y proyecciones desde la educación pública”.

Las contribuciones reunidas en este volumen recuperan debates, prácticas y producciones académicas que emergen del trabajo cotidiano de docentes, investigadores y equipos institucionales comprometidos con la defensa y el fortalecimiento del sistema educativo público.

El tema que orientó este Segundo Congreso Intersindical surgió a partir de las múltiples situaciones que comenzaron a plantearse en las escuelas vinculadas con las experiencias de inclusión educativa. Estas problemáticas, presentes en la vida cotidiana de las instituciones, motivaron a la Intersindical Docente a profundizar el análisis del tema y a examinarlo desde distintas perspectivas: desde el diseño de las políticas educativas hasta su implementación concreta en las aulas. Situándonos temporalmente, la propuesta comenzó a tomar forma luego de finalizado el primer Congreso Intersindical realizado en 2024. En ese marco, la Intersindical inició un proceso de discusión colectiva sobre la inclusión educativa, tomando como punto de partida el análisis de los cambios introducidos en el nuevo Reglamento Escolar Docente, normativa que incorpora una perspectiva fuertemente orientada hacia la construcción de una escuela más inclusiva.

Los trabajos que componen este número son el resultado de las producciones elaboradas por docentes participantes del Segundo Congreso Intersindical 2025. Entre ellos se encuentran educadores que ejercen cotidianamente su tarea en las aulas y que enfrentan, en el terreno concreto de la práctica pedagógica, los desafíos que plantea la inclusión educativa. Son quienes, desde la experiencia diaria de la escuela, sostienen la tarea educativa en lo que muchas veces se describe como la “trinchera” de la educación pública. En conjunto, estos aportes permiten visibilizar prácticas pedagógicas, debates institucionales y

reflexiones políticas que interpelan al sistema educativo en uno de los desafíos más relevantes de nuestro tiempo: garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad y reconocimiento de la diversidad.

Las producciones aquí reunidas consideran no sólo los marcos normativos y teóricos que sustentan las políticas de inclusión, sino también la experiencia viva del docente en el aula, el patio, el taller y los distintos espacios de la vida escolar. De este modo, los artículos permiten visibilizar tanto los avances como las dificultades que atraviesan las instituciones educativas cuando intentan garantizar el derecho a la educación en contextos reales y complejos.

En este contexto, la inclusión educativa deja de ser una cuestión sectorial para convertirse en un problema estructural del sistema educativo y en un eje central del debate pedagógico y político contemporáneo.

En las últimas décadas, la inclusión educativa ha dejado de ser un tema periférico para convertirse en uno de los ejes centrales de la discusión pedagógica contemporánea. Sin embargo, la inclusión no puede comprenderse únicamente como una categoría técnica ni como un conjunto de estrategias didácticas orientadas a determinados estudiantes. En un sentido más profundo, implica una redefinición del proyecto democrático de la educación pública.

Desde esta perspectiva, la inclusión educativa no puede reducirse a políticas compensatorias ni a intervenciones focalizadas dirigidas exclusivamente a determinados estudiantes. Por el contrario, constituye un principio organizador del sistema educativo que exige repensar profundamente las formas tradicionales de escolarización y avanzar hacia modelos pedagógicos capaces de reconocer la diversidad como condición constitutiva de la educación.

Desde el punto de vista jurídico y normativo, el derecho a una educación inclusiva cuenta con un amplio reconocimiento. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 y las resoluciones del Consejo Federal de Educación establecen con claridad la responsabilidad del Estado de garantizar condiciones de acceso, permanencia, aprendizaje y egreso para todos los estudiantes. No obstante, la existencia de marcos normativos robustos no asegura por sí misma la concreción de esos derechos. Entre el reconocimiento formal y la experiencia cotidiana de las escuelas persiste una brecha que revela tensiones estructurales del sistema educativo y que exige ser abordada desde una perspectiva política, institucional y pedagógica.

Pensar la inclusión supone interrogar las formas

históricas de organización de la escuela, revisar los criterios de evaluación, cuestionar las lógicas selectivas que aún persisten en el sistema educativo y construir condiciones institucionales que permitan sostener trayectorias escolares diversas. En otras palabras, la inclusión interpela simultáneamente las culturas escolares, las prácticas pedagógicas y las políticas educativas.

Los trabajos reunidos en este número dialogan con esta perspectiva y comparten una premisa fundamental: las barreras para el aprendizaje y la participación no se encuentran únicamente en los estudiantes, sino también en las prácticas pedagógicas, en las formas de organización institucional y en las políticas educativas que estructuran el funcionamiento del sistema. Desde este enfoque, la inclusión deja de ser una respuesta excepcional para convertirse en una política pedagógica orientada a transformar la escuela en su conjunto.

La organización del número refleja este horizonte conceptual y reúne los artículos en torno a tres grandes ejes que atravesaron los debates del congreso. En primer lugar, se presentan experiencias pedagógicas que muestran cómo las decisiones didácticas concretas —la diversificación de estrategias de enseñanza, la evaluación formativa, el uso de apoyos visuales y tecnológicos y la construcción de acuerdos pedagógicos con estudiantes y familias— permiten ampliar las posibilidades de participación y aprendizaje en el aula.

En segundo lugar, se analizan problemáticas vinculadas con la discapacidad, la neurodiversidad y las configuraciones institucionales de apoyo. Estos trabajos recuperan el enfoque social de la discapacidad y ponen de relieve la importancia del trabajo interdisciplinario para construir respuestas educativas que reconozcan la diversidad como parte constitutiva de la vida escolar.

Finalmente, un conjunto de artículos sitúa el debate en el plano de las políticas educativas y de la gestión institucional, analizando las condiciones necesarias para sostener prácticas inclusivas de manera sistemática. Estas reflexiones ponen en evidencia que la inclusión educativa no puede depender únicamente del compromiso individual de los docentes ni de iniciativas aisladas de las instituciones, sino que requiere políticas públicas sostenidas, recursos adecuados y una clara decisión del Estado de fortalecer la educación pública.

Los artículos seleccionados ponen sobre la mesa tanto las dimensiones positivas como las tensiones y dificultades que atraviesan las experiencias de inclusión. Este contraste resulta particularmente valioso porque permite aproximarse a la realidad educativa en toda su complejidad. Publicar estas producciones constituye, de este modo, una forma de visibilizar que existe una clara

voluntad de abordar los desafíos que plantea la inclusión, aun cuando los obstáculos institucionales, pedagógicos y sociales continúan siendo numerosos.

Como Intersindical Docente, asumimos la responsabilidad de continuar promoviendo este debate y de seguir generando espacios colectivos de reflexión y producción pedagógica que permitan pensar políticas, prácticas y condiciones institucionales capaces de hacer posible una inclusión educativa efectiva.

En esta línea, proponemos considerar cada uno de los trabajos publicados como si fueran fotografías colocadas una junto a la otra. Cada artículo captura una escena particular de la vida escolar y de los desafíos que plantea la inclusión educativa. En la suma de esas miradas se configura una visión más amplia, donde las distintas experiencias se articulan para ofrecer una comprensión más completa de la realidad educativa. Juntas, estas producciones permiten entrelazar relatos, reflexiones y propuestas que, en su conjunto, terminan por construir una verdadera película sobre la inclusión en la escuela pública.

Las experiencias, investigaciones y debates reunidos en este número de Transformación Educativa se inscriben en esa tarea colectiva. Cada uno de los trabajos aquí presentados aporta miradas, preguntas y propuestas que contribuyen a enriquecer la reflexión pedagógica y a fortalecer el debate público sobre el futuro de la educación. Pero, al mismo tiempo, este número nos recuerda algo fundamental: la inclusión educativa no será el resultado espontáneo de transformaciones pedagógicas aisladas ni de la buena voluntad individual de las instituciones. La inclusión requiere decisiones políticas, políticas públicas sostenidas y un compromiso colectivo del sistema educativo en su conjunto.

Defender la inclusión es, en definitiva, defender la escuela pública como espacio de igualdad, de construcción democrática y de ampliación de derechos. Allí donde la escuela pública se compromete con ese horizonte, la educación deja de ser un privilegio para convertirse verdaderamente en un derecho.

Hablar de inclusión educativa es, entonces, hablar del tipo de sociedad que queremos construir. Es afirmar que la escuela pública debe seguir siendo un espacio donde todas las trayectorias educativas encuentren reconocimiento, acompañamiento y posibilidades reales de desarrollo.

Ese es el desafío que atraviesa este número de Transformación Educativa y también la tarea colectiva a la que estamos convocados quienes creemos que la educación pública no sólo debe incluir a todos y todas, sino garantizar que cada estudiante encuentre en la escuela

un lugar legítimo para aprender, participar y construir su propio futuro.

En última instancia, de eso se trata el debate sobre la **inclusión educativa**.

Porque allí donde la escuela pública amplía derechos, se fortalece la democracia

Intersindical Docente : ADEF, ADIA, AMET, AMC, ASED, Compromiso, CPD, SEDEBA y SUTECBA (Delegación Docente)

Experiencias pedagógicas y didácticas en el aula

Experiencias pedagógicas y didácticas en el aula

Inclusión y conversación

Un puente necesario para garantizar la equidad educativa

Cecilia Lilian Darfeuille

Resumen

El presente ensayo analiza una experiencia institucional de inclusión en primer grado de la escuela primaria común. A partir de la construcción de acuerdos pedagógicos, dispositivos flexibles y trabajo en red, se revisa la noción de disrupción desde el Modelo Social de la Discapacidad y se reflexiona sobre la responsabilidad institucional en la garantía del derecho a la educación. La experiencia muestra que la inclusión no es un gesto aislado, sino una práctica situada que interpela la cultura escolar y profesionaliza la tarea docente.

Palabras clave: educación inclusiva; equidad educativa; modelo social de la discapacidad; trayectorias escolares; cultura institucional.

Cuando la disrupción desestabiliza el orden fundante

“X” ingresó a primer grado en una escuela primaria común de jornada simple, presentando grandes desafíos vinculados al control de impulsos y a la comunicación. Manifestaba conductas disruptivas: deambulaba y corría constantemente, ingresaba a otras aulas, escapaba de los espacios delimitados, se subía a mesas y pisaba juegos. Su atención era lábil y su lenguaje oral escaso, con presencia de ecolalias, sonidos guturales y gritos ante situaciones de frustración.

Estas conductas generaron tensión en el equipo docente. Emergieron miradas de rechazo y cuestionamientos respecto de la posibilidad real de que la escuela común pudiera alojar a un estudiante con tales características. La escena evidenció la persistencia de una concepción escolar fuertemente atravesada por el ideal positivista de orden, homogeneidad y previsibilidad.

El presente trabajo se propone analizar el dispositivo institucional construido por la Maestra de

Apoyo Pedagógico (M.A.Ped.), la directora y la docente de grado para deconstruir la disrupción como amenaza al orden escolar y resignificarla como punto de partida para la construcción de subjetividad y aprendizaje.

Construcción de acuerdos institucionales y sostenimiento de las incertidumbres

Tras un período inicial de observación —en el que se priorizó el conocimiento del estudiante por sobre la presión curricular— se estableció un primer acuerdo: conformar una red de apoyo institucional. El objetivo fue acompañarse en situaciones de desborde, sostener un encuadre coherente y diseñar una jornada con adecuación horaria.

Cada integrante del equipo reorganizó sus funciones: la docente de grado dispuso tiempos curriculares específicos; la M.A.Ped. destinó parte de su horario a la intervención directa; y la directora asumió un rol activo dentro del dispositivo. Este trabajo colaborativo permitió construir un marco de contención institucional que evitara respuestas fragmentadas.

Se diseñó un espacio flexible y adaptable dentro de la escuela: se bloquearon zonas de riesgo, se delimitaron áreas seguras y se organizó un sector específico en el patio, equipado con colchoneta, banco y pared como límites físicos. El objetivo central fue ofrecer un espacio continente que diferenciara claramente lo permitido de lo no permitido.

Los materiales seleccionados respondían a los intereses del estudiante: arena, bloques, figuras de goma eva, pelotas, autos y cuentos repetitivos. Las primeras propuestas incluyeron escritura del nombre en arena, trasvasado, apareamiento por colores, construcciones y escucha de relatos breves. El juego se constituyó en el motor inicial para el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas.

Progresivamente se incorporaron juegos de memoria, lógica y recursos audiovisuales seleccionados. Posteriormente se integraron contenidos pedagógicos específicos: canciones para el conteo, rompecabezas para identificación de objetos y tarjetas con preguntas simples. Gradualmente, el estudiante mostró disposición para realizar series numéricas, conteo de colecciones y narración guiada de cuentos.

El propósito fue favorecer la permanencia en la actividad, el respeto por consignas, la atención sostenida y la finalización de tareas. La evaluación de la trayectoria fue constante y formativa, incorporando nuevas estrategias como pictogramas, guardado de materiales en el aula y acuerdos con docentes de otras áreas para promover la

interacción con pares.

Hacia el cuarto bimestre comenzó a participar en el aula junto a sus compañeros. A fin de año se observaron avances significativos: contó con cuaderno propio, resolvió consignas breves (serie oral y escrita hasta el 15, escritura de su nombre, reconocimiento de letras), mejoró su lenguaje oral y logró narraciones guiadas a partir de imágenes. Construyó progresivamente su rol de alumno: formó fila, compartió mesa, levantó la mano para participar y permaneció en el aula durante actividades completas.

El dispositivo se mantuvo siempre flexible, adaptándose a las posibilidades reales de aprendizaje en cada etapa.

Marcos normativos y tranquilidad profesional

Desde el Modelo Social de la Discapacidad, la escena adquiere legitimidad pedagógica. Cobeñas y Orlando (s. f.) señalan que la educación inclusiva exige revisar nuestras concepciones sobre el aprendizaje y asumir que ninguna característica individual exime a la escuela de su responsabilidad pedagógica.

La experiencia permitió reconocer que las prácticas docentes forman parte de un proceso continuo, situado y colaborativo orientado a identificar y reducir barreras para la participación.

El marco normativo argentino respalda estas intervenciones. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006), la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006) y la Resolución CFE N.º 311/16 establecen la obligación de garantizar igualdad de oportunidades mediante ajustes razonables y configuraciones flexibles (Consejo Federal de Educación, 2016). Asimismo, las Resoluciones CFE N.º 155/11 y N.º 174/12 promueven reagrupamientos y trayectorias escolares diversificadas.

El conocimiento de este marco legal no solo brinda respaldo institucional, sino que habilita intervenciones pedagógicas fundamentadas y éticamente sostenidas.

Cultura institucional y profesionalización docente

La experiencia implicó transformaciones en la cultura institucional. Se avanzó hacia una perspectiva de derechos que reconoce la diversidad como valor constitutivo de la escuela. El trabajo interdisciplinario permitió comprender que enseñar en aulas heterogéneas requiere formatos didácticos distintos a los modelos tradicionales homogeneizadores (Anijovich, 2014).

En este sentido, la inclusión no fue una respuesta

improvisada, sino un proceso reflexivo que profesionalizó la práctica docente y amplió las posibilidades pedagógicas para todos los estudiantes.

Desafíos para seguir construyendo inclusión

El recorrido invita a asumir desafíos centrales:

- Revisar certezas vinculadas al currículum rígido y al aprendizaje monocrónico.
- Reconocernos como artesanos de la enseñanza, capaces de diseñar múltiples abordajes.
- Valorar procesos individuales por sobre metas uniformes.
- Construir proyectos educativos inclusivos que preparen a los estudiantes para sociedades complejas y plurales.

Conclusión

La disrupción inicial no constituyó un límite, sino una oportunidad para revisar prácticas, deconstruir prejuicios y resignificar la tarea docente. El sostén institucional, la flexibilidad de los dispositivos, el respaldo normativo y la convicción pedagógica posibilitaron una trayectoria significativa.

La inclusión no es un anexo del sistema educativo, sino su núcleo ético y pedagógico. Exige incomodidad reflexiva, trabajo colectivo y transformación institucional. Allí donde la escuela decide alojar, acompañar y sostener, la equidad deja de ser un enunciado para convertirse en práctica concreta.

Referencias

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución CFE N.º 311/16 y anexos*.
- Ley N.º 26.206. Ley de Educación Nacional. (2006). República Argentina.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
- Resolución CFE N.º 155/11.
- Resolución CFE N.º 174/12.

Experiencias pedagógicas y didácticas en el aula

Cuando la diversidad enseña Reflexiones sobre inclusión educativa en la escuela primaria

Claudia Viviana Banegas

Resumen

La inclusión educativa es uno de los grandes desafíos y, al mismo tiempo, una de las oportunidades más valiosas para transformar la enseñanza. En el aula, la diversidad no es una excepción: es la condición natural de toda experiencia escolar. Este texto recupera una vivencia situada en primer grado para mostrar cómo la escuela puede construir apoyos, vínculos y estrategias que permitan que nadie quede afuera del derecho a aprender. Palabras clave: Inclusión educativa; escuela primaria; aulas heterogéneas; configuraciones de apoyo.

La inclusión como horizonte pedagógico

Cuando un grupo escolar se conforma, no es simplemente un conjunto de niños con edades similares. Cada estudiante porta su historia, su bagaje cultural, sus posibilidades y también sus necesidades. Por eso, la escuela primaria se convierte en un escenario privilegiado para desplegar estrategias que garanticen la igualdad de oportunidades, el respeto por la diversidad y la construcción de vínculos genuinos.

En el año en que recibimos a Sol —una niña que ingresaba a primer grado con importantes desafíos en su desarrollo— supimos que se ponía en juego la capacidad del equipo docente y de la institución para habilitar un espacio educativo verdaderamente inclusivo. El grupo estaba compuesto por aproximadamente veinticinco alumnos de seis años, con intereses variados y con una gran disposición a descubrir el mundo escolar. Nuestra propuesta didáctica se centraba en promover la alfabetización inicial, la construcción de nociones matemáticas básicas y la socialización, pilares fundamentales de la trayectoria escolar. La llegada de

Sol nos invitó a repensar objetivos, ajustar metodologías y, sobre todo, reforzar el compromiso con la idea de que nadie debe quedar afuera de la experiencia escolar.

Los primeros días: reconocer barreras para construir apoyos

Los primeros días fueron complejos. Sol manifestaba conductas de aislamiento, dificultades para seguir consignas y escasa comunicación verbal. Su presencia nos interpelaba como docentes, porque las estrategias habituales no resultaban suficientes. En este punto fue central comprender, como señala Terigi (2009), que enseñar en aulas heterogéneas implica reconocer singularidades y construir dispositivos que sostengan la participación de todos. La heterogeneidad no es un obstáculo: es el punto de partida de la enseñanza.

