

La construcción de un docente inclusivo. Competencias y desafíos. Una mirada hacia la discapacidad. Aportes desde una investigación cualitativa en el departamento de Cerro Largo, Uruguay

The construction of an inclusive teacher. Competitions and challenges. A look at disability. Contributions from qualitative research in the department of Cerro Largo, Uruguay

YESICA VALERIA BERNÍ ADAM¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9346-7548>

Resumen

El presente trabajo se enmarca en una investigación cuya búsqueda fue problematizar acerca de la construcción del perfil de un docente inclusivo. Quien ha de poseer o más bien consolidar competencias al interactuar con los desafíos que se le presentan en su accionar.

Este texto busca dar a conocer los resultados, y reflexiones a las cuales se arribó, así como también aportes generados a partir del proceso investigativo. Los objetivos de dicha investigación han sido describir y analizar las percepciones que tienen las docentes de apoyo e itinerantes del departamento de Cerro Largo respecto al perfil de un docente inclusivo, a su vez identificar los desafíos y las competencias desde la perspectiva de las docentes, contribuyendo en a la construcción del perfil del docente inclusivo.

Entre los principales hallazgos de la investigación, a través de las voces de las docentes, se ha llegado a la idea de que un docente inclusivo no es necesariamente aquel que está mayormente formado (teóricamente). La disponibilidad, la apertura, la receptividad y la empatía también son factores fundamentales que se ven implicados en el terreno educativo.

En nuestros días no es ajeno escuchar el término educación inclusiva, este es un tema de interés que nos convoca como sociedad, nos interpela y nos invita a cuestionar nuestras propias prácticas, dialogar con ellas y nos desafía a realizar una introspección a nuestro accionar docente. Por otra parte, este recorrido requiere hacerle interrogantes a nuestro propio sistema educativo, a la formación docente, a la postura docente y a las percepciones que se tienen respecto a la temática, desde una perspectiva de discapacidad.

Palabras clave: inclusión, discapacidad, convivir, competencias, codocencia

¹ Docente de Educación Primaria. Diplomada en Discapacidad en lo Social. Correo electrónico: valeriaberniadam201091@gmail.com

Abstract

The present work is part of an investigation whose search was to problematize about the construction of the profile of an inclusive teacher. Who has to possess or rather consolidate competencies when interacting with the challenges that arise in their actions.

This text seeks to publicize the results, and reflections that were reached, as well as contributions generated from the investigative process. The objectives of this research have been to describe and analyze the perceptions that the support and itinerant teachers of the department of Cerro Largo have regarding the profile of an inclusive teacher, in turn identify the challenges and competencies from the perspective of the teachers, contributing to the construction of the profile of the inclusive teacher.

Among the main findings of the research, through the voices of the teachers, the idea has been reached that an inclusive teacher is not necessarily the one who is most trained (theoretically), but rather the availability, openness, receptivity, and empathy are also fundamental factors that are involved in the educational field.

In our days it is no stranger to hear the term inclusive education, this is a topic of interest that summons us as a society, questions us and invites us to question our own practices, dialogue with them and challenges us to introspect our teaching actions. On the other hand, this journey requires asking questions of our own educational system, teacher training, the teaching position, and the perceptions that people have regarding the subject, from a disability perspective.

Keywords: inclusion, disability, living together, skills, co-teaching

Introducción

Parecería contradictorio e irónico comenzar a hablar de inclusión desde un lugar que por su propio nombre ya categoriza e implica segregación en el ámbito educativo y, por ende, en el plano social: hablar de 'educación común' y 'educación especial', pero a su vez transitar por el escenario de la educación inclusiva.

Ahora bien, ¿qué es incluir? ¿Qué es la educación especial? ¿Cómo se estructura y de qué forma interviene en materia de inclusión? ¿Que todos los estudiantes formen parte de una misma aula es inclusión? ¿Qué es una docente de apoyo o itinerante? ¿De qué forma actúa en la inclusión de los estudiantes? ¿Qué perfil ha de tener el docente de apoyo e itinerante como dispositivo humano que trabaja en función de la inclusión en nuestro país? ¿Qué competencias debe reunir un docente inclusivo? ¿Qué desafíos o problemas se pueden

encontrar al momento de definirse o autodefinirse como un docente inclusivo?

Estas son algunas de las tantas preguntas que subyacen a esta investigación a las que también se las podría señalar como 'preguntas cimiento' ya que, desde la perspectiva de quien investiga, son fundamentales para abordar la temática en cuestión.

El trabajo se enmarca en la Educación Inicial y Primaria, dentro del área de Educación Especial.

La población objetivo se constituye como bloque y no como integrantes de una institución específica, sino que las personas implicadas forman parte del área anteriormente mencionada.

Los instrumentos que se utilizarán para la investigación son la revisión documental en materia de normativa y las entrevistas a docentes de apoyo e itinerantes y a una licenciada en Ciencias de la Educación.

1. Consideraciones metodológicas

Este trabajo tiene como tema central el abordaje de los desafíos y competencias necesarias desde el rol docente para configurar el perfil de un docente inclusivo, teniendo en cuenta los aportes de las maestras de apoyo e itinerantes del departamento de Cerro Largo, incluyendo docentes que se desempeñan en distintas localidades del departamento.

Es indispensable conocer las voces de los actores sociales de primera línea que se encuentran en el trabajo en territorio y al servicio de una educación inclusiva. En este caso, se refiere al cometido y a la función que cumplen las maestras de apoyo e itinerantes, visibilizando las posibilidades y dificultades que emergen en este proceso.

El objetivo de este texto es contribuir a la construcción del perfil del docente inclusivo a través de lo recuperado desde las voces de las trabajadoras de primera línea que han aportado a través de sus experiencias.

