



# LA PRÁCTICA DOCENTE COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

Aula inclusiva en el nivel superior:  
visibilización y atención a estudiantes con  
dificultades específicas del aprendizaje  
(dislexia, disortografía y disgrafía)

Docentes:

Dra. Carolina Cravero

Dra. Mariel Bufarini

Dra. Irene Macera

Esp. Cecilia Dionisio

Esp. Prof. Gésica Rodríguez Atenas

Autoras: Gabriela Costanzo – Mariana Nolan

NOVIEMBRE 2025

## Introducción

El presente trabajo tiene como propósito analizar la temática del aula inclusiva en el nivel superior, con especial énfasis en la práctica docente frente a la diversidad. En particular, se busca reflexionar sobre el lugar del docente en relación con la atención a estudiantes con dislexia, disortografía y disgrafía, dificultades específicas del aprendizaje (DEA) que impactan de modo directo en dos de los ejes centrales de la enseñanza de la lengua: leer y escribir.

Durante el transcurso de este año los estudiantes del Profesorado en Lengua y Literatura nos ayudaron a repensar la práctica y a tomarla como objeto de estudio a partir de interrogantes mantenidos y surgidos de sus vivencias, tales como: “-Profe, la semana próxima comenzaré mis prácticas formales en el nivel medio, ¿tendré que escribir en algún tipo de letra especial en el pizarrón? ¿Mi cursiva será más entendible que mi imprenta?, ¿todos los alumnos tienen la habilidad de leer y copiar en cursiva?, ¿tiene que poseer un tamaño especial? ¿la verán los estudiantes desde el fondo del aula?”, “-Sabés qué profe, deberíamos tener una materia en el profesorado que se llame *Uso del pizarrón*; bueno, en esta hora me voy a poner a practicar y ustedes me dicen si se lee y entiende.” “-Profe, ¿sabés lo que me pasa?, la v y la b se me confunden al momento de escribir, no tengo conciencia fonológica, y trato de ver la modulación y posición de los labios de mi interlocutor, pero aún así no puedo darme cuenta, inclusive escribo las dos posibilidades en un papel, y tampoco me resulta útil para el momento de escribir con una correcta ortografía la palabra”, “-Profe, ahora que te escucho hablar de esto, me doy cuenta y entiendo tantas cosas acerca de mí, de mis formas de aprender, evidentemente no tengo herramientas, y es en eso en lo que me tendría que focalizar”, “-Profe, ¿cómo podemos acompañar a adolescentes con disgrafía, porque se sabe mucho acerca de cómo acompañar a niños, pero a adolescentes no, y ahora que pienso, a adultos tampoco, inclusive a nosotros mismos?”.

Estos relatos nos permitieron hacer un alto en nuestra práctica, detenernos realmente, dar lugar a la escucha y ver cuáles son las diversas dificultades específicas del aprendizaje que poseen nuestros estudiantes y futuros docentes, pero también nos invitaron a involucrarnos, a ponernos en acción, a buscar la inclusión, y que nuestra práctica comience a dar cuenta de la misma.

Desde el campo de la psicopedagogía y la neuropsicología, las DEA no se conciben como “trastornos”, sino como diferencias en el modo en que el cerebro procesa la información relacionada con el lenguaje escrito. Según Cuetos (2008), la dislexia se caracteriza por dificultades persistentes en la precisión y fluidez lectora, originadas en un déficit en el procesamiento fonológico. La disgrafía, por su parte, implica alteraciones en la motricidad fina y la planificación del gesto gráfico (Defior, 2004), mientras que la disortografía afecta la escritura ortográfica de palabras, vinculándose a dificultades en la memoria visual y en la conciencia fonológica (Habib, 2000; Dehaene, 2015). Desde esta perspectiva, resulta fundamental comprender que estas diferencias no suponen una incapacidad, sino la necesidad de estrategias pedagógicas diversificadas y accesibles.

En este sentido, la Ley Nacional de Educación N.º 26.206 (Argentina, 2006) establece el principio de inclusión educativa como un derecho garantizado por el Estado. En su artículo 11, incisos *e* y *f*, promueve asegurar la igualdad de oportunidades y respetar las diferencias entre las personas sin admitir ningún tipo de discriminación, mientras que el inciso *n* dispone garantizar a las personas con discapacidades temporales o permanentes una propuesta pedagógica que permita el máximo desarrollo de sus posibilidades. Asimismo, los artículos 34 y 71 a 74 reconocen a la Educación Superior y la Formación Docente como espacios de producción de saberes y construcción de ciudadanía, donde la inclusión y la igualdad educativa son condiciones indispensables para el ejercicio pleno del derecho a la educación.