Trabajo en red: cuando la escuela se organiza, la inclusión se hace posible

A partir de reuniones con la familia y con distintos programas de acompañamiento, elaboramos un plan de trabajo en red. El dispositivo incluyó a la maestra de grado, el equipo de conducción, el programa “Maestro más Maestro”, un profesor de apoyo y, más adelante, una maestra integradora. Esta conformación multidisciplinaria permitió que Sol pudiera acceder a propuestas adaptadas y, al mismo tiempo, compartir con el grupo sus avances.

Siguiendo recomendaciones para la enseñanza en aulas heterogéneas (Anijovich, 2010), se implementaron materiales concretos, pictogramas, letras móviles y actividades basadas en la correspondencia. Estas herramientas facilitaron la comprensión de consignas y la apropiación progresiva de la rutina escolar.

Marco normativo: inclusión como derecho, no como excepción

La normativa también constituyó un sostén clave. La Resolución CFE N.º 311/16 orienta a las instituciones a garantizar trayectorias escolares continuas y completas, estableciendo la obligación de adaptar la enseñanza a las necesidades del estudiante y no al revés. En consecuencia, la inclusión no se limita a la presencia física en el aula, sino a la creación de condiciones pedagógicas para aprender y participar.

Avances visibles: aprendizaje, participación y transformación del grupo

Los avances fueron notorios. Antes de las vacaciones de invierno, Sol ya lograba sentarse en su mesa, sacar el cuaderno, copiar la fecha y escribir su nombre. En matemática reconocía números hasta el 10 y podía extender la serie hasta el 20 con acompañamiento. El grupo también comenzó a transformarse. Al inicio, algunos compañeros reaccionaban con asombro o risas ante sus gritos; luego, fueron aprendiendo a comprenderla. A través de propuestas de Educación Sexual Integral (ESI), se trabajaron valores de empatía, respeto y cuidado, favoreciendo que los estudiantes desarrollaran estrategias concretas para incluirla en juegos y actividades.

Retrocesos y aprendizajes profesionales: la inclusión como proceso

Como todo proceso, el recorrido no estuvo exento de retrocesos. Hubo días en los que Sol se mostraba desbordada y no lograba integrarse a la dinámica escolar. Esas situaciones generaban frustración en el equipo, pero también abrían espacios de reflexión profesional.

Tal como plantea el enfoque de educación inclusiva, enseñar implica revisar prácticas, sostener la construcción colectiva y comprender que los aprendizajes no siempre avanzan en línea recta: también incluyen idas y vueltas. En este sentido, la inclusión es siempre un proceso en construcción (Cobañas & Orlando, 2021).

Un punto de inflexión: autonomía y vínculos

El momento decisivo llegó cuando Sol empezó a construir su propia rutina: jugar un rato al ingresar y luego disponerse a trabajar con mayor autonomía. Su vocabulario se amplió, comenzó a dirigirse a la docente como “Seño” y participó en actos escolares con entusiasmo y conducta ejemplar.

También desarrolló vínculos más sólidos con sus compañeros, quienes la esperaban para jugar y habían construido formas propias de comunicarse con ella. Estos cambios evidenciaron que los apoyos no solo favorecen aprendizajes académicos, sino también pertenencia y construcción de comunidad.

Conclusión

La experiencia con Sol enseñó que la inclusión educativa no es un destino alcanzado de una vez y para siempre, sino un camino que se transita colectivamente.

Implica reconocer que todos los estudiantes tienen derecho a aprender en un entorno que valore sus singularidades y despliegue estrategias pedagógicas diversificadas.

“La inclusión se vuelve real cuando la escuela deja de preguntar si el estudiante ‘encaja’ y comienza a construir condiciones para que pueda aprender y pertenecer.”

Como docentes, aprendimos a trabajar en equipo, a valorar el aporte de otros profesionales y a sostener el vínculo con la familia como parte indispensable del proceso. También comprendimos que las emociones forman parte de la tarea: la incertidumbre y la frustración conviven con la alegría y el orgullo por cada pequeño logro alcanzado.

Hoy seguimos enfrentando desafíos como consolidar motricidad fina, avanzar en lectoescritura y fortalecer regulación emocional, pero ya no partimos desde la incertidumbre inicial, sino desde una convicción: la inclusión transforma no solo a quien se beneficia directamente, sino a todo el grupo y a los docentes que se comprometen con ella. La historia de Sol demuestra que la educación inclusiva no es una utopía: es una realidad posible cuando el compromiso pedagógico se sostiene en el trabajo colectivo y en el derecho a aprender.

Claves replicables para construir inclusión en el aula de primer ciclo

1) Empezar por la observación pedagógica

Registrar cómo participa el estudiante, qué barreras aparecen y qué apoyos facilitan su regulación, comunicación y permanencia en tareas.

2) Trabajar en red desde el primer momento

Construir un equipo con roles claros (docente de grado, conducción, apoyos pedagógicos, maestra integradora, familia) para sostener la inclusión sin sobrecargar a una sola persona.

3) Diseñar rutinas previsibles y materiales accesibles

Usar pictogramas, consignas breves, materiales manipulables y secuencias cortas para anticipar y favorecer comprensión y autonomía.

4) Sostener expectativas altas con apoyos reales

Evitar la sobreprotección: ajustar propuestas para que el estudiante aprenda y participe, sin renunciar a metas de crecimiento.

5) Construir convivencia y empatía con propuestas de ESI

Trabajar el respeto por la diversidad, el cuidado y la

ayuda entre pares como parte del currículum, para que la inclusión sea cultura grupal.

6) Evaluar procesos, no solo resultados

Reconocer avances parciales, retrocesos y progresos sostenidos. Registrar logros y ajustar estrategias sin perder continuidad pedagógica.

Referencias

Anijovich, R. (2010). *El diseño de la enseñanza en aulas heterogéneas*. Paidós.

Cobeñas, P., & Orlando, M. (2021, 19 de julio). *¿Qué entendemos por educación inclusiva?* Escuela de Maestros, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación. (2016, 15 de diciembre). *Resolución CFE N.º 311/16: Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad*. República Argentina.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. En *Trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.

Experiencias pedagógicas y didácticas en el aula

Inclusión y organización institucional: desafíos pedagógicos para la gestión de la diversidad en la escuela

Federico Monti

Resumen

La educación inclusiva interpela a las instituciones escolares a revisar críticamente sus formas de organización, sus prácticas pedagógicas y los modos en que se configuran los vínculos entre los distintos actores de la comunidad educativa. Desde un enfoque de derechos y el marco de las pedagogías flexibles, esta ponencia analiza cómo la inclusión impacta en dimensiones centrales de la vida institucional —tiempo y espacio escolar, recursos, autoridad pedagógica, registro, diagnóstico y relación con las familias— y cómo dichas dimensiones inciden en la construcción de trayectorias escolares reales y diversas. Se sostiene que la inclusión no se construye a partir de acciones extraordinarias, sino mediante decisiones cotidianas, gestos institucionales y prácticas colaborativas orientadas a garantizar el derecho a la educación de todos y todas.

Palabras clave: inclusión educativa; organización institucional; diversidad; trayectorias escolares; enfoque de derechos.

Introducción

Si se observa la escuela en perspectiva histórica, es posible reconocer que su surgimiento y consolidación estuvieron asociados a un contexto social, cultural y político que ya no existe. Durante largos períodos, la institución escolar se estructuró sobre la base de la homogeneidad: normas comunes, conductas esperables uniformes y propuestas de enseñanza pensadas para un alumnado considerado similar. Sin embargo, las transformaciones sociales y la ampliación de derechos han puesto en evidencia la insuficiencia de ese modelo para dar respuesta a las realidades actuales.

En el escenario contemporáneo, la diversidad no

constituye una excepción sino una condición constitutiva de la experiencia escolar. En este marco, la inclusión educativa no puede reducirse a intervenciones aisladas ni a ajustes puntuales, sino que exige una revisión profunda de la organización institucional. Pensar la escuela como un dispositivo capaz de alojar trayectorias diversas implica resignificar sus estructuras, sus prácticas y sus marcos de sentido.

Desde esta perspectiva, la escuela se configura como un espacio que integra cuidado, enseñanza y aprendizaje, y que está llamada a pensar en plural las infancias y las adolescencias. Surge entonces un interrogante central: ¿qué implicancias tiene para la organización institucional asumir la diversidad y la inclusión como principios orientadores?

Reflexionar sobre esta cuestión supone orientar la mirada tanto hacia las prácticas de enseñanza de la institución en su conjunto como hacia las decisiones pedagógicas y didácticas que asumen docentes, equipos de conducción, equipos de orientación escolar y supervisión. Dichas decisiones pueden constituirse en condiciones que fortalezcan —o debiliten— el derecho a la educación de cada niño y niña.

Educación inclusiva y pedagogías flexibles

El enfoque actual de la educación inclusiva, tanto en el plano conceptual como normativo, enfatiza la necesidad de desarrollar prácticas de enseñanza sustentadas en pedagogías flexibles. La diversificación de estrategias didácticas, la multiplicidad de formas de presentar los contenidos y la variedad de instrumentos y modos de evaluación se presentan como decisiones pedagógicas que contribuyen a reducir las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

En este sentido, el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), derivado del enfoque de diseño universal propuesto por Ronald Mace, aporta un marco teórico relevante. El DUA parte de la premisa de que la diversidad es la norma y no la excepción; por lo tanto, propone concebir las propuestas pedagógicas y curriculares desde su origen de modo tal que contemplen esa diversidad, evitando la necesidad de ajustes posteriores.

Ofrecer múltiples oportunidades para aprender, comprender los contenidos, expresar los saberes y participar activamente en el proceso educativo supone reconocer a cada niño y niña en su singularidad, sin perder de vista su pertenencia al grupo. La escuela, en tanto dispositivo colectivo, es el espacio donde se construye el “estar con otros”; se aprenden formas de convivencia y se configuran subjetividades. Sentirse mirados, cuidados

y protegidos resulta condición necesaria para que los estudiantes desarrollen la confianza requerida para implicarse en los aprendizajes.

Desde esta perspectiva, resulta fundamental analizar de qué modo la organización institucional gestiona dinámicas y espacios que favorezcan el desarrollo de esa confianza y consoliden la convicción de que todos pueden aprender.

Dimensiones institucionales para una escuela inclusiva

Asumir la inclusión como principio organizador implica repensar categorías centrales de la vida escolar. Entre ellas, se destacan el tiempo y el espacio, los recursos, la autoridad pedagógica, el registro institucional, el lugar del diagnóstico y el vínculo con las familias.

Tiempo y espacio escolar

El diseño de secuencias didácticas que alteren la temporalidad tradicional y habiliten nuevos escenarios escolares constituye uno de los principales desafíos. Lo novedoso introduce tiempos de espera y genera incomodidades que requieren ser tramitadas institucionalmente. En este sentido, es necesario preguntarse cómo se gestionan las formas de estar en la escuela y cómo se construye grupalidad a partir de la individualidad.

La flexibilidad en el uso de los espacios no implica exclusión del aprendizaje, sino la posibilidad de disponer de ámbitos alternativos —a veces individuales— que funcionen como puentes para la inserción en la grupalidad. La escuela se compone de múltiples espacios y es en esa diversidad donde puede encontrar respuestas más ajustadas a las necesidades de cada estudiante.

Recursos y redes de apoyo

La disponibilidad de recursos, por sí sola, no garantiza resultados educativos. Su eficacia depende del modo en que se articulan con el vínculo pedagógico entre adultos y niños. Acompañar a estudiantes que presentan desafíos en su desarrollo requiere tiempos de reflexión institucional acerca de qué se hace, cómo se hace y con quiénes se hace.

La presencia de figuras de apoyo —como acompañantes terapéuticos, maestros integradores o apoyos a la inclusión— demanda la construcción de redes de trabajo colaborativas. El apoyo externo no debe concebirse como una solución aislada, sino como una pieza más dentro de las configuraciones institucionales que la escuela pone en

juego para dar respuesta a la diversidad.

Autoridad pedagógica

Las trayectorias escolares singulares pueden tensionar las formas tradicionales de autoridad al interior de las instituciones. Situaciones en las que los estudiantes no logran seguir pautas o presentan conductas disruptivas interpelan los modos habituales de ejercicio de la autoridad.

Asimismo, cuando las dificultades educativas se atribuyen exclusivamente a supuestos déficits del alumnado, se invisibilizan las barreras institucionales para el aprendizaje y la participación. Tal como señalan Booth y Ainscow (2002), esta mirada inhibe las innovaciones necesarias en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que permitirían minimizar las dificultades educativas para todos.

Registro institucional

El registro sistemático de las prácticas y de las intervenciones pedagógicas constituye una herramienta clave para evitar la fragmentación de las acciones institucionales. Documentar acuerdos, comunicaciones y decisiones —tanto presenciales como virtuales— permite resguardar las trayectorias escolares y fortalecer la coherencia de las intervenciones.

El registro no solo protege al niño o la niña, sino que también legitima las acciones institucionales desde lo pedagógico y, en muchos casos, desde lo jurídico. Democratizar el diálogo y sostener evidencias compartidas resulta fundamental para preservar la institucionalidad escolar.

Diagnóstico y roles profesionales

El lugar del diagnóstico requiere ser abordado con especial cuidado. Las tensiones entre diagnóstico escolar y diagnóstico médico no deben conducir a superposiciones indebidas de roles. Es desde la especificidad del rol docente que se diseñan las intervenciones pedagógicas orientadas al “ser alumno”, mientras que los profesionales de la salud aportan desde su campo para fortalecer la red de sostén.

Respetar los ámbitos de competencia y evitar la replicación de prácticas terapéuticas en el aula —o de prácticas escolares en el consultorio— resulta condición necesaria para una intervención articulada y respetuosa.

Familia y corresponsabilidad educativa

Las familias ocupan un lugar central en el acompañamiento de las infancias, aunque con frecuencia llegan a la escuela atravesadas por experiencias de frustración, enojo o desorientación. Generar contextos institucionales amigables y promover la alfabetización en diversidad se vuelve una tarea ineludible.

Abrir las aulas, compartir las dinámicas de trabajo y construir espacios de diálogo genuino permite fortalecer la corresponsabilidad educativa. Recibir a las familias con empatía, reconociendo los recorridos y las heridas previas, favorece la construcción de vínculos de confianza y evita comunicaciones obturadas.

Conclusión

Desde una perspectiva institucional, la anticipación y la planificación sistemática se presentan como claves para una escuela inclusiva. Modificar posiciones y roles, trabajar la no discriminación, promover el equilibrio de poder, la movilidad de roles, la resolución de conflictos y el trabajo colaborativo son acciones que inciden directamente en el bienestar integral de los estudiantes.

Pensar la inclusión no implica gestas heroicas ni acciones excepcionales. Por el contrario, se trata de estar disponibles, de atender a la “clínica del detalle” y al tono de las intervenciones cotidianas. Comprender las trayectorias escolares como reales y no ideales permite abordar la inclusión y la organización institucional como un fenómeno social complejo y multidimensional.

Pequeños gestos, sostenidos en el tiempo y compartidos de manera colegiada, pueden generar transformaciones significativas. En el centro de estas acciones se encuentra siempre el niño o la niña, sujeto de derechos, cuya trayectoria educativa demanda acompañamiento corresponsable y comprometido.

Referencias

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva – Universidad Autónoma de Madrid.

Ministerio Público Tutelar. (2024). *Programa de convivencia respetuosa entre pares*.

Terigi, F. (2010). *Las trayectorias escolares: de las concepciones teóricas a los problemas de la práctica*. Ministerio de Educación de la Nación.

Convención sobre los Derechos del Niño. Ley N.º 26.061.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Red Regional por la Educación Inclusiva. (2023). *Derribar mitos, construir inclusión*.

Experiencias pedagógicas y didácticas en el aula

Estar disponibles: estrategias concretas para acompañar trayectorias escolares en primaria

Una experiencia situada de adecuaciones de acceso y trabajo con el grupo para construir equidad y pertenencia en el aula

Micaela Pertierra

Resumen

Acompañar trayectorias escolares no es un acto espontáneo ni una respuesta aislada: es una construcción pedagógica y ética que se sostiene con decisiones concretas. Esta nota recupera una experiencia real en 5.º grado que muestra cómo las adecuaciones de acceso, el trabajo con el grupo y la construcción de red pueden transformar la participación, la autoestima y los aprendizajes de un estudiante, sin renunciar a la exigencia ni a los contenidos curriculares.

Un punto de partida: el deseo de aprender y las barreras del entorno

“(…) estoy convencida de que todas las escuelas pueden ser inclusivas. Es más, eliminemos el término inclusiva: todas las escuelas pueden adaptarse a todos.” (corso, 2015). Hay frases que no funcionan solo como declaración: funcionan como brújula. Pensar que una escuela puede adaptarse a cada estudiante no es una consigna romántica, sino un compromiso pedagógico, institucional y ético que interpela lo cotidiano: cómo enseñamos, cómo evaluamos, cómo acompañamos y cómo sostenemos trayectorias reales.

Corría el año 2024 y yo era docente de 5.º grado en una escuela del barrio de Saavedra (CABA). Mis áreas eran Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales, y enseñaba a dos grupos de 24 y 23 estudiantes.

En uno de esos grupos estaba Nacho. Yo había sido su docente en 1.º grado durante la pandemia. En 2020, Nacho comenzó su alfabetización por Zoom con el acompañamiento de su familia, su psicopedagoga, su fonoaudióloga, su APND (acompañante personal no docente) y el mío. En ese entonces organizamos

horarios para el grupo completo y también para grupos más pequeños. Nacho participaba en todos, aunque en varias ocasiones se frustraba, se enojaba y se retiraba de la actividad.

Su diagnóstico de TEL mixto (trastorno del lenguaje) atravesaba el proceso de alfabetización y explicaba, en parte, ese malestar. Sin embargo, logró leer y escribir de modo convencional, y para cuando llegó a 5.º grado ese recorrido ya estaba consolidado. Aun así, quedaba un camino por recorrer, especialmente en lo referido a la complejidad de los textos leídos y a la cohesión y coherencia en sus producciones escritas.

Gran parte de los desafíos de Nacho en la escuela se vinculaban con la comunicación oral y escrita, tanto en las actividades pedagógicas como en los vínculos. En los recreos vivía situaciones frecuentes de malentendidos comunicacionales que derivaban en conflictos. En el aula solía mostrarse desmotivado y con poco disfrute frente a las propuestas.

A esa situación se sumó un factor que impactó directamente en su estabilidad emocional: durante la primera parte del año no contó con APND, debido a un problema con la obra social. Nacho sentía esa ausencia.

