



# DERRIBAR MITOS, CONSTRUIR INCLUSIÓN

→ Colección de materiales para repensar las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de la educación inclusiva

→ **AUTORÍA**

---

Inés Sancha  
Mónica Escobar  
Pilar Cobeñas  
Verónica Grimaldi

→ **DISEÑO GRÁFICO**

---

Florencia Fortunato  
María Nela Díaz

## → Presentación de la colección

La colección “Derribar mitos, construir inclusión” es una propuesta realizada en el marco de las acciones de formación y acompañamiento de actores escolares que desarrolla la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (RREI)<sup>1</sup>, cuyo objetivo es contribuir con las comunidades educativas en la construcción de condiciones pedagógicas y didácticas que garanticen el derecho a la educación inclusiva para todas las personas.

Al referirnos a estas condiciones, estamos pensando en una diversidad de características de las escuelas, del trabajo docente en general y de las prácticas en las aulas en particular, que necesitan ser revisadas y mejoradas. Se trata de promover interacciones y modos de trabajo entre distintos actores responsables de la educación que favorezcan la identificación y eliminación de barreras, así como la creación de apoyos, formas de agrupar a los alumnos y alumnas con propósitos de enseñanza que pongan en cuestión criterios usuales basados en paradigmas homogeneizantes y centrados en la perspectiva del déficit y maneras de elaborar e implementar propuestas de enseñanza que habiliten la participación y el avance del estudiantado, teniendo en cuenta los conocimientos que cada quien tiene disponibles en un determinado momento.

**El propósito principal de esta colección es aportar a la construcción de escuelas inclusivas.** Entendemos a ese objetivo como un proceso continuo que, como fue mencionado, involucra la identificación y eliminación de barreras y la creación de apoyos para la participación y los avances en los aprendizajes de todo el alumnado. Tomamos así la perspectiva pedagógica de la educación inclusiva, que

nació gracias a la preocupación específica por los modos en que muchos sistemas educativos excluyen sistemáticamente a estudiantes con discapacidad, y rápidamente se amplió a la preocupación por la inclusión de todo el estudiantado, específicamente de aquellos grupos con más riesgo de ser marginados.

Asimismo, tal como lo establece el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la educación inclusiva es un derecho humano. A través de la firma y ratificación de dicho tratado, los Estados se han comprometido a transformar sus sistemas educativos en inclusivos. La dimensión normativa asociada al derecho será abordada específicamente en el segundo fascículo de la colección. Sin embargo, la mirada sobre la educación inclusiva como derecho es transversal a todos los fascículos y constituye uno de los fundamentos centrales de la perspectiva pedagógica. En este sentido, el informe referido al derecho de las personas con discapacidad a la educación inclusiva del Alto Comisionado de las Naciones Unidas (Organización de las Naciones Unidas, 2013) expresa que

En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se señala que, para que estas personas puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos; en consecuencia, **el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva.** (párr. 3)

Consideramos importante señalar, así, que el modo de escolarización que propone la educación inclusiva es un tipo específico y no asimilable a otros que aún existen en nuestros países y que comúnmente son asociados con la inclusión educativa.

En este sentido, **nos interesa distinguir dos ideas que, si bien están vinculadas, no significan exactamente lo mismo: la inclusión educativa y la educación inclusiva.** Existen algunas interpreta-

1. La RREI es una coalición de organizaciones de personas con discapacidad, de familias y de derechos humanos que trabaja en la promoción y protección del derecho a la educación inclusiva en América Latina. Para más información, ingresar a su sitio web: <https://rededucacioninclusiva.org/>.

ciones que circulan en el sistema educativo sobre el principio de inclusión educativa, que habilitan prácticas con efectos contradictorios sobre las formas de escolarización de las personas con discapacidad: la integración y la segregación. Desde este punto de vista, se considera que los alumnos y las alumnas con discapacidad deben tener ciertas características, ciertas “posibilidades” como condición para “integrarse” a las escuelas generales. Caso contrario, serán “atendidos” en “propuestas pedagógicas complementarias” dependientes de educación especial. Estas formas deben ser abandonadas a la luz de los tratados internacionales de derechos humanos y de las investigaciones pedagógicas que sugieren que ciertas prácticas educativas están íntimamente relacionadas con la producción del fracaso escolar y con distintos modos de exclusión educativa y social.

Por el contrario, **la educación inclusiva es concebida como una perspectiva pedagógica y como un derecho humano**. Se trata de un proceso que parte de considerar que las limitaciones o los fracasos nunca pueden asociarse a las características de los alumnos y las alumnas, sino a aquellas inherentes a la institución, a la enseñanza y al sistema educativo homogeneizador y normalizador. Para ello, **es necesario transformar las políticas, culturas y prácticas educativas tanto a nivel macro como a nivel micro, avanzando sobre la inclusión en el día a día escolar, en cada escuela, en cada aula**.

Si bien el derecho a la educación inclusiva implica entonces que todas las personas asistan a la misma escuela, participando y avanzando juntas en sus aprendizajes, la realidad demuestra que los países de la región siguen excluyendo a las personas con discapacidad de los sistemas educativos, o sosteniendo instituciones de educación especial y perpetrando otras formas de discriminación contra este grupo, independientemente del tipo de escuela en la que cada persona se encuentre.

Informe tras informe, la Organización de las Naciones Unidas ha alertado sobre las violaciones del

derecho a la educación que enfrenta este colectivo en los Estados latinoamericanos y los ha urgido a cumplir con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad mediante la transformación de sus sistemas educativos. No obstante, esto continúa siendo una deuda pendiente. Ahora bien, mientras seguimos luchando por las decisiones políticas que posibiliten que estas macro transformaciones se produzcan de manera efectiva, sostenemos la necesidad de impulsar acciones que involucren a la totalidad de escuelas y docentes, tanto “comunes” como “especiales”. Respecto de esta forma de nombrar, queremos hacer una aclaración: si bien adoptamos la denominación “escuelas comunes” por ser de gran circulación, consideramos que esta debe ser problematizada a la luz de la pregunta sobre qué entendemos por “común” en las escuelas y en las comunidades. Además, es importante señalar que en distintos países estas reciben otras denominaciones, por ejemplo, “escuelas regulares” o “escuelas ordinarias”. Algo similar ocurre con la denominación “educación común” para referirnos a aquello que en distintos países de la región se suele llamar “educación regular” o “educación ordinaria”.

Si bien la educación inclusiva no es una perspectiva que solamente se preocupe por la escolarización de las personas con discapacidad, en estos fascículos hemos definido centrarnos sobre los modos de exclusión educativa de este grupo ya que, en principio, siguen constituyendo uno de los colectivos más vulnerados en su derecho a la educación. Por otra parte, **consideramos que los sistemas educativos históricamente han tenido -y continúan teniendo- un rol privilegiado en la construcción de la noción de discapacidad desde el denominado “modelo médico” y por ende lo tienen también para transformarla, y que existen aún formas de exclusión específicas para este grupo que no han sido (al menos no suficientemente) problematizadas por aquellos espacios, tradiciones pedagógicas o políticas que refieren a la inclusión educativa**. Por ejemplo, que siga existiendo un subsistema escolar destinado a este

colectivo, que figuras del campo de la salud tengan alta injerencia pedagógica, que surjan ciertos modos particulares de violencia escolar o, incluso, que se siga sospechando acerca de la educabilidad y de las posibilidades de aprender del alumnado con discapacidad.

Asimismo, **la producción pedagógica y didáctica en educación inclusiva contemporánea ha demostrado que cualquier modificación en pos de la inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas redundará en una mejor educación para todo el estudiantado.** Entre los aportes del campo de la educación inclusiva encontramos uno particularmente relevante: las concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a estudiantes con discapacidad tienen profundos efectos en las prácticas, al mismo tiempo que la reflexión crítica sobre esas concepciones permite el desarrollo de prácticas, culturas y políticas más inclusivas. Es por ello que hemos decidido estructurar este conjunto de fascículos en torno a la problematización de ciertas miradas sobre la educación de las personas con discapacidad.

Desde esta perspectiva, **en esta colección se plantean distintas actividades que buscan promover discusiones en torno a ideas muy instaladas en las sociedades en general, y en los sistemas educativos en particular.** Para su desarrollo hemos propuesto trabajar sobre algunos supuestos que han sido estudiados por el campo de la educación inclusiva e identificados como barreras a la plena inclusión de, entre otros grupos, el estudiantado con discapacidad. Así, hemos definido cinco mitos que nos permitirán plantear un conjunto de preguntas con la intención de visibilizar dichos supuestos e interrogarlos desde perspectivas pedagógicas, didácticas y de derechos humanos. Para ello resulta necesario el trabajo colectivo y situado.

Esta colección se compone entonces de cinco fascículos, en donde se proponen instancias reflexivas para problematizar ciertos mitos que circulan alrededor de la educación inclusiva:

**Mito 1 “Necesitamos conocer el diagnóstico de los y las estudiantes para saber si se les puede enseñar”.** Debates y discusiones sobre los diagnósticos en la escuela desde la perspectiva de la educación inclusiva.

**Mito 2 “A mí no me formaron para esto”.** La educación inclusiva en la formación docente.

**Mito 3 “Hablar de integración e inclusión es casi lo mismo”.** El impacto de los cambios de terminología en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Mito 4 “Los y las estudiantes con discapacidad tienen un techo porque sus posibilidades son limitadas”.** De los límites de la enseñanza a la construcción de oportunidades.

**Mito 5 “Los y las estudiantes con discapacidad siempre requieren material concreto y textos cortos”.** Diálogos pendientes entre didáctica y accesibilidad.

