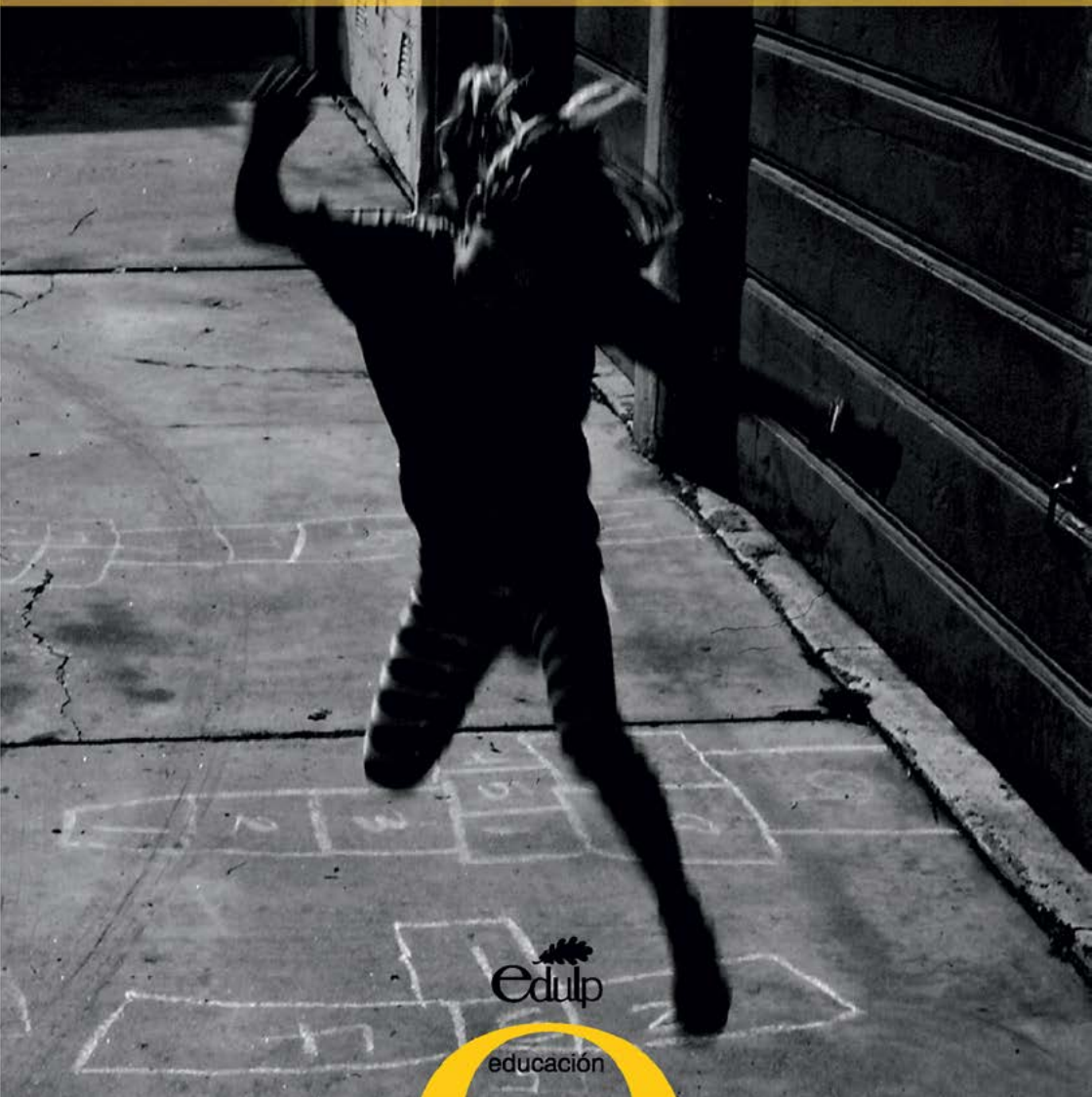


PILAR COBEÑAS, VERÓNICA GRIMALDI, CLAUDIA BROITMAN
INÉS SANCHA, MÓNICA ESCOBAR (Coordinadoras)

La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad




EduLP

educación

La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad

La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad

**PILAR COBEÑAS
VERÓNICA GRIMALDI
CLAUDIA BROITMAN
INÉS SANCHA
MÓNICA ESCOBAR
(Coordinadoras)**

**Itatí Blanco, Lucía Belén Dibene, Luciana Falco,
Guadalupe Herrero, Ana Paula Lemos,
María Lourdes Salas, Lourdes Tardío
y Agustina Villanueva (Colaboradoras)**



La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad /
Pilar Cobeñas ... [et al.]. - 1a ed. - La Plata : EDULP, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-8348-90-2

1. Educación Especial. 2. Matemática. I. Cobeñas, Pilar.
CDD 371.9028

La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad

Pilar Cobeñas, Verónica Grimaldi, Claudia Broitman,
Inés Sancha y Mónica Escobar



EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (EDULP)
48 N.º 551-599 4º piso / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644-7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales de las Universidades Nacionales (REUN)

Primera edición, 2020
ISBN 978-987-8348-90-2

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11723
© 2021 - Edulp

Índice

Prólogo	8
<i>Flavia Terigi</i>	
Prólogo	20
<i>Juan Cobeñas</i>	
Introducción	22
<i>Pilar Cobeñas, Verónica Grimaldi, Claudia Broitman, Inés Sancha y Mónica Escobar</i>	
PARTE I	
Aportes y debates teóricos y conceptuales	
Capítulo I	
Pensar la discapacidad para (re) pensar las escuelas	
<i>Pilar Cobeñas</i>	28
Capítulo II	
Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva	
<i>Pilar Cobeñas y Verónica Grimaldi</i>	104
Capítulo III	
Diálogos ineludibles entre Didáctica de la Matemática y Educación Inclusiva	
<i>Claudia Broitman e Inés Sancha</i>	105

PARTE II

Resultados de tres líneas de investigación

Capítulo IV

La matemática escolar en la educación especial
del nivel primario

*Claudia Broitman, Inés Sancha, Lucía Dibene,
Luciana Falco y Ana Paula Lemos* 208

Capítulo V

La enseñanza de las matemáticas a alumnos
con discapacidad en aulas plurigrado

Mónica Escobar, Itatí Blanco, Lourdes Salas y Lourdes Tardío 258

Capítulo VI

La enseñanza de las matemáticas en escuelas urbanas
“comunes” que incluyen alumnos con y sin discapacidad

*Pilar Cobeñas, Verónica Grimaldi, Guadalupe Herrero
y Agustina Villanueva* 299

PARTE III

Otras experiencias y análisis documentales

Capítulo VII

Debates sobre los roles y modos de trabajo
de diferentes figuras en la escuela: desencuentros
y diálogos en torno a la inclusión

Pilar Cobeñas y Verónica Grimaldi 354

Capítulo VIII

La construcción de la colaboración en un aula
de Matemática del nivel secundario. Análisis de una experiencia
Verónica Grimaldi 413

Capítulo IX

Orientaciones didácticas para la enseñanza de la Matemática:
un análisis de documentos y diseños curriculares
bonaerenses desde la perspectiva de Educación Inclusiva
Pilar Cobeñas, Claudia Broitman y Verónica Grimaldi 450

Capítulo X

La inclusión de alumnos con discapacidad
en aulas de Matemática del nivel secundario:
su abordaje en la formación docente inicial
Verónica Grimaldi, Claudia Broitman y Pilar Cobeñas 511

Presentación de las autoras 558

ACTUALIDADES Y TRANSFORMACIONES EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD:

Aportes de la investigación sobre la enseñanza de las matemáticas

Flavia Terigi¹

*Malvinas Argentinas (Provincia de Buenos Aires),
marzo de 2021*

*“... la baja calidad de vida de los adultos con discapacidad nos mues-
tra que nos hemos equivocado bastante”*
(CANIZA DE PÁEZ, CITADA PÁG. 108 DE ESTE LIBRO).

“... de plano, por el diagnóstico, le exigieron la sombra”
(CORREA, CITADO EN PÁG. 405 DE ESTE LIBRO).

*“Por un mundo donde seamos socialmente iguales, humanamente
diferentes y totalmente libres”*
(ROSA DE LUXEMBURGO).

1 Flavia Terigi es Profesora para la Enseñanza Primaria. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO). Doctora en Psicología (Universidad Autónoma de Madrid). Actualmente es Decana del Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento y Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Estudia el aprendizaje y sus condiciones. Dirige proyectos de investigación y tesis enfocadas a formular el saber pedagógico que se produce en distintas experiencias (algunas macropolíticas, otras de escala intermedia, la mayoría escolares) en las que se pone en cuestión la monocronía que sostiene el diseño del sistema escolar.

Elegí estas frases para iniciar la presentación de *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad* porque me parece que, juntas, expresan la tesis que sostiene la obra. Como la he entendido, esa tesis compone un alegato sobre los efectos de más de un siglo de desarrollo de la educación especial (y de otras políticas además de las educativas) bajo el modelo del individualismo metodológico; una denuncia sobre el proceso usual de “*parquearle una sombra a una persona con discapacidad*” (capítulo VII), situando el problema en la persona y definiendo los apoyos en términos individuales antes que institucionales; una afirmación profundamente humanista sobre la necesidad de que las escuelas cambien para todos, en una transformación que, al decir de Ainscow —a quien las autoras retoman en distintas ocasiones—, apoya y celebra la diversidad de las personas. Este es un libro sobre la educación de las personas con discapacidad, pero es también un libro sobre la educación escolar, a secas: sobre los problemas que el principio organizador de la enseñanza escolar, *lo mismo, a todos, al mismo tiempo*, le plantea a la construcción de un mundo donde podamos ser lo que tenemos derecho a ser: humanamente diferentes.

La obra es el resultado de una etapa de trabajo de colegas que desarrollan en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata el Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo “Aportes de la didáctica de la matemática para el estudio de la inclusión de personas con discapacidad en escuelas comunes” (PPID H025, 2017-2018), bajo la dirección de Claudia Broitman. Entre los distintos aspectos de su originalidad, se destaca la centración en la enseñanza de una de las áreas del *currículum*, la Matemática, y por consiguiente la consideración de conceptos específicos del campo de la Didáctica de Matemáticas para tratar cuestiones sobre la enseñanza y el aprendizaje en escuelas denominadas *comunes* y en escuelas denominadas *de Educación Especial*. No es fácil encontrar trabajos que consideren la inclusión educativa de las personas con discapacidad desde el punto de vista de la enseñanza de las

matemáticas; una revisión de los números de la revista RUEDES (la revista de la Red Universitaria de Educación Especial), realizada para elaborar este prólogo, permitió acceder a distintos trabajos socio-pedagógicos sobre la educación de las personas con discapacidad, pero ninguno centrado de manera específica en esta área del *currículum*. Bienvenido, entonces, un proyecto de investigación que elige entrar por este lado a un tema en debate en la educación a escala mundial.

Los distintos estudios en los que se asienta la obra se encuadran conceptualmente en una perspectiva común, al mismo tiempo que, desde el punto de vista metodológico, proponen abordajes variados, ajustados a la especificidad de los problemas que el grupo de investigación decide asumir como objeto en cada oportunidad. Encontramos trabajos de análisis documental, tanto curricular como normativo; varios estudios de las prácticas de enseñanza situados en instituciones de distintos niveles con estudiantes integrados, y en escuelas de educación especial; análisis de planes y procesos de formación docente; y un abordaje que seguramente profundizarán en el futuro pero que en esta obra ya ofrece hallazgos relevantes: el análisis de la circulación institucional de los saberes didácticos. Estos abordajes variados no pierden de vista la perspectiva común que se explicita en los primeros capítulos de la obra, y que es referenciada luego en los capítulos que introducen los estudios específicos. Eso es posible cuando hay detrás de los distintos abordajes un equipo de investigación que va y viene entre la teoría y la empiria, distinción analítica que tiene sus bemoles pero que interesa sostener porque una gran fortaleza de esta obra es la base empírica de los análisis que nos propone.

Como sobre cualquier libro, sobre este pueden proponerse diferentes recorridos de lectura y, como con cualquier libro, cada lector/a realizará los propios. Este prólogo propone adentrarse con un mapa, un instrumento de navegación que identifica tres trayectos sobre los que avanzar tomando notas.

Un primer recorrido posible es **una formulación actualizada de los principios que sostienen la educación de las personas con discapacidad en esta tercera década del siglo XXI**. Si la denominada *educación especial* se planteó inicialmente bajo un paradigma segregacionista y tuvo un viraje importante, en la segunda mitad del siglo XX, hacia el paradigma de la integración (bajo el cual nos hemos formado muchos/as de los/as pedagogos/as que trabajamos en la actualidad en relación con el sistema escolar), la declaración de Salamanca (UNESCO, 1990) y la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) jalonan un cambio hacia el paradigma de la educación inclusiva apoyado en el modelo social de la discapacidad. Hay, como adelantamos, una fundamentada declaración de los principios que sostienen la educación de las personas con discapacidad en el capítulo inicial de esta obra, y luego las ideas que se expresan en él reaparecen referenciadas y toman cuerpo en los siguientes.

Los derechos de las personas con discapacidad han experimentado una transformación, pues fueron concebidos inicialmente como derechos pasivos respecto de las prestaciones de otros y han sido reconceptualizados, en buena medida gracias al activismo del colectivo de personas con discapacidad, como derechos activos de sujetos con capacidad de participación y decisión. Como nos han recordado quienes, en el campo educativo, estudian la psicogénesis de la comprensión infantil sobre los derechos (por ejemplo, Horn, Helman, Castorina y Kurlat, 2014; Helman, 2010), un derecho es una expectativa de trato para el que no hay que cumplir ninguna condición adicional a la de ser sujeto de ese derecho. La posición de minoridad, que signó durante décadas la consideración de los derechos de las personas con discapacidad, ha experimentado un profundo viraje², cuyas consecuencias para las prácticas educativas todavía deben ser analizadas; entre ellas, el capítulo 7 de esta obra aboga por la incor-

2 Una transformación análoga experimentó el reconocimiento de los derechos de los niños (Helman, 2010).

poración de las voces de los/as alumnos/as con discapacidad en las decisiones sobre sus propios procesos escolares.

De todos los principios que podemos anotar recorriendo la obra, resueno especialmente con la afirmación del derecho de las personas con discapacidad a estudiar junto a personas sin discapacidad, desplegada en el capítulo 2. Se sostiene en esta obra la posición profundamente humanista según la cual una educación de todos/as en la misma escuela promovería sociedades inclusivas. De aquí mi elección de la frase de Rosa de Luxemburgo, “Por un mundo donde seamos socialmente iguales, humanamente diferentes y totalmente libres”. No deja de encontrarse una lejana reminiscencia de la obra de John Dewey (1995, aunque el original es de 1916), en cuanto al optimismo sobre la capacidad de la escuela, como medio social, para moldear formas de humanidad respecto de un ideal social. Más contemporáneamente, viene en nuestro auxilio aquel segundo principio de justicia curricular, la *participación y escolarización común*, que se popularizara a partir de la difusión de la obra de Connell (1997), para quien la justicia curricular no se justifica solo como una cuestión de justicia social con los grupos desfavorecidos, sino que es fuente de enriquecimiento para la experiencia y los conocimientos de *todos*, incluidos los grupos usualmente favorecidos en modelos segregacionistas.

En ese optimismo, la educación inclusiva no es una cuestión marginal sobre cómo algunos estudiantes pueden ser integrados a la educación regular: indaga cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje a fin de responder a la diversidad, señala una transformación pendiente de los sistemas escolares y advierte sobre las presiones exclusionistas que operan sobre todos los estudiantes vulnerables (Ainscow y Miles, 2008).

Integran esta declaración de principios la afirmación de que un eje central para construir escuelas inclusivas radica en identificar barreras y construir apoyos, y la afirmación asociada de que los apoyos no se definen por tipo de discapacidad sino en base a los requeri-

mientos de cada persona. La obra nos muestra, en varios de sus capítulos, cómo se mantienen barreras históricas, cómo se construyen sutilmente nuevas barreras (por ejemplo, ciertas decisiones de los adultos que inciden en la tarea de los/as niños/as con discapacidad, tal como se analiza en el capítulo 6); y cómo, aunque los apoyos podrían dirigirse a las instituciones, a los docentes o a las personas con discapacidad, el sistema educativo se centra en las personas con discapacidad y ubica el apoyo en figuras no siempre expertas en la enseñanza (véase en particular el capítulo 7).

Con esta referencia a las barreras y los apoyos, entramos al segundo recorrido de nuestro mapa: la obra aporta **un estado de situación de la enseñanza de la matemática cuando entre quienes aprenden se encuentran estudiantes con discapacidad**. A modo de ejemplos de los aportes del texto a este estado de situación, menciono la alarmante vigencia del modelo médico de la discapacidad, que ya fuera desocultado por María Angélica Lus en los primeros años de la recuperación democrática en Argentina³ cuando, al analizar lo que por entonces se denominaba *fracaso escolar*, denunció, bajo la categoría “modelo patológico individual”, el fracaso escolar como un fenómeno que, aunque producido por la escolarización masiva, era interpretado desde un modelo individual que atribuía a los sujetos las razones que explicaban sus problemas para aprender en la escuela.

Como se señala en el capítulo 1, el modelo médico de la discapacidad construyó una visión patologizada y desde la deficiencia de las personas con discapacidad, que ubica la falta en el cuerpo del sujeto. Tanto en el caso del genérico fracaso escolar como en la situación de los/as estudiantes con discapacidad, los límites para aprender quedan bajo la órbita de la responsabilidad individual; atributos de la situación educativa son conceptualizados como atributos del sujeto

3 Recuérdese su trabajo de 1988, “Fracaso escolar y lectoescritura. Análisis desde una perspectiva pedagógica”, en el *Informe preliminar del seminario- taller sobre Fracaso escolar y lectoescritura* realizado en Buenos Aires por la UNESCO y el Ministerio de Educación.

(Terigi, 2009). El libro sostiene una posición que compartimos y que he tratado de contribuir a fundamentar: que no podemos definir o identificar las posibilidades de aprendizaje de los sujetos sin considerar las características de las propuestas pedagógicas y didácticas en cuyo marco pretendemos que aprendan.

Forma parte también del estado de situación el equívoco (un equívoco que tiene importantes consecuencias) que se produce en la expectativa de los docentes *comunes* cuando en sus aulas trabaja un/a maestro/a integrador/a (MI). La expectativa del docente *común*, según relevan las autoras, es que el MI se ocupe de la enseñanza de los/as estudiantes con discapacidad. Pero, como se señala en el capítulo 7, la formación docente inicial de los MI plantea materias específicas de la educación especial que son inespecíficas en términos didácticos. No hay razones, según aporta el análisis de la formación docente, para suponer con que los MI cuentan con un saber didáctico especializado acerca de la enseñanza a estudiantes con discapacidad, ni que han profundizado en didácticas específicas. Retomando un ejemplo de saber especializado que se plantea como interrogante en el capítulo 10, cómo juegan las diferencias semióticas entre el sistema braille y las escrituras matemáticas convencionales en el aprendizaje de las matemáticas difícilmente habrán sido objeto de trabajo en su formación. En estas condiciones, pueden comprenderse los problemas que las autoras encuentran cuando analizan la enseñanza, según veremos en el tercer recorrido que propondré.

También nos señalan, en el capítulo 4, que aunque las condiciones materiales de las aulas de educación especial permitirían variaciones en los agrupamientos de estudiantes, estas no se observan, como tampoco trabajos grupales, y ni siquiera el aprovechamiento de las interacciones espontáneas entre los estudiantes. Este señalamiento es posible porque los estudios se han realizado partiendo de una concepción amplia de las condiciones de la enseñanza, que no presupone que, aseguradas ciertas condiciones materiales, lo que estas harían posible se produce indefectiblemente.

En fin, para no agotar una caracterización del estado de situación, que el/la lector/a conocerá al recorrer los distintos trabajos, señalemos, finalmente, que las investigadoras encuentran un fenómeno original respecto de la educación común: el tiempo insuficiente que ocupan las matemáticas en el *currículum* real de las escuelas de educación especial (capítulo 4). Este fenómeno lo consideran ligado a un concepto de inteligencia según el cual los/as estudiantes con discapacidad no son vistos/as como candidatos/as destacados/as a apropiarse de los saberes matemáticos que circulan en la escuela. Este concepto de inteligencia prevalece en actores tanto docentes como no docentes involucrados en la enseñanza de matemáticas a estudiantes con discapacidad.