A diferencia de los niveles inicial, primario y medio, en los que la atención a la diversidad se ha ido institucionalizando mediante políticas y dispositivos específicos, en el nivel superior persisten prácticas homogeneizadoras que tienden a desconocer las particularidades de las trayectorias académicas. Según Chiroleu (2009), “el acceso formal a las instituciones ya no constituye un mecanismo satisfactorio de democratización ni inclusión” (p. 146), ya que las políticas de inclusión en la educación superior se han centrado principalmente en abrir las puertas de ingreso, sin modificar las lógicas institucionales que siguen privilegiando el mérito y la excelencia como criterios de legitimación. La autora advierte además que “garantizar sólo el acceso a las instituciones no supone por sí mismo una ampliación de la representación de los sectores sociales menos favorecidos entre los graduados” (p. 162).

De hecho, mientras en los niveles obligatorios la diversidad se concibe como un principio educativo y un derecho, en la educación superior aún predomina una cultura académica que valora la homogeneidad y reproduce desigualdades.

Al respecto, y tal como señalan Edelstein y Coria (1995), la práctica docente, al igual que otras prácticas sociales, se encuentra atravesada por una complejidad inherente. Dicha complejidad surge de su desarrollo en escenarios singulares, condicionados por los contextos y las múltiples dimensiones que en ella operan de manera simultánea, haciendo que sus resultados sean, en gran medida, imprevisibles. Desde esta perspectiva, se produce un pasaje de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a las incertidumbres, de los perfiles nítidos a los más difusos.

A partir de esta concepción, las autoras invitan a ampliar el concepto de “práctica de la enseñanza” hacia una noción más abarcativa de “práctica docente”, entendida no solo como la tarea de enseñar contenidos en el aula, sino como un entramado de saberes, decisiones y vínculos que se construyen en el marco institucional y social. De este modo, reflexionar sobre la práctica docente implica reconocer su carácter dinámico, situado y relacional, y comprender que el oficio de enseñar se configura en diálogo con múltiples dimensiones del quehacer educativo (Edelstein & Coria, 1995).

Esta problemática es relevante para el campo de la educación porque interpela directamente a la práctica docente en los profesorados, permite repensar las condiciones de acceso, permanencia y egreso en instituciones formadoras de profesionales docentes, cuestiona la idea de que todos los estudiantes llegan al nivel superior con las mismas competencias lingüísticas y, por último, interroga la equidad educativa en estos espacios.

Reflexionemos: ¿cómo formar docentes capaces de atender la diversidad en el nivel medio si en su propia formación terciaria no se reconoce ni se trabaja sobre ella? Por ello, trabajar desde el nivel superior en la construcción de aulas inclusivas resulta indispensable para formar profesionales con herramientas pedagógicas que garanticen el derecho a la educación de sus futuros estudiantes.

Según Pierre Bourdieu (2022), el habitus es un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuradas por las condiciones sociales en las que los sujetos se forman, y que a su vez estructuran sus prácticas, percepciones y pensamientos. Es decir, el habitus funciona como un principio generador de prácticas que tienden a reproducir las

condiciones sociales que lo produjeron. Si trasladamos esta noción al campo de la formación docente, podemos decir que los futuros profesores llegan al nivel superior con un *habitus* construido por su propia experiencia escolar, muchas veces en instituciones homogéneas y poco inclusivas.

Si en la formación superior no se problematiza la diversidad, el nuevo docente tenderá a reproducir, sin ser plenamente consciente de ello, las mismas lógicas de exclusión o indiferencia hacia las diferencias culturales, sociales o cognitivas de sus estudiantes.

Tal como sostiene Terigi (2009), pensar la enseñanza desde las trayectorias escolares implica que el docente reconozca la heterogeneidad como punto de partida de su práctica. En la misma línea, Edelstein y Coria (1995) advierten que limitar el trabajo docente únicamente a la enseñanza en el aula supone invisibilizar una multiplicidad de actividades igualmente constitutivas de la tarea educativa, como las vinculadas a la investigación, la planificación, la participación institucional y la reflexión crítica sobre la propia práctica. Las autoras señalan que estas dimensiones, muchas veces omitidas en la formación inicial, deberían ocupar un lugar central en el desarrollo profesional, ya que “las actividades de indagación de este tipo son señaladas como una de las ausencias más notables en la currícula de grado” (Edelstein & Coria, 1995, p. 20).

De este modo, el desafío no reside en los estudiantes en sí, sino en la capacidad docente para diseñar propuestas pedagógicas que contemplen la diversidad y garanticen trayectorias formativas equitativas. Asumir esta tarea implica revisar las propias concepciones sobre la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje, reconociendo que la inclusión requiere un posicionamiento ético, pedagógico y político. Supone comprender que la atención a la diversidad no se limita a la aplicación de estrategias diferenciadas, sino que conlleva transformar las prácticas, interpelar los supuestos que las sostienen y construir nuevas formas de habitar el aula desde una mirada verdaderamente inclusiva.