Resulta importante explicitar desde qué mirada realizamos esta propuesta para comprender su formato y su intención. Por un lado, **concebimos la labor docente como una tarea necesariamente colectiva y colaborativa. Es por ello (y no podría ser de otro modo) que las actividades se configuran como un conjunto de tareas para discutir junto a colegas, docentes y equipos directivos de distintos niveles y modalidades, estudiantes en formación, profesionales que se vinculan a la labor escolar, familias e integrantes de organizaciones de la sociedad civil.** Estas discusiones se podrían llevar adelante en grupos de docentes, en las instituciones escolares en las que se inscribe su participación, y también más

allá de ellas, abriendo diálogos que movilicen a toda la sociedad, porque las prácticas inclusivas exceden (o deberían exceder) los límites del ámbito escolar y de la comunidad educativa.

Asimismo, **concebimos a las y los docentes como miembros de un colectivo que produce conocimiento y no que utiliza o aplica respuestas pre-diseñadas a modo de recetas, que nunca podrán atrapar las realidades desafiantes y complejas de las aulas. Es así que este material, lejos de ofrecer respuestas generales para toda ocasión, busca poner en cuestión ese tipo de abordajes e invitar a la producción de conocimiento colectivo a partir de la resolución de problemas.**

Las propuestas que se ofrecen a lo largo de cada uno de los fascículos han sido elaboradas sobre la base de innumerables intercambios que venimos teniendo con estudiantes, familias, organizaciones de la sociedad civil, funcionariado público, investigadores e investigadoras, docentes y demás profesionales que trabajan en las escuelas. Asimismo, nos hemos nutrido de diversas producciones que se vienen desarrollando en nuestra región, particularmente en los países que están representados en la RREI. Documentos, artículos, investigaciones, conversatorios, campañas y testimonios, entre otros materiales, han sido insumos que contribuyeron al diseño de los desarrollos y ejercicios prácticos que integran esta publicación.

**Los materiales están pensados para desarrollar colectivamente, al mismo tiempo que para promover un espacio reflexivo y de trabajo colaborativo, cuya construcción constituye uno de los ejes centrales identificados por la bibliografía para el desarrollo de prácticas, culturas y políticas educativas más inclusivas.** De este modo, sus destinatarios y destinatarias no son individuos, sino miembros de las comunidades escolares y de los espacios de formación de docentes.

## → Algunas aclaraciones

La diversidad de materiales que hemos seleccionado nos ha puesto frente a algunas tensiones. Una de ellas se vincula con el uso de ciertas palabras y con las transformaciones que se vienen dando en relación a los modos de nombrar algunos procesos. La decisión de trabajar en torno a producciones que tienen algunos años o que han sido desarrolladas en distintos países con tradiciones y perspectivas diversas, hace que aparezcan a lo largo de las actividades algunas maneras de nombrar que ya han sido problematizadas por ciertos colectivos. Hemos tomado la decisión de conservar los modos de nombrar propios del material seleccionado al interior de la actividad que lo involucra, sin desconocer los debates que subyacen a su utilización. En esos casos, hemos sumado observaciones a pie de página que advierten sobre dichas discusiones. Asimismo, hemos dedicado un fascículo en particular al impacto de los cambios de terminología en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de profundizar en ellas.

Otro de los desafíos que enfrentamos en la elaboración de este material ha sido tratar de garantizar la accesibilidad de la propuesta. En varias actividades hemos incluido imágenes con sus descriptores, para asegurarnos de que puedan ser interpretadas por lectores de pantallas. Debido a las particularidades de algunas de esas imágenes - por ejemplo, cuando se trata de producciones escritas de los alumnos y alumnas, o de fotos y dibujos que forman parte de consignas de trabajo para el aula -, la cantidad y el tipo de información que se brinda a través de estos descriptores ha sido motivo de intensos debates al interior del equipo. En efecto, en muchos casos no solo hemos debido considerar criterios de accesibilidad, sino también aspectos

pedagógicos y didácticos cuya discusión es ineludible si se quiere preservar el sentido de las propuestas de enseñanza. La centralidad de esta cuestión se aborda con cierta profundidad en el fascículo sobre el diálogo entre didáctica y accesibilidad, y se constituye en uno de los debates esenciales que busca abonar a la revisión de las prácticas docentes en escuelas inclusivas.

Una última consideración que haremos es que, así como reconocemos y celebramos la diversidad del alumnado, también consideramos valiosa y enriquecedora la diversidad de perspectivas que aportan las distintas líneas pedagógicas y didácticas desde las que se investiga y trabaja por la educación inclusiva en cada uno de los países de nuestra región. Si bien en estos fascículos hemos intentado seleccionar materiales que permitan ilustrar al menos en parte esta riqueza y diversidad, somos conscientes de la imposibilidad de ser exhaustivos en esta tarea, y probablemente muchas de estas perspectivas no se vean representadas de manera explícita. Es por ello que en cada actividad dejamos planteada la invitación a recuperar los modos particulares de pensar las situaciones propuestas desde las perspectivas regionales o locales. La intención es que éstas puedan ser explicitadas para ponerlas en diálogo con las que se proponen en los ejemplos, o incluso para tensionarlas e interrogarlas.

**Con todas las diferencias que podamos tener en cada país o cada región sobre aquello que cada persona considera más conveniente para mejorar (o incluso lograr) la enseñanza y los aprendizajes en las aulas, todas y todos nos enfrentamos con una necesidad común: la transformación de los sistemas educativos y en particular de los dispositivos escolares, que han sido pensados históricamente y se sostienen aún hoy desde una perspectiva normalizadora y homogeneizadora.** Como señala Delia Lerner, esta lucha común nos convoca, desde cada uno de nuestros lugares y a partir de nuestras propias maneras de interpretar

los problemas educativos, a

seguir produciendo conocimiento para construir herramientas didácticas más potentes que nos permitan cooperar con los niños en los diversos aprendizajes. Y, como dice por ahí Flavia Terigi, para eso hay que ensayar, hay que indagar, hay que producir y hay que discutir mucho. (Universidad Alberto Hurtado, 2017, 1h 19m 45s)

En efecto, es a través del trabajo, la exploración de caminos, la reflexión y las discusiones que podremos construir posiciones que se vinculen con nuestras propias realidades regionales. Proponemos entonces distanciarnos de cualquier creencia que postule la existencia de una perspectiva pedagógica y/o didáctica única, a prueba de sistemas educativos, de escuelas, de docentes, de sociedades y de culturas.

Queremos aclarar entonces, que los ejemplos que incluimos en estos fascículos, especialmente en relación a las discusiones más cercanas al aula y a los procesos de enseñanza y aprendizaje, provienen de perspectivas pedagógicas y didácticas particulares. **No es la intención de estos ejemplos constituirse en modelos de acción para la tarea docente ni prescribir en modo alguno lo que se considera “la manera correcta de proceder”. Se trata de materiales que nos resultan potentes para iniciar las conversaciones y discusiones, que esperamos sean enriquecidos a partir de los diálogos con otros ejemplos que emerjan en la singularidad de cada grupo.** En este sentido, resulta central reconocer las diferencias en las perspectivas desde las que se proponen unos y otros ejemplos (los que proporcionamos en los fascículos y los que surjan de las discusiones), y valorar la posibilidad que cada una de ellas pueda brindar para iluminar aspectos del problema abordado que no hubieran resultado visibles sin su aporte.

Para concluir, queremos volver a subrayar que **mientras esperamos las decisiones políticas**

**que posibiliten las transformaciones necesarias hacia una educación inclusiva, sostenemos la necesidad de realizar acciones que incluyan a la totalidad de escuelas y docentes, ya que la transformación debe darse en todos los ámbitos del sistema educativo, incluidas las escuelas y sus aulas. El desarrollo de comunidades escolares que trabajen de manera colectiva y colaborativa para transformar sus prácticas, tanto al interior de las propias escuelas como de manera interinstitucional, constituye una de las acciones de “mayor impulso” para el cambio** (Senge, 1989, citado en Ainscow, 2004). Es por esta razón que estos fascículos están dirigidos a toda la comunidad educativa, considerando a la educación común y a la educación especial, en todos los niveles educativos, e incluyendo a aquellos grupos de docentes y profesionales de la educación en formación, con la intención de que todos sus integrantes se sumen a la reflexión sobre sus propias prácticas, y a la construcción de instituciones y propuestas cada vez más inclusivas.

Es nuestro deseo que esta colección se constituya en un insumo para la consolidación de espacios de producción, discusión y transformación con los que soñamos desde la perspectiva de la educación inclusiva. Apostamos a que toda la sociedad se involucre en la construcción de

una escuela que todos desean y merecen y donde todos aprendan, participen y progresen a partir de lo que la comunidad va decidiendo. No solo los niños y niñas, sino también los docentes, que en el modelo de escuela de ‘talla única’ han debido dejar a un lado gran parte de sus saberes, su experiencia y sus deseos para ajustarse al modelo hegemónico; y las familias, que solo buscan un espacio para que sus hijos se desarrollen, progresen y prosperen como cualquier otro. (Calderón Almendros, 2021, párr. 19)

## COLECCIÓN

“Derribar mitos, construir inclusión”



### MITO 1

**“NECESITAMOS CONOCER EL  
DIAGNÓSTICO DE LOS Y LAS  
ESTUDIANTES PARA SABER  
SI SE LES PUEDE ENSEÑAR”**

→ Debates y discusiones sobre los diagnósticos en la escuela desde la perspectiva de la educación inclusiva

## → Introducción

En este fascículo, el primero de la serie, ofrecemos elementos para problematizar un mito que suele estar muy presente en los sistemas educativos: la idea de que es necesario disponer de un diagnóstico médico para planificar la enseñanza, o incluso para saber si es posible enseñar a las personas con discapacidad.