El tercer recorrido, que reúne ideas rotundas y también planteamientos cargados de sutileza, es el **análisis didáctico sobre la enseñanza de las matemáticas en prácticas que ocurren en aulas a las que asisten estudiantes con discapacidad**. Sin ambages, las autoras identifican, en sus estudios en aulas de educación especial y de educación primaria común (capítulos 4, 5, 6 y 7), rasgos de lo que denominan *enseñanza clásica de las matemáticas*. Práctica destacada en las escuelas de educación especial (capítulo 4), aparece con hibridaciones en las escuelas comunes (capítulo 6) e inclusive en aulas que, por su organización, permitirían la interacción de estudiantes con distintos niveles de conocimiento sobre un mismo objeto, como las aulas plurigrado (capítulo 5). En esta *enseñanza clásica*, se vincula el trabajo de los alumnos con discapacidad en Matemática al uso del material concreto y al planteamiento de situaciones cotidianas. Los errores se evitan, y también se usan como fuente para justificar decisiones didácticas que tienden a la repetición, a la ejercitación y a las actividades motrices. En distintas clases y en distintas escuelas, las autoras han podido documentar intervenciones docentes dirigidas a estudiantes con discapacidad que fragmentan el problema matemático en una sucesión de preguntas simples para inducir la respuesta esperada; se documentan, con fragmentos de clase y fotografías

de cuadernos y pizarrones, decisiones didácticas de los adultos que inciden en la tarea de los niños, como acotar el rango de números, usar imágenes y proponer material concreto. En su expresión menos híbrida, se trata de una concepción utilitarista de la matemática que reduce su enseñanza a aquello que se supone que “estos alumnos” podrían necesitar para desenvolverse en la vida cotidiana. El tiempo didáctico queda reducido al tiempo de aprendizaje y este se asimila a la realización de actividades manipulativas hasta que se verifica la ausencia de errores.

Habrà que realizar nuevos análisis para comprender este cuadro sobre la enseñanza de las matemáticas, pero esta obra ofrece alguna respuesta en los esbozos de análisis de la circulación institucional de los saberes didácticos, otra más en la prevalencia de cierta concepción de inteligencia y cierta asociación entre discapacidad y déficit, y otra más en las reflexiones sobre el abordaje de la inclusión de alumnos con discapacidad en la formación docente inicial. La experiencia que se presenta en el capítulo 10, desarrollada con estudiantes de profesorado de Matemática para el nivel secundario, permite aproximarnos a algunos de los asuntos que debe abordar el proceso formativo, desde la explicitación de las preconcepciones sobre los procesos de aprendizaje de las personas con discapacidad hasta la posibilidad de pensar propuestas que consideren distintas aproximaciones a un mismo problema. Resulta claro que los sujetos con discapacidad están expuestos a la comprensión que los y las docentes tienen del objeto de conocimiento, del rol de las aproximaciones sucesivas en los procesos de aprendizaje y de los efectos de sus propias intervenciones. Por su parte, el capítulo 8 nos permite entender que se encuentran expuestos *también* a la comprensión que de esos mismos asuntos tienen las figuras no docentes que los apoyan, y a la valoración que tanto docentes como no docentes tienen sobre la construcción de la colaboración profesional y sobre la participación de los sujetos con discapacidad en sus propios aprendizajes.

El análisis que realizan las autoras las lleva a proponer que la Didáctica de la Matemática francesa y la perspectiva de educación inclusiva comparten varios supuestos, como se desarrolla en el capítulo 3. Lejos de un forzamiento hacia la posición didáctica del equipo de investigación, se encuentra en ese capítulo una lectura de los dos campos de problemas que muestra que convergen en ideas poderosas: que todos pueden aprender si se garantizan ciertas condiciones didácticas (que no están dadas y hay que producir, agregaría por mi parte); que todos tienen derecho a participar de propuestas de enseñanza que les permitan construir conocimientos de manera autónoma; que hay aprendizajes que sólo son posibles a partir de la interacción con otros diversos. Hay en estas y otras ideas elementos para discutir la concepción clásica de la enseñanza de las matemáticas que, según el tercer recorrido, caracteriza las oportunidades educativas de los y las estudiantes con discapacidad en esta área del *currículum*. El capítulo 5 plantea como hipótesis que las decisiones que flexibilizan la organización graduada favorecen la instalación de prácticas inclusivas, aunque en las aulas plurigrado esto resulte más una posibilidad que algo verificable. El capítulo 9 avanza en ese sentido con un análisis curricular que, además de mostrar las debilidades de las formulaciones curriculares con las que contamos, propone dimensiones para avanzar hacia la inclusividad. Y el capítulo 10 formula la posición profesional del/ de la profesor/a de Matemática, que formula ideas sobre lo que un/a estudiante puede hacer, no sobre la base del diagnóstico de otro/a profesional (en particular, del diagnóstico médico) sino de la información que recoge sobre lo que efectivamente hace el/la estudiante, sobre las producciones que ella/él realiza, y sobre lo que sucede a partir de sus propias intervenciones docentes.

Tiene entonces el lector, la lectora, ante sí una obra que le permitirá una actualización en los enfoques sobre la educación de las personas con discapacidad, componer un estado de situación sobre la enseñanza de las matemáticas que les propone el sistema escolar, y acceder a un análisis didáctico sobre las prácticas de enseñanza que

involucran a figuras tanto docentes como no docentes. Se trata además de una obra original que asume que una parte sustantiva de sus aportes surgen de la investigación. Queda por delante que entre en diálogo con otros especialistas en educación de personas con discapacidad, que puedan compartir total o parcialmente los principios de los que parte la producción de las autoras; con las figuras que se desenvuelven en el sistema escolar a propósito de los aprendizajes de Matemáticas que realizan los estudiantes con discapacidad; y con el colectivo de personas con discapacidad, promotores de las transformaciones de las que da cuenta esta obra: las que han sucedido y las que se echan en falta.

Referencias

- Ainscow, Mel y Miles, Susie (2008). "Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?". *Perspectivas*, 38 (1), dossier Educación inclusiva, pp. 17-44.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Dewey, John (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata (publicación original en inglés de 1916).
- Helman, Mariela (2010). "Los derechos en el contexto escolar: relaciones entre ideas infantiles y prácticas educativas". En Castorina, José Antonio (comp.), *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Horn, Axel; Helman, Mariela; Castorina, José Antonio y Kurlat, Marcela (2014). "Hacia los «intramuros» de la escuela desde los «extramuros» de la psicología genética. Las prácticas escolares y las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad". En Castorina, José Antonio y Barreiro, Alicia (coords.), *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lus, María Angélica (1988). "Fracaso escolar y lectoescritura. Análisis desde una perspectiva pedagógica". En UNESCO/ MED (1988), *Informe preliminar del seminario- taller sobre Fracaso escolar y lectoescritura*. Buenos Aires.
- Terigi, Flavia (2009). "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional". *Revista Iberoamericana de Educación* n° 50, "Escuela y fracaso: hipótesis y circunstancias". Pp. 23/ 39.

APORTES PARA AVANZAR EN EL CAMINO A LA INCLUSIÓN

*Juan Cobeñas*¹

(La Plata, Provincia de Buenos Aires, marzo 2021)

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

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

Se puede hoy seguir en este libro todo este proceso, desde el diagnóstico - palabra tan dolorosa cuando se aplica a nosotros, los alumnos- de las situaciones más frecuentes que imponen obstáculos a la inclusión, hasta las estrategias que pueden utilizarse y los documentos que las habilitan.

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

Al leer sentí el peso del tremendo esfuerzo que hemos hecho en estos años de mi escolaridad. El trabajo de mis padres y asistentes, el apoyo de mis maestros y el aguante de todos para soportar la violen-

1 Juan Cobeñas tiene 30 años, está actualmente finalizando su tesina de la Licenciatura en Letras en la Universidad Nacional de La Plata. Es co-fundador de la Asociación Azul -por la Vida Independiente de las personas con discapacidad- y activista por los derechos humanos de las personas con discapacidad.

cia de la realidad de aquellos años. El esfuerzo inundado de miedo, porque siempre me sentí en riesgo de que me echaran de la escuela y ese miedo me martirizó en la Facultad.

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

Que así sea.

INTRODUCCIÓN

Este libro recoge avances y resultados de un Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo (PPID H025) denominado “Aportes de la didáctica de la matemática para el estudio de la inclusión de personas con discapacidad en escuelas comunes” que se llevó adelante durante los años 2017 y 2018, cuyo análisis final se realizó durante los años 2019 y 2020 mientras se desarrollaba una nueva investigación en torno al mismo tema.

La inserción institucional de este proyecto fue la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Estuvo dirigido por Claudia Broitman y formaron parte del equipo de investigación: Pilar Cobeñas, Verónica Grimaldi, Mónica Escobar e Inés Sancha, en su rol de coordinadoras de los diferentes grupos de trabajo. Contamos, además, con la colaboración de Itatí Blanco, Lucía Dibene, Luciana Falco, Guadalupe Herrero, Ana Paula Lemos, Lourdes Salas, Lourdes Tardío y Agustina Villanueva en los diferentes equipos de trabajo de nuestra investigación y que también en la actualidad colaboraron para la escritura de este libro. Han participado, además, Emilio González, Marisol Goñi, Luján Miranda, Laura Murúa y Mariana Filardi

A continuación, presentamos las distintas partes y capítulos que forman parte de esta obra.

La primera parte del libro incluye tres capítulos que buscan explicitar los aportes y debates teóricos y conceptuales que conforman nuestros puntos de partida. Algunos de ellos fueron marcos teóricos e ideológicos a partir de los cuales construimos el proyecto de investigación, y otros fueron ideas y relaciones que fuimos elaborando a partir del inicio de nuestro proyecto y de la conformación y consolidación del equipo como grupo de estudio y trabajo. Los capítulos que componen la primera parte son los siguientes:

Capítulo I. Pensar la discapacidad para (re) pensar las escuelas. *Pilar Cobeñas*.

Capítulo II. Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva. *Pilar Cobeñas y Verónica Grimaldi*.

Capítulo III. Diálogos ineludibles entre Didáctica de la Matemática y la perspectiva de Educación Inclusiva. *Claudia Broitman e Inés Sancha*.

La segunda parte de este libro está organizada a partir de los resultados obtenidos en nuestro estudio. Inicialmente, el equipo de investigación abarcó tres grandes preguntas:

¿De qué manera viven las matemáticas escolares de primaria en las escuelas de educación especial?

¿Cuáles son las condiciones de las aulas plurigrado rurales que podrían favorecer u obstaculizar la inclusión de alumnos con discapacidad —dada la práctica de convivencia permanente con la heterogeneidad, objeto de estudio de nuestro proyecto anterior—?

¿Cuáles son las tensiones y problemas didácticos que enfrentan docentes y niños en matemática en escuelas urbanas comunes autoconsideradas inclusivas y de qué maneras interactúan niños

con y sin discapacidad juntos con el conocimiento matemático que circula y se elabora en la clase?

Estas tres grandes preguntas guiaron la conformación de tres subgrupos o líneas de investigación cuyos análisis y resultados se presentan en los capítulos IV, V y VI respectivamente:

Capítulo IV. La matemática escolar en la educación especial del nivel primario. *Claudia Broitman, Lucía Dibene, Luciana Falco, Ana Paula Lemos, Inés Sancha.*

Capítulo V. La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad en aulas plurigrado. *Mónica Escobar, Itatí Blanco, Lourdes Salas, Lourdes Tardío*

Capítulo VI. La enseñanza de las matemáticas en escuelas urbanas “comunes” que incluyen alumnos con y sin discapacidad. *Pilar Cobeñas, Verónica Grimaldi, Guadalupe Herrero, Agustina Villanueva.*

La tercera parte de este libro presenta otras experiencias y estudios documentales realizados por miembros del equipo de investigación en los momentos iniciales de elaboración de este proyecto o bien durante el propio proceso de relevamiento y análisis de resultados. Se trata de trabajos sobre el mismo tema que permitieron retomar nuestras preguntas anteriores o algunas nuevas que fueron surgiendo en el recorrido de estudio y profundización del tema. Los capítulos que la conforman son los siguientes:

Capítulo VII. Debates sobre los roles y modos de trabajo de diferentes figuras en la escuela: desencuentros y diálogos en torno a la inclusión. *Pilar Cobeñas, Verónica Grimaldi.*

Capítulo VIII. La construcción de la colaboración en un aula de Matemática del nivel secundario. Análisis de una experiencia. *Verónica Grimaldi*.

Capítulo IX. Orientaciones didácticas para la enseñanza de la Matemática: un análisis de documentos y diseños curriculares bonaerenses desde la perspectiva de educación inclusiva. *Pilar Cobeñas, Claudia Broitman y Verónica Grimaldi*.

Capítulo X. La inclusión de alumnos con discapacidad en aulas de Matemática del nivel secundario: su abordaje en la formación docente inicial. *Verónica Grimaldi, Claudia Broitman y Pilar Cobeñas*

Una aclaración resulta necesaria: las autoras de este libro adhieren a una perspectiva de género. No obstante, para evitar la redundancia con el uso reiterado del femenino y del masculino, así como cierta complejidad frente al uso de la e y la x para designar el colectivo integrado por personas de distintos géneros, en este libro se optó por el uso genérico del masculino en su condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino. Esta decisión ha sido tomada exclusivamente para facilitar su escritura y la lectura.

Por último, el equipo autoral quiere agradecer a Flavia Terigi y a Juan Cobeñas por haber aceptado prologar este libro.

Ahora sí, hechas las presentaciones formales, los invitamos a que se acerquen por medio de las páginas siguientes a gran parte de nuestra producción colectiva. Esperamos que la lectura de cada capítulo les permita, de alguna manera, oír nuestros apasionados y calurosos intercambios en las reuniones de trabajo y que colabore a

fomentar acciones, nuevos espacios, estudios o debates sobre los que leeremos con interés.

PARTE I

Aportes y debates teóricos y conceptuales

CAPÍTULO I

Pensar la discapacidad para (re) pensar las escuelas

Pilar Cobeñas

Para introducirnos en los debates actuales sobre Educación Inclusiva es necesario partir de presentar el proceso contemporáneo de cambio paradigmático sobre las concepciones acerca de la discapacidad, producido por el movimiento social de personas con discapacidad que impulsó los cambios presentes sobre los sistemas educativos. Asimismo, este proceso ha generado transformaciones en la normativa nacional e internacional que tiene como objeto la regulación de, entre otros aspectos, la educación de las personas con discapacidad.

En este capítulo recuperaremos algunos debates vigentes en torno a la discapacidad, sin intención de exhaustividad e intentando vincularlos con los debates educativos. Partimos de considerar que la escuela es una institución que ha tenido y continúa teniendo un lugar central en la definición social de la discapacidad y que ha promovido y continúa promoviendo formas de exclusión escolar y social, al mismo tiempo que puede colaborar en la construcción de prácticas inclusivas. Coincidimos con Dussel al afirmar que:

... las preguntas que deberían guiar nuestra reflexión sobre la exclusión educativa en nuestras sociedades son las

siguientes: ¿en qué sistema escolar queremos incluir a todos? ¿No es acaso la organización actual de la escuela la que ha producido buena parte de las exclusiones? ¿Cómo puede re-examinarse esta institución, conservando el sueño de educar a todos, pero evitando reproducir las mismas injusticias? (Dussel, 2004: 306-307)

Nuevos paradigmas en discapacidad: debates sobre las formas de nombrar

Las formas de denominar no son inocuas, tienen consecuencias, efectos subjetivantes, políticos. Dan cuenta de lo que es posible pensar y establecen las fronteras con lo aún impensable (Frigerio, 2008). En este sentido, tanto las concepciones como las denominaciones que están vinculadas a lo que en la actualidad nombramos como discapacidad han variado a lo largo de las épocas y los contextos, clasificando a diferentes grupos como personas con discapacidad y comprendiéndola de diferentes modos. Dichas concepciones y clasificaciones tienen a su vez consecuencias sobre cómo viven y se considera que pueden ser vividas las vidas de las personas que son actualmente denominadas “con discapacidad” y, al mismo tiempo, los espacios y trayectorias educativas que les son asignadas. En este marco, las nuevas concepciones de la discapacidad han tenido efectos sobre la normativa internacional y nacional, exigiendo que el sistema educativo se transforme como condición para efectivizar el derecho a la educación en personas con discapacidad.

Partimos de comprender que la escuela y los discursos pedagógicos han tenido (y continúan teniendo) un lugar central en la construcción social de la discapacidad. Desde los orígenes del sistema educativo:

La pedagogía se convierte en algo normativo: prescribe cuál es la conducta “natural” y esperable, y por lo tanto “genera” y “produce” lo anormal, la transgresión, la desviación. “La norma es una medida, una manera de producir la medida común” (Ewald, 1990, p.168). En ese acto de producir la vara común, la instauración de la norma excluye a quienes no la cumplen. No es casual que sea en esta época que aparece la clasificación de los alumnos según sus capacidades, y que se confine a los “anormales” en instituciones especiales. Nótese el lenguaje que se utiliza para referirse a los “desviados”: “deficientes”, “anormales”, “dis-capacitados”. Todos estos calificativos solo adquieren sentido cuando se los compara con un individuo “normal”. (Dussel, 2004: 317)

Los términos técnicos provenientes de la psicología y la pedagogía del siglo XIX, que fueron usados para denominar “científicamente” a aquellos niños y jóvenes que no se adecuaban a los parámetros que tanto disciplinas como instituciones establecían como normales, son términos que en la actualidad continúan siendo usados, pero ahora como insultos, tales como “idiota”, “imbécil”, “débil mental”, “retrasado”, “retardado”, “mogólico”, “anormal” y “subnormal”. Ese proceso de resignificación ha producido que esos insultos sean nuevamente direccionados hacia las personas con discapacidad de una forma que hiere intensamente la subjetividad asumiendo esos insultos como descripciones que le son propias (Cobeñas, 2014). Ese herir, según Butler (1997), está relacionado con la dimensión performativa del lenguaje. En este sentido, y siguiendo a Butler, consideramos que las palabras tienen un carácter performativo, producen efectos, actúan sobre el cuerpo de aquel que enuncia y aquel que es enunciado. En términos de Didier Eribon:

La injuria es un acto de lenguaje —por una serie repetida de actos— por el cual se asigna a su destinatario un lugar determinado en el mundo. [...]. La injuria produce efectos profundos en la conciencia de un individuo porque le dice: “Te asimilo a”, “Te reduzco a”. [...] su función es producir efectos y, en especial, instituir o perpetuar la separación entre los “normales” y aquellos a los que Goffman llama los “estigmatizados”. (Eribon, 2001: 31)

En este sentido, las palabras también injurian y marcan una posición de identidad, de sujeto anormal. Asimismo, “los enunciados de identidad guardan la memoria de las prácticas de autoridad que los instituyen como normales o abyectos” (Sáez y Preciado, 1997:12): cuando en la actualidad alguien utiliza “idiota” o “imbécil” por ejemplo, para denostar a una persona con o sin discapacidad, en ese acto cita y reactualiza el poder de los discursos psicológicos, pedagógicos, médicos y jurídicos que establecieron desde el siglo XVIII un patrón a partir del cual unos cuerpos serían considerados como normales en relación con otros considerados anormales.

Así, las injurias, o ciertas formas de denominación que actúan como tales, instauran en la subjetividad de quien las recibe “el percatarse de esta asimetría fundamental que instaura el acto de lenguaje: descubrir una persona de la que se puede decir esto o aquello, a la que se le puede decir tal o cual cosa, alguien que es objeto de miradas, divagaciones, y al que esas miradas y divagaciones estigmatizan” (Eribon, 2001:30). Estas palabras tienen efectos en las visiones de sí de las personas con discapacidad, quienes “descubren” esta “condición” ante la mirada externa cuando son mirados, clasificados de ciertos modos.