Construir red: mirar más allá del aula

Mi primer objetivo fue encontrar la forma de que Nacho se sintiera cómodo en el aula, y que las propuestas didácticas resultaran motivadoras. Conversé con docentes del año anterior, quienes me dijeron que no trabajaban con adecuaciones porque no sabían cómo hacerlo y que, en general, quien modificaba las actividades era la APND.

Me acerqué luego a la MAPED (Maestra de Apoyo Pedagógico), quien señaló que, como el año anterior Nacho contaba con APND, no habían trabajado en conjunto. Comprendí esa situación: en las escuelas suelen existir pocos recursos frente a múltiples necesidades, y la MAPED había priorizado estudiantes que no contaban con acompañamiento.

También conversé con la MACTE (Maestra Coordinadora de Trayectorias Escolares), quien me contó que conocía a Nacho, que había trabajado poco con él, pero que me ayudaría a pensar estrategias para que se sintiera incluido. Además, me reuní con la psicopedagoga y la familia.

No podía quedarme solamente con mi mirada: necesitaba comprender, desde un enfoque sistémico (Bronfenbrenner, 1979), cómo influían otros actores, complementar aportes y aunar esfuerzos en pos del bienestar de Nacho. Solo así iba a poder acompañarlo, también, en el plano pedagógico.

En este punto, resulta importante una afirmación que excede el caso: estos acompañamientos no deberían quedar librados únicamente al esfuerzo individual de cada docente. Cuando la institución define criterios compartidos, tiempos de trabajo colaborativo y dispositivos de seguimiento, la inclusión deja de ser una respuesta aislada y se vuelve una política escolar sostenida, con continuidad, justicia y previsibilidad para todos.

Lamentablemente, el Equipo de Conducción no tuvo tiempo para pensar estrategias específicas cuando me acerqué a la Coordinadora de Ciclo, quien además era la secretaria de la escuela. Fue triste, porque su aporte hubiera potenciado el trabajo y permitido fortalecer la red. Sin embargo, pudimos desarrollar —aun así— una forma de acompañamiento atravesada por una pedagogía que no aceptara “restos” ni “caídos del mapa” (Szyberg, 2023).

Adecuaciones: no bajar contenidos, cambiar accesos

Junto con la MACTE, definimos que no era necesario elaborar un PPI, pero sí implementar adecuaciones de acceso para que Nacho pudiera abordar los mismos contenidos que sus compañeros, con propuestas ajustadas a sus desafíos en lectura y escritura.

Pensé ese proceso como un andamiaje pedagógico (Bruner & Ross, 1976) orientado a fortalecer su autoestima y su confianza para avanzar en los aprendizajes del grado. Este trabajo se sostuvo desde los adultos, pero también fue promovido entre pares para ampliar la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1931), favoreciendo situaciones de ayuda mutua.

De a poco, en la comunidad se fue comprendiendo algo fundamental: muchas barreras para el aprendizaje no están “en el alumno”, sino en las propuestas, en las políticas, en las interacciones y en la organización institucional (Booth & Ainscow, 2002).

Estrategias concretas que marcaron una diferencia

Las adecuaciones no se limitaron a “hacer más fácil”, sino a hacer accesible. Entre las estrategias implementadas:

- Anticipación de lecturas: enviaba a la familia, con una semana de anticipación, los textos que trabajaríamos.
- Guías de lectura: para focalizar en ideas clave y favorecer la comprensión.
- Consignas claras y visualmente ordenadas: tipografía

adecuada, espacios definidos para responder y formatos armónicos.

- Uso priorizado de imprenta mayúscula en pizarrón y consignas; habilitación de ese tipo de letra en sus producciones.
- Textos con marcas gráficas (negritas y subrayados) para sostener conceptos esenciales.
- Fraccionamiento de tareas según complejidad y niveles de cansancio.
- Adecuación de evaluaciones: tiempos flexibles, pausas posibles y criterios de corrección justos, con rúbricas acordes a lo evaluado.

En síntesis: se trató de construir un aula que no le exigiera a Nacho “adaptarse solo”, sino que se adaptara con él, sin renunciar a la exigencia, pero cuidando el modo.

Equidad y convivencia: cuando el grupo también aprende

En algunos momentos aparecieron resistencias. Algunos compañeros expresaban que “no era justo” que Nacho tuviera una evaluación diferente. En lugar de evitar el conflicto, lo trabajé como oportunidad pedagógica.

Abordamos la diferencia entre igualdad y equidad. Analizamos una imagen conocida —niños mirando detrás de una cerca, sobre distintos banquitos— y discutimos la idea de justicia como “dar a cada uno lo que necesita”. También propuse una dinámica simple: entregué curitas iguales para golpes diferentes, y así comprendieron que recibir lo mismo no siempre es recibir lo justo.

Este trabajo no se resolvió en una actividad aislada: fue una construcción sostenida durante el año, con intervenciones continuas y conversaciones reales.

Cuando algo cambia: señales de aprendizaje y pertenencia

Los primeros indicios de avance no fueron una nota, sino un gesto: Nacho empezó a querer participar, a realizar actividades, a preguntar, a aceptar la corrección.

El día de la primera evaluación ocurrió algo que me conmovió profundamente: no solo la realizó con tranquilidad, sino que, al recibir la devolución, su alegría fue total. Era la primera vez que aprobaba una evaluación de Lengua. El aula entera lo percibió y muchos compañeros se acercaron a felicitarlo.

Ese momento, aparentemente pequeño, fue enorme.

Reflexión final: la inclusión como disponibilidad ética

Mi abuela solía decir: “El que quiere, busca la forma; el que no quiere, busca excusas”. Con el tiempo comprendí que lo que ocurrió con Nacho no fue magia, ni suerte. Fue decisión pedagógica, trabajo situado y voluntad compartida.

Como plantea Skliar, “la noción de disponibilidad y responsabilidad es claramente ética: estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno” (Valenzuela, 2017). Y quizá eso sea, en el fondo, lo más importante: estar disponibles.

Referencias

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.

Corso, S. (2015). *Un recreo tan loco como ideal* [Charla TEDxRíodelaPlata]. YouTube.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Szyberg, G. (2023). *El devenir de la inclusión: prácticas posibles y posibilitadoras*. Forum Infancias.

Valenzuela, B. (2017). *Entrevista a Carlos Skliar*. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 1, 150–157.

Vigotsky, L. S. (1931). *Pensamiento y lenguaje*. (Ediciones varias).

Experiencias pedagógicas y didácticas en el aula

Generación espontánea Aprender ciencia desde la diversidad con Pasteur y Pouchet

Alejandra Masgoret

Resumen:

El presente trabajo analiza los desafíos contemporáneos de la inclusión educativa desde una perspectiva institucional, poniendo el foco en las prácticas docentes y en la organización escolar como condiciones para garantizar trayectorias educativas continuas y significativas. A partir de experiencias situadas y del marco normativo vigente, se examinan las tensiones entre prescripción y práctica, así como la necesidad de fortalecer dispositivos de acompañamiento, trabajo colaborativo y planificación pedagógica. Se propone comprender la inclusión como un principio organizador de la cultura institucional que exige coherencia y responsabilidad compartida.

Palabras clave: inclusión educativa; organización institucional; trayectorias escolares; planificación pedagógica; educación pública.

La diversidad como punto de partida

La experiencia de enseñar en aulas heterogéneas dentro de la escuela técnica representa, a la vez, un desafío y una oportunidad para repensar las prácticas pedagógicas. En mi rol como docente de Biología de 1.º año, trabajo con grupos de alrededor de 28 estudiantes de entre 12 y 14 años, con trayectorias diversas y necesidades educativas variadas. En el aula conviven estudiantes con Certificado Único de Discapacidad (CUD), diagnósticos de TEA, TDAH y otras condiciones, junto con otros que, aun sin diagnóstico formal, requieren apoyos específicos para potenciar sus aprendizajes.

Esta diversidad no puede resolverse con propuestas uniformes. Por el contrario, exige diseñar condiciones de enseñanza inclusivas y flexibles, capaces de garantizar la participación efectiva de todos. En

este sentido, es clave reconocer que las limitaciones no residen en las personas, sino en las barreras sociales, institucionales y pedagógicas que restringen el acceso y la participación (Cobeñas, 2023).

Un clásico de la Biología para pensar cómo se construye el conocimiento

Con esta mirada, diseñé un proyecto centrado en la generación espontánea, un tema clásico de la Biología que permite reflexionar sobre la construcción del conocimiento científico y el valor del método experimental. La propuesta tomó como punto de partida un texto de Eduardo Wolovelsky que presenta un debate ficticio entre Louis Pasteur y Félix Pouchet.

En el intercambio, Pasteur sostiene su postura con los experimentos del caldo nutritivo en frascos de “cuello de cisne”, que impedían el ingreso de microorganismos del aire; mientras que Pouchet argumenta a favor de la generación espontánea mediante frascos cerrados en los que introduce sustancias que liberarían oxígeno, intentando demostrar que la vida podía generarse en presencia de “aire purificado”.

Trabajar este debate resultó especialmente valioso porque permite mostrar a los estudiantes que la ciencia no avanza como una suma lineal de verdades, sino como un proceso atravesado por discusiones, contrastación, hipótesis y refutaciones.

Una consigna, múltiples formas de aprender y de mostrar lo aprendido

La actividad central consistió en que los estudiantes recrearan el intercambio entre Pasteur y Pouchet, eligiendo libremente el formato de producción:

- Dramatización.
- Historieta digital o manual.
- Video educativo.
- Podcast.

Esta decisión didáctica se fundamentó en un principio central: ofrecer opciones mejora el acceso, promueve la motivación y habilitar formas diversas de participación. Desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), planificar diferentes modos de representación, expresión y compromiso permite anticipar la diversidad en lugar de corregirla tardíamente (CAST, 2018). A su vez, la enseñanza en aulas heterogéneas requiere pensar propuestas que abran “camino múltiples” hacia el saber, atendiendo trayectorias y ritmos distintos

(Anijovich, 2009; Terigi, 2009).

De este modo, cada estudiante pudo apropiarse del contenido y expresarlo desde sus fortalezas: mediante oralidad, escritura, dibujo, edición digital o puesta en escena.

Producciones diversas, participación creciente

El desarrollo de la experiencia fue especialmente enriquecedor. Algunos estudiantes diseñaron historietas con viñetas que representaban el contrapunto entre Pasteur y Pouchet; otros optaron por grabar podcasts en formato de entrevista radial; y varios se animaron a producir videos breves con animaciones o explicaciones guiadas.

Esta diversidad de producciones no solo fortaleció la creatividad, sino que permitió que todos pudieran evidenciar su comprensión científica. En términos de participación, se observó un incremento significativo en el compromiso: estudiantes que habitualmente permanecen en silencio encontraron un espacio para expresarse en formatos que les resultaban más cómodos.

Además, la posibilidad de trabajar en parejas o en grupos promovió la cooperación y generó discusiones espontáneas, donde los propios estudiantes confrontaban ideas, debatían y construían explicaciones más precisas. En aulas heterogéneas, abrir caminos diversos no baja el nivel: amplía la posibilidad de aprender con otros, desde distintos puntos de partida (Terigi, 2009).

Inclusión, evaluación y marco normativo

La experiencia también puso en evidencia que prácticas rígidas —como evaluaciones uniformes y cerradas— pueden convertirse en barreras. Por el contrario, la flexibilidad curricular y la apertura a diferentes formas de expresión enriquecen el aprendizaje individual y colectivo.

Este enfoque dialoga con lo establecido por la Resolución CFEN.° 311/16, que reconoce la importancia de construir trayectorias educativas integrales y flexibles para estudiantes con discapacidad mediante configuraciones de apoyo. Asimismo, la Resolución GCABA N.° 3816/22 promueve dispositivos institucionales y proyectos pedagógicos como herramientas para garantizar condiciones de accesibilidad, participación y evaluación justa.

La inclusión como mejora para todos

Lo más valioso de esta propuesta fue comprobar que la inclusión no es un añadido, sino un camino que

beneficia a todo el grupo. Los estudiantes se sintieron escuchados y valorados; el clima del aula se volvió más participativo; y el proyecto permitió acercar la historia de la ciencia a través de una metodología activa, donde se visibiliza que el conocimiento no surge de certezas inmediatas, sino de debates, ensayos y errores.

En futuras oportunidades, me gustaría profundizar en la articulación interdisciplinaria, sumando a otras áreas como Historia o Lengua, para enriquecer el análisis del debate Pasteur–Pouchet. También sería importante seguir fortaleciendo el uso de tecnologías accesibles que amplíen las posibilidades de producción de los estudiantes.

Conclusión

Esta experiencia confirmó que la inclusión educativa no se limita a garantizar la presencia de todos en el aula, sino a asegurar su participación activa y significativa. Como docente, sostengo la necesidad de seguir revisando prácticas, porque la diversidad no es un obstáculo: es un motor para innovar y construir colectivamente una escuela técnica verdaderamente inclusiva.

Referencias

- Anijovich, R. (2009). *El diseño de la enseñanza en aulas heterogéneas*. Paidós.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Center for Applied Special Technology. <https://udlguidelines.cast.org>
- Cobeñas, P. (2023). *El derecho a la vida independiente: Fundamentos y desafíos hacia la vida en la comunidad*. CONICET Digital. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/223690>
- Consejo Federal de Educación. (2016). Resolución CFE N.° 311/16: *Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad*. República Argentina.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2022). *Resolución N.° 3816/22*. Ministerio de Educación, GCABA.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. En P. Maddonni (Coord.), Ministerio de Educación de la Nación (Argentina).

<https://irp.cdn-website.com/c4d16642/files/uploaded/Terigi%20las%20trayectorias%20escolares.pdf>

Wolovelsky, E. (2022). *Moho y bacterias*. *Scholé: Revista de Educación*, n.º 10. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos – Ministerio de Educación de Córdoba.
<https://schole.isep-cba.edu.ar/mohos-y-bacterias>

Experiencias pedagógicas y didácticas en el aula

Un abordaje integral desde la Perspectiva Pedagógica y Social como desafío

Lucas DeVito y Gabriel Campolongo

Resumen

La inclusión educativa dejó de ser un tema marginal: hoy expresa la calidad democrática de un sistema escolar. Ya no se trata de “integrar” a quienes se consideran diferentes, sino de transformar las condiciones institucionales para que todas las personas puedan aprender, participar y desarrollar su máximo potencial. Desde esta perspectiva, la diversidad no es un obstáculo: es un valor inherente a lo humano y una fuente de riqueza para la vida escolar (UNESCO, 2020).

Palabras clave: inclusión educativa; educación técnico profesional; trabajo docente; barreras para el aprendizaje; accesibilidad.

Del paradigma homogeneizador a la escuela inclusiva

Durante décadas, la escuela se organizó bajo un modelo de uniformidad: mismos tiempos, mismos contenidos, mismas evaluaciones, mismos recorridos. Ese formato —que durante mucho tiempo pareció “natural”— hoy se enfrenta a un límite evidente: las aulas son heterogéneas y los sujetos aprenden de maneras diversas.

En este contexto, una educación inclusiva exige romper con el esquema monolítico y habilitar flexibilidad curricular y organizacional, ofreciendo propuestas que contemplen ritmos distintos, estrategias múltiples y accesos variados al conocimiento. Se trata de construir ambientes donde los estudiantes puedan elegir, investigar, formular preguntas y comunicar saberes en formatos diversos, fortaleciendo autonomía y sentido (Ainscow, 2004; CAST, 2018).

El modelo social de la discapacidad: cambiar el foco

Uno de los cambios más importantes en el campo educativo es el pasaje del enfoque médico-rehabilitador al modelo social de la discapacidad, que desplaza la atención desde “la limitación individual” hacia las barreras del entorno. Esta perspectiva se encuentra expresada en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, incorporada al marco jurídico argentino (Ley N°26.378, 2008).

Desde este enfoque, la inclusión no se define por la presencia del estudiante en el aula, sino por las condiciones reales de participación y aprendizaje: accesibilidad, apoyos, materiales, tiempos, evaluación formativa y acompañamiento interdisciplinario (UNESCO, 2020).

Educación y trabajo: un vínculo estratégico en la modalidad técnica

En la Educación Técnico Profesional (ETP), la inclusión tiene una dimensión particular: el aula y el taller no solo enseñan contenidos, también forman para el trabajo, la ciudadanía y la producción. La Ley N°26.058 fortalece este vínculo al promover articulación con ciencia, tecnología, producción y empleo, impulsando la cultura del trabajo y el pleno ejercicio de derechos laborales (Ley N°26.058, 2005).

Aquí la inclusión se vuelve una política concreta: sostener trayectorias completas, evitar exclusiones tempranas y ampliar capacidades para el ingreso a un mundo laboral en transformación.

El marco normativo como piso de derechos (y no como techo)

La inclusión educativa se sostiene en un entramado normativo que reafirma el derecho a aprender y la obligación del sistema de garantizar condiciones.

Entre los principales marcos se destacan:

- Ley de Educación Nacional N°26.206 (obligatoriedad de la educación secundaria y derecho a la educación integral).
- Resolución CFE 311/16 (condiciones para inclusión, acreditación y titulación de estudiantes con discapacidad).
- Normativa CABA: PPI para inclusión y el Reglamento Escolar de la Educación Obligatoria, que define la inclusión como un proceso que promueve escenarios de aprendizaje para desarrollar el máximo potencial, valorando la diversidad como riqueza (Ministerio de Educación GCABA, s. f.).

Una escuela que enseña mejor cuando enseña para todos

Desde lo pedagógico, el desafío de la inclusión se expresa con claridad: no se trata de enseñar menos, sino de enseñar mejor, con estrategias diversificadas, trabajo colaborativo y evaluación formativa.

En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) aporta un marco potente: propone anticipar la diversidad desde el diseño, ofreciendo múltiples formas de participación, representación del contenido y expresión de aprendizajes (CAST, 2018).

Además, la enseñanza inclusiva requiere fortalecer el clima institucional: confianza, respeto, empatía, diálogo y prevención de violencias, especialmente en contextos atravesados por ciberacoso y tensiones sociales (Ministerio de Educación GCABA, s. f.).

Líneas de trabajo para una inclusión efectiva

Una política inclusiva necesita decisiones concretas. Entre las propuestas desarrolladas, se destacan:

1) Flexibilidad curricular y organizacional

- agrupamientos flexibles y proyectos interdisciplinarios;
- diversificación de espacios (aula, laboratorio, biblioteca, entorno comunitario);
- tiempos variables para aprender;
- PPI cuando corresponde, como herramienta de accesibilidad curricular.