La pregunta sobre el diagnóstico médico suele marcar el punto de partida en la interacción de los equipos escolares con los y las estudiantes con discapacidad y sus familias. **Muchas veces las escuelas -sus docentes, equipos directivos y de orientación- solicitan conocer los diagnósticos como condición necesaria para escolarizar a las personas con discapacidad. También es frecuente que, frente a estudiantes que se alejan de lo esperado por la escuela, se les demande a las familias realizar consultas que permitan arribar a un diagnóstico.**

Tal como plantea el equipo de DescLAB Colombia (2019),

muchos maestros tienen, cuando se trata de los estudiantes con discapacidad, un peligroso objeto de deseo: el diagnóstico. Quieren saber qué tiene, qué le falta, qué le pasa, qué le falla. Muchas veces, cuando no tienen el diagnóstico simplemente no pueden hacer nada, pareciera que un papel que diga “chuequera-bilateral-congénita” es fundamental para ser un maestro innovador. (párr. 3)

Y agrega que, sin embargo,

el diagnóstico es una categoría médica que poco o nada tiene que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje, no es una fuente de creatividad o de innovación en las prácticas

pedagógicas. Catalogar la enfermedad casi nunca ha servido para desarrollar una buena práctica docente. (párr. 8)

Las actividades de este fascículo invitan entonces a complejizar la mirada sobre los diagnósticos. A tal fin, partimos de algunas preguntas para guiar nuestro recorrido: ¿Qué entendemos por “diagnóstico”? ¿Por qué en muchas escuelas la palabra “diagnóstico” se refiere únicamente a los diagnósticos médicos? ¿En qué sentido este término se asocia a un modo de pensar los diagnósticos médicos como descriptores objetivos y exhaustivos que definen y cristalizan las características del estudiantado con discapacidad? ¿Qué efectos tiene la mirada desde los diagnósticos médicos sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y sobre las subjetividades de las personas con discapacidad?

Estas preguntas nos ofrecen una base para comenzar a indagar sobre los alcances educativos que tiene un diagnóstico médico. ¿Lo necesitamos como condición para pensar las propuestas educativas? ¿Podemos pensar en las prácticas de enseñanza sin conocer los diagnósticos médicos del estudiantado con discapacidad?

Desde nuestra perspectiva, comprendemos que **cualquier diagnóstico, sea médico o de otro tipo, describe una situación, pero no brinda la totalidad de los datos necesarios para diseñar y desarrollar estrategias de enseñanza.** Por ejemplo, un diagnóstico médico no indica qué tratamiento médico específico hay que seguir, así como tampoco qué apoyos específicos necesita una persona para desarrollar su vida de forma plena. Y algo que sostendremos y profundizaremos en el desarrollo de este fascículo: **un diagnóstico médico no indica qué apoyos requiere el o la estudiante para aprender un contenido dado.**

En efecto, los diagnósticos médicos no permiten responder preguntas como las siguientes: ¿Qué

historia escolar tiene el o la estudiante? ¿Qué sabe? ¿Qué y cómo se le ha enseñado? ¿Qué intereses tiene? ¿Qué mirada de sí ha construido como estudiante? ¿Cuáles son los efectos de esas miradas sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje? ¿Cuál es el vínculo entre la escuela y su familia? ¿Cómo es el mundo que le rodea fuera de la escuela? ¿Cuáles son las condiciones socio-económicas y culturales familiares? ¿Cuáles son las condiciones didácticas y pedagógicas que han enmarcado sus trayectorias escolares? ¿Necesita algún apoyo? ¿Cuál? (por ejemplo, respecto a los apoyos para la comunicación no todas las personas ciegas manejan el Braille, no todas las personas autistas/con autismo<sup>2</sup> tienen el mismo perfil sensorial, etc.).

Por otro lado, **resulta ineludible problematizar el uso extendido del diagnóstico médico en una población específica, la de las personas con discapacidad, que ha sido estigmatizada y discriminada en base a miradas patologizantes.** Es decir, no podemos confiar ingenuamente en la “neutralidad” de las miradas sobre el estudiantado con discapacidad desde los diagnósticos, ya que hay altas posibilidades de que estén atravesadas por múltiples prejuicios que encuentran en el capacitismo su razón de ser.

En este sentido, si volvemos sobre la historia de la escuela, como haremos brevemente en el desarrollo de este fascículo, podemos identificar que esta institución ha tenido gran preeminencia en la construcción y legitimación de las miradas que asocian la discapacidad con la enfermedad. También, con la idea de que quienes tienen discapacidad se definen por tener un cuerpo o una mente biológicamente “deficitarios”. Esta mirada biologicista, esencialista y patologizante sobre la discapacidad persiste en la actualidad, y no solo persiste sino que continúa siendo la dominante. Se trata de una creencia basada en ciertas ideas acerca del vínculo entre el “desarrollo natural” y el

aprendizaje escolar. En este sentido, es usual que el “desarrollo natural” se entienda como una serie de etapas fijas por las que pasaría cualquier individuo “normal” a medida que se desarrolla biológicamente, y esto se vería reflejado directamente en el rendimiento escolar. De este modo, las personas consideradas “normales” transitarían las propuestas escolares sin dificultades y en un período previamente definido (ya que la enseñanza escolar se supone graduada teniendo en cuenta estas etapas “naturales”); pero las personas con discapacidad mostrarían aquí sus limitaciones debido a sus “deficiencias” biológicas, caracterizadas a través del diagnóstico médico.

Desde este paradigma, las y los estudiantes con discapacidad estarán siempre “un paso atrás” del resto del alumnado, y el avance que se planifica desde las propuestas de enseñanza hacia aprendizajes considerados como “abstractos” es pospuesto o incluso negado. Así, si se sabe que un alumno o una alumna tiene discapacidad, su bajo rendimiento escolar se explicará siempre desde su diagnóstico. Pero también a la inversa: para quienes tengan bajo rendimiento escolar según los estándares considerados “normales”, se irá en busca de un diagnóstico que permita explicarlo.

Por ello, **los diagnósticos son una fuente de preocupación desde la perspectiva del derecho a la educación inclusiva. No solo porque pueden ser leídos directamente como la verdad absoluta de un alumno o alumna, identificándoles con una patología, sino también porque pueden ser utilizados para determinar a priori su destino escolar y vital, limitándoles a unas supuestas posibilidades establecidas para ese diagnóstico.**

Sin embargo, para derribar el mito que problematizamos en este fascículo, proponemos no reducir las discusiones sobre los diagnósticos a “sí” o “no”. En cambio, invitamos a reflexionar sobre las razones por las cuales en muchas oportunidades se les

2. Utilizamos ambas expresiones porque la denominación del colectivo es actualmente objeto de debates. Dentro de él, hay personas que prefieren referirse a sí mismas como “personas autistas” y otras como “personas con autismo”.

otorga tanta importancia en la escuela. ¿Qué les pedimos a estos diagnósticos? ¿Cómo se vinculan con la práctica educativa? ¿Para qué sí pueden resultar de utilidad y para qué no?

Si avanzamos con la pregunta sobre los diagnósticos desde una perspectiva compleja, es importante tener en cuenta que hay un lugar para ellos, tanto vinculado a asegurar el derecho a la salud como si consideramos a la discapacidad en tanto identidad. Algunas personas se sienten identificadas con los diagnósticos, no como patología sino como un modo de describir y reconocer una característica. En este sentido, muchas personas con discapacidad han pasado por situaciones en las que se hacen preguntas como: ¿Por qué me cuesta tanto vivir en este mundo, interactuar con personas, con el ambiente, etc.? ¿Tengo algún problema? ¿Hay algo malo en mí? En algunas ocasiones, los diagnósticos permiten responder a estas preguntas, ya que ayudan a considerar ciertas características, a visibilizar los propios desafíos y a comprenderlos en función de un mundo capacitista, es decir, atravesado por una ideología de la “normalidad” que resulta discriminatoria para este grupo y que tiene como efecto su exclusión y la vulneración de sus derechos. En este sentido, nuestra posición no implica negar la importancia de los diagnósticos médicos en sí, ni cuestionar que puedan ser valiosos y significativos incluso para las propias personas con discapacidad. De lo que se trata es de analizar de qué modo entran a la escuela y qué efectos tienen sobre las prácticas educativas.

Por último, no debemos dejar de considerar la función de la diagnosticación en el acceso a servicios educativos dado su vínculo con los sistemas de salud (que será un área de problematización en esta propuesta). Muchas veces se necesitan diagnósticos médicos para que los sistemas educativos habiliten el ingreso de ciertos recursos a las escuelas, ya que, además, son las áreas de salud las que financian e incluso regulan las funciones de esos

recursos. Señalamos esta cuestión reconociendo la necesidad de problematizarla. Sin embargo, no la abordaremos en este fascículo dado que está destinado a reflexionar sobre aspectos pedagógicos y didácticos, y no burocráticos.

**En definitiva, las miradas que se sostengan sobre los diagnósticos, sobre la discapacidad y sobre las personas con discapacidad en tanto estudiantes condicionan las prácticas educativas. En consecuencia, resulta sumamente relevante pensar modos de construir marcos reflexivos que permitan analizar estas miradas desde una perspectiva crítica y restituir un enfoque pedagógico y didáctico, muchas veces subsumido a prescripciones médicas que circulan por otros carriles.**

De la mano de las preguntas que hemos ido presentando en esta introducción y que orientan el desarrollo del fascículo, proponemos un conjunto de tareas y actividades para repensar críticamente el rol de los diagnósticos en la escuela.