Una de las figuras más relevantes del movimiento social de personas con discapacidad estadounidense, Judy Heumann, relata una instancia donde “descubre” que es mirada de forma diferente, y que

esa diferencia constituye un estigma. En la película *Crip Camp*¹² describe su infancia como tranquila en un barrio de EE. UU. Explica que, tras la poliomielitis no podía caminar, pero que jugaba a distintas cosas con sus amigos y amigas. En dicho contexto, relata una situación que la marcó, cuando ella y unas amigas —una de ellas empujaba su silla de ruedas— iban a comprar caramelos a un negocio cerca de su barrio:

Un chico se me acercó y me dijo: ¿estás enferma? Y me sorprendí mucho y recuerdo que tímidamente le dije: no, no estoy enferma. Pero recuerdo que quería llorar. Sigo sintiendo eso aun como adulta. Siento una mezcla de asombro ante esa pregunta, quizás un poco de enojo también, pero mantengo la calma. Fue un despertar descubrir que la gente no me veía como Judy sino como una persona enferma. (*Crip Camp*, 2020)

Para Judy, esa mirada no significó una pérdida de valoración hacia sí, quizás por ciertas condiciones sociales, culturales e incluso individuales que hicieron que pudiera reconocerse como persona con discapacidad en un sentido positivo. Pero sí significaron un “despertar”: la sociedad la mira de una forma diferente, y esa mirada la asombra, angustia y enoja. Es decir, la discriminación le provoca sufrimiento. Así, ella expresa que:

Yo no creo que sienta ninguna vergüenza por mi discapacidad, lo que siempre sentí más es exclusión. (*Crip Camp*, 2020)

1 *Crip Camp: a disability revolution*. 2020. Directores: Lebrecht y Newnham. <https://www.imdb.com/title/tt8923484/>

2 Otra película sobre la historia del movimiento social de personas con discapacidad en Estados Unidos que retrata los aportes de Judy Heumann es *Lives worth living*, 2011. Dirigida por Eric Neudel. Información en: <http://www.imdb.com/title/tt2174089/> Trailer e información sobre el documental disponible en: <http://www.pbs.org/independentlens/films/lives-worth-living/>

Sin embargo, estas auto-miradas no son posibles para todas las personas con discapacidad, quienes en muchas ocasiones construyen visiones de sí devaluadas, coherentes con las miradas que el exterior les devuelve, con graves efectos sobre sus vidas. Por ejemplo, así describía su situación una joven con discapacidad motriz, alumna de una escuela especial, entrevistada a propósito de una investigación sobre este tema (Cobeñas, 2015: 112):

... en enero cumplo 15 años y voy a hacer fiesta. El vestido me lo eligió mi mamá. [...] lo están haciendo ahora, en estos días lo voy a ir a conocer, espero que me guste, si no, ¡voy a hacer que lo cambien todo! [...] el vestido es blanco y violeta con brillos. Yo no quería festejar [...] (en voz baja, casi susurrando) porque estoy así (señala su silla de ruedas), qué puedo hacer así, no puedo bailar, no puedo hacer nada.

En esta joven, la mirada sobre la discapacidad como algo negativo, limitante, como una falla, un déficit, han tenido mayor impacto en su construcción subjetiva y quizás no ha tenido acceso a narrativas que le permitieran problematizar y deconstruir esas miradas sobre sí. Las palabras tienen efectos sobre cómo pueden ser pensadas y vividas las vidas de las personas con discapacidad. Sin dudas, también sobre las trayectorias y prácticas educativas y los destinos institucionales que les son asignados. Nuevamente, en palabras de Judy Heumann (*Crip Camp*, 2020):

Cuando tenía 5 años de edad, mi mamá me llevó a la escuela local para inscribirme, pero el director me dijo que no podía ir a esa escuela porque no podía caminar. Porque podía ser un riesgo. Así que mi madre terminó enseñándose. Por supuesto que todos mis amigos del vecindario iban a la escuela mientras yo me quedaba en casa.

De ahí la importancia de reflexionar sobre los modos en los que nos referimos a las personas con discapacidad. Asumir un lenguaje por sobre otro implica apropiarse de los presupuestos que cada palabra invoca, con frecuencia de modo no consciente. Así,

... El nombre que damos a las cosas que estudiamos tiene consecuencias. Las partes interesadas intentan definir aquello con lo que lidian de formas que promuevan sus intereses, que realicen lo que quieran realizar. E intentan influenciar a los investigadores a definir lo que es estudiado de las formas que decidan que son “las ciertas”. (Becker, 2009: 219)

De modo que consideramos relevante iniciar el presente libro a partir de definir y justificar con qué términos nos referiremos a la discapacidad.

Diferentes denominaciones, diversos sentidos

Actualmente coexisten denominaciones diversas sobre las personas con discapacidad. Por un lado, aquellas que ha producido el sistema educativo, los profesionales de la salud y el campo jurídico, entre otros. Estos nombran de forma eufemística a las personas con discapacidad en modos que perpetúan las miradas de estos como un grupo de sujetos “anormales”, signados por la deficiencia. Por otro, las autodenominaciones del propio colectivo de personas con discapacidad, que las considera como una forma válida y valiosa de ser y estar en el mundo, y que son las que consideramos legítimas y legales.

Recuperaremos algunas categorías ampliamente utilizadas en el campo escolar. En este sentido, la categoría de necesidades educativas especiales (NEE) ha sido acuñada en el informe Warnock (1978) y, si bien en su momento constituyó un avance en materia de problemati-

zar las nociones sobre las personas con discapacidad que las definían como ineducables, luego su uso giró hacia concepciones opuestas al espíritu con que se acuñó. Según Dyson “el informe de Warnock fue el producto de un amplio ámbito de crítica respecto al sistema de educación especial” (2010: 71) debido a que problematizaba las clasificaciones que dividían a los niños entre aquellos con dificultades, que debían ir a escuelas especiales, y aquellos sin dificultades, que debían ir a escuelas comunes. Asimismo, proponía una evaluación educativa en vez de un diagnóstico médico para determinar las ayudas que los niños necesitaban para aprender. El informe propone, así, pasar de una noción que considera problemática, la de clasificar a los niños por discapacidades, a la idea de necesidades educativas especiales. Aunque pudiera haber significado un avance en la visibilización de los procesos de exclusión que sufrían las personas con discapacidad, las revisiones actuales acuerdan en que su uso ha tenido el efecto contrario al esperado, de modo que debe ser un concepto a revisar o, más puntualmente, a abandonar (García Barrera, 2017). Por ejemplo, un documento producido por Ainscow y Booth, dos referentes internacionales del campo de la Educación Inclusiva (Index para la Inclusión, 2002³), explica que abandonan el uso del término “NEE” y que lo han sustituido por el término “barreras al aprendizaje y la participación” proponiendo centrar la mirada en las dificultades y limitaciones impuestas por las escuelas para la educación de su alumnado y no en las características de los sujetos de educación, perspectiva que es promovida por la categoría problematizada. Así, actualmente el uso del concepto de NEE sostiene una mirada diferenciada y deficitaria de las personas con discapacidad. Si bien el término no se plantea como un sinónimo de discapacidad, en la práctica las escuelas asimi-

3 Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). Index for inclusion. *Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education*. Versión en español: Miquel, E., Echeita Sarrionandia, G., Sandoval Mena, M., López Vélez, A. L., Durán, D., & Giné Giné, C. (2002). Index for inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Disponible en: http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf

lan las NEE a las personas con discapacidad, destinando dispositivos específicos y prácticas segregatorias para su educación. Comúnmente se utiliza el término “atención a las NEE” evidenciando además el marco paradigmático desde un Modelo Médico-asistencialista⁴ desde el que se piensan las acciones hacia aquellos grupos asociados a este término. Así, un término que fue construido para luchar contra las formas de exclusión e invisibilización, fue resignificado por las escuelas y le fue quitada la potencia política, para mantener las mismas concepciones deficitarias sobre la discapacidad.

Otra categoría muy instalada en el sistema educativo y ampliamente problematizada por el movimiento social de personas con discapacidad es la de “capacidades especiales”⁵ o “capacidades diferentes”. Dicho término se ha constituido en otra eufemización de categorías como “minusválidos” o “incapaces”, y en ocasiones se comprende como un modo “políticamente correcto” o no ofensivo de denominar a las personas con discapacidad, evitando incluso utilizar la categoría discapacidad por considerarla ofensiva. Sin embargo, el término “capacidades especiales” o “capacidades diferentes” es el que consideramos necesario revisar. Al poner el foco en una mirada sobre la “capacidad” y por adjetivarla como “especial”, se comprende como una forma de pensar la discapacidad desde una idea de déficit, es decir, un modo de identificar personas sin capacidades o con capacidades diferentes en el sentido de desvalorizadas, anormales, a las cuales la categoría de “especial” viene a suavizar. Incluso, el término “especial” se usa en varios ámbitos de la discapacidad desde esta misma mirada del déficit, pero eufemizada (Echeita, Parrilla y Carbonell, 2011). De hecho, el subsistema educativo destinado a la segregación

4 El análisis de este modelo será objeto de desarrollo en las próximas páginas.

5 Basta una rápida recorrida por las páginas web de ONGs de personas con discapacidad para confirmar que son múltiples las que han incorporado una crítica explícita a esta forma de autodenominación. Un ejemplo es la campaña: “especiales son las pizzas”. Esta frase circuló por las redes sociales, inspiró leyendas en remeras y fue usada en múltiples espacios por personas con discapacidad informando sobre el indeseado e incorrecto modo de denominarlos.

del colectivo de personas con discapacidad porta este mismo término: educación especial. En estos casos, “especial” no alude a algo bueno, exclusivo para un sector altamente valorado, sino algo extraño, destinado a los anormales, raros y poco comunes en un sentido devaluante o como una excentricidad. El mismo problema reviste la idea de diferencia asociada a las capacidades. En este caso se comprende a la diferencia como deficiencia, es decir, diferente a la norma: si bien cambia el significante, es decir, la palabra con la que se los nombra, el significado permanece.

Analizamos las formas de nombrar y los sentidos asociados a estas porque tienen efectos en las vidas y en los destinos institucionales de las personas con discapacidad. Así, el sistema educativo argentino está compuesto de un sistema de educación común graduado y que consta de cuatro niveles educativos (inicial, primario, secundario y superior). En el caso del subsistema especial⁶, las escuelas están divididas por lo que el sistema educativo organiza como tipos de discapacidad: escuela de educación especial para ciegos y disminuidos visuales, sordos e hipoacúsicos, multiimpedidos, discapacidad motriz, trastornos específicos del lenguaje, etc. De este modo, las clasificaciones escolares basadas en los tipos de discapacidades suponen una división del alumnado y la consecuente segregación en instituciones educativas de aquellos clasificados a partir de patologías y déficits, entre otras cuestiones. “Las prácticas divisorias son un medio eficiente para facilitar acciones sobre las acciones de otros debido a que su función es identificar y aislar al individuo” (Harwood, 2009:108).

6 La cuestión de la educación especial como modalidad merece ser problematizada en la trama de las nuevas concepciones jurídicas, políticas y socioculturales. Aun cuando en la Ley Nacional N°26.206 y la provincial N°13.688 se señala que la educación especial es una modalidad del sistema de educación común, en la práctica, esto no es así. En diversos apartados de las leyes se lo describe como un subsistema de educación, con sus docentes, sus escuelas, sus alumnos y alumnas. Lo que, es más, dentro de los nuevos marcos jurídicos referidos a los derechos de las personas con discapacidad este tipo de escolarización es considerada como una forma de educación segregada y por lo tanto, violatoria del derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad, tal como desarrollaremos más adelante.

Como ya ha sido analizado anteriormente, esas prácticas generan una visión externa tanto como interna de la diferencia o deficiencia, es decir, que el sujeto puede asumir visiones discapacitantes de sí.

Sin embargo, las formas de denominación y clasificación escolares de la discapacidad no son las únicas posibles y desde nuestra perspectiva, no son legales ni legítimas. Hace seis décadas el colectivo de personas con discapacidad viene politizándose y construyendo nuevos modos de comprender la discapacidad. Así, han construido sus propias formas de autodenominación mediante procesos que desarrollaremos a lo largo del presente capítulo. En principio, queremos sostener que utilizamos el término “personas con discapacidad” para referirnos a dicho colectivo, ya que ha sido el aceptado por la comunidad de personas con discapacidad en el marco de las discusiones sobre la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006, en adelante, la Convención) y es en el cual se reconocen. Esto implica que debe ser respetado, caso contrario significaría una imposición de sentido, una violencia simbólica, al mismo tiempo que una violación a un derecho consagrado en los tratados internacionales de derechos humanos referidos específicamente a ese grupo, tales como la Convención. De modo que comprendemos que no constituye una incumbencia académica la modificación de las formas de denominación de un colectivo. Por ello, nos referiremos a las personas con discapacidad con ese término hasta que la propia comunidad local consensúe y exprese la necesidad de una nueva forma de auto denominación.

Retomamos en este punto la discusión que se presentó al inicio acerca de la dimensión performativa de las palabras, para reconocer, con Butler (1997), el potencial subversivo que la resignificación de los insultos tiene. En los debates sobre las formas de denominación, en el marco del tratamiento de la Convención recién mencionada, se aceptó como término para nombrar el de “personas con discapacidad”, resignificando una forma de denominación que fue creada en otro contexto para definir a un grupo de sujetos a partir de lo que

no tienen, lo que les falta, lo que no pueden (Skliar, 2002; Skliar y Duschatzky, 2001). De este modo, y guiados por el lema “nada sobre nosotros/as sin nosotros/as”, el colectivo se reapropió política y estratégicamente del término “discapacidad” para definirse como sujetos de derecho. Al mismo tiempo, prescribió que entraran en desuso los términos previos, entre los que podemos ubicar “retrasado mental” o “impedidos”, existentes incluso en resoluciones y demás instrumentos legales locales e internacionales en defensa de sus derechos, por ser heterodesignaciones, es decir, modos de denominar y clasificar producidos por agentes externos al propio grupo, basados en un saber médico-normalizador sobre el cuerpo.

En consecuencia, en el presente libro no haremos hincapié en las diferentes discapacidades desde una perspectiva médica, sino desde los modos construidos por el propio grupo social. Denominaremos a este colectivo como personas con discapacidad, entendiendo a este como un término jurídico, ya que es el que prescribe la Convención y respeta las autodenominaciones del colectivo de personas con discapacidad que ha elegido esa como la identidad en la que reconocerse. En este sentido, definimos el uso de dicho término por considerarlo una categoría, además de jurídica, como política y cultural. Política porque es el resultado de los debates dentro del propio movimiento social de personas con discapacidad y expresa los modos en los que exigen ser reconocidos. Y constituye una categoría cultural por oposición a una mirada médico-rehabilitatoria-biologicista de la discapacidad. En este sentido, la discapacidad es una cuestión cultural e identitaria. Este es nuestro punto de partida para referirnos y estudiar los procesos de educación de personas con discapacidad.

El Modelo Médico de la discapacidad: la mirada deficitaria

Los debates actuales sobre la discapacidad giran en torno a dos grandes paradigmas: el llamado Modelo Médico y el Modelo Social. Actualmente existe una profundización, problematización y complejización del Modelo Social y se viene desarrollando a partir de este, lo que algunos referentes consideran como un enfoque y otros como un nuevo modelo de derechos humanos (Ferrante, 2014; Yarza de los Ríos *et al.*, 2019; Palacios, 2008, 2020; Degener, 2016). Si bien no desarrollaremos las diferencias entre dichas dos posiciones del Modelo Social, queremos resaltar que, en la actualidad, en el marco de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, a la que nos referiremos luego, se ha reconocido a las personas con discapacidad como titulares de derechos y sujetos de derechos humanos (Degener, 2016; Palacios, 2008).

Agustina Palacios (2008), una referente del campo de los derechos humanos en relación con las personas con discapacidad, ha organizado las interpretaciones sociales de la discapacidad en occidente en tres modelos: prescindencia, rehabilitación y Modelo Social, considerando un desarrollo del Modelo Social hacia el enfoque de derechos humanos. Según la autora

El objetivo primordial en la construcción de dichos modelos fue contar con una herramienta de análisis de la realidad. Dichos modelos no se presentaron como dogmas, ni se consideraban estáticos, ni tampoco únicos. Se han utilizado como herramienta de análisis, como medio para demostrar el modo en que la concepción condiciona no solo la mirada, sino sobre todo el tratamiento, la política pública y el Derecho. (Palacios, 2020: 16)

Resulta imperioso señalar el hecho de que el surgimiento de nuevos paradigmas sobre la discapacidad no implica la desaparición de los previos. Así, en el sistema educativo coexisten actualmente políticas, culturas y prácticas educativas signadas por los diversos paradigmas, como desarrollaremos a lo largo del libro. Si bien no es objeto del capítulo realizar una historia de la discapacidad, resulta necesario presentar algunos modos en los que históricamente se la ha comprendido ya que, en palabras de Patricia Brogna (2009):

Quando el científico analiza los genes de un feto con malformaciones, cuando los abogados discuten el derecho a la muerte asistida, cuando el médico insiste en la cura, cuando el burócrata condiciona la apertura de espacios sociales, no están haciendo más que representar, traer al presente, convocar al ahora, el gesto del sacerdote en la cima del Taigeto del rabino excluyendo del templo, del paterfamilias romano que decide sobre la vida de su hijo, del chamán que exhorta al espíritu maligno a abandonar un cuerpo, o del monje que asegura su porción de cielo a cambio de asistir a los “inválidos” en los asilos medievales. El presente no escapa a su pasado [...]. (Brogna, 2009: 137)

Referiremos brevemente que, en occidente, al menos desde la antigüedad, las personas con discapacidad han sido consideradas como vidas no dignas de ser vividas, idea justificada en que representan la enfermedad o el pecado (Palacios, 2008; Aguado Díaz, 1995). Podemos así considerar modos de comprender la discapacidad previos a la modernidad, como el modelo de la prescindencia, que supone que las personas con discapacidad son una carga, inútiles, vidas no dignas de ser vividas y que por eso se las debe o bien exterminar o bien marginar, y entiende que las personas con discapacidad no tienen nada para aportar a la sociedad (Palacios, 2008). El denominado modelo de prescindencia concibe a las personas con discapacidad

como inútiles, deficientes y encuentra la causa en cuestiones religiosas, siendo señaladas como portadoras de un estigma fruto de la furia de los dioses. Esto generó históricamente como práctica común a la eugenesia. Por ejemplo, en la antigua Grecia, en Esparta, era común el infanticidio de aquellos niños y niñas nacidos considerados deformes. Por otro lado, en la democrática Atenas, si bien no se mataba a los niños, se los abandonaba en una vasija en lugares inhóspitos y alejados, asegurando solamente la supervivencia del infante si fuera rescatado y adoptado (Palacios, 2008; Aguado Díaz, 1995). Para el caso de Roma, Palacios (2008) encuentra en la etimología de la palabra “monstruo”, *mostere*, la representación de la discapacidad como castigo de los dioses: significaba una advertencia o un castigo por romper la alianza con los dioses.

Con la llegada del cristianismo se modificó la práctica de infanticidio de aquellos considerados deformes o monstruosos, pero esta fue intercambiada por una actitud de caridad y lástima hacia dicha población, resultando en la marginación de los leprosos, ciegos, paralíticos, etc. Más adelante, la Edad Media retomó la concepción de la discapacidad como una condición generada por cuestiones religiosas, pero esta vez interpretó lo demoníaco en estos sujetos: como castigo divino o posesión de algún elemento extraño. Cabe recordar la quema de personas con epilepsia, consideradas hechiceras; así como las mujeres, que también entrarían en dicho grupo (Palacios, 2008; Aguado Díaz, 1995). Un último ejemplo es el no muy conocido, pero no por ello menos aberrante exterminio de personas con discapacidad en los campos de concentración Nazis⁷.

El modelo de la prescindencia sostiene vigencia en la actualidad. Podemos ver esta mirada en múltiples espacios. Por ejemplo, en las discusiones sobre bioética, tal como expresa Charlotte Fien⁸ en su

7 Sobre el genocidio de personas con discapacidad por los nazis se puede consultar: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/article/the-murder-of-the-handicapped>. Consideramos imperativo problematizar acerca de por qué el exterminio de dicho grupo no ha adquirido público reconocimiento como los de otros.