La investigación desarrolla una metodología de corte cualitativo: parte de la revisión documental y emplea la entrevista como técnica para la recolección de información, buscando indagar, problematizar y reflexionar acerca de las competencias que ha de reunir un docente con perfil inclusivo. De allí que el trabajo persigue conocer la mirada que tienen aquellas personas que se encuentran en la primera línea de acción y en contacto directo con estudiantes y comunidades educativas, acompañando los procesos de inclusión: en este caso, las maestras de apoyo e itinerantes del departamento.

De esta manera, se busca conocer qué significado adquiere la inclusión desde el accionar del docente y qué desafíos enfrenta configurar la figura de un docente inclusivo.

Cabe agregar que la investigación fue iniciada en junio de 2022 y finalizó en diciembre del mismo año, en el marco del trabajo de tesis de la diplomatura Discapacidad en lo Social del departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales.

2. Educación especial

En lo que refiere al área de educación especial, cabe señalar que en la educación uruguaya está comprendida por escuelas anteriormente denominadas «especiales», cuya nominación se desplaza a la de «centros de referencia». Si bien se encuentran en esta área especial, van más allá de ella y trascienden los límites físicos de la institución propiamente dicha.

Siguiendo los aportes de la Inspección Nacional, Educación Especial está integrada por un conjunto de escuelas, aulas, unidades de apoyo, proyectos, equipos, dispositivos, estrategias, recursos, modalidades de la Educación Inicial y Primaria. Su objetivo es favorecer los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, con problemas para aprender y altas capacidades, desde una mirada hacia los derechos y en el marco de una educación inclusiva.

Su perspectiva hace hincapié en una escuela con todos, para todos y cada uno, desde un paradigma crítico y una mirada colaborativa, sistémica y subjetivista que persigue estrategias para hacer accesible el currículum, responder, ayudar y coordinar con y para la persona en situación de discapacidad.

Se ha configurado como un sistema que se aparta de la exclusión y segregación, pasando (cabe recordar que nos encontramos en un período de transición) de la *integración* a la *inclusión*. El paradigma de la integración entiende a los estudiantes como portadores de necesidades educativas especiales (modelo que se vincula al déficit) y el paradigma de la inclusión se posiciona desde una perspectiva de los derechos de las personas, donde todos y cada uno pueda acceder a una educación que los incluya contemplando la diversidad, por ende, la singularidad.

En la realidad que nos atañe, se hace necesario traer a colación la idea que cimienta el marco de acción desde el área de educación especial, entendiendo que la exclusión supone estar fuera del sistema educativo o permanecer inscripto en una institución educativa sin aprender: aquí, la gran diferencia entre *estar* y *existir*.

Desde este enfoque que nos interpela, la concepción de la educación especial ya no es la de un sistema segregado, sino la de un modo educativo transversal a la educación general, con fortalecimiento y expansión de la red de maestros de apoyo y con la transformación de las escuelas especiales en centros de referencia.

Apartarse de la perspectiva que apunta a la escuela especial como un lugar para la exclusión implica posicionarse desde una mirada crítica y reflexiva que entiende que la inclusión no es solamente estar inserto en un grupo. Tampoco el solo hecho de estar con otros hace a una plena inclusión. La inclusión implica una «inclusión responsable», entendiendo que al decir ‘responsable’ se evoca a que pueda ser efectiva, real, que garantice la participación del estudiante. Dicho en otras palabras, lograr que *habeite* la escuela y no solo que esté en la escuela. También alude a un *ser y estar* en la escuela.

3. Discapacidad

En esta investigación, la discapacidad es comprendida a partir de los aportes del modelo social de la discapacidad. Cuando se habla de ‘modelo social’, se hace referencia a aquella forma de representar la realidad (en materia de discapacidad) que sostiene que las causas que dan origen a la discapacidad son de índole social. En este camino, se tiene la convicción de que las personas en situación de discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de las personas, partiendo siempre desde la valoración y el respeto de la singularidad de cada individuo.

Para seguir avanzando en este desarrollo, es de importancia señalar la existencia previa de un modelo rehabilitador:

Las características o presupuestos fundamentales del modelo que se denominará ‘rehabilitador’ son dos. En primer lugar, las causas que se alegan para justificar la discapacidad ya no son religiosas, sino que pasan a ser científicas.

Las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad, sino que ahora se entiende que pue-

den tener algo que aportar, aunque —como se verá— ello en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas. Desde la visión prevaleciente en este modelo, entonces, se considera que la persona con discapacidad puede resultar de algún modo rentable a la sociedad, pero dicha rentabilidad se encontrará supeditada a la rehabilitación o normalización —y, esto significa, en definitiva—, supeditarlo a que la persona logre asimilarse a los demás —válidos y capaces— en la mayor medida de lo posible. (Palacios, 2008, p. 66)

En esta dirección, es posible vincular este modelo con la *integración*: la persona, al estar inmersa en la sociedad (en grupo de clase en este caso concretamente), ha de adaptarse al entorno y asimilarse a las demás que se encuentran en un encuadre hegemónico de lo que podría señalarse como ‘esperable’, dentro de estándares de lo normal.

Por otra parte, siguiendo en la dirección de esta autora,

los presupuestos fundamentales del modelo social son dos. En primer lugar, se alega que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales o al menos, preponderantemente sociales. Según los defensores de este modelo, no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad, para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. En cuanto al segundo presupuesto —que se refiere a la utilidad para la comunidad— se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de personas —sin discapacidad—. De este modo, partiendo de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, desde el modelo social se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia. (2008, p. 103)

El modelo social de discapacidad se articula con la admisión de ciertos valores que subyacen a los derechos humanos y aspira a potenciar el respeto

por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social.

Este modelo se configura a lo largo de una lucha, planteada por las propias personas en situación de discapacidad. Es de relevancia mencionar que un aspecto de gran entidad, producto de estas largas luchas, ha sido la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, indudable herramienta que se encamina a partir de la década de los ochenta y resulta del desarrollo en el marco de los derechos

Remitiéndonos al artículo 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), es posible articular la mirada desde el modelo social, que implica el pensar en una educación inclusiva. De allí que

los Estados parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. (s.d.)