Los materiales seleccionados intentan ser disparadores para la reflexión y las discusiones, por lo cual en este fascículo hemos definido tomar varios ejemplos de un territorio en particular (la provincia de Buenos Aires, Argentina), lo que nos permitirá seguir un caso; asimismo, en su mayoría hemos recuperado aportes de Argentina y de Colombia. Sin embargo, esperamos que en el transcurso de las actividades y a partir del recorrido propuesto por este fascículo, cada lector o lectora, o bien cada grupo de lectores o lectoras, puedan establecer nuevos vínculos con materiales propios de su jurisdicción, de modo de situar los debates en cada territorio.

Por otro lado, hemos definido privilegiar ejemplos de dos áreas escolares, matemáticas y prácticas del lenguaje, ya que entendemos que son aquellas que producen más exclusión entre estudiantes con discapacidad y aquellas que habitualmente son consideradas de mayor estatus curricular.

## → Actividades para reflexionar colectivamente



### TAREA 1

**Proponemos iniciar el recorrido analizando los diagnósticos desde una perspectiva inusual en las escuelas: la del propio estudiantado con discapacidad.** Para ello, compartimos tres materiales: un texto y una imagen, ambos producidos por personas con discapacidad; y un video elaborado en el marco del trabajo de una asociación de personas con discapacidad.

El texto fue escrito por Juan Cobeñas, activista por los derechos de las personas con discapacidad<sup>3</sup>, para prologar un [libro](#) sobre la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria desde una perspectiva de educación inclusiva.

*Este libro que están por leer describe los detalles y secretos por los que el sistema deja fuera del aprendizaje a niños, adolescentes y adultos, que son excluidos, como yo lo fui alguna vez.*

*El tiempo en que me tocó ser excluido, aún de la escuela especial, pasó hace mucho. Las personas que me ayudaron a estar en la escuela como un alumno más siguieron trabajando para crear normativas y directivas que hicieron de la escuela un lugar menos cruel. Se fue formando un equipo de gente aquí y otro allá que estudiaron cómo vencer los obstáculos que impiden el avance hacia la escuela inclusiva.*

*Se puede hoy seguir en este libro todo este proceso, desde el diagnóstico -palabra tan dolorosa*

*cuando se aplica a nosotros, los alumnos- de las situaciones más frecuentes que imponen obstáculos a la inclusión, hasta las estrategias que pueden utilizarse y los documentos que las habilitan.*

*Se trata en estos textos de abrir el aprendizaje de Matemática a aquellos que se nos ha negado la posibilidad de aprender y evolucionar.*

*Al leer sentí el peso del tremendo esfuerzo que hemos hecho en estos años de mi escolaridad. El trabajo de mis padres y asistentes, el apoyo de mis maestros y el aguante de todos para soportar la violencia de la realidad de aquellos años. El esfuerzo inundado de miedo, porque siempre me sentí en riesgo de que me echaran de la escuela y ese miedo me martirizó en la Facultad.*

*El contenido del libro muestra el avance de todos estos años. La existencia de grupos de investigación y aplicación, como el de las autoras de este libro, nos dan la certeza de que los cambios no se detendrán. Si las políticas dejan que se sigan haciendo cambios hacia la inclusión en las escuelas, los niños no pasarán más por las situaciones de dolor, miedo y discriminación que pasaron mi generación y las anteriores.*

*Que así sea.*

*Juan Cobeñas (Cobeñas, 2021, pp. 20-21).*

El [video](#) es una presentación de Clara Goitia, también activista por los derechos de las personas con discapacidad. Clara utiliza un sistema de comunicación aumentativo y alternativo<sup>4</sup> con el que en este material relata algunos aspectos de su vida.

Finalmente, compartimos uno de los *flyers* de una campaña de promoción sobre la Comunicación Aumentativa Alternativa en Argentina, producida por usuarios y usuarias de dicho sistema, entre los que están Juan Cobeñas y Clara Goitia:

3. Juan Cobeñas es Licenciado en Letras en la Universidad Nacional de La Plata. Es co-fundador de la Asociación Azul por la Vida Independiente de las personas con discapacidad, miembro del Grupo Artículo 24 de Argentina y activista por los derechos humanos de las personas con discapacidad.

4. Para conocer más sobre este sistema de comunicación, visitar el sitio web: <https://arasaac.org/>.



[En la imagen se lee en letras y en CAA: "Se rotulan los frascos no las personas. Octubre mes internacional de la CAA. Asociación Azul. Por la vida independiente de las personas con discapacidad"]

Les proponemos ahora algunos ejes para el debate en torno a estos materiales:

- ¿Por qué creen que la frase "Se rotulan los frascos no las personas" es parte de una campaña producida por personas con discapacidad?
- ¿Cuáles creen que pueden haber sido las experiencias de las personas con discapacidad como para producir y difundir ese mensaje?
- ¿Cómo pueden vincular el mensaje de la campaña con lo que expresa Juan en el prólogo?
- ¿Conocen alguna campaña similar que se haya producido en su país o en su región? ¿De qué trata esa campaña? ¿Quiénes la produjeron? ¿Con qué intenciones?
- ¿Qué podemos inferir, en base a estos materiales, sobre cómo se comprenden los diagnósticos médicos en la experiencia escolar de las personas con discapacidad?
- ¿Qué función creen que cumple el diagnóstico médico de un o una estudiante con discapacidad en la escuela?
- ¿Cuáles son las ideas sobre los diagnósticos que circulan en las escuelas en las que trabajan ustedes? ¿Se consideran necesarios? ¿Para qué? ¿En qué casos? ¿Cómo circulan estos diagnósticos? ¿Quiénes los pueden conocer? ¿Circulan formal o informalmente? ¿Se plasman en documentos públicos?
- ¿Cuáles creen que pueden ser los efectos de los diagnósticos médicos sobre las personas con discapacidad?

## TAREA 2

Hemos iniciado el recorrido partiendo de la perspectiva de las personas con discapacidad. Juan y Clara, además, forman parte de organizaciones de la sociedad civil que luchan por los derechos de ese colectivo. **Proponemos entonces avanzar considerando una mirada histórica de estas luchas, abordando la historia de la relación del movimiento social de personas con discapacidad con los discursos médicos.**



Les sugerimos que miren el video [“Discapacidad y derechos”](#) producido por una organización de personas con discapacidad de Colombia. En él se describen y analizan ciertos modos en que la sociedad ha comprendido la discapacidad, y algunos efectos de esas interpretaciones.

Luego de mirar el video, las y los invitamos a reflexionar sobre lo que allí se propone, considerando las siguientes preguntas:

- **¿Cómo define el video la mirada médica de la discapacidad? ¿Qué efectos tiene esta mirada en la vida de las personas con discapacidad?**
- **¿Qué otras formas de pensar la discapacidad propone? ¿Quiénes las proponen? ¿Qué efectos tienen estas otras perspectivas sobre la vida de las personas con discapacidad?**

A continuación, compartimos algunos modos actuales de entender la discapacidad. Agustina Palacios, una reconocida referente dentro del campo de la discapacidad y los derechos humanos, organizó estas miradas en modelos. Entre ellos, define el modelo médico y el modelo social, con enfoque en derechos humanos.



Les proponemos la lectura del texto [“El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos”](#) en el que la autora avanza en la definición de dicho modelo, y en su análisis a partir de algunas de las siguientes preguntas:

- **¿Cómo define la autora a cada uno de los modelos y qué lugar ocupan los diagnósticos médicos en estas definiciones?**
- **¿Cómo se vinculan estos modelos con lo desarrollado en el video sobre la historia del movimiento social de personas con discapacidad?**
- **¿Con qué modelos discute la mirada del modelo social? ¿Bajo qué argumentos?**
- **¿Qué implica pensar a la discapacidad como una cuestión de derechos humanos?**

## TAREA 3

Luego de debatir sobre estas cuestiones, **los y las invitamos a imaginar cuáles pueden ser los efectos de la mirada médica en las formas escolares que se han propuesto desde los sistemas educativos para las personas con discapacidad.**

Como marco para esa discusión, proponemos la lectura de un fragmento de una [investigación](#) sobre procesos de inclusión y exclusión de personas con discapacidad en escuelas de la provincia de Buenos Aires, Argentina.

Tomamos la provincia de Buenos Aires como único caso, por diversas razones. Dicha jurisdicción fue la primera en establecer la dirección de enseñanza

diferenciada en el país y, además, fue una de las primeras en contar con escuelas de educación especial en nuestra región. Asimismo, es la que tiene más estudiantes y más docentes en Argentina.

En el fragmento que compartimos a continuación, que incluye un texto del año 1956 escrito por Mario Vitalone, precursor de la Educación Especial en la provincia de Buenos Aires, se recuperan los modos de clasificación y los criterios que se utilizan para plantear formas diferentes de escolarización de aquellas niñeces y juventudes que se distancian de lo considerado como “normal”, en este caso, por el sistema educativo argentino.