## Capítulo 1

a) El ámbito en el que se inscribe la práctica a analizar se sitúa en el I.S.P.I. N.º 9145 “Instituto Católico de Enseñanza Superior” (ICES), de la ciudad de Venado Tuerto, provincia de Santa Fe, en el marco del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, en el año 2025. El foco de observación se centra en la práctica docente y en las decisiones pedagógicas tomadas en el cuarto año de la carrera.

Dicho instituto, fundado en el año 1965 en la ciudad de Venado Tuerto, constituye una institución de referencia regional en la formación docente y profesional. Está ubicado en el Barrio Centro I, en una zona estratégica de la ciudad, y recibe estudiantes tanto de Venado Tuerto como de distintas localidades de la región, lo que favorece un intercambio enriquecedor de experiencias y perspectivas. Su surgimiento respondió a una necesidad social concreta: ofrecer educación superior en el ámbito local para evitar que los jóvenes debieran trasladarse a otras ciudades, garantizando así la continuidad educativa y el desarrollo cultural de la comunidad. Desde sus inicios, el ICES se caracterizó por una marcada vocación de servicio y por su compromiso con la formación integral de los futuros educadores.

A lo largo de su trayectoria, la institución ha sabido adaptarse a los cambios sociales, tecnológicos y pedagógicos del contexto, incorporando nuevas carreras y líneas de acción que responden a las transformaciones del campo educativo. Entre sus hitos más relevantes se destacan la creación del Centro de Perfeccionamiento e Investigación Regional (CEPIR) en 1982, destinado a la capacitación y actualización docente, la apertura de carreras vinculadas a la tecnología, la comunicación y el turismo durante las décadas de 1980 y 1990, y la constitución de la emisora FM Nazareth 89.7, que fortaleció el vínculo entre la institución y la comunidad.

Además, el ICES ha mantenido una mirada innovadora respecto a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, siendo pionero en la implementación de Informática Educativa desde mediados de los años ochenta. En el marco de la Ley Federal de Educación (1994), la institución se consolidó como Instituto de Formación Docente y Técnica, asumiendo el desafío de integrar la dimensión pedagógica, la investigación y la extensión comunitaria como ejes articuladores de su proyecto educativo.

Este recorrido histórico permite comprender que esta institución no solo es un espacio de formación académica, sino también un ámbito donde se construyen saberes, prácticas y valores que dialogan permanentemente con las demandas del entorno. Su compromiso con la formación docente, la innovación pedagógica y la inclusión educativa conforma el trasfondo institucional desde el cual se inscribe la presente práctica, desarrollada en el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura durante el año 2025.

b) El problema identificado radica en la ausencia de estrategias docentes inclusivas que contemplen a estudiantes con dislexia, disortografía y disgrafía. Aunque la legislación nacional y provincial, Ley Nacional de Educación N.º 26.206 (2006), Ley Nacional de Educación Superior N.º 24.521 (y sus modificatorias, Ley N.º 27.044), Resoluciones N.º 1028/2017 y 502/2019, y Ley Provincial de Educación N.º 12.249 (2004), establece la obligación de garantizar igualdad de oportunidades, las prácticas docentes en el nivel superior aún reproducen modelos homogéneos de enseñanza y evaluación.

Tal como señala Tovillas (2010), el sistema educativo y universitario transforma desigualdades de hecho en desigualdades de derecho cuando el docente naturaliza el éxito o el fracaso como responsabilidad individual. En este marco, el profesorado en Lengua y Literatura tiene un doble desafío: no solo formar futuros docentes con dominio del campo disciplinar, sino también hacerlo desde prácticas inclusivas que modelen un modo de enseñar respetuoso de la diversidad.

Aquí, resulta necesario detenerse en el concepto de inclusión educativa, pues constituye el eje central que atraviesa tanto las políticas institucionales como las prácticas concretas del aula. En este sentido, Anijovich (s.f.) plantea que las nociones de diversidad, heterogeneidad y aulas inclusivas deben concebirse como condiciones inherentes al ser humano, lo cual exige prácticas pedagógicas que reconozcan las diferencias individuales sin perder de vista la construcción de lo común. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva no implica homogeneizar sino equilibrar lo diverso y lo compartido en el aula. Tal como sostiene Cornu (2008, citado en Anijovich, s.f.), “lo común no significa uniforme sino posible, abierto, para todos, un mundo en el cual avanzar es posible”.

Estas afirmaciones nos permiten entender que la inclusión no es una categoría abstracta o un conjunto de normas, sino una práctica social encarnada en las decisiones docentes cotidianas. En efecto, las acciones pedagógicas concretas, respecto a qué, cómo y para quién se enseña, son las que materializan el principio de equidad. En esta línea, Diker (2008, citado en Anijovich, s.f.) advierte que lo común no debe entenderse como sinónimo de igualdad total, sino como la oportunidad de incluir a todos los sujetos en la educación obligatoria, respetando sus diferencias y trayectorias.