4. Maestras y maestros de apoyo e itinerantes

En cuanto las líneas administrativas y pedagógicas de maestros itinerantes y de maestros de apoyo, a través del Comunicado n.º 5 del año 2021 de Inspección Nacional de Educación Especial:

a). La itinerancia es una función especial que asigna el Mtro/a. Director de la escuela especial entre los docentes de su institución. Es un cargo radicado en una escuela especial sujeto a la supervisión del Director de la escuela especial y del Mtro. Inspector del área por lo tanto administrativamente es dependiente de estos.

b). El maestro de apoyo es un cargo de educación especial radicado en escuelas del área de educación común sujeto a la supervisión de su Mtro/a. Director y bajo la supervisión y orientación específica del inspector de Ed. Especial.

Ambos dispositivos tienen modalidades de acción al servicio de la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad o de estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación. En ambos casos el campo de acción es la institución escolar denominada de tipo 'común'. Es decir que estos docentes que forman parte de educación especial se desempeñan más allá de los límites de la escuela especial, van más allá de ella.

5. Educación inclusiva

En el año 2014, se redacta la Circular n.º 58, que aprueba el protocolo de Inclusión Educativa. Esta normativa del ámbito educativo afirma que las escuelas denominadas 'especiales' son centros para la inclusión educativa. Se señala que el ingreso a estas escuelas es una de las posibles formas de inclusión y cuyos proyectos deberán considerar la proyección a la comunidad y la inclusión social. Es oportuno recordar, que el ingreso de un estudiante a este tipo de escuelas es considerado solamente luego de haberse valorado otras posibilidades como inclusión a escuela común o jardín de infantes, con apoyos o seguimiento de maestro itinerante, doble escolaridad, escolaridad compartida. Es aquí donde suele surgir la interrogante ¿Qué diferencia hay entre una escuela común y una escuela especial? Esta interrogante invita a pensar y a reafirmar la convicción que se tiene desde esta mirada y, coincidiendo con Gabriela Sanmartín, «que el solo hecho de ocupar un lugar no es suficiente para tener presencia, participación y aprendizajes» (2019, p. 102).

Es necesario que todo esto se encuentre acompañado del reconocimiento y de la habilitación de condiciones que deben ser de acogida, de convivencia, de acción real y no acompañadas del mero hecho de la existencia de normativa, de leyes, de órdenes. Evidentemente va más allá de ello. Lo que se intenta decir es que lograr una inclusión real irá más allá de la presencia de un marco legal que ampara los derechos de las personas, implica un sentir, un estar «al servicio de», promoviendo prácticas de inclusión que sean «posibles y dignas» (Sanmartín, 2019, p. 102).

Cuando un estudiante requiere la intervención de la escuela especial para favorecer el proceso, la escuela interviene a través del maestro itinerante, cuya función es de apoyo al docente que recibe, al niño, a la institución y a la familia. En esta intervención se orientan y definen de forma conjunta las adaptaciones de acceso al currículum y la modalidad de apoyo necesaria y posible.

6. Formación docente

Es indiscutible la idea de que la formación de grado docente en nuestro país evidencia grandes carencias en materia de educación inclusiva. Esto puede advertirse al analizar la malla curricular completa del núcleo de formación común docente en Uruguay, la que en su primer año se conforma con las asignaturas Pedagogía, Psicología Evolutiva y Sociología. En el segundo año las asignaturas medulares son Informática, Pedagogía, Psicología de la Educación, Seminario de Educación Sexual, Sociología de la Educación y Teoría del Conocimiento y Epistemología. Seguidamente, en el tercer año de carrera, los futuros docentes transitan las asignaturas Historia de la Educación, Investigación Educativa y Educación en Derechos Humanos. En cuarto año las asignaturas del núcleo común se especifican en Filosofía de la Educación, Legislación y Administración de la Enseñanza, Lenguas Extranjeras y Seminario Aprendizaje e Inclusión.

Clara es la situación al revisar la malla curricular en su núcleo de formación común a las carreras docentes, ya sea magisterio o profesorado: es en el último año de la formación de grado cuando se aborda el tema de inclusión, desde el seminario-taller de 30 horas de carga horaria titulado Aprendizaje e Inclusión.

Pensar la formación docente en términos de inclusión es un tema que convoca a plantear y a gestar respuestas en materia de tiempos, los que hasta el momento son reducidos y no colman una formación genuina y, por ende, de mayor calidad. No resulta oportuno reducir cuatro años de carrera docente a treinta horas de formación al servicio de la inclusión. En otras palabras, es un tiempo que se considera escaso, enmarcán-

dolo en cuatro años de formación de grado. Por otra parte, el hecho de configurarse como un seminario presente solamente en el último año de formación invita a rever la malla curricular y pensarlo desde el inicio de la carrera.

7. Competencias

Con el convencimiento de que «la profesión no es inmutable» (Perrenoud, 2004, p. 6), es crucial entender y poner en tensión aquellas transformaciones que, entre tantas cuestiones, atraviesan por el surgimiento de nuevas competencias o por el énfasis de competencias, para «hacer frente a la heterogeneidad» del estudiantado (Perrenoud, 2004, p. 6), que aumenta constantemente, así como también se transforman los propios programas de enseñanza. Cualquier marco de referencia o currículum tiende a «pasar de moda». Esto va en paralelo al cambio que experimentan las prácticas, y debido a que la forma de percibir las se transforma.

Si nos trasladamos un poco al pasado (no tan lejano), se puede visualizar que no se hablaba del mismo modo respecto al tratamiento de las diferencias, de la evaluación formativa, de situaciones didácticas, de práctica reflexiva o de metacognición.