*En los años cercanos al surgimiento de la Dirección de Enseñanza Diferenciada de la provincia de Buenos Aires se describen tres categorías básicas de alumnos anormales, vinculadas a lo motriz, lo intelectual o a lo social, incluidas bajo la denominación de “alumno excepcional”: disminuido físico, irregular mental o irregular social. Así, se argumenta que:*

*/.../ es profundizando el verdadero sentido de la solidaridad social que ha llevado al Ministerio de Educación a no descuidar en ningún momento, ni a despreciar ninguna oportunidad para hacer extensivos los beneficios de la educación integral de aquellos niños, jóvenes y adultos que por razones de sus deficiencias físicas, mentales o irregularidad social, no se encuentran en condiciones de recibir la orientación educativa en las escuelas primarias comunes y necesitan un tratamiento pedagógico y médico asistencial diferenciado en establecimiento llamados ‘escuelas para alumnos excepcionales’ (Vitalone, 1956: 428)*

*Esta clasificación se va complejizando a medida que se avanza a través de los años de la publicación, introduciendo categorías como débil mental, deficiente precoz, inadaptado social y escolar. A estos últimos se los llama “delincuentes” o niños con problemas de conducta, lo que puede remitir*

*desde el robo hasta el hecho de no hacer la tarea o de provocar ruido en clase.*

*Dentro de los niños anormales, se genera una división entre los educables y los ineducables, atribuyendo a la anormalidad dos causas: unas innatas y otras sociales. Los ineducables serían sujetos que han nacido sin inteligencia, los educables serían sujetos que poseen una menor capacidad respecto a la norma, pero que pueden haber tenido conflictos en su socialización que haya producido una disminución en su capacidad. Muchos artículos mencionan la falta de afecto como posible causa de deficiencia, aunque otros mencionan diversos aspectos relacionados con la crianza familiar, que refieren a la descomposición del núcleo familiar, desviaciones en la conducta de los padres o mala alimentación. (Cobeñas, 2016, p. 96)*

Proponemos analizar el texto considerando las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera se clasifica a las infancias y juventudes “normales” y de qué manera se concibe lo “anormal” en el sistema educativo al que alude el fragmento anterior?
- ¿Qué lugar ocupa el saber médico en estas clasificaciones? ¿Qué efectos tiene sobre las formas de escolarización de las personas con discapacidad?
- ¿Cuál es la relación entre la mirada médica y la mirada pedagógica en niñeces y juventudes consideradas “anormales”? ¿Creen que es la misma que en aquellas consideradas “normales”?
- ¿Cómo se podría vincular esta mirada sobre las personas con discapacidad con lo desarrollado en el video “Discapacidad y derechos”?

Hemos analizado hasta aquí un fragmento vinculado a la historia del sistema educativo argentino.

Los y las invitamos a que indaguen en la historia del sistema educativo de su país.

- ¿De qué manera se han clasificado las niñas y jóvenes allí? ¿Qué criterios se utilizaron?
- ¿Es similar a lo que se plantea en el fragmento analizado? ¿Qué diferencias pueden identificar?
- ¿Qué nuevos aspectos pueden sumar a la discusión que han sostenido hasta aquí?

Para seguir reflexionando sobre la mirada de la discapacidad y sus efectos en los sistemas educativos, compartimos un fragmento de una [investigación](#) realizada en la misma provincia argentina en el año 2014. Allí se registró, entre otras cosas, el uso de diagnósticos como criterio para determinar los destinos escolares del alumnado con discapacidad.

*La mayoría de los miembros de los equipos docentes y de gestión de las escuelas especiales estudiadas defienden una educación segregada basada en diferentes diagnósticos, caracterización de impedimentos o patologías que agrupan a alumnos/as. Por ejemplo, en una de estas escuelas, la directora definió al alumnado de la siguiente manera:*

*“La matrícula de la escuela se divide según la patología. En general el 80% de la matrícula son repitentes, por ejemplo tienen 12 años y están en 2° grado. Tienen un déficit por la situación social, por lo que deviene de la situación social y económica y sus carencias. El otro 20% tiene algún diagnóstico genético, alguna discapacidad, atención temprana”. (Cobeñas, 2014, p. 27)*

Los y las invitamos a analizar este fragmento considerando las siguientes cuestiones:

- ¿Qué diagnósticos menciona la escuela en este ejemplo? ¿Cómo se interpretan?
- ¿Qué vínculos podrían establecer con el fragmento del texto de Mario Vitalone de 1956 presentado más arriba? ¿De qué manera se podrían comprender algunas miradas actuales a través de los modos en que fue definida originalmente la educación especial? ¿Qué efectos creen que puede tener esa definición inicial? ¿Qué aspectos se han transformado y cuáles no?
- ¿Existen actualmente en su región propuestas de educación segregada? ¿Qué criterios se usan para definir a qué escuela debe ir el alumnado?
- ¿De qué distintas maneras siguen vivas las miradas patologizantes en las escuelas de su región actualmente? ¿Cómo se entienden los diagnósticos? ¿Qué lugar tienen en la clasificación de estudiantes y en la definición de sus destinos institucionales?



## TAREA 4

Tal como se desarrolla en el video presentado en la Tarea 2, identificamos que **hay modos de entender la discapacidad vinculados a la patologización del colectivo. A pesar de no identificarlas de forma consciente, estas perspectivas pueden vivir con fuerza en nuestro sentido común y condicionar nuestra mirada sobre el estudiantado con discapacidad.**

En esta actividad proponemos partir de un relato de una situación en una escuela secundaria pública de la misma provincia considerada para la actividad anterior. Esta experiencia se desarrolló en el marco de las funciones de una de las autoras del fascículo, que se desempeña como asesora

pedagógica de la institución. A partir de ella, nos preguntaremos sobre los diferentes modos en que algunas ideas sobre la discapacidad se pueden vincular con ciertos diagnósticos médicos generando bajas expectativas sobre algunas y algunos estudiantes. Analizaremos sus efectos en las condiciones pedagógicas y didácticas que las escuelas construyen.

### Relato

*Un colegio secundario de educación común recibe a un estudiante con diagnóstico de autismo. Como primera medida se solicita a las y los profesionales externos (en este caso la psicopedagoga que atiende al joven fuera de la escuela) que compartan información sobre el estudiante. La psicopedagoga entrega una hoja sin referencias sobre el texto de la que fue tomada, ni aclaraciones acerca de si fue producida ad hoc. Esta hoja contiene una enumeración de características de las personas autistas/con autismo<sup>5</sup>, sin referencias personales del estudiante en cuestión, y se distribuye entre los docentes como información sobre el alumno. Entre los puntos figura: que las personas autistas/con autismo son muy literales, que no comprenden chistes ni gestos faciales, ni la ironía, ni el sarcasmo. Se vincula su forma de aprendizaje con la repetición mecánica, y también se hace alusión a diversas situaciones donde estas personas se manifestarían repitiendo frases escuchadas pero fuera de contexto y sin sentido. También se las describe como personas que viven en su mundo, y que no pueden socializar con otras.*

*Nos solicitan asesoramiento pedagógico para acompañar al equipo docente de este estudiante. Como primera medida, pedimos conocer al joven. Definimos citarlo para una entrevista con la intención de que nos cuente cómo ve él a su escuela, qué cree que necesita, cómo ve a las y los docentes y a sus compañeros y compañeras, etc.*

*La primera conversación, luego de presentarnos, inició cuando el joven hizo un chiste referido a los aros de acrílico con forma de pescado que una de nosotras llevaba puestos. Luego, entre otras cuestiones, se refirió a su sentimiento de falta de comprensión de algunas y algunos docentes, compañeros y compañeras, y de dificultad para la comprensión de ciertas actividades y consignas que le resultaban muy confusas.*

*Después de la reunión, compartimos nuestras primeras reflexiones con el equipo directivo y parte del equipo docente. En primer lugar, referimos al chiste realizado por el joven, denotando que había que revisar varios de los puntos del material entregado por la psicopedagoga: no sólo había podido comprender, sino producir un chiste. La respuesta de las docentes y directoras fue de incredulidad. Al consultarles entonces sobre cómo explicarían la situación referida, sostuvieron que se trataría de una frase expresada mecánicamente, es decir, el chiste debía ser una frase repetida sin sentido. Por nuestra parte, repreguntamos: nos parecía una explicación poco convincente.*

*Desde nuestra perspectiva, la posibilidad de problematizar y permitirnos dudar de las características basadas en un diagnóstico muy general parecía la mejor forma de interpretar el chiste. A raíz de la interpretación institucional nos surgió una nueva preocupación: si la mirada sobre el joven impedía pensar en la posibilidad de que él hubiera podido realizar un chiste, aun cuando el comentario estaba inequívocamente vinculado al contexto, ¿cómo podríamos avanzar hacia interpretar ciertas dificultades como inherentes a los modos en los que están escritas las consignas o planteadas las actividades y no como derivadas de las imposibilidades de comprensión del estudiante planteadas en la descripción inicial? Asimismo, ¿cómo podríamos pensar en involucrar una perspectiva que permita revisar las prácticas de vinculación con el joven y su inclusión social, tanto*

5. Sobre estas denominaciones, ver nota al pie 2.

*entre docentes como entre pares, si se parte del convencimiento de que el joven es el que tiene la imposibilidad de socializar, y no hay sentido en sus intervenciones comunicativas?*

Les proponemos que reflexionen sobre este relato a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo piensan que pueden influir el diagnóstico y las descripciones generales de las personas en el desarrollo de prácticas inclusivas o excluyentes en las instituciones educativas?
- ¿Han presenciado o escuchado alguna situación similar a la del relato? ¿En qué circunstancia? ¿Qué vínculo creen que tuvo con las posibilidades o los obstáculos que tuvo la escuela para elaborar propuestas inclusivas en relación con esa situación?
- ¿Cómo llegan los diagnósticos de los y las estudiantes a sus escuelas? ¿Cómo son considerados?
- ¿En qué sentido estos modos de considerarlos podrían ayudar u obstaculizar la posibilidad de conocer a los alumnos y las alumnas en sus particularidades y a pensar modos de trabajo que apunten a su inclusión en la institución?