2) Reconocimiento de la diversidad como valor

- cultura escolar basada en cooperación y respeto;
- formación docente sostenida para aulas heterogéneas;
- foco en estudiantes en riesgo de exclusión, garantizando presencia, participación y logros.

3) Participación activa de estudiantes y familias

- canales fluidos de comunicación;
- participación en proyectos institucionales y convivencia;
- protagonismo del estudiante en decisiones sobre modos de aprender.

4) Estrategias variadas y tecnología al servicio de la inclusión

- investigación y búsqueda en múltiples fuentes;
- tecnologías digitales integradas para ampliar accesos;
- desarrollo de ayudas técnicas y recursos accesibles, especialmente en ETP.

Escuela técnica y taller: inclusión con seguridad, calidad y sentido

La inclusión en escuelas técnicas —especialmente en Taller— suele ser un desafío invisibilizado. Sin embargo, también constituye una oportunidad privilegiada para construir prácticas inclusivas con sentido, trabajo cooperativo, aprendizaje por proyectos, ayuda entre pares y evaluación de procesos.

En experiencias concretas, algunas estrategias simples resultan altamente efectivas:

- Ajustes razonables y progresivos sin perder estándares de seguridad.
- Co-docencia o apoyos puntuales en instancias de riesgo.
- Seguimiento breve con evidencias (rúbricas, checklists).
- Cultura del taller con acuerdos claros y legitimación de diversidad de ritmos.

Conclusión

La inclusión se expandió en las últimas décadas y se aceleró tras la pandemia. Sostenerla con calidad requiere articular tres dimensiones: normativa, pedagogía y didáctica, junto con formación docente permanente y condiciones institucionales reales para enseñar en la diversidad (Ainscow, 2004; UNESCO, 2020).

En especial en la Educación Técnico Profesional, la inclusión se vuelve estratégica: conecta aprendizaje con trabajo, derechos con ciudadanía y escuela con futuro. Cuando el sistema transforma barreras en oportunidades, la escuela técnica se convierte en puente: hacia el conocimiento, hacia la autonomía y hacia una participación social plena.

Referencias

Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?* [Documento de trabajo].

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. CAST.

Cruder, L., & Kohanoff, R. (2016). *Programa productivo, tecnológico y social (PPTyS)*. Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI).

Gimeno Sacristán, J. (2000). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. Morata.

Ley 26.058. (2005). *Ley de Educación Técnico Profesional*. Argentina.

Ley 26.206. (2006). *Ley de Educación Nacional*. Argentina.

Ley 26.378. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Aprobación)*. Argentina.

Ministerio de Educación (GCABA). (s. f.). *Reglamento Escolar de la Educación Obligatoria de la Ciudad de Buenos Aires*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Reguillo Cruz, R. (2004). *Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto*. Norma.

Resolución CFE 311/16. (2016). *Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad (Anexo I)*. Consejo Federal de Educación.

Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. IIPE-UNESCO.

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education—All means all*. UNESCO.

Experiencias pedagógicas y didácticas en el aula

Modelos de inclusión en el sistema educativo: experiencias, desafíos y proyecciones desde una escuela técnica de CABA

Ghilino Prada Christian Nehuen

Resumen

La inclusión educativa es hoy un derecho ineludible y una responsabilidad institucional. En las escuelas técnicas, donde convergen diversidad de trayectorias, saberes y condiciones de acceso a la tecnología, el desafío es construir propuestas pedagógicas accesibles, sostenidas y equitativas. Este artículo reflexiona sobre los principales desafíos y líneas de trabajo para fortalecer una educación técnica verdaderamente inclusiva.

Palabras clave: inclusión educativa; educación técnica; equidad; accesibilidad; tecnología educativa.

La inclusión como derecho y como práctica escolar

La inclusión educativa constituye un principio central del sistema educativo argentino, entendido como el derecho de todas las personas a acceder, participar y aprender en instituciones que reconozcan la diversidad y promuevan trayectorias escolares significativas. Lejos de ser una fórmula declarativa, la inclusión exige transformaciones institucionales sostenidas: revisar culturas escolares, prácticas pedagógicas y condiciones de enseñanza para disminuir barreras y ampliar oportunidades reales de aprendizaje (Booth & Ainscow, 2015).

En Argentina, este compromiso se encuentra respaldado por la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, que reconoce la educación como un derecho social y una responsabilidad indelegable del Estado, orientada al desarrollo integral, la igualdad y la justicia educativa (Ley N.º 26.206, 2006). En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, este marco se expresa también en

políticas jurisdiccionales que impulsan estrategias de acompañamiento y fortalecimiento institucional, especialmente ante el desafío de construir escuelas más equitativas en contextos de desigualdad.

Educación técnica e inclusión

En el campo de la educación técnica, la inclusión adquiere una relevancia particular. Las escuelas técnicas forman en saberes científicos y tecnológicos, y al mismo tiempo preparan a las y los jóvenes para la inserción social y laboral. En este escenario, promover inclusión implica garantizar trayectorias que consideren la heterogeneidad de experiencias previas, los distintos niveles de alfabetización tecnológica y las desigualdades socioculturales que atraviesan a los estudiantes.

En las escuelas técnicas de CABA, esta diversidad se expresa con especial intensidad: conviven trayectorias interrumpidas, brechas de acceso a dispositivos y conectividad, ritmos de aprendizaje diferentes y múltiples necesidades de acompañamiento. Por ello, la inclusión requiere respuestas integrales y sostenidas que articulen lo pedagógico, lo tecnológico y lo institucional.

Desafíos estructurales y culturales

Los procesos de inclusión en las escuelas técnicas enfrentan desafíos que combinan dimensiones estructurales y culturales. Entre los más relevantes se destacan:

- Formación docente continua, orientada a estrategias inclusivas y al uso pedagógico significativo de la tecnología.
- Adecuación de entornos virtuales de aprendizaje y recursos digitales para garantizar accesibilidad y equidad.
- Persistencia de brechas tecnológicas y socioeconómicas que condicionan el acceso a dispositivos, conectividad y materiales de estudio.
- Resistencias institucionales frente a la transformación de prácticas tradicionales y formatos de enseñanza altamente estandarizados.

Estos desafíos se intensifican cuando la inclusión se plantea como un mandato general sin asegurar condiciones reales para sostenerla. En términos educativos, la inclusión no puede reducirse a la “presencia” de estudiantes diversos dentro de la escuela: debe garantizar también participación, aprendizaje y reconocimiento de las singularidades. En esa dirección, UNESCO (2020) subraya que la inclusión es un proceso destinado a identificar y eliminar barreras, con especial atención a los grupos en riesgo de marginación o exclusión.

Tecnología y accesibilidad: clave para ampliar oportunidades

En las escuelas técnicas, la tecnología puede convertirse en una mediación decisiva para construir oportunidades. Sin embargo, esto no ocurre automáticamente: la tecnología amplía derechos únicamente cuando se integra con criterios pedagógicos, accesibilidad y acompañamiento institucional.

En este punto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece un marco valioso para planificar propuestas flexibles, que contemplen múltiples formas de presentar la información, de promover la participación y de expresar los aprendizajes (CAST, 2018). Así, la inclusión deja de depender de adaptaciones excepcionales y se convierte en una lógica transversal del diseño didáctico.

Proyecciones para una escuela técnica verdaderamente inclusiva

Pensar el futuro de la inclusión en la educación técnica implica sostener una agenda que integre lo pedagógico, lo tecnológico y lo comunitario. Algunas líneas estratégicas de fortalecimiento institucional incluyen:

- Consolidar un modelo de inclusión digital, sustentado en DUA y en la co-creación de materiales accesibles.
- Fortalecer espacios de co-docencia y acompañamiento interdisciplinario, con equipos institucionales que sostengan las trayectorias.
- Garantizar infraestructura tecnológica suficiente, adaptativa y conectividad real para todas y todos los
- Articular con universidades, organizaciones de la sociedad civil y centros de formación profesional para ampliar trayectorias y fortalecer la inserción formativa y laboral.

Conclusiones

La inclusión educativa en las escuelas técnicas de CABA es un desafío en permanente construcción. Implica transformar la mirada institucional, revisar prácticas pedagógicas y sostener condiciones que permitan ampliar la participación y garantizar aprendizajes significativos. La tecnología, en este horizonte, puede constituirse como una herramienta clave de equidad cuando se integra con criterios pedagógicos, accesibles y orientados al derecho a aprender.

En este contexto, la figura del Licenciado en

Tecnología Educativa adquiere un rol estratégico: articular pedagogía, técnica e innovación para acompañar la enseñanza, fortalecer trayectorias y garantizar que cada estudiante, con sus singularidades, encuentre un espacio para desarrollar capacidades y construir un proyecto de vida.

Referencias

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.ª ed. rev.). OEI-FUHEM.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*.

<http://udlguidelines.cast.org>

Ley 26.206. *Ley de Educación Nacional*. Boletín Oficial de la República Argentina, 28 de diciembre de 2006.

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción*. UNESCO.

Experiencias pedagógicas y didácticas en el aula

Más allá de la presencia: hacia una inclusión con participación y aprendizaje significativo

Lorena Paola Schevalie

Resumen

Este artículo presenta una experiencia situada de inclusión educativa en el nivel secundario, centrada en la trayectoria de un estudiante con síndrome de Down en el área de Lengua y Literatura. Desde una perspectiva ética, legal y pedagógica, se analizan las configuraciones de apoyo, las adaptaciones curriculares, las estrategias de enseñanza y los criterios de evaluación implementados para trascender la mera presencia y garantizar una participación activa y aprendizajes significativos. La experiencia pone en evidencia que la inclusión no es un acto individual ni una concesión, sino un proceso institucional y colectivo que interpela las prácticas docentes y fortalece a la comunidad educativa en su conjunto.

Palabras clave: educación inclusiva; síndrome de Down; escuela secundaria; adaptaciones curriculares; configuraciones de apoyo; evaluación inclusiva.

Introducción

La llegada de Santi, estudiante con síndrome de Down, al aula de 2º año de Lengua y Literatura en 2023 constituyó un desafío pedagógico significativo luego de más de una década de ejercicio docente. Su condición genética —que no admite tratamiento modificador— planteó desde el inicio una premisa clara: no se trata de cambiar al estudiante, sino de transformar la escuela para garantizar su plena inclusión y una experiencia educativa de calidad.

Este principio se encuentra en consonancia con el marco normativo internacional y nacional que reconoce la educación inclusiva como un derecho. La Convención

sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006) establece la obligación de los Estados de asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles. En el ámbito nacional, la Resolución CFE N.º 311/16 refuerza este compromiso al promover ajustes razonables que favorezcan las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2017).

En este sentido, Santi tenía —y tiene— el derecho de aprender junto a sus pares en una escuela común, y la institución la responsabilidad ética y legal de remover las barreras que obstaculicen ese proceso. No obstante, la inclusión excede la mera presencia física en el aula: requiere participación activa y aprendizajes significativos. Como sostiene Ruiz Rodríguez (2020), una escuela verdaderamente inclusiva no se limita a admitir estudiantes con síndrome de Down, sino que transforma su organización, currículo, metodologías, evaluación y estilo docente para adaptarse a sus características.

La literatura especializada subraya que la inclusión efectiva implica adoptar medidas metodológicas y organizativas, ofrecer apoyos adecuados y realizar adaptaciones curriculares pertinentes (Ruiz Rodríguez, 2020). Santi contaba con una trayectoria previa de estimulación temprana, acompañamiento familiar, apoyo de una Acompañante Personal No Docente (APND) y seguimiento del Equipo de Orientación Escolar. El desafío de la escuela secundaria consistió en dar continuidad a ese proceso en un contexto académico más complejo.

Desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje, Vygotsky (1979) sostiene que el desarrollo se produce en interacción con otros y mediante la mediación pedagógica. Bajo este enfoque, el docente cumple una función de andamiaje, ajustando la enseñanza al nivel de desarrollo del estudiante para favorecer progresos graduales. Este proceso demandó formación específica, asesoramiento en educación especial, revisión de estrategias inclusivas y trabajo articulado con la familia. La inclusión de Santi se sustentó, entonces, en fundamentos éticos, legales y pedagógicos: como derecho humano, como enriquecimiento colectivo y como imperativo profesional que interpela la práctica docente.

Objetivos

Para materializar este enfoque se definieron los siguientes objetivos:

- Garantizar el derecho a una educación equitativa y de calidad, promoviendo aprendizajes significativos en Lengua y Literatura dentro del aula común.

- Fomentar la participación activa y el desarrollo integral del estudiante, fortaleciendo habilidades comunicativas, sociales y académicas.
- Adaptar enseñanza y evaluación mediante ajustes curriculares y metodológicos que posibilitaran el acceso al contenido y la demostración de aprendizajes.
- Implementar configuraciones de apoyo articuladas entre escuela, familia y acompañante.
- Sensibilizar a la comunidad educativa en valores de respeto, empatía y colaboración.

Líneas de trabajo

1. Configuraciones de apoyo y trabajo colaborativo

La inclusión se sostuvo a través de una red de apoyos integrales. La APND brindó acompañamiento personalizado durante la jornada escolar. La familia participó activamente aportando información relevante sobre intereses, rutinas y estrategias de motivación. A nivel institucional, se realizaron ajustes organizativos —flexibilización de horarios, provisión de recursos tecnológicos— que facilitaron la participación sin generar segregación.

Esta corresponsabilidad entre docentes, familia y equipo directivo permitió consolidar un entorno inclusivo coherente con los principios normativos vigentes.

2. Enseñanza inclusiva: adaptaciones curriculares y metodológicas

Se diseñaron objetivos personalizados alineados con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios del área. Las adaptaciones incluyeron:

- Simplificación y síntesis de textos literarios.
- Incorporación de apoyos visuales e imágenes.
- Uso de herramientas digitales (p. ej., Genially, Wordwall).
- Diversificación de estrategias didácticas siguiendo principios de diseño universal.
- Aprendizaje cooperativo con roles activos en trabajos grupales.
- Ajuste de tiempos y repeticiones sistemáticas.

Estas estrategias no solo favorecieron el acceso al currículo del estudiante, sino que enriquecieron la experiencia pedagógica del grupo en su conjunto, promoviendo empatía y colaboración.

3. Evaluación inclusiva

La evaluación se ajustó a criterios de equidad y progreso individual. Se implementaron instancias diversificadas

que priorizaron el proceso por sobre el rendimiento estandarizado. Se valoraron avances respecto del punto de partida y se ofreció retroalimentación formativa constante.

Se elaboró un Proyecto Pedagógico Individual (PPI) donde quedaron explicitadas las adaptaciones y criterios de promoción, garantizando transparencia institucional.

Lejos de disminuir exigencias, esta perspectiva evaluativa aseguró que el estudiante pudiera evidenciar aprendizajes reales sin quedar condicionado por barreras de formato.

Conclusión

La experiencia permitió constatar que la inclusión es un proceso dinámico de mejora continua. Santi no solo estuvo en la escuela secundaria: llegó a pertenecer a ella. Se observaron avances en comprensión lectora, comunicación y participación grupal, así como transformaciones en la mirada del grupo hacia la diversidad.

Persisten desafíos vinculados a la proyección futura —formación superior o inserción laboral—; sin embargo, la experiencia confirma que la escuela común puede ser un espacio para todos cuando existen voluntad pedagógica, apoyos adecuados y compromiso institucional.

Como sostiene Rodríguez (2024), la educación inclusiva no beneficia únicamente a quienes presentan discapacidad, sino que constituye una oportunidad para construir comunidades más empáticas y democráticas. La inclusión no es un acto aislado ni una declaración normativa: es una práctica cotidiana que interpela, transforma y humaniza la enseñanza.

Referencias

Ministerio de Educación de la Nación. (2017). *Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión* (Resolución CFE N.º 311/16).

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

Rodríguez, A. B. (2024). *Estrategias para la inclusión en secundaria y postsecundaria*. Down España.

<https://www.sindromedown.org/>

Ruiz Rodríguez, E. (2020). *Síndrome de Down: Inclusión “caiga quien caiga”*. Revista Virtual Down21, (232).
<https://www.down21.org/>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

Experiencias pedagógicas y didácticas en el aula

Música, diversidad y desafíos en el aula

Reflexiones desde una experiencia en secundaria

Antonio Gómez

Resumen

La enseñanza de la música en la escuela secundaria puede convertirse en un terreno privilegiado para la inclusión: habilita múltiples formas de expresión, participación y pertenencia. Este texto revisa una experiencia situada, identifica barreras y propone mejoras didácticas y organizacionales para garantizar trayectorias escolares con apoyos oportunos.

Palabras clave: educación musical; inclusión; diversidad.

Introducción

La enseñanza de la música en la secundaria es un campo fértil para trabajar con la diversidad: el arte habilita múltiples modos de expresión, de vínculo y de pertenencia. En un curso de 13–14 años, advertí tensiones grupales (la conformación de dos “bandos”) y, a la vez, el desafío de acompañar a un estudiante dentro del espectro autista sin informe del DOE ni presencia del APND en contraturno. Este contexto me obligó a revisar mis prácticas y a preguntarme qué condiciones didácticas e institucionales hacen posible una inclusión real.

Desde el plano normativo, la inclusión exige identificar barreras, realizar ajustes razonables y configurar apoyos oportunos (Consejo Federal de Educación [CFE], 2016; Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [GCABA], 2022). El desafío consiste en traducir esos principios en decisiones pedagógicas concretas, especialmente en aulas heterogéneas.

Diagnóstico: prácticas en revisión

El estudiante copiaba del pizarrón con lentitud y presentaba dificultades para identificar notas musicales en el pentagrama. Mi respuesta inicial fue concentrarme en el apoyo individual, lo que derivó en una desatención del resto del grupo. Recién al abordar la situación desde una perspectiva social de la discapacidad comprendí que el principal límite no estaba en el estudiante, sino en la ausencia de apoyos y en la necesidad de ajustar mi propuesta didáctica.

Como señala Ainscow (2004), la inclusión supone una búsqueda continua de mejores formas de responder a la diversidad y exige identificar y remover barreras para la presencia, la participación y los logros de todas y todos los estudiantes.

Reconozco, además, aspectos que debía mejorar: no adapté ni secuencié contenidos con suficiente flexibilidad; no incorporé soportes visuales y auditivos; no utilicé herramientas digitales pertinentes; y no diseñé consignas auténticas con múltiples vías de acceso y producción. En términos didácticos, estas omisiones pueden convertirse en barreras evitables. El enfoque de aulas heterogéneas, por ejemplo, propone ambientes flexibles, consignas significativas y agrupamientos variados que habiliten diferentes recorridos y tiempos de aprendizaje (Anijovich, 2014).

Incluir no es “hacer lo mismo para todos”, sino construir condiciones para que cada estudiante pueda participar y aprender con apoyos adecuados.