8 Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=1Xqku6RwaAY&t=8s>

exposición frente a las Naciones Unidas, donde advierte que los test prenatales actuales que sirven para identificar características cromosómicas están siendo usados para erradicar a todas las personas con Síndrome de Down, tal como el nazismo lo hizo en los años 40. Por otro lado, aún viven las miradas religiosas de peligrosidad y caritativas. Por ejemplo, como hermana de un joven con discapacidad, he observado con inquietud en mi infancia cómo diversos vecinos tiraban frente a nuestra casa barras de azufre u otros elementos con sentidos religiosos. Por otro lado, tanto a mi hermano como a todos los jóvenes que forman parte de la organización de personas con discapacidad en la que participo —la Asociación Azul—, les han dado monedas en diversas ocasiones y palabras asociadas a una mirada caritativa, lastimosa y altamente injuriente.

El llamado Modelo Médico⁹ se desarrolla durante la segunda mitad del siglo XIX, ante el surgimiento de los Estados Nación, que no considerarían a las personas con discapacidad como ciudadanos plenos o sujetos completos, sino como individuos fallados, incompletos, enfermos, anormales, que no se valían por sí mismos y que necesitaban tutelado y protección. Cuerpos considerados biológicamente degenerados, deficitarios y/o no del todo humanos. El Modelo Médico de la discapacidad construyó así una visión patologizada y desde la deficiencia de las personas con discapacidad, es decir, con un fuerte determinismo biológico, ubicando la falta en el cuerpo del sujeto, asumiendo que existe un determinado orden corporal, una norma de la cual el caso en cuestión se desvía. De este modo, la apariencia física de una persona con discapacidad es leída como la verdad acerca de dicha persona, funcionando como una profecía autocumplida (Hughes, 2002). Este Modelo Médico, que sigue estando en vigencia en la mayoría de las instituciones y políticas destinadas a “la discapacidad”, sostiene una mirada rehabilitatoria, subalternizante, individualizante, patologizante, poniendo énfasis en lo que define como deficiencia

9 Decimos “llamado” puesto que dicha denominación es posterior a su surgimiento y fue acuñada desde el paradigma del Modelo Social de la discapacidad.

e incapacidades de las personas con discapacidad. Coincidimos con Elizalde y Péchin (2009) cuando afirman que

... una descripción patologicista de los/as sujetos/as es una valoración descalificante y socavadora de derechos. No solo porque sostiene un enunciado discriminatorio y represivo sino también porque el carácter profesional (científico) de estos enunciados estimula, habilita y naturaliza prácticas orientadas por y hacia el prejuicio, la estigmatización y el etiquetamiento de los/as sujetos/as según sus acciones estabilizadas como “comportamientos” o “conductas” predeterminadas como inapropiadas, patológicas o anormales. (Elizalde y Péchin, 2009: 3)

Las personas con discapacidad son entendidas desde el Modelo Médico como sujetos cuyos cuerpos, entre otras características, no trabajan, lucen y actúan diferente y no pueden ser productivos ni autónomos (Ferrante, 2014; Cobeñas 2016), no pueden habitar la escuela común ni estar en contacto con los alumnos normales “a causa de sus deficiencias”. Son cuerpos que serán encerrados, confinados, excluidos, oprimidos y desnudados de sus responsabilidades y derechos sociales, constituyéndose en el paradigma de la dependencia (Hughes, 2002). Asimismo, las voces autorizadas y legítimas para detectar, clasificar y asignar destinos institucionales, formas de vida y tratamientos son los profesionales de la salud, aunque también los docentes y profesionales de la educación en general.

El Modelo Médico sostiene como supuesto lo que Mike Oliver llama “teoría de la tragedia personal” o “modelo individual” (2008: 20). La concepción de la discapacidad como tragedia personal es producida por la creencia de que las personas con discapacidad no pueden participar plenamente de la sociedad debido a sus propias limitaciones físicas o psicológicas generadas por la condición de persona con discapacidad. A su vez, considera que esta situación es vivida por la

persona y su entorno indefectiblemente como no deseable y traumática. Es decir, que una persona con discapacidad es un individuo que tuvo la mala fortuna de adquirir o nacer con una falla biológica que lo va a limitar para su participación en la sociedad y que va a devaluar su vida en términos de sentido y de aportes a la sociedad. En palabras de Oliver (1998):

Un factor importante que explica la continuada hegemonía ideológica de “la teoría de tragedia personal” es su oportunismo, tanto en el aspecto individual como en el aspecto estructural. Si los individuos no consiguen alcanzar las metas de rehabilitación determinadas profesionalmente de antemano, se puede explicar este fracaso haciendo referencia a la ineptitud que se percibe en la persona discapacitada —una ineptitud de base física, de base intelectual, o ambas—. Al “experto” se le libra de responsabilidad, la integridad profesional permanece intacta, no se cuestionan el conocimiento ni los valores tradicionales, ni se desafía el orden social establecido. (Oliver, 1998, citado en Barnes, 1990: 37)

En este sentido, la concepción individualista y trágica de la discapacidad es, según Oliver, el principal obstáculo por el cual no se ha tenido en cuenta a la discapacidad en las políticas públicas y no se ha avanzado en términos académicos en un sentido sociológico ni social. Al mismo tiempo, es una mirada que asigna las dificultades en alcanzar metas previamente establecidas por profesionales, en nuestro caso podríamos pensar del campo de la educación, a las personas con discapacidad. Al fallar en alcanzarlas, se asigna la dificultad a la ineptitud del alumnado y nunca se revisan los conocimientos o valores que mediaron en la toma de decisiones para el establecimiento de dichas metas, ni en la responsabilidad de los profesionales de la educación. Una concepción de la discapacidad basada en este mo-

delo nos impide problematizar nuestras propias prácticas, valores y saberes, ya que los fracasos son comprendidos como producto de las deficiencias de los alumnos. Las políticas hacia la discapacidad son así orientadas a la ayuda, a la rehabilitación y a la normalización; y los saberes específicos para desarrollar esas prácticas son aquellos provenientes del campo médico. En términos de Degener (2016):

Otra característica del Modelo Médico de la discapacidad es que se basa en dos supuestos que tienen un impacto peligroso en los derechos humanos: (1) las personas con discapacidad necesitan refugio y bienestar; y (2) la deficiencia puede restringir la capacidad legal. El primer supuesto legitima las instalaciones segregadas para personas con discapacidad, como escuelas especiales, instituciones residenciales o talleres protegidos. El segundo supuesto ha llevado a la creación de leyes de salud mental y tutela que adoptan un enfoque de incapacidad para la discapacidad. (Degener, 2016: 5¹⁰)

En este sentido, el Modelo Médico supone el peligro de atentar contra la dignidad inherente a las personas con discapacidad; y las políticas, culturas y prácticas que promueve están orientadas por miradas que socavan los derechos humanos de dicho grupo.

10 *Another feature of the medical model of disability is that it is based on two assumptions that have a dangerous impact on human rights: (1) disabled persons need to have shelter and welfare; and (2) impairment can foreclose legal capacity. The first assumption legitimizes segregated facilities for disabled persons, such as special schools, living institutions or, sheltered workshops. The second assumption has led to the creation of mental health and guardianship laws that take an incapacity approach to disability.* Traducción propia.

La escuela como productora de discapacidad: el Modelo Médico-pedagógico

Diversos estudios (De La Vega, 2010, en Argentina; Muel, 1981 en Francia; Franklin, 1996 en Estados Unidos son algunos ejemplos), realizados desde una perspectiva genealógica de la escuela, permiten establecer que esta institución ha sido una de las que han colaborado con más fuerza en la construcción de las clasificaciones de anormales y en el surgimiento del campo de la infancia anormal desde la perspectiva del Modelo Médico.

En nuestro país, la obligatoriedad escolar establecida por la ley 1420, sancionada en el año 1884, promovió la entrada a la escuela de masas de alumnos y alumnas provenientes de las clases populares e inmigrantes, entre otros grupos. La nueva ley, sancionada a partir de intensos debates, establecía que la educación fuera obligatoria, común, gratuita y laica y “dada conforme a los preceptos de la higiene” (ley 1420, art. 2°). Esta ley no contempla ningún tipo de subsistema educativo para niños o niñas considerados/as anormales, pobres o extranjeros/as, sino que establece que todos/as los/as niños/as entre 6 y 14 años deben asistir a los establecimientos escolares públicos, particulares o recibir educación escolar en sus hogares (art. 1° y 4°) (Cobeñas, 2016). Esto dio lugar a la sospecha y preocupaciones de algunos sectores sobre la conveniencia de ampliar la educación poniendo en contacto a niños provenientes de diferentes grupos sociales, lo que podrían significar un posible contagio que “amenazaba a todos los niños que gozaban de buena familia, cultura y distinción” (De La Vega, 2010: 126). Estas preocupaciones, conjuntamente con la entrada de niños y niñas que no se ajustaban a los parámetros de lo que se esperaba constituyera un alumnado normal (Lionetti, 2009, 2018; Ramacciotti, 2018; Testa y Ramacciotti, 2014), tuvieron como consecuencia el surgimiento de una serie de discursos, como el higienista o el médico-pedagógico, que cuyo efecto fue, entre otros, clasificar, dividir y separar las infancias (Muel, 1981):

... el proyecto educativo cumplió una función clasificadora con respecto a la definición sobre qué era un cuerpo sano y apto, diferenciando hombres de mujeres y, a su vez, reduciendo lo individual y social a un solo organismo para el desarrollo de la patria. La estructura educativa utilizó el andamiaje teórico del higienismo para divulgar, a través de la enseñanza, hábitos, rutinas y conductas orientadas al cuidado de la salud y el cuerpo. Al mismo tiempo, los médicos higienistas, intentaron monopolizar la mayor cantidad de instituciones estatales posibles para transmitir su credo científico. El saber higienista buscó, más que enseñar conocimientos anatómico-fisiológicos sobre el cuerpo, imponer prácticas reguladoras sobre las conductas tanto individuales como sociales. (Testa y Ramacciotti, 2014: 229)

Desde una perspectiva foucaultiana, comprendemos que la constitución del sistema educativo estuvo ligada a la construcción de un determinado orden social y de una norma que contribuyó a producir sujetos, relaciones sociales y cuerpos basados en binarismos como el par normal/anormal, varón/mujer. Esto posibilitó la construcción de la categoría de alumnado normal y anormal y la consiguiente derivación a diferentes instituciones segregadas de aquellos considerados anormales e identificados como desviados, en peligro, peligrosos, o deficientes (Lionetti, 2018; Cobeñas, 2016). De este modo, la sanción de la obligatoriedad escolar a fines del siglo XIX tuvo como efecto la producción de, al menos, tres tipos de infancias. La infancia normal, que se compuso de todos aquellos niños que podían cumplir con la obligatoriedad escolar sin dificultades, acomodarse a sus normas y aprender según los tipos y ritmos de aprendizajes definidos por la escuela. Estos niños y niñas serían los futuros ciudadanos de la incipiente nación. La infancia en peligro, inadaptada, deficiente o anormal, que estaba compuesta por todos aquellos niños que no pudieran cumplir con estas condiciones. Por último, una tercera categoría, la

de la infancia peligrosa o delincuente, designaba a todos aquellos niños que habitaban la calle, trabajaban y provenían de familias pobres e inmigrantes (Ramacciotti, 2018; Varela y Uría, 1998). Los niños que fueran clasificados según las dos últimas categorías de infancias no serían considerados como futuros ciudadanos, sino como objeto de cuidado o castigo, aunque siempre de encierro, en un Estado civilizador (Frigerio, 2008).

... el término “anormal” hacía referencia “a todo lo que se separa manifiestamente de la cifra media para constituir una anomalía”. La media estadística definía la “normalidad”, determinada en la escuela. En esa búsqueda del parámetro del niño normal, la escuela pública devino un “laboratorio de psicología experimental”, para una psicología evolutiva y una psicopedagogía que veían como neutral el ambiente escolar y, por consiguiente, pasible de ser usado en el control y la modificación de variables. Así, se buscó diferenciar dentro de la categoría de anormalidad —o, según otros, de retraso o retardo pedagógico— la anormalidad leve, pasible de educación, de la anormalidad severa, “no mejorable”. Tanto los escritos pedagógicos como los de la psicología de los niños anormales se interesaron, en general, por la situación de los anormales leves, en tanto serían anormales educables, ya que los anormales más graves solo podían recibir un tratamiento médico. Las formas de intervención preventivas, correctoras o regeneradoras fueron orientadas a reparar la situación de aquellos niños que presentaran una anormalidad leve, falsa anormalidad o falso retraso. (Lionetti, 2018: 57-8)

La infancia anormal compuesta por la considerada “deficiente” y la “delincuente” sería entonces excluida de la escuela común y segregada en espacios educativos terapéuticos destinados a normalizar a

la población infantil (Álvarez Uría, 1996) y basados en argumentos y clasificaciones provenientes del llamado Modelo Médico rehabilitatorio de la discapacidad. Asimismo, se desarrollaron políticas y leyes que, enarboladas en la defensa de la infancia, la filantropía y la caridad, separaron la infancia “anormal” de la “normal”. Se la distinguió y adjetivó, se la clasificó y se le asignó a cada categoría (sordo, ciego, retrasado, peligroso, en peligro, huérfano, menor) una institución reeducadora (Frigerio, 2008; Stagno, 2008; Carli, 1992). En este mismo sentido, se diferenció la infancia educable de la ineducable que solo recibiría tratamientos médicos.

La infancia anormal y el Modelo Médico de la discapacidad

Durante los siglos XIX y XX, a partir de la infancia anormal, se consolidó el denominado Modelo Médico-pedagógico de la discapacidad, que la entiende como una enfermedad, una tragedia individual y un déficit corporal basados en una concepción biologicista del desvío (Skrtic, 1996). Si bien el primer gesto del sistema educativo argentino a la escolarización de las personas con discapacidad fue la exclusión, a medida que avanzó el siglo XX, la forma escolar asignada ya no sería la plena exclusión, sino la integración al sistema educativo en instituciones segregadas o de otros tipos asociadas al cuidado o al trabajo protegido, aisladas de la vida social (Palacios, 2008). Así, durante el desarrollo del sistema educativo se negó la educación a las consideradas infancias anormales, y luego se les permitió la escolarización, salvo que esta no podía tener lugar en escuelas comunes sino en instituciones educativas segregadas y otros espacios terapéuticos como asilos, hospicios, institutos de sordomudos, ciegos, retrasados, etc. Siendo entonces la escuela la institución por excelencia para la identificación de los anormales, la posterior exclusión de las aulas comunes sería presentada no como una consecuencia de la deficiencia

del sistema educativo, sino como consecuencia de la deficiencia del alumno (Cobeñas, 2016).

Si bien ya existían en el país instituciones asilares destinadas a las infancias y juventudes sordas y luego ciegas (Acuña y Goñi, 2010; De la Vega, 2010), desde la década de 1920, se desarrollaron las primeras instituciones educativas segregadas para la infancia anormal en Argentina. Dichas instituciones estaban basadas en una psicología diferencial surgida en Francia y elaborada por el psicólogo renombrado Alfred Binet, la cual permitía evaluar y agrupar al alumnado según su desempeño en diversos test. En ese marco,

... la promoción al primer plano de la noción de debilidad mental permitió condensar en ella esa serie tan diversa de figuras de la niñez, que va del abandono a la delincuencia, pasando por el analfabetismo, la miseria y el déficit orgánico. Por otra parte, esta noción comenzó a confluir con las otras categorías del retardo elaboradas varios siglos antes —las del idiota y el imbécil— para construir la célebre trinidad del discurso psiquiátrico sobre la infancia anormal [...]. (De la Vega, 2010: 125)

Desde estas ideas se creó, en 1949, la Dirección de Enseñanza Diferenciada de la provincia de Buenos Aires, que tenía como fin principal “facilitar la atención educativo-reeducativo integral de aquellos niños, jóvenes y adultos que, por su deficiencia física, mental o situación de irregularidad social, no puedan concurrir a los medios escolares comunes” (Vitalone, 1956: 439)¹¹. Esta introducción de un espacio específico para la producción de políticas en lo que se llamará la enseñanza diferenciada tendría su correlato en el currículo de formación de profesores, en donde se introduciría la materia “Pedagogía

11 Llama la atención que la provincia de Buenos Aires ha desarrollado tempranamente una atención educativa “diferenciada” para las personas con discapacidad, previo a las leyes e instituciones nacionales.

diferenciada”. Por ejemplo, en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata surge, en 1953, la materia “Didáctica asistencial y de escuelas diferenciales” y, en 1959, la materia “Pedagogía Diferenciada”. En los siguientes planes de estudios (1969 y 1970) se crea la orientación “Pedagogía especial”. Esta contaba con las siguientes asignaturas: Psicometría y psicología de la personalidad; Neuroanatomía funcional, psicofisiología y genética; Deficiencias mentales; Problemas de aprendizaje escolar; Inadaptación social; Deficiencias sensoriales y motoras; y, por último, Metodología de la investigación aplicada a la pedagogía especial (Southwell, 2003). Así, la división de las infancias y creación de espacios segregados para aquellos considerados anormales dio lugar a la constitución del campo de la educación especial, dedicado a producir saber sobre este grupo, así como a prescribir las formas de escolarización de las personas con discapacidad en un sub sistema educativo.

Resulta necesario señalar que el origen del campo de la infancia anormal y la educación especial dio origen a un camino de desarrollo de tradiciones didácticas y pedagógicas diferenciadas, sin contacto con las pedagogías y didácticas de la educación común. Tal como señaló tempranamente Skrtic (1986, 1996), la educación especial ha surgido como una disciplina con pretensión de cientificidad desde un enfoque positivista, a partir de una “conceptualización biológico-psicológica de la desviación” (Skrtic, 1996: 45) pero ha permanecido como un área impermeable a los diálogos interdisciplinarios y, de forma significativa, a los avances en materia de comprensión de la discapacidad desde perspectivas sociales y no terapéuticas, normalizadoras o rehabilitantes. Esto resulta problemático en diversas dimensiones, que van desde cuestiones teóricas hasta motivos éticos y legales.

En palabras de Skrtic (1996), el campo de la educación especial se ha venido modificando desde la década de los 60, con el inicio de las demandas en contra de la segregación escolar, pero aún sigue siendo regido por tres supuestos que constituyen el eje del campo desde sus inicios: “que las discapacidades son estados que padece la gente, que

la distinción discapacitado/típico es útil y objetiva, y que la educación especial es un sistema racional que ayuda a los alumnos catalogados como discapacitados” (Skrtic, 1996: 42). Podemos ver los efectos de estos supuestos en las experiencias de los alumnos en las palabras de un joven con discapacidades múltiples, usuario de Comunicación Aumentativa Alternativa y activista por los derechos de las personas con discapacidad. Este joven fue excluido de la educación especial a causa de lo que la institución considero su “ineducabilidad” y luego logró (a pesar de la oposición de diversos agentes de la educación especial) educarse en una escuela común, y, actualmente, está finalizando sus estudios en la educación superior universitaria:

... en mi infancia, mi vida estuvo muy condicionada por las decisiones de la escuela especial. Me tuvieron en la escuela sin darme nada de educación, hasta que me dejaron fuera de ella. Entrar y permanecer en la escuela especial es muy difícil cuando piensan: “este chico es ineducable”. (Cobeñas, 2016: 192)

Resulta así imperativo considerar los discursos que produce la educación especial en relación a los modos en los que atenta contra la subjetividad del estudiantado que es clasificado como su principal destinatario.