Adhiriendo a Perrenoud (2004),

pensar en estas competencias para enseñar requiere hacer hincapié en las competencias consideradas prioritarias porque son coherentes con el nuevo papel de los profesores, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de la educación. Es compatible con los ejes de renovación de la escuela: individualizar y diversificar los itinerarios de formación, introducir ciclos de aprendizaje, diferenciar la pedagogía, ir hacia una evaluación más formativa que normativa, dirigir proyectos de institución, desarrollar el trabajo en equipos de profesores y la responsabilidad colectiva de los estudiantes, situar a los niños en el centro de la acción pedagógica, recurrir a métodos activos, a la gestión de proyectos, al trabajo por problemas abiertos y situaciones problema,

desarrollar las competencias y la transferencia de conocimientos y educar en la ciudadanía. (p. 6)

Es por ello que identifica y diversifica diez grupos de competencias que refieren a organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los estudiantes en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua.

De estas diez categorías, es posible subrayar que se considera como mayormente relevantes en esta construcción del perfil del docente inclusivo: i) implicar a los estudiantes en sus aprendizajes y en su trabajo, ii) organizar y animar situaciones de aprendizaje y iii) trabajar en equipo e informar e implicar a los padres.

Coincidiendo con Melina Furman (2021), «en la escuela no solo se aprenden contenidos, sino maneras de ser y de estar en el mundo» (p. 35). Desde esta mirada, es incuestionable la presencia de un «currículum oculto» (Philip Jackson, en Furman, p. 35). Ese currículum oculto se conforma por los aprendizajes que tienen que ver con aprendizajes que refieren a los sentimientos, comportamientos, valores y normas.

Por otra parte Blanca Arteaga y Mercedes García (2008) plantean la formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula, las cuales se traducen a:

- compromiso y actitud positiva hacia la diversidad
- planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias
- mediación educativa para lograr los objetivos
- evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes y las estrategias adaptativas

Desde esta perspectiva de competencias, se considera que si bien todas son importantes y atra-

viesan el trabajo docente, es el compromiso y la valoración positiva hacia la diversidad la base hacia las demás competencias.

Del análisis de las palabras de las entrevistadas, se desprende que un 53 % de las maestras considera que (desde la línea de Perrenoud) la competencia más necesaria para un profesional de la educación inclusiva es el implicar a los estudiantes en sus aprendizajes y en su trabajo. Un 33 % manifiesta que la competencia más necesaria desde el rol de un docente que se perfila como inclusivo será organizar y animar las situaciones de aprendizaje.

Por otra parte, el restante de la población sustenta que las competencias mayormente necesaria serán el informar e implicar a los padres en los aprendizajes de sus hijos y el trabajar en equipo.

Desde las competencias planteadas por Arteaga y García, se indaga cuál es la competencia con la cual mayormente se identifica cada docente. Un 87 % de las docentes manifiestan identificarse con el compromiso y la actitud positiva hacia la diversidad, mientras que el 13 % se identifica con la planificación educativa, teniendo en cuenta las diferencias y la mediación educativa para lograr los objetivos.

Desde el rol docente como una profesional «intelectual transformativa», y desde la idea de «autoridad emancipatoria» siguiendo el ideario de Henry A. Giroux (1997), desde lo personal se ha planteado qué otros aspectos (competencias) pueden contribuir en la búsqueda de un perfil de docente inclusivo. Estos son formación permanente a nivel de posgrado, formación docente a nivel de grado, disponibilidad, apertura, receptividad y empatía.

En su mayoría (el 80 %) señalan la disponibilidad, la apertura y receptividad como factores fundamentales. Asimismo, sostienen la relevancia de la empatía y de la formación a nivel de grado docente.

Ampliando los horizontes, se les consulta acerca de las características que creen que debe tener ese docente inclusivo, dando paso a esa disposición de intelectual transformativo y de autoridad

emancipatoria citada anteriormente, es decir, dando voz a cada una de las maestras entrevistadas, partiendo de la premisa de que son capaces de generar teoría a partir de sus prácticas y de su reflexión producto de ella. Así se manifiestan en sus respuestas:

«Estar dispuesto a cambiar viejos paradigmas, ponerse en el lugar del otro, trabajar en coordinación con otros docentes».

«Valorar las diferencias, la diversidad de los estudiantes. Apoyar sus esfuerzos y acompañar en el proceso de aprendizaje, ser un motivador en el desarrollo de sus capacidades. Debe trabajar en equipo, con otros profesionales, docentes y con la familia. Ser reflexivo en su práctica educativa».

«Ser flexible, tener apertura, ser empático, respetar las diferencias, establecer comunicación asertiva».

«Abierto, dispuesto, empático».

«Paciente, empático, colaborativo».

«Apertura, disposición, formación y vocación por enseñar».

En este punto se puede ver cómo la empatía es un factor que se reitera, así como la disposición y la disponibilidad.

Una nueva mirada que aparece, y que me parece crucial poner sobre la mesa y enfatizar, es:

«Ser un buen ser humano, capaz de conmovirse y de comprometerse por y con otros».

Aquí, una respuesta que me perpleja, me emociona y a su vez me invita a reflexionar y a seguir investigando sobre el carácter humano de nuestra profesión: ¿Qué implica ser un buen ser humano? ¿Qué nos conmueve en la práctica educativa?

En consonancia con Santos Guerra, surgen aspectos como el compromiso y el amor. Considero que las respuestas brindadas a través de palabras como *vocación*, *paciente*, *empatía*, *disposición*, *apertura*, *valorar*, entre otras, se traducen en amor por el otro, amor por esa persona que es el motivo de mi accionar en el terreno educativo.

8. Diseño universal para el aprendizaje

Iniciado en el ámbito de la arquitectura en la década del setenta, el diseño universal es definido por Ron Mace como

el diseño de productos y entornos que cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico. (CUD, en Pastor y otros, p. 5)

Se traslada al terreno educativo como un enfoque didáctico que aplica los principios del diseño universal al diseño del currículum.