Dichas ideas resultan especialmente pertinentes en el contexto del nivel superior, donde aún predomina una lógica homogeneizadora que no siempre reconoce las particularidades de los estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje. Como afirma Carlino (2005), la enseñanza universitaria presupone un estudiante ideal, pero es tarea docente cuestionar ese supuesto y diseñar estrategias que amplíen las condiciones de acceso y permanencia.

A partir de ello, se advierte que la inclusión requiere repensar el vínculo pedagógico desde una mirada ética y relacional. Greco (2007, citado en Anijovich, s.f.) sostiene que la identidad del estudiante “es siempre plural, diversificada, portadora de rasgos heterogéneos”, lo cual interpela la labor docente a multiplicar miradas y adaptar las propuestas de enseñanza. Esta pluralidad pone en evidencia que la práctica docente es, en sí misma, una práctica social, en tanto se configura dentro de una trama de significaciones históricas e institucionales que moldean los modos de enseñar y de aprender.

Sin embargo, la investigación en educación inclusiva ha demostrado que el aprendizaje no depende solo de las capacidades individuales, sino de las condiciones pedagógicas e institucionales que facilitan u obstaculizan la participación. Desde una mirada socio-humanista, Anijovich et al. (2004, citado en Anijovich, s.f.) destacan que el aula heterogénea es un espacio donde todos los alumnos, ya presenten dificultades o se destaquen, pueden progresar según su potencial, siempre que se promuevan políticas educativas claras y creencias firmes en la posibilidad de que todos aprendan.

De este modo, la inclusión se constituye también como una práctica docente, entendida en términos de Achilli (1995), quien sostiene que “entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y

concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro” (p. 17). La autora amplía esta definición al sostener que la práctica pedagógica es “el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender” (p. 18).

La lectura de Achilli nos permite vincular las nociones de práctica docente e inclusión, entendiendo que toda práctica docente es una práctica social que se desarrolla en un entramado institucional y simbólico determinado. En consecuencia, las prácticas inclusivas pueden ser comprendidas como formas específicas de práctica docente que buscan transformar las condiciones de participación y aprendizaje, promoviendo relaciones más democráticas en el aula. La inclusión, por tanto, no se agrega a la enseñanza como un aspecto adicional, sino que redefine su sentido ético y político.

Estas conceptualizaciones amplían la comprensión del rol docente dentro de las prácticas inclusivas, reconociendo que la labor del maestro se inscribe en una red de relaciones institucionales, sociales y simbólicas que condicionan, y a la vez posibilitan, las decisiones pedagógicas.

Tal como sostienen Edelstein y Coria (1995), la formación docente debería propiciar procesos de reflexión que integren teoría y práctica, permitiendo al futuro profesor comprender el carácter social, histórico y político de su enseñanza. Las prácticas inclusivas, en este sentido, son el espacio privilegiado donde el docente puede reconfigurar su modo de actuar, sentir y pensar la educación.

Las prácticas docentes inclusivas, entendidas como prácticas sociales que transforman los modos de enseñar y aprender, requieren una revisión profunda de los criterios de evaluación, las dinámicas de participación y las concepciones de éxito académico. En este sentido, Anijovich (s.f.) propone que el trabajo en aulas heterogéneas implica reconocer la diversidad no solo en el discurso, sino también en la organización institucional, la gestión del tiempo, el uso del espacio y las relaciones pedagógicas cotidianas.

Por consiguiente, construir una educación superior inclusiva supone comprender que el aula es un microespacio social donde se disputan significados y se configuran subjetividades. La inclusión no es una meta alcanzable de una vez y para siempre, sino

un proceso permanente de revisión de las propias prácticas docentes, que exige compromiso ético, reflexión crítica y apertura a la diferencia.

Si la formación docente no incorpora prácticas inclusivas en este nivel, existe un riesgo doble: por un lado, se limita la trayectoria de los propios estudiantes afectados; por otro, se reproduce un modelo pedagógico excluyente que luego será replicado en el nivel medio. Como afirma la UNESCO (2020), la construcción de sistemas educativos inclusivos en todos los niveles constituye una condición indispensable para democratizar el conocimiento y garantizar el derecho a la educación.

## Capítulo 2

Reflexionar sobre la práctica docente en el nivel superior requiere reconocer que esta no se reduce a la acción pedagógica dentro del aula, sino que constituye un entramado complejo de relaciones sociales, institucionales y simbólicas. La práctica docente es, ante todo, una práctica social, históricamente situada. Analizarla implica comprender cómo el rol del docente se configura dentro de marcos normativos, jerárquicos y culturales que delimitan su autonomía profesional y su posibilidad de transformar las realidades educativas.