Propuesta didáctica

Para avanzar hacia una práctica más inclusiva, propongo las siguientes líneas de trabajo:

1) Contenidos con múltiples representaciones

No enseñar las notas solo en el pentagrama: sumar colores, símbolos, teclados virtuales, secuencias sonoras, apoyos visuales y guías paso a paso. Permitir formas diversas de expresión (ejecución en teclado o app, creación de patrones rítmicos), y no exclusivamente producción en papel. Esta diversificación se alinea con la noción de ajustes razonables promovida por la normativa vigente (CFE, 2016; GCABA, 2022).

2) Recursos digitales y multisensoriales

Incorporar videos breves, juegos interactivos, apps y secuencias auditivas graduadas para asociar altura–duración–grafía. Este tipo de andamiaje puede favorecer la comprensión y sostener la motivación en grupos

heterogéneos.

3) Aprendizaje colaborativo para un grupo más integrado

Armar grupos heterogéneos con metas musicales compartidas (por ejemplo: construir un ostinato, diseñar una base rítmica o preparar un ensamble). Los roles rotativos (percusión, teclado, dirección, registro) distribuyen responsabilidades, reducen polarizaciones y habilitan participación en distintos niveles de complejidad (Anijovich, 2014).

4) Corresponsabilidad institucional y PPI

Acordar un Proyecto Pedagógico Individual (PPI) que establezca punto de partida, propósitos, contenidos priorizados, apoyos, tiempos y evaluación, articulado con el proyecto del curso y con el equipo de orientación. Este marco organiza la cooperación entre docentes de área, equipos de orientación y, cuando corresponde, modalidad especial (GCABA-DGE, 2022).

5) Convivencia y producción colectiva

Priorizar ensambles rítmicos e improvisaciones guiadas que integren al grupo mediante metas artísticas comunes. Las consignas auténticas ancladas en problemas reales de “hacer música” (tocar-juntos, escuchar-juntos, decidir-juntos) favorecen autonomía, pertenencia y cuidado del clima de aula (Anijovich, 2014).

Compromiso personal

Esta experiencia marcó un antes y un después. Me comprometí a:

- Formarme en estrategias inclusivas específicas para la educación musical.
- Diseñar secuencias flexibles con apoyos visuales y auditivos, y evaluación formativa.
- Sostener la corresponsabilidad con colegas y equipos institucionales (PPI y acuerdos de trabajo).
- Mirar cada clase desde la tríada presencia-participación-logros (Ainscow, 2004) y desde el mandato de remover barreras y configurar apoyos (CFE, 2016; GCABA, 2022).

Conclusión

La inclusión no se garantiza solo con la presencia del estudiante en el aula: exige condiciones de participación y aprendizaje situadas. El desafío es

convertir el curso en un entorno heterogéneo, flexible y significativo, con consignas auténticas y opciones reales de acceso y expresión musical (Anijovich, 2014).

En el marco del CFE 311/16 y la normativa de CABA, esto implica identificar barreras, acordar apoyos y asumir la corresponsabilidad institucional como práctica. El objetivo es claro: que cada estudiante encuentre su lugar en la música y que la música tenga un lugar para cada estudiante.

Referencias

- Ainscow, M. (2004). *Developing inclusive education systems: What are the levers for change?* *Journal of Educational Change*, 5(4), 1–20.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución CFE N.º 311/16: Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad*.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2022). *RESOL-2022-3816-GCABA-MEDGC*.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires – DGE. (2022). *Proyecto Pedagógico Individual (PPI)*.

Experiencias pedagógicas y didácticas en el aula

La neurodivergencia en el aula de la escuela técnica

Un desafío institucional y pedagógico

Yolanda Mabel Argañaraz

Resumen

La inclusión en la escuela técnica no puede reducirse a la buena voluntad docente ni a respuestas improvisadas. Requiere una organización institucional que anticipe apoyos, habilite ajustes razonables y construya una cultura escolar capaz de alojar diversas formas de aprender y participar. Desde esa perspectiva, la neurodivergencia —y, en particular, el TEA— plantea preguntas urgentes sobre prácticas de enseñanza, formatos de evaluación y condiciones de accesibilidad.

“La Educación Inclusiva implica un cambio de perspectiva... hacia las transformaciones que debemos realizar como sistema educativo para construir escuelas inclusivas.” (Cobeñas & Orlando, 2021)

Introducción

La inclusión en las escuelas constituye hoy un compromiso creciente con la equidad y el respeto por la diversidad en un sistema educativo históricamente desigual. En las últimas décadas, políticas públicas orientadas a garantizar el derecho a la educación —en especial de estudiantes con discapacidad, en situación de vulnerabilidad o pertenecientes a comunidades marginadas— han impulsado una transformación necesaria: pasar de una mirada centrada en el “déficit del estudiante” a una pedagogía más abierta, flexible y participativa.

Este desplazamiento no es meramente discursivo. Obliga a revisar prácticas de enseñanza, criterios de evaluación, dispositivos de apoyo y, sobre todo, los modos en que las instituciones organizan el trabajo escolar.

La inclusión como proceso pedagógico continuo

Entender la inclusión como proceso supone reconocer que no se “alcanza” de una vez y para siempre. Se construye de manera permanente, mediante búsquedas sostenidas de estrategias que permitan enseñar y acompañar la diversidad real de las aulas. Incluir no es solo “convivir” con las diferencias: es aprender a partir de ellas y convertirlas en oportunidades pedagógicas.

Desde esta perspectiva, el enfoque inclusivo exige romper con esquemas rígidos y ajustar condiciones de enseñanza a las particularidades de cada estudiante. En la escuela técnica, esto se vuelve especialmente relevante: la estructura organizacional, la fuerte carga curricular, los talleres y el enfoque práctico pueden convertirse en barreras o en oportunidades, según cómo se aborden.

Neurodivergencia en la escuela técnica: desafíos y oportunidades

La mirada docente sobre estudiantes neurodivergentes está atravesada por múltiples factores: formación inicial, disponibilidad de recursos, acompañamiento institucional y, sobre todo, el grado de conciencia sobre la neurodiversidad. Es frecuente que se reconozcan potencialidades (creatividad, pensamiento no lineal, habilidades técnicas), pero también aparecen dificultades concretas al momento de adaptar metodologías y entornos de aprendizaje.

Aquí se vuelve decisivo un punto: la inclusión genuina no se sostiene solo con la sensibilidad docente, sino con condiciones institucionales. Persisten barreras frecuentes —falta de capacitación específica, escasez de apoyos, marcos curriculares inflexibles— que empujan a respuestas individuales y fragmentarias. Avanzar implica dejar de ver la diferencia como obstáculo y reconocerla como una forma válida de estar y aprender en el mundo.

El TEA en el aula técnica: comprender para incluir

En numerosas aulas de escuelas técnico-profesionales conviven estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), cuyas formas de percibir, procesar y responder a la información pueden diferir de las expectativas escolares tradicionales. Algunos cuentan con diagnóstico formal y otros no, lo que invita a una cautela pedagógica importante: no se trata de “etiquetar” para intervenir, sino de observar barreras, identificar necesidades y ajustar la enseñanza para garantizar participación y aprendizaje.

En este marco, el acompañamiento y la orientación

de estudiantes con discapacidad deben asumirse como un compromiso compartido por todo el equipo institucional. Esto supone implementar ajustes razonables que faciliten la inclusión educativa. La Resolución CFE N.º 311/16 establece que estos equipos deben integrar actores diversos (equipos interdisciplinarios jurisdiccionales e institucionales, supervisores, directivos y docentes), reforzando que la inclusión no es una tarea delegable al aula como único espacio de respuesta.

A su vez, la investigación reciente muestra que la inclusión efectiva de estudiantes con TEA se fortalece cuando existen estrategias sistemáticas, acompañamiento institucional y formación docente específica, en lugar de respuestas aisladas ante cada caso (González de Rivera Romero et al., 2022).

De la enseñanza tradicional al aprendizaje significativo

Durante mucho tiempo, la educación tradicional se ocupó de transmitir contenidos en formatos homogéneos, produciendo aprendizajes frágiles y poco significativos. En aulas diversas, ese modelo se vuelve insuficiente porque desconoce ritmos, lenguajes y modos de acceso al conocimiento.

Un aporte clave para reorientar la enseñanza es el aprendizaje significativo, entendido como el proceso mediante el cual los nuevos conocimientos adquieren sentido al vincularse con saberes previos. Esa articulación reorganiza y transforma lo que el estudiante ya sabe, abriendo posibilidades de comprensión renovadas.

Repensar la escuela técnica desde una lógica inclusiva

Abordar el TEA en la escuela técnica implica revisar estrategias didácticas, pero también —y de manera decisiva— repensar la organización institucional en su conjunto. En contextos donde predominan estructuras rígidas, prácticas estandarizadas y una fuerte carga técnica, la inclusión demanda una pedagogía flexible que atraviese todos los niveles de la escuela.

Esto requiere trabajo articulado entre equipos directivos, docentes y técnicos para:

- diseñar espacios accesibles y previsibles,
- incorporar apoyos visuales,
- ofrecer tiempos diferenciados,
- ajustar metodologías y evaluación para que expresen lo aprendido sin castigar la forma en que se aprende.

En esa línea, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece un marco sólido para planificar múltiples formas de acceso, participación y expresión, favoreciendo trayectorias diversas —incluidas las de

estudiantes con TEA— desde una perspectiva preventiva y no compensatoria (CAST, 2018).

En síntesis, la institución no puede delegar esta tarea exclusivamente al docente del aula: debe asumirla como compromiso colectivo, incorporando ajustes desde una perspectiva de derechos y construyendo una cultura escolar donde la diversidad cognitiva sea reconocida como riqueza y no como dificultad.

Referencias

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad* (1.ª ed.). Paidós. (EDUTIC)
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines* (Version 2.2). Center for Applied Special Technology. (CendocPS)
- Cobeñas, P., & Orlando, M. (2021, 19 de julio). *¿Qué entendemos por educación inclusiva?* Escuela de Maestros, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (Escuela de Maestros)
- Consejo Federal de Educación. (2016, 15 de diciembre). *Resolución CFE N.º 311/16: Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad*. República Argentina. (Argentina)
- González de Rivera Romero, T., Fernández-Blázquez, M.^a L., Simón Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2022). *Educación inclusiva en el alumnado con TEA: Una revisión sistemática de la investigación*. Siglo Cero, 53(1), 115–135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135> (Revistas USAL)
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Szyberg, G. (2023). *El devenir de la inclusión: prácticas posibles y posibilitadoras*. Forum Infancias.
- Valenzuela, B. (2017). *Entrevista a Carlos Skliar. Polyphōnía*. Revista de Educación Inclusiva, 1, 150–157.
- Vigotsky, L. S. (1931). *Pensamiento y lenguaje*. (Ediciones varias).

Discapacidad, neurodiversidad y configuraciones de apoyo

Discapacidad, neurodiversidad y configuraciones de apoyo

Yo soy lo que soy, no soy lo que ves

Inclusión educativa, barreras y organización institucional en aulas heterogéneas

Lorena Riccio

Resumen

La inclusión educativa no se define solo por la presencia en el aula, sino por el acceso real a los aprendizajes y por la participación activa de cada estudiante. En aulas heterogéneas, enseñar requiere reconocer barreras, diseñar apoyos y construir una organización institucional que acompañe a los docentes. Este texto propone un recorrido pedagógico y situado: desde los marcos normativos y teóricos hasta una experiencia concreta que muestra tensiones, desafíos y posibilidades.

Palabras clave: Inclusión educativa; aulas heterogéneas; barreras para el aprendizaje; configuraciones de apoyo; organización institucional.

La inclusión como una decisión pedagógica y ética

La inclusión educativa constituye una herramienta pedagógica fundamental para promover el aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes. Valorar la diversidad, garantizar equidad y asegurar accesibilidad no son gestos complementarios: son condiciones centrales de una educación de calidad. Sin embargo, también es necesario reconocer los desafíos que aparecen cuando la inclusión se materializa en aulas reales, atravesadas por trayectorias múltiples y por recursos institucionales desiguales.

En este sentido, Anijovich (2014) propone pensar las aulas heterogéneas desde un enfoque inclusivo y flexible, que contemple las particularidades de cada estudiante y se aleje del modelo tradicional de enseñanza uniforme. Para ello, sugiere diversificar actividades, promover la cooperación entre pares y personalizar los caminos de aprendizaje de acuerdo con las necesidades concretas del grupo.

Ahora bien, aun cuando el docente presente contenidos curriculares, es posible que algunos estudiantes requieran otros modos de acceso al conocimiento. En esos casos, se vuelve imprescindible identificar las barreras que obstaculizan la participación plena. Como señalan Cobeñas y Orlando (s. f.), ninguna característica del estudiante puede limitar la posibilidad —ni la responsabilidad— de enseñar.

Barreras para aprender: nombrarlas para poder transformarlas

El desafío práctico aparece cuando el docente se pregunta cómo derribar esas barreras sin quedar aislado en el intento. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) advierte que enseñar en aulas heterogéneas requiere apoyo institucional sostenido, porque la diversidad de necesidades, la construcción de equidad y la inclusión no se resuelven únicamente con voluntad individual.

La Resolución CFE N.º 311/16 aporta una definición clave: identifica barreras de distinto tipo, entre ellas:

- barreras de acceso físico.
- barreras comunicacionales.
- barreras didácticas vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- barreras sociales y actitudinales (expectativas, prejuicios, desconocimiento).
- carencias de información, capacitación o acompañamiento institucional.

Nombrar estas barreras no es un ejercicio teórico: es el primer paso para diseñar condiciones pedagógicas más justas.

El rol del equipo directivo: del acompañamiento informal a una política escolar

En una escuela inclusiva, el equipo directivo no solo administra: habilita condiciones pedagógicas. Un equipo comprometido con el aprendizaje de todos puede transformarse en el primer recurso para sostener alternativas, acompañar a los docentes, fortalecer su desarrollo profesional y legitimar estrategias diversas.

En esta línea, la OEI subraya que el estímulo y acompañamiento directivo permite “llevar a buen puerto” las reflexiones pedagógicas, impulsando estrategias que contemplen activamente la heterogeneidad y sosteniendo a los docentes ante dudas y dificultades.

Además, conocer las normativas vigentes — como la Resolución CFE 311/16 y la Resolución GCABA 3816/22— permite comprender conceptos esenciales:

inclusión, trayectorias educativas, barreras para el acceso y participación, y configuraciones de apoyo.

Una propuesta para Juana: el PPI entre lo necesario y lo difícil

Juana es una estudiante de cuarto grado, parte de un grupo de 27 alumnos. Su trayectoria escolar transcurre en la misma institución desde años anteriores, lo que vuelve visible su recorrido educativo para toda la comunidad. En ciclos previos, se implementaron adecuaciones y recortes con el objetivo de garantizar aprendizajes mínimos. Sin embargo, este año se propone incorporar el Proyecto Pedagógico Individual (PPI) como herramienta institucional para fortalecer el proceso de inclusión y eliminar barreras mediante ajustes razonables.

El PPI está sólidamente fundamentado en la normativa. Sin embargo, en la práctica, su implementación suele enfrentar complicaciones que el texto nombra con honestidad y precisión. Entre las principales dificultades se destacan:

- Exceso de documentación que no siempre se traduce en herramientas prácticas.
- Soledad docente: lo que debería ser un trabajo colaborativo muchas veces recae en una sola persona.
- Tiempo insuficiente: el armado y seguimiento del PPI demanda horas que no siempre se contemplan en la jornada laboral.
- Falta de recursos humanos: escasez de equipos interdisciplinarios estables y apoyos efectivos (maestro de apoyo intermitente, CEI con presencia eventual, EOE ausente).
- Dificultad para sostener evaluación continua, tal como exige la normativa, sin acompañamiento real.

Para afrontar estas tensiones y no empezar desde cero, se recurrió a modelos de referencia (como el Anexo II de implementación del PPI) y al intercambio con colegas, buscando una base clara sobre la cual adaptar la propuesta a las necesidades de Juana.

La familia como aliada: explicar para construir confianza

Uno de los obstáculos más sensibles fue el vínculo con la familia. La falta de información puede generar temor a la estigmatización: la preocupación por “etiquetas” aparece, muchas veces, como defensa frente a experiencias previas de exclusión.

Por ello, el texto recupera una tarea central: explicar con claridad que el PPI no significa recorte arbitrario, sino ajustes para garantizar aprendizajes

significativos vinculados al diseño curricular general. En otras palabras: no se trata de “menos escuela”, sino de una escuela más justa, con apoyos pertinentes para aprender.

Cultura institucional: lo que permanece y lo que debe cambiar

La escuela tiene estructuras históricas que le dan identidad, continuidad y sentido. Sostener ese legado es valioso: la institución también educa a través de sus tradiciones. Sin embargo, el contexto social, la diversidad de estudiantes, los avances tecnológicos y los nuevos enfoques pedagógicos interpelan a la cultura institucional y le exigen transformación.

En definitiva, la cultura escolar no es fija: se mueve permanentemente entre lo que cambia y lo que permanece. El desafío es sostener aquello que nos constituye, pero también animarnos a revisar lo que ya no responde a las necesidades educativas actuales.

Conclusión

La inclusión no es un acto individual ni un gesto aislado: es una construcción institucional y pedagógica que requiere acompañamiento, marcos compartidos y apoyos concretos. Identificar barreras, implementar configuraciones de apoyo y sostener herramientas como el PPI implica tiempo, recursos y trabajo colaborativo.

Cuando el acompañamiento institucional es real, la tarea docente deja de vivirse como soledad y se transforma en un proyecto colectivo: una escuela que no solo recibe, sino que enseña, sostiene y habilita oportunidades auténticas para todos.

Referencias

- Anijovich, R., Cappelletti, G., & Cancio, C. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Cobeñas, P., & Orlando, M. (2021, 19 de julio). *¿Qué entendemos por educación inclusiva? Escuela de Maestros*, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Consejo Federal de Educación. (2016, 15 de diciembre). *Resolución CFE N.º 311/16: Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad*. República Argentina.

Directores que Hacen Escuela. (2015). Enseñanza en aulas heterogéneas. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2022). *Lineamientos para la implementación del Proyecto Pedagógico Individual (PPI) para los niveles inicial, primario y secundario (Anexo I)*. Resolución N.º 3816/22. Ministerio de Educación, GCABA.