El enfoque del diseño universal para el aprendizaje (DUA) se conceptualiza como un enfoque para el diseño del currículum, involucrando objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación, que permite que todas las personas desarrollen habilidades, conocimientos, motivación e implicación con el saber.

Dicho esto, la pregunta a posteriori es: ¿En qué medida la implementación del DUA favorece la inclusión en el aula?

El DUA realiza dos aportes claros. Por un lado, derriba la dicotomía entre el estudiantado que se encuentra en situación de discapacidad y el que no son lo está. Esto equivale a la presentación de distintas alternativas para acceder al aprendizaje, lo cual beneficia a todos los estudiantes, permitiendo que cada uno elija aquella vía con la cual se sienta más a gusto para aprender, es decir, la que le permita acceder mejor al aprendizaje. Esto implica a todo el estudiantado, tanto al que se encuentra en situación de discapacidad como el que no.

Por otra parte, el foco de la discapacidad se traslada (en consonancia con el modelo social de discapacidad) a los materiales, a los medios y al diseño curricular. Se hace referencia a un currículum discapacitante, ya que se presenta como un impedimento para que todo el estudiantado acceda a él, porque la base de su diseño es el estudiante portador de un cuerpo considerado biomédica y pedagógicamente normal o capaz.

Desde un rol docente que se perfila desde la definición de inclusivo, se hace urgente el accionar

en clave de DUA. La intervención docente implicará que proporcione múltiples formas de representación de la información y de los contenidos, sobre la base de que los estudiantes perciben y comprenden de distintas maneras.

También ha de presentar múltiples formas de expresión, ya que cada persona tiene sus propias habilidades y estrategias para organizar y expresar aquello que sabe. A su vez, proporcionar múltiples formas de implicación, de tal forma que todos y cada uno de los estudiantes pueda sentirse comprometido y motivado en su proceso de aprendizaje.

El currículo que se crea siguiendo el marco del DUA es, desde el principio, diseñado para atender las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el costo y tiempo vinculados a estos, sean innecesarios.

En consonancia con el CAST (2011)

El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde donde nosotros imaginamos que están. (p. 10)

9. Aulas inclusivas

Pensar en un aula inclusiva implica pensar más allá de *estar* en el aula y nos convoca a *habitar* el aula. A su vez, implica reflexionar, diseñar y rediseñar nuestras prácticas de enseñanza en función de las necesidades de todo nuestro estudiantado.

En la línea de Tony Booth y Mel Ainscow (2015), las prácticas inclusivas pretenden poner en el centro de la reflexión cómo mejorar el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas establecidas en el centro. En este sentido, las aulas son un reflejo de ese centro educativo y a su vez el reflejo de ese docente que en ella interviene. Para que esa aula sea inclusiva, se han de haber consolidado los cimientos que la sustentan: valores inclusivos de la propia comunidad educativa.

Un aula inclusiva, y por ende un docente inclusivo que ha de guiarla, llevarla adelante y liderar, deberá desarrollar metodologías y formas de organización que permitan la participación y los avances de todos y cada uno de sus estudiantes.

En sintonía con Antonio Márquez y otros (2021), se ha de planificar, diseñar, implementar y valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se va a llevar a cabo en el aula para que todos los estudiantes aprendan. Esto implicará promover instancias genuinas en las que los estudiantes puedan ser protagonistas de sus aprendizajes, teniendo las oportunidades de elegir aquellas vías de aprendizaje y aquellas formas de representación o de expresión que les resulten más adecuadas y cómodas. Esto, a su vez, nos habla de un docente que sabe de la existencia de los distintos estilos de aprendizaje que tienen sus estudiantes.

Desde esta mirada, un aula inclusiva se ha de constituir sobre la base de un modelo didáctico que promueva y defienda el respeto y la valoración de las potencialidades personales y el acceso universal. A su vez, esas prácticas se han de sustentar en un modelo de enseñanza que sea flexible y abierto.

Existen ciertos aspectos metodológicos y organizacionales que deben manifestarse y llevarse a cabo para que tanto el centro educativo como el aula y el docente sean generadores de prácticas inclusivas. Entre ellas, la enseñanza personalizada, la implementación de metodologías favorecedoras y al servicio de la inclusión, la organización y aplicación de la codocencia y la concepción de espacios abiertos y flexibles.

La personalización y flexibilización de las propuestas didácticas convocará a los docentes desde el compromiso, la motivación y el interés, el aprender a aprender, implementar distintas técnicas de trabajo, revisar, jerarquizar contenidos, trabajar colaborativamente y tener como centro de sus prácticas un diseño universal para el aprendizaje, posibilitando múltiples formas de presentación de la información, de acción y expresión del aprendizaje y diversas formas de implicación con los distintos contenidos.

Pensar propuestas metodológicas para la inclusión requerirá posicionarse desde la valoración de los aprendizajes basados en la experiencia. Esto convoca a que el docente actúe, experimente, teorice y reflexione estableciendo objetivos de aprendizaje y generando el interés en su grupo. El aprendizaje por competencias también desempeña un rol importante.

Lejos de entender las competencias con una mirada capacitista que persigue que el estudiantado logre ciertas formas de actuar en el mundo estandarizadas o desde una mirada de lo 'normal' o lo 'esperable', pensar en aquellas competencias personales desde una evaluación-valoración que tenga como eje a la persona y la comparación consigo misma y los procesos desde su singularidad va a requerir la flexibilidad del docente.

Al hablar de codocencia se apela a ese apoyo entre docentes, que será un requisito para lograr un aula inclusiva, gestionada por un docente inclusivo.

Corresponsabilidad, colaboración, coordinación, organización y funcionamiento del centro, planificación, diseño y valoración de procesos serán aspectos fundamentales, además de la capacidad que deberá tener toda la institución para responder a la diversidad.

En el plano de los espacios, estos deberán brindar seguridad, flexibilidad y estar al servicio de los aprendizajes, sin perder de vista su conexión con la realidad contextual de los estudiantes.