La educación especial ha permanecido alejada de los avances en materia de sociología de la educación, pedagogía y didácticas específicas, en particular sobre aquellos que problematizan el fracaso escolar como causado por los déficits del alumnado. Tal como afirmó una directora de una escuela especial para “multiimpedidos” en el marco de una investigación sobre procesos de exclusión escolar de personas con discapacidad (Cobeñas, 2015):

En mi escuela me dicen que no puede ser que tenemos el 100% de alumnos analfabetos. Lo que pasa es que antes la

escuela especial era para cuidar y ayudar a los alumnos. No sabíamos que también los teníamos que alfabetizar, sobre todo con las características de mis alumnos, que no pueden ser alfabetizados. (Cobeñas. 2015: 105)

Es por ello que al proponer un trabajo conjunto entre docentes de educación especial y educación común con la intención de construir prácticas inclusivas no se debe perder de vista que el diálogo involucra en sí mismo un desafío,

... ya que deben superar una larga historia de trabajo tan separados que el lenguaje, las rutinas y los plazos para su trabajo tienen poca similitud. [...] los educadores especiales tienen que volver a aprender, o aprender de cero, los roles, las responsabilidades y el contenido de la educación general¹². (Ferguson, 2008:115)

Resulta importante recordar que estudiar los procesos en términos históricos permite comprender el presente y desnaturalizar perspectivas como la de la educación especial, que en ocasiones se presenta como la única vía posible para abordar la escolarización de las personas con discapacidad. Sin embargo,

El conocimiento contemporáneo de la educación especial no es inherentemente correcto. Es una cuestión de historia: una historia que podría haber seguido un curso diferente. Por ejemplo, si el conocimiento de la educación especial se hubiera basado en el conocimiento teórico de la sociología, la ciencia política, la antropología, la psico-

12 Traducción propia: “As they must overcome a long history of working so separately that the language, routines and timeframes for their work have little similarity. [...] special educators have to relearn, or learn anew, the roles, responsibilities and content of general education” (Ferguson, 2008:115).

logía y la biología, los miembros de la comunidad profesional pensarían y actuarían de maneras muy diferentes. Habitarían en un mundo conceptual diferente, hablarían un lenguaje diferente y emplearían conceptos diferentes. Si eso fuera así, la misma noción de discapacidad y el enfoque adoptado ante ella, también serían sustancialmente distintos. La intervención no se dirigiría exclusivamente hacia los alumnos, sino que podría dirigirse con la misma probabilidad hacia las estructuras conceptuales y materiales, los sistemas y los procesos externos al individuo. Cosas como organizaciones, instituciones y sistemas de creencias serían objetivos para la intervención y no solamente los niños y jóvenes. (Skrtic, 1996: 45)

Coincidimos con Skrtic (1996) acerca de la necesidad de problematizar la concepción de discapacidad como una vía poderosa para repensar las prácticas educativas y los supuestos en las que están basadas. La mirada de la escolarización de las personas con discapacidad desde la educación especial está basada en el Modelo Médico. Por ello debemos revisar los supuestos sobre los alumnos con discapacidad cuando ingresan a la escuela común, ya que podemos reproducir los problemas de las prácticas desde la educación especial, si es que con los alumnos entran las miradas desde dicho campo. En consecuencia, una efectiva inclusión de estudiantes con discapacidad tiene que partir de un profundo análisis acerca de las miradas sobre la discapacidad y un abandono de los tres supuestos descriptos por Skrtic (1996) que guían la mirada desde la educación especial.

El derecho a hablar por y sobre sí: el surgimiento del Modelo Social

El Modelo Social de la discapacidad surge en Estados Unidos vinculado al movimiento de Vida Independiente desde la década de fines de los 60, en Suecia, a través del movimiento de self-advocacy, en la década de 1970, y en Gran Bretaña con UPIAS (Unión de Impedidos Físicos contra la Segregación), aunque luego cobró fuerza internacional con la misión de modificar las visiones de las personas con discapacidad, reivindicándolas como sujetos de derechos (Palacios, 2008; Oliver, 1998). En términos de Agustina Palacios (2008):

Si bien posteriormente las ideas emergentes iban a tener influencias más allá de sus propias fronteras, el origen del modelo debe situarse en las Naciones mencionadas; por lo que se considera oportuno el abordarlo en este apartado; sobre todo teniendo en cuenta la carencia bibliográfica existente en español sobre el tema que nos ocupa, y la utilización corriente del término “Modelo Social” por parte de políticos, organizaciones de personas con discapacidad, e incluso plasmaciones legislativas, sin contar en realidad con demasiada información sobre su origen ni — sobre todo— su significado. (p. 106)

El movimiento de Vida Independiente se inicia a partir de la figura de Ed Roberts, una persona con discapacidad que fundó el primer centro de vida independiente en Berkeley, asociado a la Universidad de California, en Estados Unidos (Palacios, 2008). Posiblemente no es casualidad que sea cerca de San Francisco, ciudad de gran relevancia no solo para el movimiento de Vida Independiente, sino también para el de derechos civiles, de mujeres y homosexuales. Roberts fue el primer alumno con altos requerimientos de apoyo de la Universidad de California y quien demandó poder estudiar y vivir de forma

independiente. Su posición, sus deseos y acciones dieron origen a la Filosofía de Vida Independiente y a los centros de vida independiente como un espacio de gestión de apoyos, es decir, el conjunto de recursos necesarios para garantizar la vida en la comunidad, basado en los intereses y decisiones de las personas con discapacidad. La principal premisa en los planteos de Ed Roberts, y que darían inicio al movimiento de Vida Independiente, es que las personas con discapacidad tienen derecho a elegir cómo, con quiénes y dónde vivir, a tomar todas las decisiones sobre sus vidas. Este punto de partida refiere a los destinos institucionales asignados a las personas con discapacidad, quienes eran institucionalizadas bajo criterios médicos, psicológicos y psiquiátricos. Los centros de vida independiente están hoy muy difundidos en todo Estados Unidos, permitiendo a las personas con discapacidad vivir en la comunidad con apoyos; sin embargo, en Argentina (y en la región), aún no se han desarrollado plenamente.

Los planteos de Roberts problematizaban los criterios sobre los cuales se decidían los destinos institucionales y el tipo de vida que una persona con discapacidad podía vivir basados en perspectivas capacitistas y medicalizantes. Roberts inauguró así un colectivo de personas con discapacidad que empezaron a pensarse diferente y a reclamar ser protagonistas de sus propias vidas y a luchar por derribar las barreras que una sociedad capacitista les imponía. En dicho contexto se dio lugar posteriormente, pero vinculado al movimiento de Vida Independiente, al movimiento social de personas con discapacidad en Estados Unidos.

En Inglaterra, el inicio del movimiento social de personas con discapacidad estuvo asociado a UPIAS (Unión de impedidos físicos contra la segregación, por sus siglas en inglés: Union of the Physically Impaired Against Segregation), que en su famosa declaración de 1976 introduce la categoría “deficiencia” para diferenciarla de la “discapacidad”. En palabras de Agustina Palacios:

... el Modelo Social nació apuntalando la filosofía de vida independiente, pero acompañada de unos Principios Fundamentales que describen la discapacidad como una forma específica de opresión social. Estos principios hacen una distinción entre deficiencia —la condición del cuerpo y de la mente— y discapacidad —las restricciones sociales que se experimentan—. El manifiesto, elaborado por la UPIAS, afirmaba que la sociedad discapacita a las personas con discapacidad. La discapacidad “es algo que se emplaza sobre las deficiencias, por el modo en que las personas con discapacidad son innecesariamente aisladas y excluidas de una participación plena en sociedad”. (Palacios, 2008: 122)

De este modo, la categoría “deficiencia” significó en los orígenes del movimiento social la posibilidad de separar las características biológicas de los cuerpos de las personas con discapacidad de los efectos sociales derivados de una sociedad discapacitante. Esta mirada inicial que presupone un cuerpo que puede ser definido objetivamente como deficiente, al que la sociedad mira como discapacitado, ha sido desarrollada y profundizada por concepciones desde el Modelo Social que parten de considerar que no existiría algo así como un cuerpo biológico previo o separado de las concepciones sociales sobre la discapacidad. Es decir, la discapacidad es una producción social y cultural. Esto no implica negar que una persona ciega no ve, por ejemplo, sino que supone problematizar la idea de considerar a las personas ciegas como “no videntes”, es decir, desde ciertos valores culturales asociados a la visión y la normalidad, que determinan los modos en los que la discapacidad se nos hace inteligible (Ferrante, 2014; Brogna, 2009; Cobeñas, 2016). Así, desde nuestra perspectiva, la ceguera es una forma de ser y estar en el mundo, una identidad y las personas ciegas son personas completas. La categoría “deficiencia” ha significado un gran paso en la problematización del Modelo Mé-

dico y de la concepción de la discapacidad como construcción social y continúa circulando en espacios asociados al Modelo Social, como, por ejemplo, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, desde el paradigma iniciado por UPIAS. Sin embargo, este es un punto sobre el que se ha ido complejizando la mirada desde el Modelo Social (Palacios, 2020; Degener, 2016; Kafer, 2013).

Consideramos necesario señalar que, específicamente para el campo pedagógico, la categoría “deficiencia” está plenamente asociada al Modelo Médico de la discapacidad, a través del modelo del déficit, que supone ubicar los problemas de la educación en las características de los alumnos, identificadas como limitaciones producidas por sus “carencias” o “déficits” intelectuales, físicos, sensoriales, etc. (Ainscow, 2002; Skrtic, 1996). El sentido con el que se usa la categoría en este texto es aquel producido en el marco del campo pedagógico y no en la declaración de UPIAS. Es decir, la idea de déficit se interpreta como una noción propia del Modelo Médico Pedagógico para definir las limitaciones del estudiantado causadas por la discapacidad.

En articulación con el movimiento social de personas con discapacidad surgen los estudios sociales de la discapacidad (*Disability Studies*), que han logrado, a partir de las voces de los miembros de dicho colectivo, construir una definición de la discapacidad propia, y que la entiende como el resultado de una organización social que limita y oprime a personas con cuerpos definidos como deficientes por las sociedades capitalistas contemporáneas (Ferrante, 2019). De este modo, han colaborado en producir un Modelo Social de la discapacidad que, a diferencia del Modelo Médico, considera como discapacitante no a las características de un cuerpo específico, sino a los efectos limitantes y opresivos de las interacciones de esos cuerpos con las barreras sociales. Así, las personas con discapacidad se auto-designan como un colectivo oprimido, excluido y acallado. Esto ha tenido efectos, como señalan Hughes y Paterson (2008), ya que:

... afirmar que la discapacidad es una consecuencia de la opresión social es cuestionar la opinión médica de que el cuerpo biológico es la causa directa de la discapacidad y la causa fundamental de la incapacidad. Esta confrontación con el reduccionismo biológico produce una distinción que es elemental para la teoría y la política del movimiento de discapacidad. (Hughes y Paterson, 2008: 110)

Según Barnes (2008) y Oliver (2008), referentes de los *Disability Studies*, la opresión hacia las personas con discapacidad se basa en el supuesto de que existe el cuerpo capacitado, del que algunos se diferencian, idea que surge en el capitalismo occidental. Por su parte, Abberley (2008) explica que una comprensión de la discapacidad como forma específica de opresión permite entenderla, asimismo, como una construcción socio histórica producida en el marco del desarrollo del capitalismo y su relación con el trabajo, la escuela y la medicina. Estas últimas colaboraron en construir una visión médica y biologizada de la discapacidad, que, al naturalizar la categoría, y entender las limitaciones que sufren las personas con discapacidad como consecuencia de las deficiencias del cuerpo, contribuyeron a la exclusión, opresión y estigmatización de dicha población (Abberley, 2008: 47-48). De modo que considerar a la discapacidad como una forma específica de opresión permite enfatizar los orígenes sociales, históricos, políticos y económicos de la misma, al mismo tiempo que permite desarrollar teorías y perspectivas tanto económicas como sociopolíticas que, al desnaturalizar la discapacidad, involucren transformaciones en pos de mejorar la vida de dicho colectivo.

En conclusión, desde la década de los 60, el movimiento de personas con discapacidad empieza a verse y pensarse como un colectivo oprimido¹³ socialmente que lucha contra las barreras que los excluyen y discapacitan más aún por la falta de apoyos para la vida inde-

13 Para complejizar la mirada sobre la discapacidad como opresión, se puede consultar Ferrante y Dukuen (2017)..

pendiente. Estas nuevas visiones de sí se articulan con el surgimiento de espacios académicos de estudios sociales de la discapacidad que, a diferencia de las áreas que estudiaban la discapacidad hasta entonces, estará asentada en perspectivas sociológicas y no médicas, darán lugar a la producción de un nuevo paradigma de la discapacidad: el Modelo Social y de un nuevo campo de estudios, los *Disability Studies* (Oliver, 1998; Barton, 2009). Desde esta perspectiva es que se identifica y nombra al Modelo Médico como tal y que se lo comprende como un modo hegemónico y dominante¹⁴ de definir la discapacidad al que es preciso problematizar.

Así, la discapacidad pasa de ser heterodesignada como una forma trágica de vida, a ser autodefinida por el mismo colectivo como una forma de opresión social, denunciando cómo las personas con discapacidad deben cotidianamente enfrentar situaciones invalidantes donde se las trata ofensivamente, con miedo, asco, hostilidad, desconfianza, sobreprotección y paternalismo. Estas prácticas serán interpretadas como legitimadas por los supuestos sobre la discapacidad basados en lo que denominarán el Modelo Médico que median en las relaciones sociales que entienden a las personas con discapacidad como inferiores biológicamente, contribuyendo a sostener una mirada eugenésica, de tragedia personal y dependencia sobre la discapacidad. Dichas miradas tienen como efecto producir la idea de que las diferencias en los cuerpos y las capacidades son comprendidas como disvalores. De modo que “ser discapacitado supone experimentar la discriminación, la vulnerabilidad y los asaltos abusivos a la propia identidad y estima” (Barton, 1998: 24).

Sin embargo, el movimiento de personas con discapacidad ha luchado desde sus inicios para revertir los sentidos negativos asociados a la discapacidad y construir una identidad positiva, al entender que “la discapacidad es una categoría social y política en cuanto implica

14 Entendemos que el Modelo Médico, al constituirse en una perspectiva positivista, no advierte que es un modo posible de entender la discapacidad entre otros, sino que considera que es el único existente, desde una mirada objetiva, neutral y ahistórica.

prácticas de las regulaciones y las luchas por la posibilidad de elección, la potenciación y sus derechos” (Oliver, 1989; Fulcher, 1989, en Barnes, 1998: 24). El Modelo Social ha tenido un gran valor en las vidas de las personas con discapacidad. En palabras de Liz Crow, una mujer con discapacidad, citada por Jenny Morris (1998),

... Desde hace varios años ya que este Modelo Social de la discapacidad me ha permitido confrontar, sobrevivir e incluso superar innumerables situaciones de exclusión y discriminación. Ha sido mi pilar, como ha sido para el movimiento de discapacidad más ampliamente. Ha permitido una visión propia libre de las limitaciones de la discapacidad y ha provisto una dirección para nuestro compromiso hacia el cambio social. Ha jugado un rol central en la promoción del auto valor de las personas con discapacidad, identidad colectiva y organización política. No creo que sea una exageración decir que el Modelo Social ha salvado vidas. (p. 3¹⁵)

Una idea similar la presenta una joven con discapacidad entrevistada a propósito de una investigación sobre autopercepciones de mujeres con discapacidad. Así, explicó en relación a su escolaridad que:

... el tema es que la gente como que, siempre decimos lo mismo con los chicos, desde que empezamos el grupo. Siempre decimos que, antes, yo antes pensaba que el problema era yo, pero nos dimos cuenta que en realidad no,

15 *For years now this social model of disability has enabled me to confront, survive and even surmount countless situations of exclusion and discrimination. It has been my mainstay, as it has been for the wider Disabled people movement. It has enabled a vision of ourselves free from the constraints of disability and provided a direction for our commitment to social change. It has played a central role in promoting Disabled people; individual self-worth, collective identity and political organization. I don't think it is an exaggeration to say that the social model has saved lives.* Traducción propia (Morris, 1998: 3).

que en realidad el problema es el resto, la sociedad que no nos mira de otra manera y que no nos acepta como somos [...]. Es lo que en general siempre decimos que, en las escuelas, en general, es como que siempre te rechazan, siempre te tiran para abajo, o como que... no sé cómo decírtelo, como que no te integran. (Cobeñas, 2015: 90-91)

En este caso, la joven narra cómo la participación en una organización de personas con discapacidad (“el grupo”) le permitió revisar las narrativas escolares sobre la discapacidad y construir una visión de sí diferente a esta, ubicando los problemas en la sociedad y rechazando las visiones escolares que la ubican desde el Modelo Médico-individual.

Así, el Modelo Social permite comprender la discapacidad como una construcción y forma de opresión social, ubicando el problema fuera del cuerpo de las personas con discapacidad, y en las barreras discapacitantes de la sociedad.

El Modelo Social en diálogo: complejizaciones y avances

Ha habido avances en el modo de pensar la discapacidad gracias a y desde la declaración de UPIAS. En este sentido, nos interesa recuperar que desde la década de 1990 y, a partir del impacto de los estudios feministas, críticos y la perspectiva posestructuralista en los *Disability Studies*, se ha avanzado en el desarrollo del Modelo Social hacia una concepción del cuerpo como una producción discursiva del dominio de la cultura, histórico y atravesado por relaciones de poder.

... Las aportaciones actuales del feminismo [...] han subrayado la complejidad y heterogeneidad de los cuerpos en contraposición con la ideología de género, que presenta la dicotomía hombre/mujer a partir de identidades exclu-

yentes, definidas en términos de gruesas diferencias anatómicas y donde el binarismo hombre/mujer se presenta bajo la normal heterosexual. (Gamba *et al.*, 2009: 75)

Estos aportes influyeron en las visiones del cuerpo con discapacidad en los *Disability Studies*. En ese proceso, que incluye el diálogo con perspectivas críticas, de los estudios culturales y de género (Shakespeare, 2005, 2014; Ferrante, 2019; Palacios, 2020; Kafer, 2013), el Modelo Social comienza a incluir al cuerpo entre sus preocupaciones luego de haberlo concebido, según Moscoso (2006), “como las sonrisas sin gato de Alicia en el País de las Maravillas, la discapacidad sería una serie de estigmas sin percha, pretextos para el deterioro de la identidad sin ninguna relación con la condición personal del discapacitado” (Moscoso, 2006: 5).

Las activistas y académicas con discapacidad han hecho aportes particularmente valiosos en la revisión de la comprensión del cuerpo como generizado/con discapacidad al propiciar el diálogo entre las discusiones provenientes del feminismo y las discusiones dentro de los *Disability Studies*, así como de las luchas políticas del movimiento de personas con discapacidad (Meekosha, 1998; Morris, 1997; Morris, 2002).

De este modo, el diálogo entre teorías ha echado luz sobre la concepción del cuerpo dentro del Modelo Social argumentando que hay que avanzar en su problematización, debido a que su invisibilización contribuye a crear una noción de la discapacidad desprovista de este, exiliándolo al dominio de los estudios basados en el Modelo Médico de la discapacidad que lo entiende como una “máquina imperfecta”, encarnando la idea de déficit y exclusión en el mercado laboral capitalista. Es desde esta perspectiva que los cuerpos discapacitados son vistos como asexuados, degenerados, públicos, deficitarios, ingobernables, monstruosos, peligrosos, tristes, deformes, incapaces, naturales. Se propone, entonces, una noción encarnada de la discapacidad, en vez de una en la que no hay cuerpo ya que “resulta un hecho inne-

gable que el impedimento participa de la experiencia y política de la discapacidad y es algo fundamental en las vidas de las personas con discapacidad. Las formas de resistencia y lucha por el control, la independencia y la emancipación del cuerpo están encarnadas” (Hughes y Paterson, 2008: 108).

En esta línea, Alison Kafer (2013) propone pensar la discapacidad desde una perspectiva político/relacional que recupere los modos en los que en nuestras sociedades se comprenden las dimensiones corporales problematizando las miradas sobre el cuerpo y la mente capacitistas y normalizadoras que despolitizan, individualizan y medicalizan a la discapacidad. En este sentido, refuerza la idea de la discapacidad como construcción social, avanzando en la mirada inicial del Modelo Social sosteniendo que tanto la discapacidad como la deficiencia son definidas socialmente. Esto no implica negar las experiencias corporales individuales, pero sí la mirada individualista y que arroja al impedimento al campo de lo biológico, natural al comprender que cómo definimos, comprendemos y vivimos esas experiencias tienen bases sociales. Así, desde una mirada relacional sostiene que la discapacidad existe en el campo de la experiencia, de las relaciones, no en el vacío o en el aislamiento.

Las perspectivas de género y posestructuralistas, a su vez, permiten ubicar en el cuerpo un lugar privilegiado para la opresión a las mujeres y personas con discapacidad, al ser normalizado mediante discursos principalmente médicos, pedagógicos y psicológicos, regulando la apropiación y el control de estos grupos sobre su propio cuerpo. Las mujeres con discapacidad, en particular, sostienen que sus cuerpos han servido para evocar lástima y generar ganancias de donaciones en las organizaciones benéficas. Han sido reducidos a su (dis)funcionamiento biológico, sujeto de abuso, control, vigilancia, medicalización, cirugía, normalización, colonización, regulación, rehabilitación, desecho (Meekosha, 1998).