## TAREA 5

La actividad anterior nos permitió discutir que el diagnóstico médico de un alumno o una alumna con discapacidad en la escuela no es -en sí mismo- ni apoyo ni barrera para la inclusión: esto depende de lo que se espera que determine o resuelva y del uso que se haga de él. **Les proponemos ahora avanzar en el análisis de lo que ocurre en las escuelas cuando interactúan dos tipos de diagnóstico: el diagnóstico médico y el diagnóstico pedagógico.**



Para ello las y los invitamos a ver uno de los videos del ciclo "[Tertulias pedagógicas](#)". Las tertulias son un conjunto de encuentros desarrollados por ASDOWN Colombia, orientados a pensar la educación inclusiva en el marco de la pandemia. Para esta actividad seleccionamos la [Tertulia 11: "¿Valoración o diagnóstico? Reto de la escuela inclusiva"](#), específicamente desde el minuto 6 al 31 y desde el minuto 46 al 60, aunque si es posible, les invitamos a ver el video completo.

Luego de ver el video, les proponemos reflexionar en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Por qué creen que uno de los temas de las tertulias está vinculado a la diferenciación entre diagnósticos pedagógicos y médicos? ¿Qué diferencias se plantean entre ambos tipos de diagnóstico?
- ¿Qué ejemplos de modos de evaluación diagnóstica pedagógica se dan?



Las y los invitamos ahora a realizar la lectura del artículo "La mirada sobre los alumnos con discapacidad en las clases de matemática y sus efectos en los destinos institucionales". El texto se encuentra en las páginas 42 a 47 de la revista "[Didáctica sin fronteras N° 4](#)".

Les proponemos analizar los dos ejemplos que se comparten, considerando las siguientes preguntas:

- ¿Qué tienen en común estos ejemplos? ¿En qué sentido son diferentes?
- ¿De qué manera creen que podría influir el hecho de que Alejo sea un alumno con discapacidad en el modo en que se interpretan sus dificultades en Matemática?

- ¿Qué detalles se ofrecen sobre los modos de realizar las evaluaciones de conocimientos?
- ¿Qué efectos tienen en cada caso las decisiones que se toman en base a las evaluaciones de conocimientos de los alumnos y las alumnas?
- ¿Les ha pasado en sus escuelas que el modo en que han evaluado los conocimientos de algún alumno o alumna ha arrojado resultados diferentes a los compartidos por otros y otras colegas? Considerando las discusiones que vienen desarrollando hasta aquí, ¿a qué creen que se han debido esas diferencias?

Ya hemos analizado que las evaluaciones que se realizan sobre los conocimientos del alumnado, apoyadas en maneras particulares de considerar los contenidos que se están evaluando, así como en modos de interpretar a los y las estudiantes como más capaces o menos capaces, con posibilidades de aprender o no, determinan las decisiones que se toman y sus destinos institucionales. ¿Cuáles serán los efectos que tienen estas decisiones en los y las estudiantes y sus familias? Para explorar esta cuestión, las y los invitamos a leer los siguientes testimonios.

### Testimonio 1

En una [investigación](#) del campo de la Educación Matemática publicada en el año 2004, las investigadoras españolas Marta Civil y Nuria Planas estudian el efecto que tienen ciertas decisiones de las escuelas desde la perspectiva de los alumnos y las alumnas. Uno de los testimonios que recogen es el de Lidia, una estudiante de 16 años de la comunidad gitana que asiste a una escuela en Barcelona. Lidia no domina el catalán y tiene cierto rezago académico en Matemática. Para estudiantes como ella se han creado aulas especiales de matemática que funcionan en paralelo a las aulas regulares. Así, de 4 horas totales de matemática

que se cursan por semana, 3 horas asisten al aula especial y 1 hora se incluyen en el aula regular con el resto de sus compañeros y compañeras.

Lidia no está acostumbrada a trabajar en pequeños grupos, ya que en el aula especial el trabajo es siempre individual. A pesar de eso, en la hora que va al aula regular se espera que lo sepa hacer. También se espera que tome decisiones al resolver problemas en matemática, cuestión que no caracteriza el tipo de trabajo que lleva a cabo en el aula especial.

Pero lo que parece incomodarla más es la actitud que percibe de sus compañeras y compañeros. En ningún caso son considerados o consideradas estudiantes con necesidades educativas especiales y Lidia piensa que la tratan diferente porque ella sí es interpretada así.

Cuando se le pregunta a Lidia, “¿te sientes cómoda durante las clases regulares con todo el grupo?”, ella responde:

“Siempre estoy muy nerviosa porque no estoy acostumbrada a decidir todo... mis compañeros son muy duros conmigo, no puedo y me esperan y me empiezan a menospreciar... y no sé qué decidir porque no me lo explican... ¡todos están siempre en esta clase y yo no! Cuando me llaman extranjera... no puedo soportarlo. No soy extranjera porque quiera, sino porque los profesores dejan que eso suceda.” (testimonio en Civil y Planas, 2004<sup>6</sup>)

### Testimonio 2

En su Blog “[Cappaces](#)”, Carmen Saavedra comparte, entre otras cosas, su experiencia como madre de Antón, un joven con discapacidad. En su artículo “[Adaptaciones curriculares: cuando lo que se agota es la voluntad de enseñar](#)”, relata dos situaciones vinculadas a la propuesta educativa que se

6. La traducción es de las autoras.

le ofrece a Antón particularmente en Educación Física. El relato nos acerca a sus vivencias y sentimientos frente a ciertas decisiones de la escuela, y algunas de las luchas que debió sostener.

Cuando Antón estaba en el último año de la escuela primaria, debió reunirse una vez más con el docente de Educación Física. Así lo relata:

*“El caso es que otra vez volví a pedir explicaciones de por qué a Antón se le suspendía gimnasia y otra vez me volvió a hacer un repaso de todo lo que mi hijo no era capaz de hacer. En un momento dado, le pregunté si realmente era tan difícil darle ese aprobado a Antón, porque los avances que había tenido respecto a sí mismo (no al currículo o al resto de la clase) y el esfuerzo bestial que implicaba para él salir al mundo cada día, desde el primer escalón hasta la última cremallera, pasando por tenedores, empujones, baches y millones de cosas que ni imaginaban, le hacían merecedor no de un aprobado, sino de una matrícula de honor. Su respuesta la guardaré para siempre:*

*No puedo desmerecer mi asignatura regalándole un aprobado a Antón.*

*Eso me dijo, sin inmutarse. Y yo comprendí en ese mismo instante que hablábamos dos idiomas distintos y que era inútil desgastarse con aquella persona que, recuerdo, no era el entrenador del equipo de fútbol de nuestro pueblo, era un profesor, un pedagogo, un D-O-C-E-N-T-E.*

*Llegamos a 1º de ESO<sup>7</sup> y el profesor de Educación Física resultó ser una persona tan extraordinaria que Antón ya no se hundía los dos días a la semana que veía el chándal en la silla por la mañana. Y dejó de estar excluido en esa clase porque su responsable se encargaba de evitarlo. Y los días que tocaba bádminton ya no se apartaba a una esquina del pabellón a simular que tocaba la guitarra con su raqueta porque nadie lo quería en*

*su equipo, sino que podía jugar porque, en lugar de una pluma, utilizaban un globo. Un globo, en lugar de una pluma de bádminton, hizo la diferencia. ¡Un globo de 10 céntimos!*

*El profe Domingo nos demostró que sí era posible hacerle un sitio a Antón en clase de Educación Física. (...) Desgraciadamente, al curso siguiente (2º ESO) el profe Domingo no siguió en el centro y volvieron los suspensos en gimnasia y la expresión de tristeza al ver el chándal por la mañana.” (testimonio en Saavedra, 2020, párrs. 19 y siguientes)*

Les proponemos analizar estos testimonios considerando las siguientes preguntas:

- ¿Qué tienen en común estas situaciones? ¿En qué sentido son diferentes?
- ¿Cuáles son las decisiones que se han tomado en relación a la participación de Lidia y de Antón en las clases de Matemática y de Educación Física respectivamente? ¿En base a qué creencias y razones creen que se habrán tomado?
- ¿Qué efectos tienen esas decisiones en las trayectorias escolares de ese alumno y esa alumna? ¿Cómo impactan en sus vidas?



## TAREA 6

**En esta tarea les proponemos profundizar en el análisis del impacto de ciertas interpretaciones sobre los posibles destinos institucionales y vitales de las personas.**

En primer lugar, haremos foco particularmente en los errores. ¿Qué ocurre cuando un alumno o una alumna produce una respuesta errónea? ¿Cómo la interpretamos? ¿A qué la atribuimos? ¿Qué consi-

7. Las siglas “ESO” refieren a la Escuela Secundaria Obligatoria.

deramos que se debe hacer con esa producción? ¿Creemos que es diferente si quien la produce es una persona con discapacidad?

Las y los invitamos a analizar dos modos diferentes de interpretar un mismo tipo de respuesta errónea, considerando dos maneras distintas de mirar a quien la produce y de indagar las razones por las cuales lo hace. Para ello, compartimos dos materiales.

El primero es la síntesis de un extracto de un libro denominado "Aritmética en niños con problemas de lenguaje", del fonoaudiólogo argentino Jacobo Feldman, que fue publicado en el año 1978 por la editorial Publicaciones Médicas Argentinas.

El segundo corresponde a un extracto de un capítulo de libro cuyo título es "La coherencia local y lógica en las notaciones numéricas producidas por niños de 5 años". Su autora es la investigadora Bárbara Brizuela, y fue publicado en el año 2013 por la editorial Paidós, como parte de la serie "Cuestiones de Educación".