Como plantea Achilli (1995), “el maestro despliega su práctica en el contexto de la escuela, inserto en una organización jerárquica, que trasciende la misma institución escolar al engarzarse en lo estatal. Esta característica de su inserción ubica al maestro como subalterno de una estructura en la que jerárquicamente, y desde el Estado, se van tomando decisiones que tienen que ver tanto con los contenidos temáticos, como con los aspectos didácticos y metodológicos” (p. 22). Esta mirada permite comprender que la práctica docente está atravesada por relaciones de poder y regulación, y que su estudio requiere situarla en el marco de las estructuras institucionales y políticas que las condicionan.

En esta línea, Lidia Fernández (1994) amplía la comprensión del análisis institucional al señalar que las instituciones educativas no son estructuras estáticas, sino escenarios de producción simbólica y de conflicto, donde las prácticas se sostienen, se transforman o se resisten. Desde su perspectiva, analizar lo institucional supone “reconstruir las tramas de significaciones que sostienen las prácticas escolares y los modos en que los sujetos se posicionan frente a ellas” (p. 18). Esta afirmación permite entender que la práctica docente, en tanto práctica social, está atravesada por las representaciones y sentidos compartidos que circulan en el interior de la institución. Por ejemplo, en el marco del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, se observa cómo las decisiones del docente respecto al uso del pizarrón, la tipografía, el ritmo de exposición o la corrección de escritos, no son simples cuestiones técnicas, sino que se inscriben en una trama institucional que regula la práctica docente. Así, la práctica docente se encuentra mediada por las normas institucionales, tales como los programas de cursada y los criterios de evaluación, y por las representaciones compartidas sobre qué

constituye un aprendizaje exitoso, condicionando tanto la autonomía del docente como la posibilidad de transformar las prácticas hacia una inclusión real.

Asimismo, y retomando lo expuesto con anterioridad, Fernández (1998) también propone que en toda institución coexisten niveles manifiestos y latentes: el nivel manifiesto incluye las normas, los reglamentos y las prácticas formalmente reconocidas, mientras que el nivel latente remite a los vínculos, afectos y significaciones que subyacen a lo visible. Tal enfoque enriquece la reflexión sobre las prácticas inclusivas, ya que permite reconocer los obstáculos simbólicos e institucionales que muchas veces impiden su concreción, pese a los discursos normativos que las promueven.

En este punto, resulta pertinente articular la mirada institucional de Fernández con las nociones desarrolladas por Edelstein y Coria (1995), quienes sostienen que la práctica docente es un espacio de configuración de saberes, tensiones y subjetividades. Las autoras destacan que enseñar no es aplicar un conocimiento preexistente, sino producirlo en la acción, en el encuentro con otros. En su planteo, el docente no es un mero transmisor de saberes, sino un sujeto que “se forma y transforma en la práctica”, y que a través de su experiencia construye sentidos sobre lo que enseña y sobre quién enseña (Edelstein & Coria, 1995, p. 41). A su vez, los sujetos de la formación, tanto los docentes como los futuros docentes, construyen imágenes y modos de pensar la enseñanza que los constituyen como sujetos de la práctica. Las autoras advierten que “el formador de docentes no sólo enseña contenidos, sino que forma modos de pensar la enseñanza, modos de mirar la práctica y de pensarse como sujetos en ella. En este proceso, los futuros docentes construyen imágenes sobre lo que significa enseñar y ser maestro” (p. 37).

Esta mirada permite comprender que la formación docente es un espacio donde se configuran identidades profesionales y se reconfiguran las representaciones sobre el rol docente, articulando experiencia, teoría y práctica en una relación dinámica y transformadora.

A partir de esto, resulta fecundo articular con las ideas de Dubet (2010), quien analiza cómo las transformaciones sociales contemporáneas han afectado el modo en que la escuela ejerce su función de socialización. Sostiene que la crisis educativa no es solo un efecto de los cambios sociales, sino una mutación profunda del programa institucional:

aquel dispositivo simbólico que organizaba la transmisión cultural y legitimaba la autoridad del maestro.

Este autor describe que en el programa institucional clásico, la autoridad del docente derivaba de su vocación y de su pertenencia a una institución que lo trascendía. En cambio, en el escenario actual, ya no basta con encarnar los valores de la institución; el maestro debe construir día a día su autoridad y su sentido de la tarea en diálogo con los otros. En este contexto, cada docente debe reinventar el sentido de su práctica y encontrar nuevas formas de instituir el vínculo pedagógico. Dubet (2010) advierte que el docente contemporáneo enfrenta el desafío de “construir su propio marco simbólico de acción” (p. 23), ya que la institución ya no garantiza por sí sola la legitimidad del acto de enseñar. Esta reconfiguración convierte a la docencia en un trabajo complejo y exigente, donde la subjetividad del maestro, su historia, sus valores, su modo de habitar el aula, se vuelve parte esencial del proceso educativo.