A partir de la década del 80, se ha venido desarrollando, además, otra visión de la discapacidad desde los derechos humanos que parte

del Modelo Social, pero se centra en la mirada de las personas con discapacidad como sujetos de derecho, es decir, en su condición de ser humano en igualdad de derechos y dignidad que los demás (Palacios, 2008). Para que la cuestión de la discapacidad formara parte de las teorías de derecho humanos, han sido desarrolladas ciertas problematizaciones en esa área, siendo particularmente interesantes las de Martha Nussbaum (2001, 2007). Su teoría de las capacidades ha permitido visibilizar que, en las teorías de derecho y de justicia, las personas con discapacidad quedaban relegadas, consideradas como ciudadanas de segunda, fuera de lo considerado normal, y, por lo tanto, fuera del significado político de persona. Esto es debido a un conjunto de supuestos sobre cuáles son las capacidades que debe poseer una persona para ser considerada en términos de igualdad como “sujeto de derecho”. El concepto que pone en juego la filósofa es, justamente, el de capacidad, criticando la idea de que la posibilidad de convertirse en sujeto de derecho esté fundada en la capacidad de razonamiento por sobre otras, y, por lo tanto, en la autonomía. Nussbaum (2007) define la capacidad a partir de no solo las potencialidades de un sujeto, sino de contar con un entorno material y social que de la posibilidad a una persona de desarrollar sus capacidades. Esto permite definir la discapacidad como la negación de un entorno que garantice al sujeto desarrollar sus capacidades. Nussbaum distingue entre diez tipos de capacidades que incluyen las cuestiones emocionales, la imaginación, la capacidad de participación política, que han resultado un gran aporte para definir a la discapacidad como un tema de derechos humanos. De modo que esta teoría refuerza la idea del Modelo Social, que entiende que la discapacidad es producto de la negación de medios para la plena participación en la sociedad.

La mirada de Nussbaum permite problematizar la idea de la capacidad como asociada a la autonomía y opuesta a la dependencia, entendida esta última como peyorativa y como característica intrínseca solamente de algunos grupos. Por el contrario, afirma que todas las personas son dependientes, y que las diferencias están, en todo

caso, en grados de dependencia. Esto tiene como efecto, en primer término, un fuerte cuestionamiento a los supuestos mediante los cuales es la condición de autonomía y la capacidad de razonamiento lo que caracteriza a los sujetos de derecho. Según su perspectiva, todos somos dependientes e interdependientes, y esto no es una situación negativa, sino una condición inherente a los seres humanos. En segundo término, significa la expansión de la categoría política de persona y, por lo tanto, de sujeto de derechos en relación a las teorías tradicionales de la justicia. De modo que, al entender la dependencia como una cuestión de grados, lo único que varía es, entonces, la respuesta social, es decir, qué grados de apoyo la sociedad debe ofrecer a las diferentes personas, para que puedan desarrollar sus capacidades. Esto establece la posibilidad de reconocer como sujeto de derecho a las personas con discapacidad (incluyendo personas con discapacidades múltiples, personas sordociegas, etc.) independientemente de sus características.

Oliver critica la postura que encuentra en artículos académicos como el de Finch (1984) donde se argumentan estrategias o políticas asentadas en la “dependencia basada en la discapacidad” (pg. 21). Según Oliver:

... este argumento se basa en la suposición incorrecta de que se puede dividir a la población en personas dependientes (con discapacidad) e independientes (sin discapacidad), mientras que ningún integrante de la sociedad industrial moderna puede considerarse independiente. Incluso dentro de las relaciones más atentas y respetuosas puede haber una “dependencia recíproca”, la que puede deberse al desempeño actual de las tareas o la redistribución de los papeles debido a una inversión dentro de una relación existente (por ejemplo, los hijos que ahora se ocupan de sus padres, quienes previamente se habían ocupado de ellos). (2008: 21)

La Filosofía de Vida Independiente postula que las personas con discapacidad no representan una población dependiente a diferencia de las personas sin discapacidad adulta que representarían la población autónoma/capaz/independiente. Lo que este movimiento y filosofía señalan es que todas las personas somos interdependientes y que la noción de independencia o autonomía es una noción también relacional. En este sentido,

... como resultado de los estudios feministas, tenemos que entender que la invisibilidad de la dependencia humana y la atención de la dependencia es producto, en parte, de una distinción de lo privado y lo público que pone más atención en lo público y relega las cuestiones de la dependencia al ámbito privado. Pero podemos preguntar si la distinción público/privado es en sí misma un producto de nuestra profunda negación de la dependencia humana inevitable. (Feder Kitay, 2005: 445, traducción nuestra)

Así, la idea de vivir de forma independiente supone apoyos, pero no solamente para las personas con discapacidad, sino develando que todas las personas utilizamos apoyo para la toma de decisiones y que todas las personas dependemos de otros en nuestra vida cotidiana. La diferencia está en que las personas con discapacidad han sido despojadas de sus derechos, aisladas, encerradas y segregadas bajo el supuesto de su dependencia desde una perspectiva individualizante y discapacitante, como efecto de pensar al ciudadano o el sujeto político y de derechos como desencarnado e independiente (Feder Kitay, 2005: 444). De modo que, al negar las condiciones que permitirán una vida en la comunidad, por ejemplo, los apoyos, y no asegurar la accesibilidad, la Educación Inclusiva, los apoyos para ejercer plenamente la capacidad jurídica, entre otras, al mismo tiempo que se sostienen los mecanismos e instituciones de segregación y de violación de derechos, se sostiene la ficción de que algunas personas son

incapaces y, por lo tanto, dependientes y un peso para la sociedad y otras son independientes y pueden decidir sobre aquellas que no lo son y diseñar un mundo donde las personas con discapacidad no puedan circular, ser valoradas, comunicarse, trabajar, estudiar, estar en contacto con las personas sin discapacidad.

Los aportes del movimiento de Vida Independiente, de los *Disability Studies*, y de Nussbaum colaboran para poder revisar la concepción de la discapacidad asociada a la dependencia, al mismo tiempo que nos dan herramientas para problematizar la misma noción de autonomía que es tan usada en el campo educativo. En este sentido, permite preguntarnos: ¿qué entendemos por un alumno autónomo?, ¿será que tenemos que revisar nuestras concepciones de autonomía y dependencia para evitar que nuestras prácticas sean capacitistas?, ¿será que tenemos que promover una pedagogía de la interdependencia en vez de una educación para la autonomía? (Pie Balaguer y Solé Blanch, 2011).

Movimientos sociales y debates sobre la diferencia

Desde 1960 se está dando un proceso de construcción de diversas formas de conflictividad social en torno a los nuevos movimientos sociales que desplaza la lucha de clases como la principal causa de conflicto, ubicando en el centro a los intereses relativos a la identidad y la cultura (Fraser, 2008; Femenías, 2007). La filósofa feminista Nancy Fraser (2008) describe estas luchas señalando que responden al menos a dos tipos de exclusión que afectan generando injusticia social: los relativos a la redistribución económica, y los que devienen de la falta del reconocimiento cultural. Esto significa un cambio en el discurso de la justicia social imperante: al de las reivindicaciones redistributivas (que abogan por una distribución más justa de los recursos y riquezas) se ha incorporado con fuerza el de las reivindicaciones sobre el reconocimiento cultural. Este último pretende un

mundo que “acepte la diferencia, en el que la integración en la mayoría o la asimilación de las normas culturales dominantes no sea ya el precio de un respeto igual” (Fraser, 2008: 83).

En este marco surgen las llamadas políticas de la diferencia, que se basan en la idea de que todos los seres humanos poseen el potencial de definir y moldear su propia identidad como individuos y como cultura. Abogan por un reconocimiento de la particularidad, acusando a la política igualitaria de invisibilizar las diferencias, considerando que ello conlleva como efecto la producción de desigualdad e injusticia social (Young, 2000). Se define así, por un lado, una política de la igualdad que deja “sobrevivir” a las culturas, y otra, una política de la diferencia, que busca valorarlas. Se entiende que desde una política igualitaria se intenta incluir las diferencias de forma que ya no generen un problema a los grupos privilegiados. Un ejemplo de esto son las políticas de discriminación positiva, esto es, la otorgación de beneficios especiales a miembros de grupos desfavorecidos. Estos tipos de políticas no plantean una transformación en las condiciones sociales que hacen que esos miembros sean oprimidos, sino que, contrariamente, el principio de igualdad de trato puede evitar la inclusión al eliminar la diferencia (Young, 2000).

Iris Young propone, por su parte, una política de la diferencia para lograr la igualdad ya que esta puede generar la posibilidad de reconocer las diferencias de cada grupo, minimizando la opresión real o potencial, en el sentido de que “a veces, reconocer derechos especiales a los grupos es el único camino para promover una participación completa” (Young, 2000: 26). Sin embargo, esto puede devenir en estigmatizar aún más a los grupos solo si identificamos igualdad con ser idénticos y diferencia con desviación o desvalorización. Para producir un cambio cultural que modifique esta situación, aquellos grupos marginados pueden llevar a cabo formas de expresión cultural que construyan una imagen positiva de sí o desarrollar prácticas tendientes a la identificación de la liberación con la igualdad social, lo que “afirma la diferencia de grupo y promueve la inclusión y la par-

tipación de todos los grupos en la vida pública” (Young, 2000: 25). Considerando esto, Young sostiene que, para desafiar a la opresión y la dominación, la justicia debería reconocer el ámbito público como un espacio heterogéneo.

... El reconocimiento de la diferencia de grupo requiere también un principio de toma de decisiones políticas que alienten la organización autónoma de los grupos en la sociedad. Esto significa establecer procedimientos para asegurar que la voz de cada grupo sea oída en la sociedad a través de instituciones con representación de grupo. (Young, 2000: 26)

Eva Feder Kittay (2005) coincide y agrega que las políticas de la igualdad invisibilizan las necesidades específicas de las personas con discapacidad, como los apoyos para poder llevar adelante una vida independiente, que solo podrán ser conseguidos a partir de una política de la diferencia. En este sentido, es necesario hacer hincapié en el señalamiento de que las personas con discapacidad sufren injusticias desde una diferenciación social bidimensional, esto es, no solo a partir de diferenciales de patrones institucionalizados de valor cultural, sino también económicos (Fraser, 2008; Almeida, 2009). Del mismo modo, resulta ineludible explicar que el grupo de personas con discapacidad experimenta limitaciones sociales relativas a la distribución económica (Ferrante, 2014).

Personas con discapacidad: igualdad y diferencia

Los movimientos sociales de mujeres, derechos civiles, personas con discapacidad, entre otros, abogan por el reconocimiento de la diferencia, entendiéndola como una cuestión política y cultural. Debido a las problematizaciones y denuncias de los movimientos sociales y a

la producción teórica, se comenzó a comprender la diferencia desde una crítica al paradigma igualitario de la modernidad, significándola positivamente como algo valioso y autoafirmativo.

Las diferencias, cualesquiera sean, no pueden nunca ser descritas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales y anormales, etc. Sin embargo, los nuevos movimientos sociales, excepto el propio movimiento de personas con discapacidad, siguen sosteniendo una mirada diferencialista y negativa de la diferencia que expresa la discapacidad. En palabras de Sunaura Taylor, una joven artista plástica con discapacidad:

La discapacidad es generalmente vista como una tragedia personal que naturalmente lleva a la marginalización, en vez de un tema político y de derechos civiles. Mucha gente hoy rechaza el uso de “naturaleza” para justificar cosas como el sexismo, supremacía de la raza blanca y homofobia, pero todavía aceptan como algo racional la explotación animal y la discriminación de la discapacidad. (Taylor, 2011, en Cobeñas, 2016: 185)

La falta de reconocimiento no se expresa solamente desde una mirada subvaloradora de las personas con discapacidad, y, desde una perspectiva interseccional, en particular de las mujeres, como enfermas, desahuciadas, inferiores, sino que también implica la no consideración de las mismas como interlocutoras plenas dentro de ciertas relaciones sociales (Almeida, 2009). El hecho de que algunas identidades o marcas de identidades sean consideradas diferentes “nos sugiere que se ha producido un cierto tipo de diferencialismo, es decir, que esas marcas se consideran como negativas y están en oposición a la idea de lo normal, de la normalidad” (Skliar, s.f.: 17). El movimiento de personas con discapacidad aboga, así, por políticas de reconocimiento cultural y no solo de redistribución económica, identificándose como un grupo oprimido, a diferencia de las visiones

patologizantes, benefactoras o eugenésicas que existían y aún existen sobre estos. “Ese proceso de identificación parece ser lo contrario de lo que William Ryan dio en llamar “culpar a la víctima”, ya que tiene que ver con convertir desgracias privadas en injusticias públicas” (Shakespeare, 2008: 73).

Susan Wendell (1996), una referente del feminismo de la discapacidad, refiere que prefiere utilizar el término diferencia para describir la relación entre las personas que se identifican como con discapacidad de aquellas que no, debido a que, justamente este término no involucra en sí un sentido despectivo e inferiorizante. En la perspectiva de Wendell, hablar de diferencia permite situar la cuestión de los valores, es decir, considerar la experiencia de la discapacidad como algo valioso y no necesariamente asociado a las limitaciones y el sufrimiento. Para la estudiosa, términos como otredad o estigma expresan los aspectos relativos a la opresión y los aspectos sociales negativos en que la discapacidad actúa afectando negativamente a dicho colectivo.

Wendell (1996) considera que el concepto de otredad resulta más fructífero para describir la posición social que ocupan las personas con discapacidad. Parte del sentido que le dio Simone de Beauvoir al término, en su libro *El segundo sexo* (2015), mediante el cual la filósofa explica las diferencias entre los varones y las mujeres como desiguales al ser las mujeres definidas por los varones como lo Otro (el segundo sexo) en referencia al Uno, el sujeto, que representa a los varones y su punto de vista. Así, “la mujer se determina y se diferencia con relación al hombre, y no este con relación a ella; la mujer es inesencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, él es lo Absoluto, ella es lo Otro” (De Beauvoir, 2015: 18). De modo que, desde la perspectiva del Uno, ese Otro es en referencia al Uno, sin que el Uno sea en referencia al Otro, que es sometido a un punto de vista que le es extraño.

Si bien Wendell (1996, 1989) se reconoce como mujer y feminista, y expresa el valioso aporte que el feminismo ha resultado para las personas con discapacidad, como mujer con discapacidad señala que las feministas han situado a las mujeres con discapacidad como las

Otras, siguiendo la misma dinámica que los varones hacia las mujeres. Sin embargo, sugiere que el concepto de Otredad es útil para describir la experiencia de las personas con discapacidad, al suponer dos procesos: el Otro es heterodefinido como un grupo a partir de la experiencia de un grupo que tiene más poder y que puede establecer su punto de vista, sus valores y sus experiencias como particularmente valiosas. Wendell advierte sobre el poco valor que tiene en nuestra sociedad la experiencia de la discapacidad como un punto de vista sobre el mundo, y explica así la devaluación, el silenciamiento o la invisibilidad de las voces de las personas con discapacidad. En este sentido, Gerber (2008) señala que, así como para el feminismo y otros grupos la posibilidad de hablar por sí mismos ha sido una precondition para el empoderamiento y la lucha por sus derechos, para las personas con discapacidad, esa precondition es clave. Hacer escuchar sus voces para las personas con discapacidad supone, además, una especificidad, ya que entre sus integrantes existe un grupo de aquellos que son y han sido aún más silenciados, ya sea debido a que se comunican mediante formas y lenguajes que no son legitimados o incluso negados, así como la situación de las personas con discapacidad intelectual, entre quienes sus voces han sido consideradas menos valiosas por representar paradigmáticamente el opuesto de la racionalidad. Sumado a esto, la experiencia de ser considerado parte del grupo de lo Otro y la imposibilidad de poder hablar por sí mismas tienen como efecto que las personas con discapacidad sufran diversas formas de violencia y discriminación cotidianamente. Así, en términos de Javier Romañach, un activista español muy reconocido y recientemente fallecido, no se sufre la discapacidad, sino la discriminación social con la que permanentemente y estructuralmente se enfrentan las personas con discapacidad¹⁶.

Si bien el grupo de personas con discapacidad puede establecer a las personas sin discapacidad como lo Otro, esto no tiene las mismas

16 Tal como lo expresó en una entrevista televisiva. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=vEd1L_oNSps&t=52s>

consecuencias para aquellos denominados como sin discapacidad, quienes, como ya hemos expresado, ni siquiera se perciben a sí mismos como sin discapacidad. Sumado a esto, Wendell (1996) hace una crítica sobre aquellas personas sin discapacidad que, queriendo demostrar una empatía hacia el colectivo de personas con discapacidad argumenta que, en realidad, todos tenemos una discapacidad. Wendell es clara en advertir que este argumento no visibiliza la discapacidad como un valor, sino que, por el contrario, oculta las luchas del colectivo por visibilizar los tipos de opresión y barreras específicas a que está sujeto este grupo (Wendell, 1996).

Los debates sobre la diferencia en educación: ¿exclusión o inclusión?

Así, la persistente falta de reconocimiento de las personas con discapacidad implica la necesidad de revisar las formas en que la concepción acerca de la normalidad/anormalidad se construyó y legitimó en los siglos XIX y XX por medio de nociones médicas, psicológicas, psiquiátricas, jurídicas y pedagógicas, generando una mirada negativa sobre las personas con discapacidad. Skliar (2000) sostiene la necesidad de desarrollar una perspectiva histórica de la “deficiencia” que incluya un análisis de las relaciones entre conocimiento y poder en los estudios de la discapacidad, en particular en la educación especial, que conserva una mirada del sujeto iluminista, colonialista, colectivizante y medicalizada. Bajo los supuestos de estas ideas se construyó la educación especial, como subsistema educativo y como disciplina, definiendo clasificaciones, representaciones y políticas educativas destinadas a los sujetos “deficientes” (Cobeñas, 2009), sosteniendo los aspectos básicos que parecen incuestionables del sistema escolar, prácticas inscritas en la idea de escuela convencional, a saber:

... La idea de *curriculum* como orden preestablecido de aprendizaje, la evaluación-calificación, el enseñar como único camino para aprender, la agrupación por edades, la masificación, el control y la imposición de los adultos sobre los niños, los espacios, los tiempos, etc. Aunque hay quienes piensan que son escuelas, a secas, porque es esto lo que deberían ser las escuelas, todas las escuelas. (Contreras, 2004: 2)

En este punto consideramos necesario señalar que

... la igualdad no se opone a la diferencia, sino a la desigualdad, y esto último supondría un principio al que pocos/as adherirían. De manera similar, el antónimo de diferencia no es igualdad sino identidad. Por tanto, un feminismo basado en la diferencia que rechaza la lógica de la identidad (que subsumiera a las mujeres dentro de la norma definida por el varón) no debería en principio rechazar la igualdad formal en términos, al menos, de igualdad política. En principio, ambos partieron de la articulación de “identidad como mujeres” frente a la heterodesignación patriarcal y como modo de búsqueda de la autodesignación. La transversalidad de la categoría de género permitió demostrar la “identidad genérica” como un constructo, desafiando la naturalización de la inferioridad y el esencialismo al que la heterodesignación sometía a las mujeres. (Femenías, 2007: 81)

Así, “la identidad puede implicar una dinámica transformadora; esto es, si se la entiende como proyecto de autoafirmación para la emancipación” (Femenías, 2008: 28).