10. Codocencia

Tradicionalmente, el apoyo educativo ha sido concebido como un sistema de ayudas, dispositivos y recursos que se ofrecen a aquellos estudiantes con dificultades para seguir el ritmo de aprendizajes en el aula, ya sea de forma individualizada o en subgrupos. Previamente a recibir estos apoyos, los estudiantes eran valorados y evaluados desde la individualidad, observando aquellas debilidades o dificultades que pudieran presentar frente al seguimiento de un currículo. Esta es la construcción social que se ha dado al concepto. Por tal motivo, al referir a ese concepto evoca-

mos al instante a aquellos grupos de estudiantes con mayores necesidades educativas, que reciben una atención diferente a la ordinaria.

Como ya se mencionó, existen distintas funciones en el rol docente, como lo son las maestras de apoyo y las maestras itinerantes, docentes que se encuentran al servicio de la inclusión y cuya función es acompañar a aquellos estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad o con barreras para el aprendizaje y para la participación. Este acompañamiento implica posibilitar un existir en la escuela y no solamente un estar en ella.

En la perspectiva de la codocencia, es posible afirmar que también se está generando apoyo cuando los docentes planifican juntos sus prácticas contemplando a todos y a cada uno de sus estudiantes, identificando sus puntos de partida, sus intereses, experiencias personales y sus estilos de aprendizaje.

Puigdemívol (citado en Márquez y otros, 2021) define a la codocencia como «la planificación, diseño, implementación y evaluación de una acción didáctica realizada durante un tiempo determinado por dos o más docentes que comparten el mismo espacio físico». Las prácticas de las maestras de apoyo e itinerantes siguen la línea de la codocencia, a partir de los encuentros en el territorio de acción, tomando decisiones conjuntas, creando recursos, compartiendo ideas, realizando valoraciones y apreciaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pensando acciones en conjunto y llevándolas a la práctica.

11. Convivir

Del latín *convivĕre*, la palabra *convivir* alude a «vivir en compañía de otro u otros y a coexistir en armonía» (RAE, s.f.).

Evocando a Jaques Delors (citado en Ecolegios, s.f.), uno de los pilares para el aprendizaje a lo largo de la vida es aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás. Aprender a vivir juntos implica comprender al otro, valorar y respetar al otro, ese otro que coexiste conmigo.

La convivencia es un proceso que debe planificarse, pensarse y no un mero acto de improvisación, esto es, pensar en una convivencia de todos los días y no una convivencia que flota o sale a la luz cuando atravesamos por un problema o hecho puntual que rompe, por así decirlo, con el orden de las cosas.

En el terreno educativo, «remite a la gestión escolar en todos sus ámbitos: la organización del trabajo en el aula, la organización escolar y la participación comunitaria» (Fierro, en Márquez y otros, 2021, p. 112).

En la escuela inclusiva todos y cada uno de los estudiantes ha de sentirse acogido y seguro, tanto en el plano educativo como en el social, aprendiendo a respetar y a respetarse, en el entendiendo que todos tenemos algo que ofrecer a la sociedad.

La convivencia escolar y la cultura inclusiva deberían ser visibilizadas desde la unidad, comprendiendo que es fundamental desarrollar un sistema de valores inclusivos para poder construir una comunidad donde estoy con otros, donde coexisten, donde vivo junto a otros; otros que al igual que yo tienen sus particularidades, su singularidad, su potencialidad. La convivencia se ha de sustentar en un pilar fundamental que es el respeto y la valoración de la persona.

12. El docente inclusivo

En primer lugar, cabe iniciar este segmento refiriendo a la labor docente, en lo que hace a su tarea y la alta responsabilidad que esta convoca.

Nada será suficiente para comprender y ensalzar la más compleja y decisiva tarea que se le ha encomendado al ser humano en la historia: trabajar con la mente, el corazón (y el cuerpo). En cualquier otra actividad, el mejor profesional es el que mejor manipula los materiales; en la profesión docente es el que más y mejor los libera. (Santos Guerra, 2018, p. 18)

Los docentes están en contacto con esos materiales que son de alta sensibilidad, los que se traducen a ideas, motivaciones, concepciones, ac-

titudes, motivaciones, expectativas, sentimientos y valores.

Me ha parecido importante preceder al análisis del perfil del docente inclusivo con la metáfora sostenida por Miguel Ángel Santos Guerra, en su libro *Un ramo de flores para los docentes del mundo: ingenieros del alma*.

Este autor señala la ingeniería como el arte y la ciencia de tomar decisiones y la traslada al acto de educar. No obstante, advierte una variable que diferencia a una ingeniería de otra: el material. Aquellos materiales inertes responden de igual forma, independientemente del lugar o momento en que se sitúen o de la situación en la cual se encuentren. De manera opuesta, el ser humano es impredecible, pues, cada persona es diferente y en este caso sí intervienen factores que tienen una gran relevancia, como lo son el tiempo, el lugar y la situación en la que se encuentra la persona. Por otra parte, cada ser humano trae consigo una historia que lo acompaña, que lo caracteriza, que lo identifica como tal.

Antes de seguir en este andamiaje, cabe subrayar que el ingeniero de almas es transformado y mejorado por aquellas personas sobre las que actúa. Y aquí me encuentro identificando la importancia que tendrá, y más que nunca, en el perfil del docente inclusivo esta metáfora.

Evidentemente, pensar en un perfil del docente inclusivo es una cuestión insoslayable que merece reflexión, cuestionamiento, introspección y una postura autocrítica. Por tal motivo, esta investigación pretende esbozar un perfil de docente inclusivo a partir de las miradas que tienen las docentes de apoyo e itinerantes como acompañantes de esta transición, pasando de un modelo integrador y comenzando a transitar líneas aún tenues de una educación inclusiva.

Por otro lado, pensar la figura de un docente inclusivo convoca a innovar, lo cual implica mirar nuestra propia práctica con ojos curiosos y reflexivos, implica realizarnos preguntas sobre nuestro accionar y sobre cuáles estrategias funcionan en él y cuáles no.