Como advierte Sinisi (2020), las políticas educativas no se implementan de forma lineal, sino que son adoptadas y resignificadas por los sujetos en contextos locales, atravesados por sus propias historias, trayectorias y condiciones institucionales. Esta mirada invita a pensar la inclusión no como una política que se aplica desde arriba, sino como un proceso situado que cobra sentido en el encuentro entre docentes y estudiantes. Recuperar estos saberes locales, dice la autora, es condición para elaborar propuestas de acción que realmente transformen las prácticas escolares.

En esta misma línea, el enfoque socio-antropológico propuesto por Alucin (2022), retomando a Ball (2015), permite comprender las políticas educativas como procesos sociales situados, en los que los actores institucionales, docentes, directivos y estudiantes, reinterpretan y reconfiguran los sentidos de las normas en la práctica cotidiana. La autora señala que, según Ball, “las escuelas y los docentes hacen las políticas, pero al mismo tiempo son constituidos por ellas” (Alucin, 2022, p. 119), lo cual implica reconocer la agencia de los sujetos en la producción de significados y en la transformación de las prácticas educativas. Así, el análisis de las políticas inclusivas requiere atender a las apropiaciones locales que las dotan de contenido y efectividad, en tanto su realización concreta depende de las decisiones, interpretaciones y saberes que los docentes ponen en juego en su quehacer diario.

En palabras de Shore (2010, p. 29), las políticas deben entenderse a partir “de la complejidad y lo desordenado de los procesos de formulación de políticas, en particular las maneras ambiguas y a menudo disputadas en que las políticas son promulgadas y recibidas por la gente, por decirlo de alguna manera, ‘en el terreno’”. El autor sostiene que las políticas funcionan de manera similar al mito en las sociedades no letradas: ambas proveen un plan de acción y narrativas que legitiman a las autoridades, unifican pasado y presente y otorgan una aparente coherencia a acciones gubernamentales, muchas veces contradictorias. En el caso de la educación superior, esto se refleja cuando las políticas de inclusión se enuncian en los documentos institucionales, pero no siempre se traducen en apoyos reales para los estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje. Así, la mirada de Shore (2010) permite comprender que el docente no solo enseña dentro de un aula, sino dentro de un marco político e institucional que condiciona sus decisiones y sus posibilidades de construir verdaderas prácticas inclusivas.

Desde esta perspectiva, la práctica inclusiva en el nivel superior no sólo implica adaptar estrategias, sino reconstruir el lazo pedagógico, resignificar la autoridad docente y reimaginar la institución como un espacio de justicia simbólica. Por lo que las decisiones pedagógicas no son neutras ni meramente técnicas, ya que se inscriben en un entramado social e histórico que moldea los modos de enseñar, aprender y evaluar. En este sentido, Bourdieu (2022) sostiene que toda práctica social se estructura a partir del habitus, entendido como un sistema de disposiciones duraderas y transferibles que orienta las percepciones, pensamientos y acciones de los sujetos. En el caso del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura del ICES, los modos de leer, escribir y analizar textos responden a un capital cultural específico, asociado a determinadas formas de lenguaje, argumentación y apreciación estética que no todos los estudiantes poseen al ingresar. Por ejemplo, mientras algunos estudiantes dominan la escritura ensayística y el léxico especializado requerido para los análisis literarios, otros con dificultades específicas de aprendizaje, pueden presentar una comprensión profunda de los textos, pero se ven desfavorecidos por los formatos tradicionales de evaluación. Este habitus académico, construido históricamente sobre la base de una cultura letrada dominante, tiende a legitimar ciertas prácticas discursivas como las únicas válidas para el éxito académico, invisibilizando la diversidad de modos de aprender y expresar el conocimiento. En palabras de Bourdieu (1990) el racismo es propio de una clase dominante cuya reproducción depende, en parte, de la transmisión del capital cultural, un

capital heredado cuya propiedad es la de ser un *capital incorporado*, pero aparentemente natural, nato. La clasificación escolar es una discriminación social legitimada que ha sido sancionada por la ciencia. Los test que miden las disposiciones sociales que requiere la escuela, de allí su valor predictivo del éxito académico, están hechos justamente para legitimar de antemano los veredictos escolares que los legitiman.