La política de igualdad y de integración basada en la pedagogía normalizadora, por el contrario, ejerce diversas violencias sobre las

personas con discapacidad al heterodiseñarlas según clasificaciones que las interpretan como asociadas a la inferioridad, desigualdad y anormalidad. Al hablar de igualdad, se genera un reduccionismo de la experiencia en relación a aquello que se iguala (Contreras, 2009). Entendemos que la expresión “atención a la diversidad”, usual en el sistema educativo, es parte de este problema en la medida en que integra a los “no iguales” entre los “iguales” ocultando la continuidad de la mirada del “nosotros como la normalidad de la igualdad deseable”. En palabras de Almeida *et al.* (2010):

Sabemos que cambiar los modos de enunciación, de nominación, no implica necesariamente una transformación en los modos de comprensión de las relaciones. Cambian los nombres de los otros, pero ellos (los otros diversos) siguen allí confinados a la absoluta marca de ese nombre: “ya no eres discapacitado, eres diverso”, ya no hablamos de pobres sino de diversos, no decimos negros sino diversos. Sin embargo, las marcas, las representaciones, las esperas, los prejuicios hacia esos otros diversos siguen inalterados. (p. 31)

Los “otros/diferentes/deficientes” son concebidos bajo categorías colectivas, quitando la posibilidad de ser mirados por quiénes son como sujetos. Esto se materializa en la ausencia de políticas y recursos para proveer apoyos a la Educación Inclusiva, entre otros, a la vez que se sostienen los servicios terapéuticos y formas de educación segregada que, bajo una ideología de la normalidad, mantienen a las personas con discapacidad en modos de vida basados en los términos de la injusticia social. Así, la regulación y financiamiento de servicios terapéuticos y educativos por las obras sociales o áreas ministeriales de salud, la inexistencia de asistentes personales y la educación y acreditación diferenciada entre escuela especial y escuela común, entre otros, son ejemplos de cómo el Estado continúa soste-

niendo políticas basadas no en el reconocimiento de las diferencias, sino más bien en la perpetuación de la desigualdad. En esta línea es que comprendemos denominaciones como “capacidades diferentes” significando la diferencia como deficiencia, o los modos en los que las escuelas expresan “atender las diferencias”, ubicando al alumnado con discapacidad como los “diferentes” por oposición al alumnado sin discapacidad, comprendido como “iguales”.

Discutir la lógica de la igualdad no es defender la desigualdad, sino llamar la atención sobre las consecuencias en las experiencias de los sujetos “no iguales” de las prácticas que se inspiran en esa lógica (Contreras, 2009). En el campo de la educación, esa lógica de la igualdad es la que crea la norma. Los alumnos o bien deben partir de una igualdad o llegar a una, y esta mirada contribuye a heterodesignar, inferiorizar y negar el autoreconocimiento de los sujetos en tanto diferentes. Esto afecta la relación educativa negativamente: la educación no puede estar basada en un concepto de igualdad que tenga como contraposición la heterogeneidad, sino en uno que genere experiencias y reflexiones tendientes a construir miradas positivas en cada sujeto sobre sí mismo y los otros diferentes. “Cruzar la frontera entre la educación especial y la general significa ponerse uno mismo en el lugar del Otro, y en ese proceso desarrollar nuevas formas de pensar sobre uno mismo y sobre los demás” (Peters, 1998: 247). El acto de recuperar el propio sentido de la identidad y su lugar en la educación es una forma poderosa de política personal y cultural que permitirá la reivindicación de las identidades múltiples de las personas con discapacidad rechazando la idea del Otro.

La Educación Inclusiva como derecho humano

Tal como hemos desarrollado, la forma de concebir a la discapacidad y a los destinos escolares asociados a esta ha sido cuestionada a fines del siglo XX por el movimiento social de personas con discapacidad

y los estudios sociales de la discapacidad, quienes proponen otro modelo de la discapacidad, el Modelo Social, complejizado y en vínculo con la perspectiva de derechos humanos, y otra forma de educación: la inclusiva. En dichos términos, el derecho a la educación es universal, esto es, de todos los seres humanos, ya que todos sin excepción son sujetos de derecho. Esto no implica “que no puedan ser restringidos, pero significa que no requieren de un cierto estado de salud o de unas condiciones de funcionalidad determinadas. Así, los derechos humanos no requieren la ausencia de deficiencia”¹⁷ (Degener, 2016: 4). Esta idea lleva a revisar fuertemente los modos de pensar la escolarización de las personas con discapacidad, quienes han sido históricamente excluidas a partir de criterios basados en el Modelo Médico-Pedagógico y capacitista, que exigen unas determinadas características en los niños como condiciones para ser educados (Cobeñas, 2020).

El movimiento de personas con discapacidad ha visibilizado la situación de vulnerabilidad y violación sistemática de derechos sobre este colectivo, incluido el derecho a la educación, especialmente desde los años 80, y esto ha tenido impacto a nivel mundial y legal (Barton, 2009). En este sentido, nos interesa recuperar una pregunta de Kafer al pensar la discapacidad no como una cuestión médica e individual, sino como política y relacional: “¿cómo es usada la categoría de discapacidad para justificar la clasificación, supervisión, segregación y opresión de ciertas personas, cuerpos y prácticas?”¹⁸ (2013: 9). Entendemos que esta pregunta es relevante para pensar en la mirada sobre la discapacidad desde el campo pedagógico y el sistema educativo.

Según Ainscow (2008), si bien las reflexiones en torno a la Educación Inclusiva comienzan gracias a la demanda internacional de la

17 *It does not mean that they cannot be restricted but it means that they do not require a certain health status or a condition of functioning. Thus, human rights do not require the absence of impairment.* (Degener, 2016: 4). Traducción propia.

18 *How is the category of disability used to justify the classification, supervision, segregation, and oppression of certain people, bodies, and practices?* (Kafer, 2013: 9). Traducción propia.

inclusión de personas con discapacidad dentro del sistema educativo común, rápidamente logra visibilizar otros sujetos excluidos de la escuela por cuestiones de género, clase social, etnia, entre otros, y se convierte así en propuesta pedagógica que requiere construir una escuela para todos, incluyendo a todos los excluidos del sistema común escolar, esto es, todos aquellos que no asisten a la escuela, ya sea común o especial, y todos aquellos que lo hacen en escuelas especiales.

Esto, además, tiene como efecto problematizar y criticar las teorías que sostienen que la posibilidad de recibir educación en una escuela común reside en las características de las personas. Dicha mirada está basada en los supuestos de la educación especial descriptos por Skrtic (1996) ya citados: “que las discapacidades son estados que padece la gente, que la distinción discapacitado/típico es útil y objetiva, y que la educación especial es un sistema racional que ayuda a los alumnos catalogados como discapacitados” (Skrtic, 1996: 42). Estas posturas distinguen incluso entre personas educables e ineducables dentro del grupo de personas con discapacidad, siendo las personas con discapacidades múltiples y las personas con discapacidad intelectual las más afectadas en términos de exclusión educativa (Cobenañas, 2015). De ese modo, a las personas consideradas ineducables les debe ser negada la educación, debido a que no podrán beneficiarse de esta a causa de sus déficits intelectuales o físicos. A esta concepción educativa basada en el Modelo Médico, Ainscow (2002) la denomina la “teoría del déficit”. Otra concepción común es considerar que los docentes de educación común no poseen herramientas para enseñar a las personas con discapacidad¹⁹, y que su supuesta falta de preparación justifica la negación de la enseñanza o directamente la exclusión de las escuelas comunes. Desde la perspectiva de derechos humanos, la Educación Inclusiva es un derecho propio de las personas con discapacidad, independientemente de sus características. De modo que

19 Este supuesto vigente es también objeto de análisis en el capítulo IV de este mismo libro.

ninguna escuela común tiene derecho a excluir a ningún alumno bajo ninguna circunstancia.

En términos legales, como antecedentes de las conquistas del movimiento social de personas con discapacidad, podemos mencionar la Declaración de Salamanca (UNESCO) firmada en 1994 por Argentina. Este acuerdo define el pasaje en términos conceptuales de la integración educativa que marcó la década del 80, a la inclusión en los 90²⁰. La Declaración ha sido un hito en la lucha por una Educación Inclusiva, ya que define una educación de calidad como una educación para todos juntos. En la Declaración se entiende la discapacidad desde el Modelo Social, que reconoce que el problema no está en el alumno con discapacidad, sino en una sociedad discapacitante y una escuela que pone barreras a la educación de niños y jóvenes. Así, una escuela inclusiva supone que todos pueden aprender y que deben hacerlo juntos y, para asegurar la inclusión, esta se transforma y lucha activamente contra mecanismos de selección, derivación, segregación, y discriminación de todo tipo (Blanco Guijarro, 2008; Barton, 2009). Resulta significativo el punto 3 del marco de acción de la Declaración, donde se señala que

... Cada vez existe un mayor consenso en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. Esta idea ha llevado al concepto de escuela inclusiva. El reto con que se enfrentan las escuelas inclusivas es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas, comprendidos los que sufren discapacidades severas. El mérito de estas escuelas no es solo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cam-

20 Esta distinción conceptual se amplía en el capítulo II de este mismo libro.

biar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades inclusivas. (Declaración de Salamanca, 1994, punto 3)

De modo que la Declaración exige a los países firmantes el compromiso de transformar sus sistemas educativos en inclusivos, teniendo como principio rector el hecho de que:

... las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. [...] Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades severas. (Declaración de Salamanca, 1994, punto 3)

Así, entendemos que la Declaración considera a las escuelas especiales como instituciones no inclusivas y segregadoras, al mismo tiempo que compromete a los Estados firmantes, entre los que está Argentina, a modificar sus sistemas educativos en función de este principio, porque reconoce la Educación Inclusiva como un derecho. También plantea que cualquier niño, independientemente de su “tipo” y “grado” de discapacidad, tiene el derecho a ser educado junto con otros niños con y sin discapacidad, pues es la obligación de la escuela y la pedagogía buscar la forma de ver cómo se lo educa, no del niño de adaptarse a esa escuela.

Luego de la Conferencia de Jomtien (Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990), las Normas Uniformes de 1993 y la Declaración de Sala-

manca de 1994, casi todos los países del mundo se comprometieron a lograr como objetivo la Educación para Todos y Todas, lo que significó el reconocimiento de que una gran cantidad de alumnos pertenecientes a diversos grupos vulnerables y marginados quedaban excluidos de los sistemas de educación y sistema de educación común en todo el mundo. No obstante, pese al supuesto avance por sobre la exclusión educativa y social, los países firmantes parecían significar en la frase “educación para todos”, una educación para “casi todos” “al aceptar la premisa histórica de que un pequeño porcentaje de niños, niñas y jóvenes debían ser considerados como “marginales”, cuya educación debía correr a cargo de un sistema distinto, paralelo, por lo general denominado educación especial” (Ainscow, 2008: 18). Así,

... la cuestión vinculada a las personas con discapacidad pasó de ser una temática en la que el foco era “la persona” como portadora de alguna discapacidad, a centrar el análisis en “los derechos” de esa persona con discapacidad. Por ello resulta necesario comenzar con una referencia a lo que podemos denominar “la cuestión de derechos en la Argentina”. (Acuña y Goñi, 2010: 24)

La perspectiva de derechos humanos de la discapacidad se consolidó con la firma (2006) y ratificación (2008) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (en adelante CDPCD o la Convención), de actual jerarquía constitucional en Argentina desde diciembre de 2014, Ley N°27.044²¹. La CDPCD es el primer tratado de derechos humanos del siglo XXI y actualmente tiene rango constitucional, sancionado el 19 de noviembre de 2014, lo que implica que, según la pirámide jurídica, tiene valor supra legal y jerarquía idéntica a la de la Constitución Argentina.

21 Boletín oficial número 33035: http://infoleg.mecon.gov.ar/?page_id=216&id=33035. Trámite completo del proyecto de ley: <http://www.diputados.gov.ar/proyectos/proyecto.jsp?exp=0101-S-2013>.

El documento fue producto de las negociaciones entre los Estados y las organizaciones de personas con discapacidad y familiares de personas con discapacidad (Cobeñas, 2015).

El artículo 24 de dicha Convención prescribe que en los países firmantes se reconozca como formato escolar a la Educación Inclusiva como única manera de asegurar el cumplimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad (Palacios 2008; Acuña y Goñi, 2010; Gil, 2007; Bello, 2015). Así, la Convención obliga a Argentina y al resto de países firmantes a, entre otras cuestiones, modificar su sistema educativo en pos de la Educación Inclusiva, considerando como violatorio del derecho a la educación de las personas con discapacidad cualquier formato basado en la exclusión, segregación e incluso integración escolar. Este documento tiene carácter supra legal, por lo que las leyes nacionales y provinciales de educación, así como todas sus resoluciones, deben adecuarse a él (Asociación por Los Derechos Civiles, 2012, 2013; Bello, 2015).

A su vez, la Convención está basada en el Modelo Social de la discapacidad, lo que significa que ya no son las personas con discapacidad quienes portan una deficiencia, en el sentido de un problema individual, y que deberán normalizarse si quieren participar de lo social, sino que el cambio de paradigma supone que será el Estado y la comunidad quienes tendrán el deber de:

... producir el cambio, la adaptación, la resignificación de las prácticas y barreras que discapacitan. [...] La concepción del Modelo Social libera a las PCD [personas con discapacidad] (y a sus familias) del peso de empujar la puerta en cada aspecto de su vida. Son el Estado y los particulares quienes deban abrirla y hacer posible el ingreso y permanencia natural en el mundo social, comunitario, educativo, laboral, económico, cultural, en definitiva, en el mundo. (Silveira y Martocci, 2015: 119)

La discapacidad en la Convención es definida como un concepto dinámico, que va cambiando a lo largo del tiempo. Citamos aquí el artículo 1:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, art 1.)

Aunque el término deficiencia nos incomode desde el campo pedagógico, la Convención toma principalmente al Modelo Social para definir la discapacidad al proponer que esta es producto de las limitaciones del entorno y no de las incapacidades del sujeto, de quien no se niega posea un cuerpo con ciertas características, como puede ser la ceguera, sordera, discapacidad intelectual o múltiples; pero lo que actúa empobreciendo su participación plena en la sociedad son las barreras sociales (Palacios, 2008).

El artículo 24 refiere a la Educación Inclusiva. Dicho artículo expresa que “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación (punto 1)” por lo que los Estados parte deben asegurar que:

... las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad. (punto 2.a)

Asimismo, especifica:

... A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

El 18 de diciembre de 2013, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas publicó un informe referido al derecho de las personas con discapacidad a la Educación Inclusiva. En éste expresa:

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

De modo que la Educación Inclusiva es establecida como la única forma de escolarización que efectiviza el derecho a la educación como derecho humano de las personas con discapacidad y describe como formatos discriminatorios a la educación segregada, la integración y la exclusión como opciones que no aseguran el cumplimiento del art. 24. Esto permite sostener que las instancias actuales de asistencia a escuelas especiales o a escuelas comunes con integraciones, así como la exclusión del sistema educativo, son explícitamente descriptas como violatorias al derecho a la educación al señalar que:

... Por lo general, los sistemas de enseñanza han adoptado uno de los tres enfoques siguientes con respecto a las personas con discapacidad: la exclusión, la segregación y la integración. La exclusión se produce cuando se mantiene apartado a un estudiante de la escuela debido a la existencia de una deficiencia, sin que se le ofrezca otra opción educativa en pie de igualdad con los demás estudiantes. [...] La segregación tiene lugar cuando un estudiante con esas características es remitido a un centro educativo diseñado específicamente para responder a una deficiencia concreta, normalmente en un sistema de enseñanza especial. Por último, la integración consiste en que los alumnos con una deficiencia asistan a una escuela convencional, mientras puedan adaptarse y cumplir los requisitos normalizados del centro docente. [...] El enfoque de la Educación Inclusiva ha surgido en respuesta a estos enfoques discriminatorios [...] No son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a determinados tipos de niño. Por tanto, el sistema de enseñanza de un país debe adaptarse para responder a las necesidades de todos los niños. (Informe sobre Educación Inclusiva Alto Comisionado NU, 2013: 4-5)

Es decir, que, según las Naciones Unidas, el derecho a la educación solo se ve efectivizado a través de la Educación Inclusiva. Sin embargo, esta coexiste con tres formas de escolarización de las personas con discapacidad que resultan discriminatorias. Según estas tres formas basadas en el Modelo Médico, son las personas con discapacidad las que deben demostrar que son capaces de aprender ciertos contenidos de ciertas formas en cierto período para que puedan ser considerados alumnos legítimos de las escuelas comunes o incluso, en ocasiones, de las especiales. La Educación Inclusiva es la única forma educativa basada en el Modelo Social de la discapacidad y en el marco de los derechos humanos, ya que parte de comprender que son

las escuelas las que deben transformarse para educar a todo el alumnado y que ninguna característica de los niños puede ser considerada un impedimento para hacerlo.

En conclusión, la Educación Inclusiva constituye una perspectiva pedagógica basada en el Modelo Social de la discapacidad y un derecho humano, regulado por tratados internacionales en los que nuestro país se comprometió a modificar su sistema educativo en pos de la inclusión de los grupos que históricamente fueron excluidos. Para esto, resulta necesario problematizar las concepciones de igualdad, diferencia, normalidad, anormalidad y aquellas sobre discapacidad que el sistema educativo contribuyó a construir.

Los derechos de las personas con discapacidad en las leyes de educación nacional y de provincia de Buenos Aires

En 2006, el mismo año en que se firma la CDPCD, y a 12 años de firmada la Declaración de Salamanca en Argentina, se sancionó la nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206. En su art. 11, señala que los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.

h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.

- i) Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles
- n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.
- ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.
- p) Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.

Tomamos estos incisos por varias cuestiones. Primero para hacer notar que la ley considera las cuestiones de género, pobreza, etnia, sexualidad y discapacidad, pero por separado. El inciso e) refiere a inclusión para los sectores más desfavorecidos en términos de recursos, el f) trata de diferencia, género e igualdad, el i) de participación democrática en todos los niveles (no menciona las modalidades), el ñ) refiere a los pueblos indígenas como grupos culturales y promueve el respeto a su lengua y su cultura. Ahora bien, cuando se trata de las personas con discapacidad, la perspectiva cambia. El inciso n) no hace referencia a la inclusión sino a la integración, al mismo tiempo que indica el desarrollo de una propuesta pedagógica “que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades”.

Como bien ha señalado Juan Cobeñas (2013), esta diferencia en la perspectiva parte del supuesto de que se piensa a las personas con discapacidad como un grupo con posibilidades limitadas, o bien, se están limitando las posibilidades de un grupo a través de este supuesto. Asimismo, como también ha explicado Cobeñas, las personas con discapacidad son un grupo cultural y, como colectivo, se ven reflejados en el inciso ñ), y no en el inciso n). Así, lo que ellos demandan

es “el respeto a sus lenguas y formas de comunicación, y su identidad cultural, promoviendo la valoración de la interculturalidad y las diferencias en todos y todas los y las educandas/os” (Cobeñas, 2013).

Sumado a esto, la ley ha sido cuestionada por ser inconsistente con el principio de inclusión en el que dice estar basada y que, a su vez, debe sostener de acuerdo a la CDPCD. En este sentido, la Ley N°26.206, en su art. 42 del capítulo VIII, entiende a la Educación Especial como la

Modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona. (Artículo 42, negritas propias)

Como hemos expresado, tanto la segregación como la integración constituyen formas violatorias del derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad consagrado en la CDPCD, tal como ha sido desarrollado en el Informe del Alto Comisionado sobre Educación Inclusiva previamente citado, donde se describe la educación en escuelas especiales como una forma discriminatoria de educación, consecuente con la exclusión educativa. Por lo expuesto, y dado que la Convención tiene un estatus supra legal de rango constitucional, no es procedente que una ley entre en contradicción con aquella.

Otro aspecto a considerar está referido a los procesos de derivación, dentro del sistema escolar, del alumnado definido como con discapacidad a instituciones de educación especial. Estos procesos de derivación, por los cuales un alumno es trasladado de una institución educativa a otra, siguen dependiendo de lo que se considera el grado de dificultad o (im)posibilidad del alumno. Según Moyano, esta acción supone “la decisión de los equipos interdisciplinarios, o de los profesionales intervinientes, con acuerdo de los padres” (2011: 53). En entrevistas con jóvenes, padres y con asociaciones que representan a las personas con discapacidad en temas de educación, nos han manifestado que, en ocasiones, los padres no están de acuerdo con la derivación, pero las escuelas, particularmente las especiales, argumentan con insistencia acerca de la imposibilidad de continuidad del alumno en la escuela común. Justifican esta imposibilidad en las supuestas deficiencias del alumno, en un registro argumentativo sustentado en el Modelo Médico (Cobeñas, 2015, 2016).

Esto implica que en el sistema educativo continúan vigentes la concepción de discapacidad como deficiencia y las prácticas asociadas, como la derivación, que entiende la discapacidad como problema individual. Dicha operación oculta que la institución escolar constituye en sí misma una barrera, entre otras. Esto resulta contradictorio con la primera frase del párrafo seleccionado más arriba de la Ley N°26.206, donde se explicita que dicha ley se basa en el principio de inclusión. Este principio, desde la Declaración de Salamanca (firmada por la Argentina en 1994), implica pensar la escolarización asociada a la educación común de todos juntos, al mismo tiempo que problematiza la cuestión de la deficiencia, situando la cuestión de la discapacidad como un tema de derechos.