Un docente inclusivo ha de ser aquel que, al decir de Marilyn Cochran-Smith, desarrolla la in-

dagación como postura. Esto habla de una forma de tomar posición en el mundo y en la profesión: «No se trataba de cambios de horarios y de programas: era una reforma profunda de la vida de la escuela que, con espíritu nuevo, iba a abrir de par en par las puertas de las aulas de la vida» (Cossettini citado en Furman, 2021, p. 39).

Pensar en el perfil de un docente inclusivo requiere pararnos en nuestros propios zapatos, entendernos como profesionales e identificar qué camino queremos tomar, dónde estamos situados y qué cosas deseamos cambiar.

Aquí se vuelve importante la introspección de nuestra propia trayectoria, de nuestro propio accionar, y somos capaces de interrogarnos: ¿Qué estoy haciendo bien? ¿Qué debo cambiar? Es un devenir que se hace necesario si pensamos en clave de inclusión

A su vez, configurarnos como docentes inclusivos requerirá, al decir de Hannah Arendt (en Furman, 2021, p. 83), entender a la educación como «ese terreno en el cual decidimos si amamos a nuestros chicos lo suficiente para no expulsarlos de nuestro mundo».

La motivación, juega un papel fundamental en la consolidación de un docente inclusivo, específicamente la motivación intrínseca; esa llama sagrada que nos impulsa a actuar por nosotros mismos y no por la expectativa de recompensa. Esta motivación ha de ser el motor de nuestro accionar, de nuestra formación, de nuestra disponibilidad.

Pensar en la figura de un docente inclusivo requerirá de una postura que se aleje de la mirada capacitista, camuflada bajo la fachada del ‘no puede’, ‘no lo logra’, ‘no es capaz de ‘ y posicionarse desde la vereda de enfrente, sobre la que circula la convicción de que toda persona es capaz de aprender, según sus tiempos, sus ritmos y sus estilos, si se le brindan los apoyos que necesita.

La tarea docente solo puede ser vivida de forma positiva, si se hace con pasión. Para ello, hay muchos motivos que la alimentan, entre ellos, la toma de conciencia de la importancia que tiene la tarea que se hace. Otro motivo de ilusión, y

me refiero a este caso en específico, es la edad de los destinatarios de esa acción docente. Evidentemente trabajar con niños es un motivo de ilusión.

La educación es una tarea que se cimienta en la comunicación y la comunicación que salva es el amor. Quien ama educa y quien educa ama. No hay educación sin amor. El amor abre las pistas del conocimiento del otro y ayuda a descubrir las estrategias más eficaces para la acción. (Santos Guerra, 2018, p. 193)

Consideraciones finales

Finalizando este andamiaje que ha perseguido problematizar las competencias y los desafíos en la construcción de un docente inclusivo, en este cierre provisorio (y me gusta llamarlo ‘provisorio’, ya que lo que aquí surja será un punto de partida para seguir indagando, cuestionando y reflexionando) se intenta consolidar este perfil docente.

La reflexión es y ha de ser permanente; debemos ser capaces de cuestionar y mirar con ojos extranjeros nuestras propias prácticas para avanzar hacia ese perfil de docente inclusivo que buscamos. Sería imposible imaginar un docente inclusivo que no esté un poco impregnado de ilusiones, de optimismo, de compromiso, de amor, de aprendizajes, de coraje

Sería complicado pensar en un docente inclusivo que no se valga de la codocencia, que no trabaje en equipo o que no implique a sus estudiantes como partícipes de su propio aprendizaje.

A través de este recorrido se ha podido llegar a la afirmación de que un docente inclusivo deberá tener un toque de ingeniero con un material invaluable entre sus manos: los sentimientos, las ideas y las ilusiones de personas, y ¡qué difícil se ha de poner eso! Pero qué bella debe ser la recompensa, esa que no se mide en cantidades, sino que se mide a través de sonrisas

Un docente inclusivo será capaz de conmoverse, será capaz de autoevaluarse, realizará introspecciones en su ser. Y no me refiero a que debe realizarse un chequeo general; hablo de que será ca-

paz de sincerarse consigo mismo y de reconocer sus aciertos y sus errores. Implicará a las familias de sus estudiantes, estará dispuesto a formarse, estará disponible, abierto y flexible frente a la diversidad, será capaz de amar, valorar y dejar ser, permitirá que sus estudiantes existan desde sus potencialidades.

Trabjará en clave de DUA, promoverá el intercambio, posibilitará distintas formas de aprendizaje basadas en las formas de aprender que tengan sus estudiantes y en la convicción de que todos serán capaces de aprender.

No se dejará vencer por la rutina e innovará en sus prácticas todas las veces que sea posible. Tomará el compromiso de educar con ilusión, con amor y con optimismo. Aunque a veces el camino se torne difícil, no tirará la toalla, pues sabe que educar es un acto de coraje.

El docente inclusivo no se dejará guiar por un diagnóstico clínico, no reducirá la vida de sus estudiantes a un papel que sustenta ser dueño de la verdad. Un diagnóstico no hablará más alto que el nombre de su estudiante.

Será faro (metáfora empleada por Melina Furman y Mariana Luzuriaga, desprendida de entrevista), guiará los pasos de sus estudiantes, alimentará sus ganas de aprender y defenderá su derecho de hacerlo.

Iluminará sin dudar de las potencialidades de sus estudiantes. Iluminará junto a otros, pues sabe que educar no es un acto solitario. Iluminará también donde las luces del entusiasmo parezcan haberse apagado a causa del exceso de rutina.

Y hasta aquí, pareciera que estos son los mandamientos del docente inclusivo

Considero oportuno expresarlo de forma aseverativa y con un componente de seguridad contundente, con un modo imperativo que no acepta negaciones cuando de derechos de las personas se trata, pero con un modo de actuar que deberá ser tan sublime como para trabajar dónde se ponen en juego una infinidad de sentimientos, esperanza, sueños, miedos, entre tantos.