### Material 1

*En esta publicación del año 1978, el autor caracteriza las dificultades que presentan los niños y las niñas con cierto diagnóstico médico frente a tareas aritméticas. En la primera sección del capítulo I describe a qué niños y niñas refiere la obra, y ofrece un listado de patologías asociadas a lo que denomina "déficits del lenguaje". En este listado incluye: afasias o afasoidismos (con lenguaje incorporado); disfasias (con lenguaje incorporado); dislexias; trastornos propioceptivos -vestibulares; hipoacusias y sorderas; inmadureces o dislerias; disfunciones cerebrales mínimas; retardos mentales leves; epilepsias; parálisis cerebrales leves.*

*A continuación brinda siete categorías de "fallas" -es decir, errores- que presentan estos niños y*

*estas niñas frente a ciertas tareas vinculadas al trabajo con números y operaciones en matemática. Posteriormente ofrece algunas orientaciones para trabajar con ellos.*

*Al presentar el listado de "fallas", aclara: "Esto no significa que deban presentarse todas las fallas, ya que esto depende de la cantidad y calidad de educación común o especial que el niño haya recibido. Tampoco queremos (de ninguna manera es nuestra intención) que de un examen operatorio y aritmético surja un diagnóstico médico. Pero este agrupamiento de síntomas puede sugerir al educador pautas de conducta en el trabajo, la calidad del tipo de fallas y los énfasis que deba darse a los distintos temas de trabajo aritmético. Con todo, los patrones de fallas pueden ayudar, en un enfoque multidisciplinario de estos niños, a orientar, junto con otros elementos, un diagnóstico" (Feldman, 1978, p. 10).*

*Para la categoría "Dificultades espacio-temporales", el autor identifica un tipo de producción que considera una falla aritmética:*

- *Reversión en la escritura de los números:  [cinco rotado horizontalmente] en vez de 5*

*De este modo, Feldman interpreta la rotación de escrituras numéricas como una falla que debería ser estudiada por quien educa, con el objetivo de "determinar los niveles perceptuales del niño, especialmente en esquema corporal, posición en el espacio y relaciones espaciales. Revisar los niveles sicomotores del niño. Ofrecer tareas para una maduración sicomotriz y perceptual" (Feldman, 1978, p. 11).*

## Material 2

Roodney es un niño de 5 años al que estoy entrevistando. Comienzo la entrevista preguntándole hasta qué número puede contar. Él dice que hasta cien, demostrando perfectamente cómo lo hace hasta setenta. Cuando le pido que muestre en su hoja de papel algunos de los números que acaba de nombrar, anota desde el 1 hasta el 15. Cuando anota el 2, el 3 y el 4, los anota rotados (ver figura 1). Me pregunto: ¿por qué habrá rotado estos números?, ¿qué indica dicha rotación?, ¿qué lo lleva a rotarlos, en lugar de anotarlos convencionalmente?

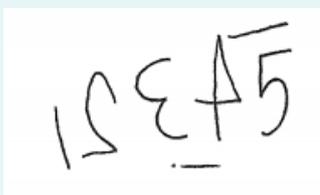


Figura 1

[En la imagen: los números del 1 al 5 escritos por un niño, uno a continuación de otro. El 1 es un palito vertical; las escrituras de los números 2, 3 y 4 están rotadas horizontalmente; el 5 está escrito de manera convencional]

Estas preguntas cobran otro sentido cuando Roodney continúa anotando números. El 2 que produce al anotar el número doce, el 3 que produce en el trece y el 4 que escribe cuando produce el catorce no están rotados. Sin embargo, el 5, que había anotado convencionalmente cuando produjo el número cinco, está rotado en el quince que produce (ver figura 2).

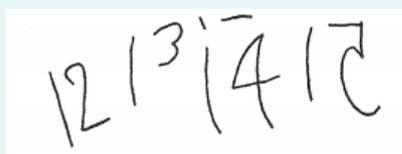


Figura 2

[En la imagen: los números del 12 al 15 escritos por un niño, uno a continuación de otro. El 12, 13 y 14 están escritos de manera convencional; el 5 del 15 está rotado horizontalmente]

La totalidad de las producciones de Roodney tienen una cualidad implícitamente coherente (véase la figura 3, en la que se muestra la totalidad de las producciones de Roodney). A pesar de que él no habla explícitamente sobre esto durante la entrevista ni ofrece explicaciones para las producciones que realiza, las rotaciones de los números que anota responden a una cierta lógica. Podríamos decir que con las rotaciones, Roodney, implícitamente, distingue entre los dígitos cuando representan números menores a diez (cuando los dígitos se encuentran de manera aislada) y los dígitos cuando se los incluye dentro de números bidígitos. En sus producciones, Roodney es muy cuidadoso: cuando rota el dígito aislado, no hace en el bidígito, y cuando no rota el dígito aislado, sí lo hace en el bidígito.

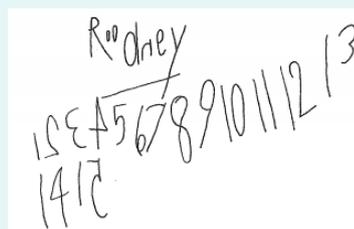


Figura 3

[En la imagen: escrito el nombre Roodney; debajo, los números del 1 al 15 escritos por un niño; del 1 al 13 de manera consecutiva en la misma línea, el 14 y el 15 en la línea siguiente, debajo de los otros números. El 1 es un palito vertical; las escrituras de los números 2, 3 y 4 están rotadas horizontalmente; del 5 al 14 están escritos de manera convencional; el 15 aparece con un 5 rotado horizontalmente]

Los y las invitamos a analizar ambos textos y a comparar las interpretaciones que allí se realizan, teniendo en cuenta las siguientes cuestiones:

- ¿Qué tienen en común estas situaciones? ¿En qué sentido son diferentes?
- ¿Con qué objetivos se indagan las producciones infantiles en cada caso? ¿Qué cuestiones se indagan?

- ¿Qué datos sobre el estudiantado involucrado ofrece cada texto?
- ¿Qué detalles se brindan sobre los modos de recoger la información?
- ¿Cómo se posiciona en cada caso quien realiza la indagación frente a la producción que analiza? ¿Qué tipos de conocimiento utiliza para realizar sus interpretaciones?
- ¿Qué efectos creen que podría tener cada una de estas maneras de mirar un mismo tipo de producción en las decisiones de los y las docentes?



Les proponemos ahora la lectura de la experiencia “El aula con Valentino”. Se trata de un relato que realiza una docente de Prácticas del Lenguaje que podrán encontrar entre las páginas 40 y 43 de la publicación [“Construyendo una educación inclusiva. Algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y de las prácticas docentes”](#), una guía elaborada por la Asociación Azul.

Analicen la experiencia considerando las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de recomendación recibió la docente al comienzo del ciclo lectivo? ¿Qué características parece tener Valentino desde la mirada de la maestra que realiza las recomendaciones? ¿Qué expectativas creen que podrían generar este tipo de recomendaciones en los y las docentes que las reciban?
- ¿Qué decisiones toma esta docente en particular respecto de la recomendación de la maestra integradora? ¿Por qué las toma? ¿Apoyada en qué ideas y supuestos?

- ¿De qué manera pone en funcionamiento estas decisiones? ¿Qué lugar tiene la voz de Valentino en esta puesta en marcha?
- ¿Qué lugar parecen tener los errores para esta docente? ¿Cómo se consideran?
- ¿Qué efectos tiene este modo de abordar la inclusión de Valentino para el propio estudiante, para sus pares y para la propuesta de enseñanza de la docente?



## TAREA 7



Para finalizar, les proponemos una última tarea en torno a una entrada del blog DescLAB Colombia titulada [“Más allá del diagnóstico. 8 ideas para desmedicalizar el salón de clase”](#).

Las y los invitamos a leer esta entrada y establecer algunas relaciones, considerando las siguientes preguntas:

- ¿Qué vínculos pueden establecer entre las ocho ideas que propone el artículo y las tareas que han abordado a lo largo del fascículo? ¿Cómo podrían relacionar algunos de los ejemplos analizados con las afirmaciones que se van proponiendo?
- ¿Qué nuevas preguntas les genera este artículo?

## → Palabras finales

En el transcurso de este fascículo presentamos algunas ideas para problematizar la función de los diagnósticos médicos en la escuela. Nos preguntamos acerca de las miradas sobre esos diagnósticos y sus efectos en las trayectorias escolares del alumnado con discapacidad.

Partimos de entender que **los modos de concebir y de hacer ingresar los diagnósticos a las escuelas son complejos. Generalmente, están vinculados con miradas estigmatizantes y patologizantes sobre la discapacidad**, como las propias del denominado modelo médico, que entiende que la discapacidad es un “déficit orgánico”, un problema individual de quien tuvo la “mala suerte” de nacer con ella o de adquirirla a lo largo de la vida. **No se trata de una mirada desde las ciencias médicas, atenta a resguardar y cuidar la salud y la vida de las personas, sino de una mirada medicalizante, que tiene como efecto la exclusión de cierto estudiantado tomando como fundamento la “imposibilidad” de participar de la vida social y escolar “a causa” de la discapacidad.** En el contexto escolar, esta mirada conduce a considerar al alumnado con discapacidad desde la perspectiva sesgada de la medicina, pero no solo eso. También a que “encorsetemos” a la totalidad de las personas con discapacidad dentro de los límites que definen los diagnósticos.