Discapacidad, neurodiversidad y configuraciones de apoyo

Educación inclusiva en Argentina y Latinoamérica Ventajas para el desempeño social de las personas con discapacidad

Vanessa El Rassi

Resumen

La educación inclusiva no es solo una perspectiva pedagógica: es una política de derechos que busca garantizar acceso, permanencia y aprendizajes significativos para todos los estudiantes. En Argentina y en América Latina, su implementación demuestra que la inclusión escolar mejora habilidades sociales, fortalece trayectorias académicas y reduce estigmas, contribuyendo a una vida adulta más autónoma y participativa.

Palabras clave: Educación inclusiva; discapacidad; equidad; inclusión social; trayectoria educativa.

Un enfoque de derechos para escuelas más justas

La educación inclusiva es un enfoque educativo orientado a garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes en igualdad de condiciones, independientemente de sus diferencias o discapacidades, mediante la eliminación de barreras físicas, pedagógicas y actitudinales (Ministerio de Educación de la Nación, s. f.).

En Argentina y Latinoamérica, este modelo se ha consolidado como un derecho y una política pública prioritaria para promover sociedades más justas e igualitarias. Este ensayo aborda las ventajas socialmente significativas de la educación inclusiva en la vida de las personas con discapacidad, poniendo énfasis en sus efectos sobre el desempeño social y la participación ciudadana.

Beneficios psicosociales: convivencia, autonomía y pertenencia

Uno de los aportes más relevantes de la educación

inclusiva es el desarrollo de habilidades psicosociales esenciales para la convivencia democrática. Cuando estudiantes con discapacidad comparten aulas con pares sin discapacidad, se amplían oportunidades para comunicarse, relacionarse y participar en contextos diversos.

Este proceso fortalece la autonomía, la autoestima y el sentido de pertenencia, aspectos fundamentales para transitar la escolaridad y también para proyectar una vida adulta más activa. Asimismo, la convivencia cotidiana en escuelas diversas promueve valores sociales como la solidaridad, la empatía y el respeto por el otro, lo que impacta de modo positivo en la cultura escolar y en el tejido comunitario.

Beneficios académicos: acceso a aprendizajes con apoyos y adecuaciones

La inclusión escolar también garantiza el acceso a una educación de calidad, cuando se acompaña con apoyos pedagógicos y adecuaciones que permitan aprender de manera efectiva (Ministerio de Educación de la Nación, s. f.).

En Argentina, informes de divulgación señalan un incremento sostenido en la matrícula de estudiantes con discapacidad en escuelas comunes y la necesidad de consolidar apoyos institucionales y formación docente para sostener esos avances (CentrOrie, 2024).

En el nivel superior, diferentes investigaciones en América Latina muestran que el rendimiento, la permanencia y el egreso mejoran cuando existen condiciones de accesibilidad, ajustes razonables y dispositivos institucionales que sostienen la trayectoria (Molina Béjar, 2010; Rodríguez Molina, 2019).

En otras palabras: la inclusión no depende de “buena voluntad” individual. Se consolida cuando el sistema educativo diseña condiciones para que el derecho a aprender sea posible.

Reducir el estigma: la inclusión como transformación social

Otro aporte relevante de la educación inclusiva es la reducción del estigma y la discriminación. Las aulas diversas habilitan experiencias compartidas que desarmen prejuicios y producen aprendizajes sociales profundos: se aprende que toda persona tiene valor, potencialidades y derecho a participar.

En este sentido, la inclusión educativa no solo beneficia a estudiantes con discapacidad, sino que transforma a toda la comunidad escolar. La experiencia escolar inclusiva produce sociedades más cohesionadas,

con mayor conciencia sobre los derechos humanos y la igualdad de oportunidades.

Conclusión

La educación inclusiva en Argentina y Latinoamérica representa una estrategia fundamental para potenciar capacidades y favorecer el desarrollo integral de las personas con discapacidad. Sus beneficios sociales y académicos fortalecen no solo a quienes participan directamente del sistema educativo, sino también al conjunto social, promoviendo inclusión, equidad y respeto por la diversidad.

“La inclusión educativa no es una excepción del sistema: es el modo en que una sociedad justa garantiza que nadie quede afuera del derecho a aprender.”

Por ello, resulta imprescindible continuar fortaleciendo políticas públicas, recursos y formación docente para asegurar la calidad y sostenibilidad de la inclusión educativa como horizonte irrenunciable de justicia social.

Claves replicables para fortalecer la inclusión educativa

1) Identificar barreras antes de intervenir

Observar obstáculos físicos, comunicacionales, didácticos y actitudinales para diseñar apoyos pertinentes y no respuestas improvisadas.

2) Garantizar apoyos y ajustes razonables

Sostener configuraciones de apoyo, tiempos diferenciados, accesibilidad curricular y recursos específicos según la necesidad educativa, sin bajar expectativas.

3) Diversificar propuestas y modos de participación

Ofrecer múltiples formas de acceso al contenido y de expresión de aprendizajes (oralidad, escritura guiada, apoyos visuales, tecnologías).

4) Evaluar con justicia pedagógica

Construir evaluaciones formativas, con criterios claros y alternativas de demostración del aprendizaje, evitando que el formato sea una barrera.

5) Formar equipos docentes con mirada inclusiva

Impulsar formación continua en inclusión y discapacidad, pero también generar cultura institucional: acuerdos comunes, acompañamiento y continuidad.

6) Sostener políticas públicas con recursos reales

La inclusión se vuelve efectiva cuando está respaldada por normativa, financiamiento, equipos interdisciplinarios y planificación estatal sostenida.

Referencias

CentrOrie. (2024). *Inclusión educativa en Argentina: avances, desafíos y políticas*. <https://www.centrorie.com.ar/inclusion-educativa-argentina>

La Nación. (2020, 6 de agosto). *Cuáles son los beneficios de elegir una escuela inclusiva*. <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/los-beneficios-elegir-escuela-inclusiva-nid2411551/>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (s. f.). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf

Molina Béjar, R. (2010). *Educación superior para estudiantes con discapacidad*. Revista de Pedagogía, 31(89), 327–344.

Rodríguez Molina, G. A. (2019). *Acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en la educación superior*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13(2), 25–43.

Universidad de Buenos Aires. (2019). *Programa Discapacidad y Universidad*. Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil.

Vargas, M., & Caon, D. (2020). *Desafíos de la docencia en la educación superior frente a la inclusión de personas con discapacidad en las universidades*. Revista de Educación Superior, 47(2).

Discapacidad, neurodiversidad y configuraciones de apoyo

Educación inclusiva en contextos de desigualdad: cuando el derecho requiere condiciones reales

Etelvina G. Gorkin

La inclusión no puede sostenerse solo con buenas intenciones. Para que sea un derecho efectivo, requiere formación docente, infraestructura adecuada, acompañamiento interdisciplinario y condiciones laborales que hagan posible una enseñanza de calidad.

Palabras clave: inclusión educativa · escuela pública · formación docente · condiciones de trabajo · acompañamiento interdisciplinario · equidad

Incluir es mucho más que abrir la puerta

La inclusión educativa se ha instalado como un principio central en las políticas actuales. Pero sostenerla de verdad implica algo más profundo que una declaración: supone construir una escuela donde todas y todos puedan aprender, participar y sentirse parte.

Desde una mirada situada —atravesada por la experiencia cotidiana en el aula y por la vida familiar—, la pregunta aparece inevitable: ¿estamos realmente preparados para incluir, si todavía falta mucha formación y capacitación específica?

Formación docente: condición imprescindible

Los títulos de base, los cursos y los posgrados cumplen un rol fundamental. Sin embargo, la inclusión no se logra solo con marcos teóricos: exige herramientas concretas para trabajar con realidades diversas y complejas.

La formación continua es indispensable, pero debe estar sostenida por tiempos institucionales reales, acompañamiento y planificación. De lo contrario, la inclusión corre el riesgo de quedar como un ideal deseable, pero difícil de practicar en el día a día.

Infraestructura escolar: el límite silencioso

Hay un punto que suele omitirse en los debates: la infraestructura. Muchas escuelas enfrentan restricciones materiales que condicionan todo, incluso lo básico. Se habla de estrategias como “rincones de la calma”, pero a veces no existen espacios adecuados para sostenerlas. En algunas instituciones, incluso, faltan lugares apropiados para desarrollar una clase de Educación Física con condiciones mínimas.

Destacado:

No hay inclusión real si la escuela no cuenta con condiciones materiales para sostenerla.

Jerarquizar al docente: el primer paso

Antes de exigir inclusión como mandato, es necesario jerarquizar la figura docente. La inclusión no puede recaer sobre una sola persona, ni puede sostenerse desde la presión.

Formar docentes para una escuela inclusiva implica acompañar, contener y construir capacidades institucionales. Porque cuando el sistema no ofrece respaldo, el docente queda expuesto a demandas crecientes sin herramientas suficientes.

Remuneración digna para enseñar con calidad

La inclusión también se juega en las condiciones laborales. Un docente que necesita sumar horas para alcanzar un sueldo medianamente digno pierde el tiempo necesario para planificar, capacitarse y sostener propuestas inclusivas con profundidad.

Mejorar la remuneración es reconocer la responsabilidad del trabajo docente y habilitar un derecho clave: enseñar con estabilidad y calidad, sin desgaste permanente.

Sin redes, no hay inclusión

La inclusión verdadera necesita acompañamiento interdisciplinario y trabajo articulado entre todos los actores de la comunidad educativa. Cuando corresponde, también requiere la intervención de equipos externos.

Solo así la inclusión se vuelve un proceso pedagógico viable: donde el o la estudiante no solo permanezca dentro de la escuela, sino que sus aprendizajes sean significativos, cuidando a la vez el trabajo socioemocional que hoy atraviesa con fuerza a las instituciones.

Cierre: inclusión es empatía, compromiso y derechos

Una educación inclusiva es la que abre sus puertas sin prejuicios, sin miedos y sin estructuras rígidas.

Es una educación pensada entre todos y para todos, por el solo hecho de que los derechos sean respetados como corresponde.

Es hablar de empatía desde el compromiso y el amor hacia la diversidad en todas sus formas.

Discapacidad, neurodiversidad y configuraciones de apoyo

Inclusión educativa: un derecho que exige condiciones reales

Mariela Gutierrez

Resumen

La inclusión educativa es un derecho humano y un compromiso del Estado. Sin embargo, en contextos atravesados por desigualdades y vulnerabilidades, su concreción cotidiana depende de recursos, equipos interdisciplinarios y condiciones dignas de trabajo. Este artículo ofrece una mirada situada desde la escuela pública y plantea una pregunta clave: ¿están dadas las condiciones para una inclusión real con calidad educativa?

Palabras clave: inclusión educativa; desigualdad; escuela pública; equipos interdisciplinarios · políticas públicas

Una mirada desde la práctica cotidiana

Trabajo en escuelas de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Quiero compartir una mirada desde la práctica cotidiana: desde las aulas, los espacios de taller, los patios y los pasillos —donde muchas veces también enseñamos—. Quiero hablar de lo que vivimos día a día quienes sostenemos la educación en contextos atravesados por desigualdades, diversidades y múltiples vulnerabilidades.

¿Qué entendemos por educación inclusiva?

La educación inclusiva se define como un proceso orientado a atender la diversidad, aumentar la participación de todas y todos los estudiantes y reducir la exclusión. En términos ampliamente difundidos, implica que la diversidad no sea leída como un problema, sino como una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005).

Desde una perspectiva pedagógica complementaria, Booth y Ainscow (2015) proponen

pensar la inclusión como una búsqueda permanente por identificar y disminuir barreras, revisando culturas institucionales, políticas y prácticas escolares para que el aprendizaje sea posible para todas y todos.

Sin embargo, una definición no garantiza su realización. La pregunta aparece con fuerza cuando miramos lo que ocurre en nuestras escuelas.

La diversidad hoy excede la discapacidad

La inclusión, en la práctica actual, no se limita a la discapacidad. La diversidad en las aulas es amplia y compleja. Convivimos con estudiantes que llegan sin haber desayunado, sin abrigo o sin calzado adecuado. Con adolescentes que atraviesan crisis de ansiedad, depresión o ataques de pánico. Con chicos y chicas que viven situaciones de violencia, discriminación o racismo. Con jóvenes que enfrentan consumos problemáticos o situaciones de vulnerabilidad habitacional, hogares de tránsito o procesos de adopción. Y, por supuesto, con estudiantes con y sin discapacidad, cuyas trayectorias requieren apoyos y ajustes específicos.

El problema es que, muchas veces, esto se sostiene sin equipos interdisciplinarios, sin recursos suficientes y en condiciones que dejan a las y los docentes en soledad.

La escuela como espacio de múltiples demandas

En este escenario, el rol docente se amplía de manera constante. Enseñamos, cuidamos, sostenemos la convivencia y acompañamos situaciones complejas que exceden lo pedagógico. En muchos casos, nos toca actuar como mediadores, primeros respondedores ante emergencias, orientadores, gestores administrativos y acompañantes emocionales, al mismo tiempo que intentamos sostener la enseñanza.

La escuela pública se ha convertido —además de espacio educativo— en un lugar donde se tramitan urgencias sociales: alimentación, cuidado, contención, orientación y protección. Esto no es una crítica a la escuela: es el reconocimiento de una realidad que exige respuestas estructurales.

Preguntas necesarias para una inclusión real

Aquí surge una pregunta central:

¿Es inclusión que el Estado se retire progresivamente y que el peso recaiga casi por completo sobre el cuerpo y la mente de las y los docentes?

También otra, igualmente urgente:

¿Es inclusión exigir entornos seguros y de calidad cuando

se fusionan grados, faltan equipos interdisciplinarios, la infraestructura no está preparada y se precarizan las condiciones de trabajo?

La inclusión no puede convertirse en un mandato vacío ni en una consigna que se sostiene solo con voluntad. La inclusión requiere condiciones.

¿Qué condiciones hacen posible una educación inclusiva con calidad?

Quiero ser clara: la inclusión no puede depender solamente de las y los docentes. Una educación inclusiva real requiere, como mínimo:

- Presupuesto suficiente y sostenido.
- Equipos interdisciplinarios permanentes en cada escuela (nivel inicial, primario y secundario), con profesionales dentro de la institución durante toda la jornada escolar, para acompañar a estudiantes, familias y docentes.
- Infraestructura adecuada y segura para enseñar y aprender.
- Materiales y recursos didácticos que permitan sostener propuestas con calidad.
- Revisión de la cantidad de estudiantes por aula/división.
- Parejas pedagógicas, incluyendo espacios curriculares.
- Tiempo institucional para el trabajo articulado entre docentes, familias y equipos profesionales.
- Fortalecimiento de la educación especial, evitando su desfinanciamiento, porque hay estudiantes que requieren instituciones con apoyos específicos, docentes especializados y tiempos adecuados.
- Recursos humanos para abordar conductas disruptivas y situaciones de violencia, no solo lo pedagógico.
- Sueldos y condiciones laborales dignas, para evitar el multiempleo como única forma de llegar a fin de mes.

Nada de esto es imposible. Pero sin un Estado comprometido, lo que se produce no es inclusión: es sobrecarga, precarización y, finalmente, exclusión.

Conclusión

La educación inclusiva debe ser un compromiso colectivo. No es un regalo ni una concesión: es un derecho humano. Y nuestra tarea, como docentes y como sociedad, es exigir que ese derecho se garantice con políticas, recursos y condiciones reales.

Por eso, la pregunta final no es retórica: ¿Ustedes creen que hoy están dadas las condiciones en las escuelas para una educación inclusiva con calidad?

Referencias

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.ª ed. rev.). OEI-FUHEM.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.

Discapacidad, neurodiversidad y configuraciones de apoyo

Inclusión y educación: cuando la escuela se vuelve un espacio posible para todas y todos

Corresponsabilidad, enseñanza diversificada y co-enseñanza como claves de una política inclusiva

Irene Celina Mantovani

Resumen

La inclusión educativa no es un capítulo aparte del sistema escolar: es el modo en que una sociedad decide garantizar el derecho a aprender. No se trata únicamente de “incorporar” estudiantes, sino de transformar condiciones, prácticas y vínculos para que la diversidad deje de ser un obstáculo y se convierta en una potencia pedagógica. En esta perspectiva, la inclusión exige corresponsabilidad, accesibilidad, sostenimiento de trayectorias y propuestas de enseñanza capaces de ampliar oportunidades reales de participación (UNESCO, 2020).

Palabras clave: inclusión educativa; trayectorias escolares; enseñanza diversificada; políticas públicas; escuela pública.

La inclusión como decisión institucional

En los debates actuales sobre inclusión, hay una idea que se vuelve cada vez más evidente: la inclusión no puede depender del esfuerzo aislado de un docente, ni quedar reducida a la “buena voluntad” institucional. Para que el derecho a la educación sea efectivo, el sistema debe garantizar condiciones concretas: equipos de apoyo, estrategias de acompañamiento territorial, formación situada, recursos accesibles y marcos normativos coherentes (Naciones Unidas, 2006; UNESCO, 2020).

Esta mirada desplaza el centro del problema. Ya no se pregunta solamente por “las dificultades del estudiante”, sino por las barreras que las escuelas y los sistemas educativos producen —muchas veces sin advertirlo— mediante tiempos rígidos, propuestas homogéneas o expectativas uniformes. Incluir es, entonces, una forma de responsabilidad pública: implica revisar qué condiciones ofrecemos para que cada alumno y cada alumna pueda

aprender lo que le es posible aprender.

Corresponsabilidad: un concepto que reorganiza el sentido de la inclusión

Cuando se habla de inclusión, el término corresponsabilidad aparece con insistencia, y con razón. Porque la inclusión no se sostiene desde un único actor: es un proceso comunitario que involucra a la escuela, las familias, el Estado y distintos sectores sociales.

En términos simples, corresponsabilidad significa distribuir de manera equilibrada y funcional tareas de cuidado, acompañamiento y participación: reconocer que el aprendizaje y el bienestar socioemocional no se garantizan en soledad, sino en red. Esta perspectiva amplía la mirada pedagógica y pone en primer plano el vínculo entre escuela y comunidad (UNESCO, 2020).

Y aquí emerge una pregunta profundamente política: ¿qué condiciones hacemos posibles para que esa corresponsabilidad no sea un discurso, sino una práctica real?

Políticas de inclusión: territorio, escuela y alianzas estratégicas

La inclusión educativa requiere gestión. Y gestionar implica asumir que las políticas inclusivas necesitan entramados, coordinación y sostenimiento. En este marco, el enfoque territorial cobra especial relevancia: no se trata de aplicar medidas estandarizadas, sino de construir estrategias situadas, atendiendo a los contextos reales donde la escuela acontece.