Retomando la metáfora del ingeniero del alma, el docente inclusivo deberá tomar decisiones que

acompañen, que enriquezcan y que incentiven la mente, el corazón y el cuerpo.

Si bien se hace necesaria la formación en materia inclusiva, esta no es un requisito indispensable, pues lo preceden factores como la disponibilidad, la apertura y la empatía.

De este andamiaje también se desprenden aquellos desafíos con los cuales se encontrará el docente inclusivo, como la falta de formación desde las raíces o la falta de recursos o de estrategias. Pero no serán una limitante siempre que exista y esté presente la voluntad, el compromiso y la pasión tan necesaria en esta profesión.

Desde esta construcción del docente inclusivo, las competencias que toman mayor relevancia son las que se desprenden de la base teórica existente y también aquellas que en esta investigación surgen desde la práctica de las docentes, que si bien pueden gestarse como valores o características, opto por trasladarlas al plano de competencias (competencias como formas de actuar). Ellas son empatía, disponibilidad, ilusión, optimismo, compromiso, responsabilidad, trabajo en equipo, formación.

Considero que el perfil de docente inclusivo estará también atravesado por la convivencia, por la coexistencia, con el existir porque los otros existen, con el soy porque los otros son...

En sintonía con lo antes dicho, este docente inclusivo deberá acompañar a sus estudiantes en lo que Ferrante (2014) destaca a través de su metáfora «atravesar el *rally* de la vida cotidiana». La idea de un *rally* nos evoca los obstáculos que deben atravesar las personas que se encuentran en situación de discapacidad, no solo en el ámbito de lo edilicio, sino en todos aquellos aspectos que transversalizan sus vidas. En este caso, el ámbito educativo no es ajeno y, por tanto, nos compete ese acompañamiento.

Esa travesía no se dará solo a través de lo arquitectónico (sin dejar de lado la importancia que tiene), sino que también apelando a los sentipensares que esta acarrea desde la flexibilización, la sensibilización y el respeto. El docente inclusivo acompañará esa travesía, como un facilitador, un guía. Retomo aquí la idea de «faro», dando segu-

ridad a sus estudiantes, haciéndolos sentir acompañados, contenidos y desde ambientes amenos y favorables para su desarrollo.

Y si pudiera cerrar este trayecto del recorrido definiendo al docente inclusivo, lo haría de la siguiente manera: persona que se dedica al arte de la educación y se caracteriza por apreciar, valorar y defender la diversidad, entendiendo que toda persona es capaz de aprender. Los aspectos que lo identifican son el compromiso, el optimismo, la responsabilidad, el amor y la empatía, el respeto a la autonomía y la emancipación. Aliado de la lucha por la construcción de un camino mejor, comprometido por los derechos de las personas —en este caso sus estudiantes— para que puedan tomar el control de sus vidas.

Un docente inclusivo ha de ser un docente faro, un docente que guíe a sus estudiantes, que los ilumine, que sea capaz de iluminar sus aprendizajes, pero, además, iluminará sus vidas. Y cuando esas vidas son atravesadas por la discapacidad, garantizará que sus derechos no sean vulnerados y que se combatan paternalismos medicalizantes negadores del sujeto.

Más allá de los saberes, enseñanzas y conocimientos que pueda compartir y construir junto a sus estudiantes, este docente se interesará por la felicidad de sus estudiantes, por generar alegría en el aula. Será capaz de alimentar la autonomía y de dar herramientas no solo para que el estudiante aprenda, sino que sea capaz de decidir, aun con apoyos si es necesario, el camino de su vida; al decir de Melina Furman, buscando «formas de enseñar que hagan que los ojos brillen y los horizontes se expandan» (2021, p. 23).

A su vez, este docente deberá reflexionar y cuestionar. En la línea de Ferrante (2014), deberá

luchar en el plano político y académico por desmantelar la dominación que erigen las tiranías de la perfección, no solo sobre las personas con discapacidad sino sobre todos aquellos cuerpos que escapamos a la normatividad hegemónica, constituyen elementos que nos comprometen a todos [Y esto, con el convencimiento de que] juntos podemos transformar este mundo en un lugar en el

que la justicia social sea una realidad». (Ferrante, p. 129)

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y Booth T. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*. Consulta: <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
- Arteaga Martínez B. y García M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. Artículo de investigación. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 253-274.
- Centro de Tecnología Especial Aplicada [CAST]. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.0*. Wakefield.
- Ecolegios (s.f.). *Aprender a vivir juntos y a convivir con los demás*. Curso de Educación Inicial. https://www.minam.gob.pe/proyecolegios/Curso/curso-virtual/Modulos/modulo2/1Inicial/m2_inicial/aprender_a_vivir_juntos_y_a_convivir_con_los_dems.html
- Ferrante, C. (2014). *Renguear el estigma. Cuerpo, deporte, y discapacidad motriz*. Biblos.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto*. Siglo XXI.
- Inspección Nacional de Educación Especial. Comunicado 05/2021. ANEP-DGEIP. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/especial/2021/Comunicado5_21_ESPECIAL.pdf
- Márquez, A. (coord), Corso, S., Elizondo, C., Blas García, J., Rubio, M. y Villaescusa M.I. (2021). *Inclusión: Acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico*. Ed Graó.
- Márquez, A. (coord.), Corso, S., Elizondo, C., Blas, J., Rubio, M. y Villaescusa, M. I. (2021). *Inclusión: acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico*. Graó.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad. Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CINCA.

- nadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf
- Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf
- Pastor, C., Sánchez, M., Zubillaga, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Sanmartín, G. (2019). *Experiencias de inclusión desde la Educación Especial*. Noveduc.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/>
- Santos Guerra, M. A. (2018). *Un ramo de flores para los docentes del mundo*. Homo Sapiens.