En el ámbito escolar hablamos entonces de modelo médico-pedagógico, y esa es la mirada que opera cuando creemos que necesitamos conocer el diagnóstico de un o una estudiante para identificar si puede aprender, cuánto puede aprender, cómo puede aprender, y si es efectivamente posible la enseñanza.

**Proponemos, en cambio, desde el denominado modelo social y la perspectiva de los derechos**

**humanos, problematizar estas miradas que generan prácticas de exclusión. Sostenemos entonces la potencia de pensar de forma reflexiva los diagnósticos para evitar prácticas excluyentes: si revisamos nuestra forma de mirar, podemos cambiar nuestra forma de hacer.**

En esta línea, apostamos a complejizar la mirada sobre los diagnósticos, ya que no son en sí un estigma, sino que son ciertos usos desde el modelo médico los que los vuelven estigmatizantes. Así, incorporamos un relato de asesoramiento pedagógico a una escuela común a la que asistía un estudiante con diagnóstico de autismo en el que dicho diagnóstico se entiende como el portador de todas las limitaciones del estudiante, la explicación de todas sus conductas, lo que determina *a priori* y sin importar su individualidad, como una predicción acabada de sí. Eso tiene como efecto que se conciba de forma inequívocamente negativa la discapacidad y los diagnósticos. Pero es importante señalar que en el otro extremo, si se omite completamente su consideración, también se podría obstruir la indagación e identificación de barreras institucionales –es decir, aquellas ideas, acciones o características de las escuelas que en interacción con las características del estudiantado provocan obstáculos para su inclusión-. Esto mismo impide que se puedan anticipar intervenciones pedagógicas y didácticas.

Hemos tenido oportunidad de analizar una distinción relevante dentro de los contextos educativos: el diagnóstico médico y el diagnóstico pedagógico. **Frente a preguntas como ¿qué necesitamos diagnosticar en la escuela? o ¿para qué necesitamos esos diagnósticos?, surge con fuerza la idea de indagar qué es lo que saben los alumnos y las alumnas sobre cuestiones vinculadas a aquello que se quiere enseñar: sus conocimientos extraescolares, sus intereses, sus saberes acerca de otros contenidos que se relacionan con lo nuevo; cómo es su vínculo con distintos modos de**

**representar, de comunicar, de involucrarse en las actividades; entre otras cuestiones.** Recuperamos las palabras del equipo de DescLAB Colombia cuando afirman: *“El maestro no es el llamado a decir qué tiene el niño o la niña con discapacidad, es el llamado a conocerlo, a esperar grandes cosas de él, a ayudarlo, a apoyarlo, a enseñarle”* (2019, párr. 10).

Sin embargo, a partir de la discusión de algunos ejemplos, también pudimos advertir que esta distinción en sí misma puede resultar insuficiente cuando los y las docentes sostienen modos deficitarios de interpretar al alumnado. Así, aunque se trate del mismo o la misma estudiante, maneras diferentes de indagar qué sabe y cómo lo sabe producen diagnósticos pedagógicos contradictorios. De esta manera, los diagnósticos pedagógicos y los modos de llevarlos a cabo tampoco son neutrales.

Hemos identificado también que **las decisiones que se toman en base a estos diagnósticos pedagógicos determinan los destinos institucionales del estudiantado y sus trayectorias educativas; pero además su visión de sí, su relación con el saber escolar, con sus pares, con los y las docentes, con su comunidad, con el mundo.** En este sentido, resulta fundamental ejercer una vigilancia atenta sobre los prejuicios y las naturalizaciones que pueden subyacer a los instrumentos que se utilizan para elaborarlos, a las ideas que se movilizan para interpretar lo que arrojan y a las recomendaciones que se realizan a partir de ellos.

También contrastamos diversas maneras de interpretar las producciones de las y los estudiantes, y en qué sentido el cristal desde el que se las mire “tiñe” no solo las ideas que fueron puestas en acción para elaborarlas, sino también las ideas que las y los docentes construyen al analizarlas. Compartimos, por ejemplo, escrituras numéricas invertidas que, desde cierto ángulo, encienden alertas sobre dificultades en el aprendizaje; mientras que, desde otra perspectiva, son asumidos como parte constitutiva del proceso de construcción de conocimientos.

Finalmente, entendemos que **estas miradas no son ni ingenuas ni naturales; son construcciones culturales, sociales, médicas, psicológicas, pedagógicas y didácticas. También entendemos que, en tanto construcciones, pueden ser objetos de reflexión en instancias de formación de docentes y de distintos actores responsables de las trayectorias escolares de niñas, niños y jóvenes con discapacidad; y que dichos procesos de reflexión pueden colaborar en la desnaturalización de ciertas concepciones que operan consciente o inconscientemente en sujetos individuales y colectivos, dentro y fuera de las escuelas. El fascículo 2 será una oportunidad para avanzar en este sentido.**

## → Referencias bibliográficas

### Materiales escritos

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? En *Journal of educational change*, 5(4) (pp. 1-20). Disponible en: [https://posgrado.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/17093/mod\\_resource/content/1/Mel%20Ainscow.pdf](https://posgrado.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/17093/mod_resource/content/1/Mel%20Ainscow.pdf).

Battistuzzi, L. (2015). El aula con Valentino. En Grimaldi, V.; Cobeñas, P.; Melchior, M.; Battistuzzi, L., *Construyendo una educación inclusiva. Algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y de las prácticas docentes* (pp. 40-43). La Plata: Asociación Azul. Disponible en: [http://www.asociacionazul.org.ar/uploads/Construyendo\\_una\\_Educacion\\_Inclusiva\\_-\\_Asociacion\\_Azul\\_1.pdf](http://www.asociacionazul.org.ar/uploads/Construyendo_una_Educacion_Inclusiva_-_Asociacion_Azul_1.pdf).

Brizuela, B. (2013). La coherencia local y lógica en las notaciones numéricas producidas por niños de 5 años. En Broitman, C. (comp.), *Matemáticas en la escuela primaria [I]. Números naturales y decimales en niños y adultos* (pp. 129-146). Buenos Aires: Paidós.

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

Civil, M.; Planas, N. (2004). Participation in the Mathematics classroom: does every student have a voice? En *Learning of Mathematics* 24(1) FLM

Publishing Association, Kingston, Ontario, Canada (pp. 8-14). Disponible en inglés en: [http://math.arizona.edu/~civil/Civil-Planas%2024\(1\)%20FLM%20.pdf](http://math.arizona.edu/~civil/Civil-Planas%2024(1)%20FLM%20.pdf).

Cobeñas, J. (2021). Prólogo. En Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I., y Escobar, M. (coords.), *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad* (pp. 20-21). La Plata: EDULP. Disponible en: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/115580/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/115580/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Cobeñas, P. (2014). Buenas prácticas inclusivas en la educación de las personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes. CABA: Asociación por los Derechos Civiles. Disponible en: <https://adc.org.ar/wp-content/uploads/2021/01/201500-Buenas-pr%C3%A1cticas-inclusivas-en-la-educaci%C3%B3n-de-personas-con-discapacidad-en-la-provincia-de-Buenos-Aires-y-desaf%C3%ADos-pendientes.pdf>.

Cobeñas, P. (2016). Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1213/te.1213.pdf>.

Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2019). La mirada sobre los alumnos con discapacidad en las clases de matemática y sus efectos en los destinos institucionales. En *Revista Didáctica sin fronteras*, GECICNaMa, Edición N° 4 (pp. 42-47). Disponible en: [https://jornadasjecinama.files.wordpress.com/2019/12/publicacion3b3ndigital\\_didc3a1cticasinfronteras\\_nro4\\_2019.pdf](https://jornadasjecinama.files.wordpress.com/2019/12/publicacion3b3ndigital_didc3a1cticasinfronteras_nro4_2019.pdf).

Equipo EscuelaParaTodos (2019). Más allá del diagnóstico. 8 ideas para desmedicalizar el salón de

clase. DescLAB Colombia. Disponible en: <https://www.descclab.com/post/superar-el-diagnostico>.

Feldman, J. (1978). Aritmética en niños con problemas de lenguaje. Buenos Aires: Publicaciones Médicas Argentinas.

Organización de las Naciones Unidas (2013). Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. A/HRC/25/29. Disponible en: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/110/57/PDF/G1411057.pdf?OpenElement>.

Palacios, A. (2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. [Editorial]. En Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 8(1) (pp. 14-18). Disponible en: [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/78154/CONICET\\_Digital\\_Nro.8ca9c60d-ef48-4762-9880-ac2f193faaba\\_A.pdf?sequence=2](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/78154/CONICET_Digital_Nro.8ca9c60d-ef48-4762-9880-ac2f193faaba_A.pdf?sequence=2).

Saavedra, C. (2020). Adaptaciones curriculares: cuando lo que se agota es la voluntad de enseñar. En el Blog "Cappaces". Disponible en <https://cappaces.com/2020/07/23/adaptaciones-curriculares-significativas-individualizadas/>.

Senge, P.M. (1989) The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation. Londres: Century.

### **Materiales audiovisuales**

Asdown Colombia (17 de julio de 2020). Tertulia Pedagógica 11 [Archivo de video]. Youtube. Disponible en: <https://youtu.be/6Z-1N98HM1Q>.

Asociación Azul (8 de junio de 2020). Presentación de Clara Goitia [Archivo de video]. Youtube. Disponible en: <https://youtu.be/7Yu-9CF14i8>.

Discapacidad y derechos (5 de septiembre de 2012). Discapacidad y Derechos [Archivo de video]. Youtube. Disponible en: <https://youtu.be/2M7sLizCIMU>.

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



[rededucacioninclusiva.org](http://rededucacioninclusiva.org)