En el documento base trabajado en el texto original, se destacan tres ejes transversales para pensar la gestión de recursos y estrategias: territorio, escuelas y grupos de estudiantes y alianzas estratégicas con familias, sociedad civil y otros organismos estatales (por ejemplo, salud y desarrollo humano). Este enfoque resulta consistente con la perspectiva contemporánea de inclusión, que entiende que las barreras no son solo pedagógicas: también son sociales, institucionales y organizacionales (UNESCO, 2020).

Enseñar en la diversidad

La inclusión no se produce por decreto: se juega en el aula, en lo cotidiano. Y allí aparece una clave decisiva: la enseñanza diversificada en el marco de lo común.

Diversificar no significa fragmentar la escuela ni renunciar a lo compartido. Significa reconocer que lo común no se construye por igualdad mecánica, sino por

propuestas amplias, capaces de habilitar múltiples modos de acceso al conocimiento. Enseñar en la diversidad exige pensar experiencias educativas que se puedan recorrer de diferentes maneras, permitiendo participación real y aprendizajes significativos (CAST, 2018).

En este sentido, creer que “los saberes técnicos” resuelven por sí solos los desafíos de la inclusión sería una ilusión. Los saberes inclusivos son, ante todo, sensibles, situados y provisorios: implican una disposición pedagógica, una actitud institucional y una decisión de trabajar con otros. La inclusión no se enseña solo con manuales: se construye en prácticas que reconocen a cada sujeto como protagonista de su aprendizaje.

Co-enseñanza: acompañar trayectorias sin respuestas lineales

Otra noción potente para comprender los desafíos de la inclusión es la co-enseñanza, entendida como el trabajo en parejas pedagógicas. Este enfoque permite intervenir en las trayectorias de modo más singular y menos lineal, evitando que la respuesta institucional quede atrapada en una lógica exclusivamente asistencial.

Co-enseñar no es “sumar manos”: es construir mirada compartida. Es planificar en conjunto, revisar prácticas, acompañar procesos y ofrecer apoyos sin reducir al estudiante al lugar de “caso”. Así, la inclusión deja de ser un dispositivo externo para convertirse en una forma de habitar la enseñanza desde la corresponsabilidad pedagógica.

El aula como unidad heterogénea: una idea que lo cambia todo

Para cerrar, resulta especialmente significativa una formulación de Norma Filidoro que condensa el sentido profundo de una escuela inclusiva:

La propuesta es pensar las heterogeneidades como una unidad y la unidad como diversa. Pensar el aula como un dispositivo de diversificación de espacios, tiempos y propuestas, donde cada uno aprenda todo lo que le sea posible aprender y donde la posibilidad (heterogénea) deviene de las condiciones (diversas) que seamos capaces de inventar. (Filidoro, 2018, p. 1)

Para cerrar, resulta especialmente significativa una formulación de Norma Filidoro que condensa el sentido profundo de una escuela inclusiva:

La propuesta es pensar las heterogeneidades como una unidad y la unidad como diversa. Pensar el aula como un dispositivo de diversificación de espacios, tiempos y propuestas, donde cada uno aprenda todo lo que le sea

posible aprender y donde la posibilidad (heterogénea) deviene de las condiciones (diversas) que seamos capaces de inventar. (Filidoro, 2018, p. 1)

La fuerza de esta idea es que invierte el enfoque tradicional. No se trata de suponer que lo que el estudiante aprende proviene exclusivamente de “lo interior”. En una mirada relacional —como enseñan perspectivas dialógicas y disciplinas como la psicomotricidad—, el aprendizaje emerge del encuentro: de las condiciones singulares del sujeto y de las condiciones educativas que seamos capaces de construir (Filidoro, 2018).

Dicho de manera directa: lo que cada estudiante puede aprender también depende de nosotros, de los adultos responsables de enseñar, cuidar, gestionar y diseñar políticas públicas. Y esa afirmación, lejos de ser una carga, es una oportunidad: nos invita a repensar la práctica, a preguntarnos en primera persona cómo enseñar, y no solo qué se enseña.

Conclusión

La inclusión educativa no es una consigna. Es un trabajo cotidiano, sostenido y profundamente humano. Supone crear condiciones para que cada estudiante encuentre en la escuela un lugar posible: un lugar donde aprender, participar, ser reconocido y proyectarse.

Para eso hacen falta políticas públicas, recursos, acompañamiento y formación. Pero también hace falta algo más: una disposición ética y pedagógica que sostenga la diversidad como derecho, y no como excepción. En esa tarea, la escuela pública tiene un valor histórico irremplazable: puede ser —todavía— el espacio donde la educación se convierte en igualdad concreta (UNESCO, 2020).

Referencias

- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines* version 2.2. CAST.
- Filidoro, N. (2018). *Educación inclusiva e integración escolar. En Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: Abordajes para la plena inclusión* (p. 1). Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires / COPIDIS.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Organización de las Naciones Unidas.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education—All means all*. UNESCO.

Gestión, políticas públicas y trabajo docente

Gestión, políticas públicas y trabajo docente

Modelos de inclusión en el sistema educativo: entre el derecho y la realidad escolar

Diego Baliña

Resumen

El artículo examina prácticas de inclusión educativa desde una perspectiva pedagógica centrada en el acompañamiento de las trayectorias escolares y en la construcción de acuerdos institucionales. A partir del análisis de experiencias desarrolladas en el marco de la educación pública, se reflexiona sobre el rol docente, la planificación didáctica y la necesidad de generar entornos escolares que promuevan la participación activa y el respeto por la diversidad. Se sostiene que la inclusión constituye un principio organizador de la acción institucional. Palabras clave: prácticas inclusivas; acompañamiento pedagógico; diversidad; cultura institucional; educación pública.

Hablar de inclusión educativa es, en principio, hablar de un derecho. Un derecho que no debería estar condicionado por el origen social, el cuerpo, la lengua, la trayectoria familiar, la situación económica o cualquier otra circunstancia que marque diferencias entre las personas. Sin embargo, cuando la inclusión se instala como consigna, corre el riesgo de volverse una palabra amable, repetida y, a veces, vaciada de contenido. No porque la inclusión sea un concepto superficial, sino porque suele ser pronunciada con facilidad allí donde resulta difícil sostenerla en la práctica. La inclusión, en sentido pleno, no es una promesa ni una fórmula institucional: es una forma concreta de organizar la escuela para que todas y todos puedan aprender, participar y construir pertenencia. En términos generales, los modelos de inclusión se presentan como caminos hacia una escuela más justa. Pero la justicia educativa no ocurre por simple voluntad. Se juega en condiciones materiales, en decisiones políticas, en culturas institucionales y en prácticas pedagógicas que pueden abrir puertas o, por el contrario, reforzar barreras.

Por eso, una pregunta central es esta: ¿qué significa realmente incluir? Incluir no puede ser apenas “recibir” estudiantes diversos dentro de un edificio escolar. Tampoco alcanza con el gesto formal de matricularlos. La inclusión no consiste en estar dentro, sino en participar de manera significativa. Y participar implica tener oportunidades reales: tiempo, acompañamiento, propuestas pertinentes, vínculos de confianza y condiciones para sostener el aprendizaje.

Una confusión frecuente es reducir la inclusión a un campo específico, asociado exclusivamente a la discapacidad o a la educación especial. Ese recorte estrecho limita el problema y, en algún punto, tranquiliza a la institución: si la inclusión se restringe a ciertos casos, entonces el desafío queda circunscripto y parece manejable. Pero si se asume que la escuela es un espacio donde conviven historias diversas, entonces la inclusión se amplía inevitablemente. También hay exclusión cuando un niño llega con hambre, cuando una adolescente carga con responsabilidades adultas, cuando hay violencia doméstica, cuando la salud mental está quebrada, cuando la escuela no tiene estrategias para enseñar a quien aprende de otra manera o cuando el lenguaje de la institución se vuelve incomprensible para una familia. La diversidad no es una excepción: es la norma de la vida escolar.

A partir de allí, la inclusión deja de ser un ideal abstracto y se convierte en un campo de tensión permanente. Porque la escuela, como institución, tiene una estructura histórica: horarios rígidos, evaluaciones estandarizadas, planificación anual, grupos numerosos, programas extensos y un conjunto de expectativas que tienden a normalizar a quienes aprenden. La inclusión, en cambio, exige lo contrario: flexibilidad, adaptaciones, acompañamientos, lectura del contexto, disposición a revisar lo que se hace y cómo se hace. En pocas palabras: la inclusión exige transformar la escuela, no solamente sumar estudiantes.

En este punto, aparece una tensión que atraviesa a los sistemas educativos contemporáneos: se declaran principios inclusivos, pero no siempre se garantizan las condiciones para concretarlos. La inclusión se enuncia como horizonte moral y político, pero su implementación queda muchas veces librada a la capacidad de resolución de cada institución y a la creatividad de cada docente. Así, la inclusión se vuelve un mandato. Y cuando se vuelve un mandato, genera una paradoja: aquello que debería ser un proyecto colectivo sostenido por políticas públicas se transforma en una exigencia individual. La escuela aparece obligada a incluir, pero no necesariamente acompañada para hacerlo.

Esta contradicción se profundiza cuando la

inclusión se presenta como sinónimo de igualdad entendida en términos estrictamente formales. “Tratar igual” puede parecer justo, pero con frecuencia es injusto. Si todos reciben lo mismo, sin considerar las necesidades concretas, entonces la igualdad se vuelve indiferencia. La inclusión requiere un enfoque de equidad, entendido como la capacidad del sistema de ofrecer apoyos diferenciados para que cada estudiante tenga oportunidades reales. No se trata de bajar expectativas, sino de construir caminos para alcanzarlas. Pero construir caminos demanda recursos: tiempos institucionales, equipos interdisciplinarios, formación docente continua, propuestas didácticas potentes y marcos de evaluación que reconozcan procesos. Sin ese entramado, la inclusión corre el riesgo de convertirse en un discurso que produce frustración.

La reflexión sobre inclusión también obliga a revisar el sentido de la escuela como espacio de transmisión cultural. Tradicionalmente, la escuela fue pensada como una institución capaz de ofrecer un lenguaje común, un canon de conocimientos y un orden social que garantizara pertenencia. Ese modelo, con sus luces y sombras, se sostuvo durante décadas. Hoy, la escuela se enfrenta a una realidad más fragmentada: estudiantes con múltiples lenguajes, subjetividades atravesadas por pantallas, familias con tiempos escasos y condiciones materiales diferentes, y un mundo que exige habilidades nuevas sin resolver desigualdades antiguas. En este escenario, incluir supone también discutir qué contenidos son significativos, cómo se enseñan y qué criterios se utilizan para valorar el aprendizaje.

En ese marco, los aportes de Booth y Ainscow resultan especialmente relevantes. Los autores proponen entender la inclusión como un proceso continuo orientado a aumentar la participación y reducir la exclusión en todas sus formas, revisando culturas, políticas y prácticas escolares (Booth & Ainscow, 2015). Este enfoque es valioso porque desplaza la idea de inclusión como “adaptación para algunos” y la convierte en una transformación institucional. La inclusión no es un conjunto de estrategias aisladas: es una perspectiva de escuela. Y como toda perspectiva, requiere coherencia.

Sin embargo, el desafío mayor quizá no sea conceptual, sino político. La inclusión implica decidir qué tipo de sociedad se quiere construir. Una sociedad que seleccione tempranamente quién puede aprender y quién no, o una sociedad que asuma la educación como derecho y como responsabilidad indelegable del Estado. En este sentido, incluir no es un gesto de buena voluntad: es una definición estructural que compromete recursos, decisiones y prioridades. No hay inclusión real sin

inversión. No hay inclusión real sin docentes reconocidos, acompañados y cuidados. No hay inclusión real sin una mirada integral que entienda que la escuela sola no puede reparar desigualdades que se producen fuera de ella.

La inclusión, entonces, es un problema de justicia educativa, pero también de realismo institucional. No se trata de abandonar el ideal, sino de comprender que el ideal requiere condiciones. Si la inclusión se construye con políticas sostenidas, con marcos claros y con recursos suficientes, puede dejar de ser una palabra hermosa para volverse un piso real de derechos. Si, por el contrario, se sostiene solo en el discurso, termina transformándose en un relato que la escuela repite, mientras en la práctica muchos estudiantes continúan quedando afuera de la participación significativa.

Tal vez el desafío más honesto sea afirmar que la inclusión no es un estado al que se llega, sino una tensión que se trabaja. Y trabajar esa tensión exige algo más que convicción: exige capacidad institucional, recursos y decisión política. Porque cuando se habla de inclusión, en verdad, se habla de lo más antiguo y lo más profundo de la escuela pública: su obligación de no abandonar a nadie.

Referencias

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.ª ed. rev.). OEI-FUHEM.

Gestión, políticas públicas y trabajo docente

Modelos de inclusión en el sistema educativo: reflexiones desde la Educación Física

Carolina Solange Rojas

La inclusión educativa no se reduce a una declaración normativa: se construye todos los días en las aulas, en los patios y en los vínculos. Desde Educación Física, la inclusión se vuelve visible en el cuerpo y en la participación, lo que obliga a repensar prácticas, condiciones de enseñanza y apoyos institucionales reales. Palabras clave: inclusión educativa · educación física · diversidad · condiciones de trabajo docente · accesibilidad · justicia educativa

Incluir no es solo estar: es participar y aprender

La inclusión educativa se ha consolidado como un horizonte ético y político imprescindible. Sin embargo, su sentido más profundo no se agota en la escolarización o en la presencia física de estudiantes diversos dentro de una institución. Incluir significa garantizar participación real, aprendizajes significativos y reconocimiento de la diversidad como parte constitutiva de la vida escolar.

En este enfoque, la inclusión se entiende como un proceso: no como un destino fijo, sino como una tarea permanente de identificación y reducción de barreras que excluyen o limitan oportunidades. Booth y Ainscow (2015) sostienen que una escuela inclusiva es aquella que revisa sus culturas, políticas y prácticas para aumentar la participación del estudiantado y disminuir toda forma de exclusión.

Educación Física: el cuerpo como territorio de inclusión

En Educación Física la inclusión se vuelve especialmente visible, porque el aprendizaje no ocurre solo en lo verbal o lo escrito: ocurre en el cuerpo, en el movimiento, en los ritmos, en la confianza, en el juego y en el modo de participar con otros.

Allí aparece un punto clave: cuando la escuela enseña desde un único molde, los cuerpos que no encajan quedan expuestos. Por eso, una Educación Física inclusiva

no se limita a “adaptar actividades”, sino que necesita reconfigurar miradas: reconocer que existen múltiples maneras legítimas de aprender, expresarse y participar.

En este marco, valorar la diversidad corporal exige un equilibrio complejo: sostener el sentido pedagógico de la materia y, al mismo tiempo, garantizar que cada estudiante pueda integrarse desde sus posibilidades, sin ser forzado a responder a estándares que no consideran su trayectoria, condición o contexto.

La inclusión como desafío cotidiano: tensiones reales en la escuela

Sostener prácticas inclusivas requiere tiempo, creatividad y trabajo colectivo. Y aquí aparece una tensión decisiva: muchas veces se espera que la inclusión ocurra por voluntad docente, incluso cuando el contexto institucional muestra sobrecarga laboral y recursos insuficientes.

Desde esta perspectiva, el problema no es únicamente “qué debería hacerse”, sino qué condiciones hacen posible hacerlo bien. UNESCO (2020) advierte que la inclusión requiere transformar estructuras, eliminar barreras y fortalecer apoyos, especialmente para quienes se encuentran en riesgo de exclusión o marginación.

En el caso de Educación Física, las tensiones suelen intensificarse: grupos numerosos, heterogeneidad de necesidades, disponibilidad limitada de espacios, materiales insuficientes y falta de equipos de acompañamiento sostenido. Cuando estos factores se acumulan, la inclusión corre el riesgo de convertirse en un ideal noble, pero difícil de sostener como práctica cotidiana.

Condiciones para una inclusión posible

Si la inclusión es un derecho, entonces debe estar respaldada por decisiones institucionales y políticas concretas. Algunas condiciones mínimas para que la inclusión sea real (y no solo enunciada) incluyen:

- Formación docente continua, situada y acompañada, orientada a estrategias inclusivas y evaluación formativa.
- Apoyos institucionales y equipos interdisciplinarios, que sostengan trayectorias y acompañen la diversidad.
- Infraestructura y materiales adecuados, especialmente en áreas donde el espacio y los recursos definen lo que puede hacerse.
- Organización escolar flexible, que permita adecuaciones razonables sin convertirlas en un problema individual del docente.

Estas condiciones no son “extras”: son parte del piso necesario para que la inclusión no dependa del

esfuerzo heroico, sino de una estructura que la garantice.

Cierre: inclusión como compromiso diario

La inclusión educativa no es un gesto ocasional ni una consigna para repetir. Es un compromiso diario que interpela la manera de enseñar, de evaluar y de convivir. En Educación Física, esta tarea se vuelve tangible: cada clase puede ser un escenario de exclusión o una oportunidad de reconocimiento.

Por eso, sostener la inclusión implica volver sobre preguntas fundamentales:

¿Qué barreras siguen presentes en nuestras escuelas? ¿Qué apoyos institucionales hacen falta para que la inclusión sea práctica real y no solamente ideal?

Incluir es construir una escuela más justa y más humana. Y esa construcción no depende solo de la intención: depende, sobre todo, de que existan condiciones reales para hacerla posible.

Referencias

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.^a ed. rev.). OEI-FUHEM.

Ley 26.206. (2006). *Ley de Educación Nacional*. Boletín Oficial de la República Argentina.

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción*. UNESCO.

Gestión, políticas públicas y trabajo docente

Modelos de inclusión y condiciones del trabajo docente: desafíos para una educación inclusiva en la escuela pública

Néstor Daniel Ríos

Resumen

La educación inclusiva constituye hoy un principio rector de los sistemas educativos y un derecho humano fundamental. Su implementación efectiva no solo requiere transformaciones pedagógicas y curriculares, sino también condiciones institucionales y laborales que permitan a los y las docentes desarrollar prácticas inclusivas de manera sostenida. Esta ponencia analiza la evolución de los modelos de atención a la diversidad —desde la exclusión y la integración hasta la inclusión plena— y reflexiona sobre el impacto que las condiciones del trabajo docente tienen en la concreción de políticas inclusivas en la escuela pública. Se sostiene que la inclusión solo es posible cuando se articula con una formación docente pertinente, tiempos institucionales protegidos, recursos adecuados y un clima escolar que cuide el bienestar profesional.

Palabras clave: educación inclusiva; trabajo docente; modelos de inclusión; diversidad; condiciones laborales.

Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado como un enfoque central para garantizar el derecho a una educación de calidad para todas y todos, sin exclusiones ni discriminaciones. Este paradigma implica una transformación profunda de los sistemas educativos, de las instituciones escolares y de las prácticas pedagógicas, con el objetivo de atender y valorar la diversidad de trayectorias, necesidades e identidades del alumnado.