Frente a esta realidad, la mirada del docente debe volverse reflexiva y crítica: reconocer que las expectativas homogéneas sobre competencias lectoras y escritoras reproducen desigualdades y, al mismo tiempo, buscar estrategias que amplíen las oportunidades de participación y aprendizaje. Esto implica observar las trayectorias individuales de los estudiantes, identificar sus fortalezas y necesidades, y ajustar los modos de enseñar, evaluar y relacionarse con el conocimiento. Así, el aula del nivel superior deja de ser un espacio donde los habitus desiguales simplemente se enfrentan, para convertirse en un escenario donde la enseñanza se transforma en un proceso dinámico, inclusivo y dialógico, en el que los estudiantes puedan apropiarse de un lenguaje académico sin perder de vista sus formas particulares de aprender. La práctica docente reflexiva, entonces, no sólo transmite contenidos, sino que también construye condiciones de equidad, visibiliza la diversidad y genera oportunidades para todos.

Siguiendo los planteos de Bourdieu y Passeron (1964, 1970, como se citan en Tovillas, 2010), el sistema educativo, lejos de garantizar la igualdad de oportunidades, tiende a reproducir las desigualdades sociales al imponer una arbitrariedad cultural que corresponde a las clases dominantes. Esta arbitrariedad se naturaliza a través de la acción pedagógica, que opera como una forma de violencia simbólica: transmite como legítimos los saberes, valores y modos de expresión de los grupos dominantes, invisibilizando otras trayectorias y modos de conocimiento. Así, las instituciones educativas transforman privilegios heredados, como el capital cultural familiar, los hábitos de lectura o ciertas disposiciones lingüísticas, en méritos individuales, reforzando la ilusión meritocrática que justifica el éxito o el fracaso escolar.

En este sentido, reconocer que el docente universitario o formador de docentes no sólo transmite contenidos, sino que instituye modos de pensar y de habitar el saber, permite comprender la práctica formativa como un espacio de producción simbólica y de poder. Tal como sostienen Edelstein y Coria (1995), “el formador, en su práctica, transmite mucho más que conocimientos; transmite modos de relación con el saber, con

la autoridad, con el otro y consigo mismo. En esa trama, se constituye también como sujeto, portador de un saber que no sólo enseña, sino que instituye sentidos” (p. 42).

Esta concepción amplía la mirada sobre la práctica docente en el nivel superior, al reconocer al formador como un sujeto instituyente, cuya tarea no se limita a reproducir saberes, sino que implica producir significados, habilitar voces y construir, junto con sus estudiantes, nuevas formas de pensar la enseñanza.

Edelstein y Coria (1995) plantean la necesidad de superar la fragmentación entre teoría y práctica en la formación docente, promoviendo procesos reflexivos que permitan a los futuros profesores analizar críticamente las condiciones institucionales en las que enseñan. En la misma línea, retomando el planteo de Achilli (1995), resulta pertinente recordar que “el maestro, al dissociarse de la construcción y concepción del conocimiento, queda enajenado en la transmisión. De allí que el trabajo intelectual le resulte extraño, como no perteneciente a él” (p. 25). Esta afirmación invita a repensar las prácticas inclusivas como procesos de reapropiación del saber docente, donde enseñar implique también construir conocimiento y resignificar la tarea intelectual del maestro.

Así, la práctica docente se comprende como un espacio social, histórico y ético, atravesado por tensiones entre autonomía y regulación institucional. Pensar la enseñanza desde esta perspectiva permite reconocer el aula como un escenario de acción política y simbólica, donde las decisiones del docente tienen el potencial de transformar relaciones, visibilizar la diversidad y construir condiciones de equidad. La inclusión, en este sentido, no se reduce a la aplicación de técnicas, sino que se constituye como un proceso continuo que resignifica los vínculos pedagógicos y el sentido mismo de enseñar en el nivel superior.

## Reflexiones finales

Toda práctica docente es, en el fondo, un relato en construcción. Una trama donde se entrelazan las voces de los estudiantes, las huellas de los maestros y los silencios de la institución. Pensar la inclusión en el nivel superior fue, en este recorrido, una invitación a mirar con otros ojos el aula, ese territorio tantas veces dado por sentado, donde la palabra diversidad suele quedar suspendida entre el discurso y la acción.

En este trayecto, la práctica docente se reveló como un tejido vivo, palpitante, atravesado por gestos, tensiones y afectos. Cada clase, cada intercambio, cada pregunta de los estudiantes fue como un hilo que permitió destejer certezas y bordar nuevas comprensiones sobre el acto de enseñar y aprender. La dislexia, la disortografía y la disgrafía dejaron de ser meras categorías diagnósticas para volverse rostros, historias, maneras singulares de estar en el mundo del lenguaje. Fue en esas diferencias donde se abrió la posibilidad de pensar una pedagogía verdaderamente humana.

Comprendimos que la práctica docente no se reduce a la transmisión de un saber, sino que es una práctica social e histórica que se configura en el cruce de fuerzas institucionales, políticas y simbólicas. Enseñar en el nivel superior, entonces, no es sólo dictar clases: es habitar un entramado de poder, un campo de tensiones donde se decide, a veces sin saberlo, quiénes quedan dentro y quiénes quedan fuera. A su vez, la inclusión no es un adorno del discurso pedagógico, sino el corazón mismo de la práctica educativa. No se trata de adaptar a los estudiantes a una escuela pensada para unos pocos, sino de transformar la institución educativa misma, para que abrace la pluralidad de modos de aprender y de ser.