La inclusión no se limita a la incorporación de estudiantes con necesidades educativas específicas en las escuelas comunes, sino que supone la construcción de entornos educativos donde cada persona sea reconocida,

respetada y acompañada en el desarrollo de su máximo potencial. En este sentido, se trata de un proceso continuo que desafía las barreras estructurales, actitudinales y pedagógicas que históricamente han limitado la participación y el aprendizaje.

En este marco, el rol docente resulta clave. Los y las docentes son actores centrales en la implementación de modelos inclusivos; sin embargo, sus prácticas se encuentran profundamente condicionadas por las formas de organización institucional y por las condiciones laborales en las que desarrollan su tarea cotidiana.

La atención a la diversidad en el sistema educativo ha transitado históricamente distintos modelos, que reflejan concepciones sociales y pedagógicas en permanente tensión.

El modelo de exclusión y segregación

En sus expresiones más tempranas, la diferencia fue concebida como déficit o patología. Desde esta perspectiva, muchos estudiantes eran excluidos del sistema educativo común o derivados a instituciones segregadas, como las escuelas especiales. Este modelo no cuestiona las estructuras escolares existentes, sino que pretende adaptar a las personas a un sistema rígido y homogeneizador.

El modelo de integración

El modelo de integración significó un avance respecto de la exclusión, al promover la incorporación de estudiantes con necesidades educativas especiales a la escuela común. Basado en el principio de normalización, este enfoque propuso apoyos específicos y dispositivos compensatorios. No obstante, en muchos casos, la responsabilidad de la adaptación recayó en el estudiante y su familia, sin que se produjeran transformaciones sustantivas en el currículo ni en la organización institucional.

El modelo de inclusión plena

El paradigma actual concibe la inclusión como un derecho humano y un principio de justicia social. Desde esta perspectiva, la diversidad es entendida como un valor y un recurso pedagógico, y no como un problema. La atención se desplaza desde el supuesto déficit individual hacia la identificación y eliminación de las barreras que se encuentran en el entorno escolar.

La inclusión plena garantiza la participación de todo el alumnado en el currículo común y en la vida escolar,

ofreciendo los apoyos necesarios para el aprendizaje. En este marco, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como una herramienta fundamental, al proponer múltiples formas de representación, acción, expresión e implicación, beneficiando a la totalidad de los estudiantes.

La concreción de un modelo de inclusión plena requiere condiciones laborales que acompañen y sostengan las prácticas pedagógicas inclusivas.

Formación y desarrollo profesional

La formación inicial y continua de los y las docentes debe incluir de manera sistemática contenidos vinculados a la educación inclusiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje, la atención a la diversidad y la intervención temprana. Asimismo, resulta indispensable promover instancias de desarrollo profesional colaborativo que fortalezcan el trabajo en equipo y la reflexión compartida entre docentes y profesionales de apoyo.

Carga laboral y tiempos institucionales

La inclusión supone procesos de planificación diferenciada, evaluación continua y coordinación interdisciplinaria. Una carga laboral excesiva, sumada a la falta de tiempos institucionales protegidos y remunerados para la coordinación, dificulta la implementación de estrategias inclusivas. Resulta necesario que las jornadas de trabajo contemplen espacios específicos para la co-enseñanza, el análisis de trayectorias y el trabajo con las familias.

Recursos materiales y humanos

Las políticas inclusivas requieren una inversión sostenida que garantice la disponibilidad de recursos humanos especializados, como equipos de orientación y profesionales de apoyo, así como recursos didácticos y tecnológicos accesibles. La adecuación de los espacios físicos y la provisión de tecnología de apoyo son condiciones indispensables para asegurar la participación de todo el alumnado.

Clima institucional y bienestar docente

El desarrollo de prácticas inclusivas se ve favorecido por climas escolares basados en el respeto, la colaboración y la valoración de la diversidad. El acompañamiento de los equipos directivos y la existencia de dispositivos de cuidado de la salud mental resultan

fundamentales para prevenir el agotamiento profesional y sostener el compromiso docente.

Conclusión

A pesar de los avances normativos, persisten desafíos significativos para consolidar la inclusión educativa. Entre ellos se destacan las resistencias al cambio, la persistencia de prácticas excluyentes, el financiamiento insuficiente y la rigidez curricular. Abordar estos desafíos requiere un compromiso ético y político de toda la comunidad educativa.

La perspectiva futura demanda la articulación de políticas públicas que mejoren de manera simultánea la formación docente en inclusión y las condiciones del trabajo docente, incluyendo la reducción de ratios, el aumento de tiempos de coordinación y la disponibilidad de equipos interdisciplinarios.

Solo en condiciones laborales dignas, con recursos adecuados y formación pertinente, los y las docentes podrán desplegar plenamente su potencial para construir espacios educativos verdaderamente inclusivos. La inclusión, en este sentido, constituye un compromiso colectivo orientado a fortalecer la equidad y la justicia social.

Referencias

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*.

UNESCO. (2015). *Agenda Educación 2030: Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*.

Estudios e informes sobre condiciones laborales docentes y educación inclusiva en Iberoamérica.

Gestión, políticas públicas y trabajo docente

Modelos de inclusión en el sistema educativo

Experiencias, desafíos y proyecciones desde la educación pública

Jonatan D. Castañeda

Resumen

En los últimos años, la inclusión educativa se consolidó como un eje central del debate pedagógico en Argentina. La escuela pública, históricamente reconocida como garante del derecho a aprender, enfrenta hoy el desafío de construir instituciones capaces de alojar la diversidad sin reproducir exclusiones. Este horizonte, respaldado por el marco normativo vigente, requiere transformaciones pedagógicas, culturales e institucionales sostenidas en el tiempo (Ley de Educación Nacional N.º 26.206, 2006).

Palabras clave: inclusión educativa; educación pública; diversidad; derecho a la educación; barreras para el aprendizaje; justicia educativa; formación docente; políticas públicas; trayectorias escolares.

La inclusión educativa como principio del sistema

La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 establece que la educación debe garantizar igualdad de oportunidades, atención a la diversidad y condiciones para que todas las personas puedan aprender a lo largo de su trayectoria escolar (Ley de Educación Nacional N.º 26.206, 2006). Sin embargo, convertir ese principio en práctica cotidiana no es un proceso automático: supone revisar modos de enseñanza, formatos escolares y vínculos institucionales.

En muchas escuelas públicas del país se desarrollan experiencias que intentan traducir el enfoque inclusivo en acciones concretas. Entre ellas, pueden mencionarse prácticas como la co-docencia —dos docentes compartiendo la responsabilidad pedagógica frente a grupos diversos— y el acompañamiento de equipos de orientación escolar que sostienen trayectorias

de estudiantes con necesidades específicas. Estas iniciativas parten de una convicción pedagógica fundamental: todas y todos pueden aprender, aunque lo hagan de diferentes modos y en distintos tiempos.

En esta línea, Anijovich (2014) propone que enseñar en contextos heterogéneos implica diseñar propuestas flexibles, capaces de contemplar múltiples formas de acceso al conocimiento y de participación. Su mirada invita a repensar el rol docente desde la planificación, la evaluación y la organización del aula, ampliando el horizonte de justicia escolar.

Experiencias que transforman la escuela “para todos”

En determinados contextos —como escuelas rurales o instituciones ubicadas en territorios atravesados por vulnerabilidad social— la inclusión se construye también a partir de proyectos comunitarios que articulan escuela, familias y entorno. Estas prácticas reconocen que el aprendizaje no ocurre únicamente dentro del aula, sino que se potencia cuando existe una red de vínculos y acompañamientos.

Aunque estas experiencias sean diversas entre sí, comparten un principio común: la inclusión no consiste en sumar “algunos” a una estructura preexistente, sino en revisar las condiciones institucionales para que la escuela sea efectivamente habitable para todas y todos. En otras palabras, la inclusión no es un agregado, sino una transformación del formato escolar.

Desafíos persistentes: entre avances y deudas del sistema

A pesar de los progresos registrados en distintos niveles, la inclusión educativa aún enfrenta obstáculos relevantes. Entre los desafíos más frecuentes se encuentran:

- Falta de recursos materiales y humanos, especialmente en instituciones con alta demanda social.
- Formación docente insuficiente o fragmentada, que dificulta sostener prácticas inclusivas de calidad.
- Barreras actitudinales y culturales dentro de las instituciones, que pueden derivar en estigmatización.
- Burocracia y discontinuidad de políticas públicas, que afecta la continuidad de proyectos pedagógicos.

En muchos casos, la inclusión se reduce a la permanencia física del estudiante dentro de la escuela, pero sin asegurar su participación real ni aprendizajes significativos. En este sentido, Duschatzky (2015) advierte que el desafío es imaginar una escuela que no se limite a incorporar sujetos a una estructura dada, sino que sea capaz de reinventarse a partir de la diversidad que la

constituye.

Proyecciones: hacia modelos sostenibles de inclusión

Pensar el futuro de la inclusión educativa exige construir modelos institucionales flexibles y sostenibles. Esto supone combinar decisiones de política pública con capacidad de construcción pedagógica situada en cada escuela. Entre los pilares fundamentales se destacan:

- Formación docente continua, vinculada a la diversidad real de las aulas (Anijovich, 2014).
- Infraestructura adecuada y recursos accesibles, que permitan eliminar barreras concretas.
- Trabajo interdisciplinario, para sostener trayectorias complejas con acompañamiento integral.
- Participación activa de las familias, fortaleciendo acuerdos de corresponsabilidad educativa.

La inclusión requiere decisiones estructurales y una cultura institucional que valore la diferencia como potencia, no como problema.

Conclusión

La educación inclusiva no es una meta ya alcanzada: es un proceso que se construye día a día, con aprendizajes y desafíos continuos. La escuela pública, en su rol histórico de garante de derechos, tiene la oportunidad —y la responsabilidad— de convertirse en un espacio donde la diversidad se escuche, se valore y se transforme en fuente de crecimiento educativo.

En definitiva, la inclusión no se declama: se ejerce. Y en esa práctica cotidiana se define el horizonte de una educación auténticamente democrática (Duschatzky, 2015; Ley de Educación Nacional N.º 26.206, 2006).

Referencias

Anijovich, R. (2014). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.

Duschatzky, S. (2015). *Escuela y comunidad: Territorios en movimiento*. Paidós.

Ley de Educación Nacional N.º 26.206. (2006). Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

UNESCO. (2020). *Educación inclusiva: Un camino hacia la equidad y la calidad*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org>

Gestión, políticas públicas y trabajo docente

Incluir para transformar: desafíos actuales de la educación pública

Nancy Ramos

Resumen

La inclusión educativa no es una concesión ni un gesto voluntarista: es un compromiso ético, político y pedagógico orientado a garantizar el derecho a aprender. En sociedades atravesadas por desigualdades persistentes, la escuela pública ocupa un lugar central en la construcción de trayectorias educativas y laborales más justas, evitando que el origen social, la discapacidad, el género o el territorio se transformen en destino (UNESCO, 2020).

Esta nota aborda la relación entre inclusión, educación y trabajo como un entramado inseparable. Cuando las instituciones educativas son capaces de remover barreras, ampliar oportunidades y sostener aprendizajes significativos, no solo mejora la experiencia escolar, sino que se fortalecen la autonomía, la participación social y las posibilidades de acceso a empleo digno (OIT, 2019).

Inclusión: un paradigma que valora la diversidad

Hablar de inclusión supone ir más allá de la idea de “integración”. Mientras la integración suele implicar que el sujeto se adapte a un sistema preexistente, la inclusión propone lo contrario: que el sistema se transforme para alojar la diversidad mediante políticas, prácticas y culturas institucionales que garanticen participación real (Booth & Ainscow, 2015).

En este enfoque, la diversidad humana no es una excepción sino una condición constitutiva de la vida escolar. Por ello, incluir implica reconocer diferencias, valorarlas y remover obstáculos que impiden la participación plena: barreras físicas, comunicacionales, culturales, actitudinales y pedagógicas (UNESCO, 2020).

De este modo, la inclusión no se reduce a un programa aislado ni a una intervención técnica. Es un marco de justicia educativa que obliga a revisar

prioridades institucionales: quiénes quedan fuera, por qué, y qué decisiones deben tomarse para garantizar que todos y todas puedan aprender (Echeita, 2017).

Educación inclusiva: garantizar el derecho a aprender

La educación inclusiva no se limita a la presencia física en el aula: supone participación con sentido, oportunidades genuinas de aprendizaje y apoyos adecuados en propuestas de calidad. En esta perspectiva, la inclusión forma parte del cumplimiento efectivo de los derechos humanos, especialmente cuando se trata de estudiantes históricamente vulnerados o excluidos (Naciones Unidas, 2006).

Una escuela inclusiva se define por su capacidad de adaptación pedagógica y curricular. Esto implica revisar la enseñanza, los tiempos, los criterios de evaluación y los modos de acompañamiento para contemplar la heterogeneidad real de las aulas (Booth & Ainscow, 2015).

Principios centrales de la educación inclusiva

1) El sistema se adapta, no el estudiante

La responsabilidad institucional es crear condiciones: propuestas flexibles, recursos pertinentes y apoyos concretos, en lugar de exigir que la singularidad sea “corregida” para encajar en la norma (UNESCO, 2020).

2) Reconocer la singularidad de los aprendizajes

Las personas aprenden a ritmos diferentes y mediante estrategias diversas. Por ello, una escuela inclusiva evita la homogeneización y organiza la enseñanza desde la diversidad como punto de partida (Echeita, 2017).

3) No discriminación y justicia educativa

La exclusión, la segregación o la mera integración sin ajustes producen desigualdad. Una educación inclusiva se compromete activamente con la eliminación de prácticas discriminatorias en todos los niveles (Naciones Unidas, 2006).

4) Beneficio colectivo

La inclusión no “favorece a unos pocos”: fortalece el clima institucional, promueve el aprendizaje colaborativo y mejora la convivencia democrática, preparando a estudiantes y docentes para una sociedad plural (Booth & Ainscow, 2015).

5) Identificar y remover barreras

La pregunta clave no es “qué le falta al estudiante”, sino qué barreras produce el entorno y cómo pueden transformarse

con decisiones pedagógicas e institucionales sostenidas (UNESCO, 2020).

En términos de justicia educativa, un criterio decisivo es que la escolaridad no condicione el futuro: una trayectoria inclusiva debe ampliar horizontes, no clausurarlos. Cuando el sistema educativo produce exclusión temprana, esa exclusión suele prolongarse en la formación superior, la ciudadanía y el trabajo (Echeita, 2017).

Inclusión laboral: la igualdad puesta a prueba

El trabajo es un componente central de la dignidad, la autonomía y la participación social. Por eso, hablar de inclusión laboral implica reconocer que el empleo no es solo ingreso, sino también integración comunitaria y posibilidades de proyecto vital (OIT, 2019).

Las desigualdades educativas impactan directamente en la inserción laboral. Las desventajas acumuladas durante la escolaridad —o la exclusión de ella— se traducen en limitaciones reales para acceder a oportunidades de formación, certificación y empleo formal (OIT, 2019).

Desafíos actuales para la inclusión laboral

Núcleos duros de exclusión

Factores como nivel socioeconómico, género, territorio y desigualdad étnico-racial suelen combinarse, generando barreras persistentes en el acceso al trabajo (OIT, 2019).

Transformaciones del mundo del trabajo

La automatización y los cambios tecnológicos demandan formación permanente y políticas activas que eviten profundizar las brechas, especialmente en poblaciones con trayectorias educativas interrumpidas o segmentadas (OIT, 2019).

Políticas de inclusión sostenidas

La inclusión laboral requiere estrategias de formación, acompañamiento e intermediación, junto con marcos institucionales que reduzcan la discriminación y amplíen oportunidades efectivas (UNESCO, 2020).

Cultura organizacional y diversidad

Incluir también exige transformación de las organizaciones: valorar la diversidad, garantizar accesibilidad, promover entornos seguros y construir prácticas cotidianas de respeto y reconocimiento (Naciones Unidas, 2006).

Inclusión, educación y trabajo: un entramado inseparable

Estos tres ejes forman una relación sinérgica:

La inclusión es el principio rector que orienta decisiones políticas e institucionales (UNESCO, 2020).

La educación es la herramienta estratégica para garantizar aprendizajes, reparar desigualdades y ampliar capacidades (Booth & Ainscow, 2015).

El trabajo es la instancia donde la inclusión se verifica: autonomía, participación social y ciudadanía plena (OIT, 2019).

Por eso, fortalecer la educación inclusiva no es solo una decisión pedagógica: es una política de justicia social que reduce desigualdades y construye una sociedad más democrática. Sin una base educativa inclusiva, la inclusión laboral se vuelve más limitada y suele quedar restringida a acciones aisladas, sin transformar las condiciones estructurales que producen exclusión (Echeita, 2017).

En la tradición histórica de la escuela pública — como espacio de igualdad y movilidad social —, la inclusión reafirma una convicción profunda: todas las personas pueden aprender, y ese aprendizaje debe traducirse en oportunidades reales de vida digna y participación plena (UNESCO, 2020).

Referencias

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Echeita, G. (2017). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, políticas y prácticas*. Narcea.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Organización de las Naciones Unidas.
- Organización Internacional del Trabajo. (2019). *Trabajar para un futuro más prometedor: Comisión Mundial sobre el Futuro del Trabajo*. OIT.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education—All means all*. UNESCO.

Palabras finales

Las páginas que integran este número de Transformación Educativa reúnen reflexiones, experiencias y debates surgidos del trabajo cotidiano de quienes sostienen la escuela pública. En ellas se expresan miradas diversas sobre los desafíos que plantea la inclusión educativa y sobre las condiciones necesarias para garantizar el derecho a la educación en contextos reales.

Las voces docentes que atraviesan estos artículos recuerdan que la inclusión no es sólo un principio pedagógico ni una definición normativa. Es una construcción colectiva que interpela a las instituciones, a las políticas públicas y al conjunto del sistema educativo.

Desde la Intersindical Docente reafirmamos la importancia de seguir generando espacios de reflexión y producción pedagógica que permitan fortalecer el debate educativo y acompañar las transformaciones que la escuela pública necesita para garantizar trayectorias educativas verdaderamente inclusivas.

Cuando la escuela pública incluye, la democracia se vuelve real.

Intersindical Docente : ADEF, ADIA, AMET, AMC, ASED, Compromiso, CPD, SEDEBA y SUTECBA (Delegación Docente)

SEDEBA

SINDICATO DE EDUCADORES DE BUENOS AIRES