Enseñar a leer y escribir no es sólo enseñar a decodificar letras o a corregir ortografías. En los rostros de los estudiantes que confunden la *v* y la *b*, o que se preguntan si su letra será legible desde el fondo del aula, se revelan los límites del sistema, pero también su potencia transformadora cuando el docente se atreve a mirar más allá de la norma.

Así, la reflexión sobre la práctica docente en el nivel superior se convirtió también en una reflexión sobre la docencia como oficio del encuentro: con el saber, con el otro y con uno mismo. Una práctica que no sólo enseña, sino que también transforma; que no sólo evalúa, sino que escucha; que no sólo exige, sino que acompaña. Una docencia que

asume su dimensión política y ética, porque sabe que cada gesto en el aula puede ser un acto de justicia o de exclusión.

Quizás la educación inclusiva sea, en definitiva, un modo de narrar distinto. Un relato coral donde todas las voces tengan lugar, donde el error no sea una falta sino una posibilidad, donde la diferencia no se corrija sino que se comprenda.

Reconocer los límites y las potencialidades de la práctica abre el horizonte hacia nuevas formas de enseñar y de habitar la docencia, sustentadas en el diálogo, la empatía y la transformación. En este sentido, el desafío futuro radica en sostener espacios de reflexión continua, donde las voces docentes puedan pensarse en relación con las transformaciones sociales, culturales y subjetivas que atraviesan la educación contemporánea, reafirmando así el compromiso con una pedagogía inclusiva, crítica y humanizadora.

Este trabajo no pretende cerrar el tema, sino abrirlo. Deja más preguntas que respuestas, porque toda práctica reflexiva es, en sí misma, un punto de partida. Nos queda seguir pensando cómo formar docentes capaces de leer en la diversidad un desafío y no un obstáculo, capaces de escribir en la trama de la educación superior nuevas palabras que nombren lo posible. Tal vez, en ese gesto, resida el verdadero sentido de enseñar: acompañar a otros a encontrar su voz en el silencio de la letra, y a reconocerse parte de un mismo texto colectivo que llamamos educación.

## Bibliografía

- Achilli, E. (1995). *La práctica docente: Una interpretación desde los saberes del maestro*. Rosario: Homo Sapiens.
- Alucin, S. V. (2022). *Hacia la construcción de un enfoque socio-antropológico para estudiar las políticas educativas*. *Entramados*, 9 (11), 116-131.
- Anijovich, R. (s.f.). *Todos pueden aprender* [Apunte de cátedra]. Documento inédito.
- Bourdieu, P. (1990) El racismo de la inteligencia. En Pierre Bourdieu, *Sociología y Cultura*, 201-204. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2022). *Estructuras, habitus y prácticas*. En *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Chiroleu, A. (2009). *Políticas públicas de inclusión en la educación superior: Los casos de Argentina y Brasil*.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer.
- Defior, S. (2004). *Las dificultades del aprendizaje de la lectura y la escritura*. Aljibe.
- Dehaene, S. (2015). *El cerebro lector: La ciencia de la lectura desde la ciencia cognitiva hasta la educación*. Siglo XXI.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 15–25. Universidad Victor Segalen de Burdeos.
- Edelstein, G., & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Habib, M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia: An overview and working hypothesis. *Brain*, 123(12), 2373–2399.
- Ley N.º 26.206. (2006). *Ley de Educación Nacional*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

- Ley Nacional de Educación Superior N.º 24.521. (1995). *Boletín Oficial de la República Argentina*, 10 de agosto de 1995.
- Ley N.º 27.044. (2014). *Modificación de la Ley Nacional de Educación Superior N.º 24.521*. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 17 de diciembre de 2014.
- Ley Provincial de Educación N.º 12.249. (2004). *Boletín Oficial de la Provincia de Santa Fe*, 3 de septiembre de 2004.
- Resolución N.º 1028/2017. (2017). *Estándares y criterios para la acreditación de los profesorados de educación secundaria*. Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias.
- Resolución N.º 502/2019. (2019). *Actualización de estándares para la formación docente de nivel superior*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Sinisi, L. (2020). El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas ‘innovadores’. En M. A. Neufeld (Comp.), *Políticas sociales y educativas entre dos épocas: Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado* (Cap. II, pp. 1–XX). Filo: UBA.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de las políticas públicas: Reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Antípoda*, 10, 21–49.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Tovillas, P. (2010). El sistema escolar. En *Bourdieu: Una introducción* (pp. 87–100). Quadrata.
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020*. UNESCO.