Asimismo, la ley bonaerense de educación vigente, N°13.688, en el art. 39, describe la modalidad de Educación Especial como aquella

... responsable de garantizar la integración de los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, en

todos los Niveles según las posibilidades de cada persona, asegurándoles el derecho a la educación, así como brindarles atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas solamente por la educación común, y disponiendo propuestas pedagógicas complementarias. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con lo establecido por esta Ley, para lo cual dispone de recursos educativos para participar de la formación de los niños y desde el mismo momento del nacimiento. La Dirección General de Cultura y Educación garantizará la integración de los alumnos y alumnas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los Niveles según las posibilidades de cada persona.

Tanto la ley nacional de educación como la correspondiente al territorio bonaerense señalan en su articulado que los procesos de inclusión se irán dando “en la medida de la posibilidad” y en estricta dependencia de la “complejidad” que deviene de la discapacidad del alumnado. Así, el texto de la ley implica la suposición de que la inclusión es para niños y jóvenes que no presenten “problema” para “adaptarse” a la escuela. Los que tengan una discapacidad tal que les “impida” escolarizarse en la escuela común deberán asistir de modo permanente o parcial a la escuela segregada, modalidad preparada para “rehabilitar” a las personas con discapacidad. Esto quiere decir que en las leyes se observa una convivencia de influencia de paradigmas que se encuentran hoy en disputa: Médico-rehabilitatorio y el Social-de derechos humanos.

El marco legal expresa las luchas respecto de las perspectivas acerca de la educación de las personas con discapacidad desde el marco de los derechos humanos en tensión con la mirada desde el sistema educativo que favorece la permanencia de estructuras y dispositivos segregadores. En todo caso, cabe resaltar que no es posible sostener

que una persona, dadas las características que le son propias (en este caso, persona con discapacidad) no pueda educarse en la escuela común. Por el contrario, desde el paradigma de la inclusión, entendemos que el problema está en un sistema educativo que no garantiza las condiciones para que todas las personas, independientemente de sus características individuales, puedan asistir a una escuela común. Estos señalamientos indicarían que la Argentina estaría incumpliendo algunos aspectos de la Declaración de Salamanca (1994) y del artículo 24 de la CDPCD (2008), que refieren a educación y que postulan que los Estados se asegurarán de que no se pueda excluir a ninguna persona del sistema de educación común a causa de su discapacidad y modificarán la legislación correspondiente y sus sistemas educativos de modo de efectivizar este derecho.

El cambio paradigmático en los modos de entender la discapacidad, fruto de los debates propiciados por el movimiento de personas con discapacidad, tiene efectos pedagógicos, didácticos, legales y sociales. Nos obliga a repensar los supuestos escolares sobre lo normal, lo anormal, la igualdad, la diferencia, la homogeneidad y la heterogeneidad, entre otros, que producen diversas formas de exclusión educativa de las personas con discapacidad. Asimismo, las discusiones no son necesarias solamente en el plano académico, sino que deben permear las prácticas escolares y permitir problematizar los destinos institucionales asignados a dicho alumnado, ya que nuestro sistema educativo está obligado por ley a transformarse para educar a todos.

Referencias bibliográficas

- Acuña, C., y Bulit Goñi, L. G. (2010). *Políticas sobre discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Aguado Díaz, A. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial, Colección Tesis y Praxis.
- Ainscow, M. (2002). “Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos”. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Almeida, M. E. (2009). “Exclusión y discapacidad: entre la redistribución y el reconocimiento”. En Rosato A. y Angelino, M. A. (comps.), *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.
- Almeida, M. E., Angelino, M. A., Kipen, E. y otros (2010). “Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad”. *Política y sociedad*, 47(1), 27-44.
- Álvarez-Uría, F. (1996). “La configuración del campo de la infancia anormal: de la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial”. En Franklin, B.M. (comp.), *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Pomares-Corredores.
- Barnes, C. (1998). “Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental”. En Barton, L. (comp.) *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.

- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- (2009). "Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. Studies on disability and the quest for inclusivity: Some observations". *Revista de educación*, 349, 137-152.
- Becker, H. S. (2009). *Falando da sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins y otros. (2002). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brogna, P. (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Butler, J. (1997) *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Carli, S. (1992). "El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva". En Puiggrós, A. (dir.) *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.
- Cobeñas, J. (2013). Ponencia presentada en el 1º Congreso Internacional de Educación Inclusiva, los días 30, 31 de agosto y 1º de septiembre de 2013, Tigre, Buenos Aires.
- Cobeñas, P. (2014). *Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles.
- Cobeñas, P. (2015). *Visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad que asisten a escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. En línea: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46994>>
- Cobeñas, P. (2016). *Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa*. Tesis de Doctorado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. En línea: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52118>>

- Contreras, J. (2004). “Una educación diferente en “Otra educación. Otras escuelas””. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 341, 12-17. Versión digitalizada.
- (2009). *Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad?* Clase dictada el 28/05/09 en el marco del Curso Pedagogías de las Diferencias, FLACSO/Argentina.
- De Beauvoir, S. (2015). *El segundo sexo*. Buenos Aires: de bolsillo.
- Degener T. (2016). “Disability in a Human Rights Context”. *Laws* 5(3), 35.
- De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales: Genealogía de la Educación Especial*. Buenos Aires: Noveduc.
- Dussel, I. (2004). “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista”. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-333.
- Dyson, A. (2010). “Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque inglés”. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 69-96.
- Echeita, G., Parrilla, A., y Carbonell i París, F. (2011). “La educación especial a debate”. *Ruedes*. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668930/educacion_echeita_ruedes_2011.pdf?sequence=3
- Elizalde, S. y Péchin, J. (2009). “El otro placard. Regulaciones institucionales en torno a la diversidad sexual juvenil”. http://correo3.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/elizalde_y_pechin_-_derecho_a_la_identidad_ley_de_identidad_de_genero_y_ley_de_atencion_integral_de_la_salud_para_personas_trans.pdf
- Eribon, D. (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona: Anagrama.
- Feder Kittay, E. (2005). “At the Margins of Moral Personhood”. *Ethics*, 116(1), 100-131.

- Femenías, M. L. (2007). *El género del multiculturalismo*. Bernal: Ed. UNQ.
- (2008). "Identidades esencializadas/violencias activadas". *Isegoría*, (38), 15-38.
- Ferguson, D. L. (2008). "International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone". *European Journal of special needs education*, 23(2), 109-120.
- Ferrante C. (2014). "Usos, posibilidades y dificultades del Modelo Social de la discapacidad". *Inclusiones* 1(3), 31-55.
- (2019). "En memoria de Mike Oliver: un legado sociológico vivo para los estudios críticos latinoamericanos en discapacidad". *Boletín Científico Sapiens Research*, 9(2), 80-90.
- Ferrante, C. y Dukuen, J. (2017). "'Discapacidad' y opresión: Una crítica desde la teoría de la dominación de Bourdieu". *Revista de Ciencias Sociales*, 30(40), 151-168. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0797-55382017000100008&lng=es&tlng=es
- Finch, J. (1984). "Community care: developing non sexists alternatives". *Critical social policy* 3(9), 6-18.
- Franklin, B. M. (1996). *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Fraser, N. (2008). "La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación". *Revista de trabajo* 4(6), 83-99.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. Buenos Aires: Del estante editorial
- García Guzmán, N. (2009). "El enfoque de las capacidades de Nussbaum y el concepto de discapacidad". *Revista de Estudiantes de Filosofía*, (9). Universidad Del Valle.
- Gerber, D. A. (2008). "Escuchar a las personas con discapacidad". En Barton, L. (comp.), *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata

- Gil, A. S. (2007). "El primer tratado de derechos humanos del siglo XXI: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad". *Revista electrónica de estudios internacionales*, (13), 8.
- Harwood, V. (2009). *El diagnóstico de los niños y adolescentes "problemáticos": una crítica a los discursos sobre los trastornos de la conducta*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hughes, B. (2004). "Disability and the body". En Barnes, C; Oliver, M; Barton, L., *Disability Studies today*. New Hampshire: Polity Press.
- Kafer, A. (2013). *Feminist, queer, crip*. Indiana University Press.
- Lionetti, L. (2009). "Políticas sociales del Estado y la sociedad civil sobre el cuerpo de la niñez pobre en la Argentina (1900-1940)". *Anuario del Centro de Estudios Históricos Profesor Carlos SA Segreti*, (9), 97-116.
- (2018). "Construcción del campo de la infancia anormal en Argentina. Discursos, representaciones y prácticas profesionales". En AAVV, *La historia de las infancias en América Latina*. Tandil: Universidad nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Lionetti, L., & Padilla, A. (2012). "Construcción del campo de la infancia anormal en Argentina. Discursos, representaciones y prácticas profesionales". *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación Especial en los siglos XIX y XX*, 61-96.
- Morris, J. (1998). *Feminism, gender and disability* [en línea]. Text of a paper presented at a seminar in Sydney, Australia. <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/morris/gender%20and%20disability.pdf>
- Muel, F. (1981). "La escuela obligatoria y la invención de la infancia normal". E AA. VV., *Espacios de Poder*. Madrid: La Piqueta.
- Nussbaum, M. C. (2001). "El futuro del liberalismo feminista". *Areté*, 13(1), 59-101.

- (2007). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós.
- Oliver, M. (1998). “¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?” En Barton, L., *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- (2008). “Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas”. En Barton, L. (comp.), *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de “Disability and society”*. Madrid: Ed. Morata.
- Palacios, A. (2008). *El Modelo Social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI.
- (2019). “Perspectiva de discapacidad y derechos humanos en el contexto de una educación superior inclusiva”. *Pensar-Revista de Ciências Jurídicas*, 24(4).
- (2020). “¿Un nuevo modelo de derechos humanos de la discapacidad? Algunas reflexiones –ligeras brisas– frente al necesario impulso de una nueva ola del Modelo Social”. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 4(2).
- Pérez Bello, J. I. (2015). *El derecho a la Educación Inclusiva. Análisis de la jurisprudencia del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Infojus.
- Peters, S. (1998). “La política de la identidad de la discapacidad”. En Barton, L. (comp), *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Pie Balaguer, A. y Sole Blanch, J. (2011). “Deconstruir la discapacidad para repensar la autonomía: Propuesta para una pedagogía de la interdependencia”. En *Actas de XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. http://www.proyectoabedul.es/opiniones-PEDAGOGIA_DE_LA_INTERDEPENDENCIA.pdf
- Ramacciotti, K. I. (2018). “Telma Reca en la gestión estatal de la sanidad argentina (1930-1948)”. *Asclepio*, 70(1), 211.

- Saez, J. y Preciado, B. (1997). "Prefacio". En Butler, J., *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Shakespeare, T. (2006) *Disability rights and wrongs*. London: Routledge.
- (2008). "La autoorganización de las personas con discapacidad: ¿Un nuevo movimiento social?" En Barton, L. (comp.), *Superar las barreras de la Discapacidad, 18 años de "Disability and society"*. Madrid: Morata.
- (2013). *Disability rights and wrongs revisited*. London: Routledge.
- Silveira, P.; Martocci, J. (2015). "Hacia la vida independiente". *Discapacidad, Justicia y Estado*, (5), 115-137.
- Skliar, C. (2000). "Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente". En Gentili, P., *Códigos para la ciudadanía*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- (2002). "Alteridades y Pedagogías. O ¿Y si el otro no estuviera ahí?" *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123.
- (s. f.). "¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable". s/d.
- Skliar, C. y Duschatsky, S. (2001). "Los nombres de los otros". En Larrosa, J. y Skliar, C. (eds.), *Habitantes de Babel*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Skrtic, T. M. (1996). "La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva". En Franklin (ed.), *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial (35-72)*. Madrid: Ediciones Pomares-Corredor. [Skrtic, T. M. (1986). "The crisis in special education knowledge: A perspective on perspective". *Focus on exceptional children*, 18(7), 1-16.]
- Southwell, M. (2003). *Psicología experimental y ciencias de la educación: notas de historias y fundaciones*. La Plata: Ed. Edulp.
- Stagno, L. (2008). "La minoridad en la Provincia de Buenos Aires, 1930-1943. Ideas punitivas y prácticas judiciales" [en línea].

- Tesis de Maestría. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.327/te.327.pdf
- Taylor, S. (2011). "Why there's no such thing as humane meat? Should we eat animals? My disability gives me a unique view on the oxymoron "humane meat"". *Revista Yes! Magazine*. http://www.alternet.org/story/150423/why_there%27s_no_such_thing_as_humane_meat?page=0%2C0.
- Ramacciotti, K. y Testa, D. (2014). "La niñez anormal. Discurso médico sobre la infancia, 1900-1950". *Inclusiones*, N° especial, 226-248
- Varela, J. y Álvarez Uria, F. (1991). "La Maquinaria Escolar". En Varela, J. y Álvarez Uria, F., *Arqueología de la escuela*. Madrid: Editorial La Piqueta. <http://www.educacion.uncu.edu.ar/upload/la-maquinaria-escolar.pdf>
- Vitalone, M. (1956). "Niños jóvenes y adultos excepcionales". *Revista de educación I*(3), 427-434.
- Wendell, S. (1989). "Toward a feminist theory of disability". *Hypatia*, 4(2), 104-124.
- (1996). *The rejected body: Feminist philosophical reflections on disability*. Londres: Routledge.
- Yarza de los Ríos, A., Angelino, A., Ferrante, C. y otros (2019). "Ideología De La Normalidad: Un Concepto Clave Para Comprender La Discapacidad Desde América Latina". En Yarza de los Ríos, A., Sosa, L y Ramírez, B. (coords.), *Estudios Críticos En Discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Young, I. M. (2000). "Las cinco caras de la opresión". En Young, I., *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Informes y normativa

- Asociación por los Derechos Civiles. Informe Alternativo CRPC, Argentina 2008-2012.
- Asociación por los Derechos Civiles (2013). Informe sobre la educación de las personas con discapacidad en la Argentina.
- Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo aprobados el 13 de diciembre de 2006. Naciones Unidas. En Argentina, Ley Nacional N° 26.378, 2008.
- Declaración de Salamanca de 1994. Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca, España, el día 10 de junio de 1994. UNESCO.
- Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia.
- Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, 18 de diciembre de 2013.
- Informe Warnock, 1978.
- Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires N° 13.688
- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Moyano, A. (2011). Educación especial, una modalidad del sistema educativo argentino: orientaciones 1. Ministerio de Educación de la Nación.
- Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Resolución Aprobada por la Asamblea General, en el cuadragésimo octavo periodo de sesiones, de 20 de diciembre de 1993. Naciones Unidas.

Películas

Crip Camp: a disability revolution, 2020. Dirigida por Lebrecht y Newnham. <https://www.imdb.com/title/tt8923484/>

Lives worth living, 2011. Dirigida por Eric Neudel. Información en: <http://www.imdb.com/title/tt2174089/>. Trailer e información sobre el documental disponible en: <http://www.pbs.org/independentlens/films/lives-worth-living/>

Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva

Pilar Cobeñas y Verónica Grimaldi

En este capítulo compartimos algunos debates sobre la Educación Inclusiva, que definimos no solo como una perspectiva pedagógica sino también como un derecho humano. En este sentido, desarrollaremos algunas tensiones en las interpretaciones que circulan en nuestro sistema educativo sobre la inclusión educativa, y reflexionaremos sobre ciertas prácticas que se derivan de estas interpretaciones y que tienen efectos muy diferentes sobre las formas de escolarización de las personas con discapacidad. En este marco, y vinculando la perspectiva de Educación Inclusiva con la Filosofía de Vida Independiente, definiremos dos aspectos clave de la mirada pedagógica y didáctica para la construcción de aulas inclusivas: las barreras y los apoyos al aprendizaje y la participación.

Formas de escolarización y alumnos con discapacidad

En primer lugar, es importante explicitar que consideramos la Educación Inclusiva como un derecho humano y una perspectiva peda-

gógica²². Sin embargo, nuestro sistema educativo sostiene aún formas de escolarización de las personas con discapacidad que deben ser abandonadas a la luz de los tratados internacionales de derechos humanos. Asimismo, han de tenerse en cuenta las investigaciones pedagógicas que sugieren que ciertas formas educativas están íntimamente vinculadas con la producción del fracaso escolar y que producen formas de exclusión educativas y sociales.

Tanto en los documentos citados como en la producción pedagógica se han identificado tres formas educativas no compatibles con la Educación Inclusiva: la exclusión, la segregación y la integración. Proponemos recuperar un fragmento del Informe sobre Educación Inclusiva Alto Comisionado sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2013)²³

... Por lo general, los sistemas de enseñanza han adoptado uno de los tres enfoques siguientes con respecto a las personas con discapacidad: la exclusión, la segregación y la integración. La exclusión se produce cuando se mantiene apartado a un estudiante de la escuela debido a la existencia de una deficiencia, sin que se le ofrezca otra opción educativa en pie de igualdad con los demás estudiantes. [...] La segregación tiene lugar cuando un estudiante con esas características es remitido a un centro educativo diseñado específicamente para responder a una deficiencia concreta, normalmente en un sistema de enseñanza especial. Por último, la integración consiste en que los alumnos con una deficiencia asistan a una escuela convencional, mientras puedan adaptarse y cumplir los requisitos normalizados del centro docente. [...] El enfoque de la Edu-

22 Se remite al lector al capítulo I de este mismo libro, en el que se analiza en profundidad por qué la Educación Inclusiva, además de ser una perspectiva pedagógica, es también un derecho humano.

23 En el capítulo I de este libro, fue reproducido este mismo fragmento y analizado con más detalle.

cación Inclusiva ha surgido en respuesta a estos enfoques discriminatorios [...].

Desde el campo pedagógico, se considera que la exclusión, la segregación y la integración son formas educativas basadas en el Modelo Médico-pedagógico de la discapacidad o en el llamado “modelo del déficit” (Ainscow, 2002). Estos modelos parten de suponer que los problemas de exclusión y fracaso escolar están causados por las características de los estudiantes, particularmente de aquellos con discapacidad. Desde esta perspectiva es el estudiante el que debe transformarse, adecuarse si quiere educarse en el marco del proyecto pedagógico de la escuela común, que no se verá modificado sustantivamente ante su presencia. La diferencia es entendida como deficiencia, y los problemas de la educación son identificados como las dificultades de aprendizaje del alumnado.

En función de la identificación de este problema, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006, en adelante “la Convención”) establece la prohibición de discriminación a causa de la discapacidad. Tal como se propone en su artículo 24,

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación [...].

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que: a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad [...].

Así, las escuelas comunes no pueden negar la incorporación de un alumno con discapacidad ni atribuir los problemas escolares a las

características de los niños. Caso contrario, constituirá una discriminación a causa de la discapacidad:

Por “discriminación por motivos de discapacidad” se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo (Artículo 2, Definiciones).

Sin embargo, el sistema educativo continúa promoviendo formas educativas comprendidas como discriminatorias en base a ciertos supuestos pedagógicos basados en el denominado Modelo Médico de la discapacidad²⁴. En este sentido, la exclusión educativa supone la negación de la posibilidad de recibir educación a causa de la ineducabilidad del sujeto; la segregación asume la escolarización en espacios segregados bajo el supuesto de que las personas con discapacidad no pueden habitar las aulas de educación común a causa de su deficiencia y que deben escolarizarse con otras personas con la misma discapacidad²⁵; y la integración supone que el estudiantado habite la escuela común en la medida en que logre adaptarse o adecuarse a sus formas (Cobeñas, 2020; Cobeñas y Grimaldi, 2018; Parrilla Latas, 2002).

24 En el capítulo I de este mismo libro se presenta el Modelo Médico de la discapacidad.

25 Como se ha desarrollado en el capítulo I, las escuelas especiales surgen como instituciones terapéuticas-rehabilitatorias. Su eje no estaba puesto en la enseñanza, sino en la normalización de las infancias consideradas deficitarias.

Integración y Educación Inclusiva: “sinónimos” opuestos

Analicemos en particular el caso de la integración. Se trata de poner todos los recursos al servicio de que el alumno se adapte lo mejor posible a la propuesta de la escuela común. Esto involucra la creación de adaptaciones o adecuaciones del entorno y de la propuesta con el objetivo de que el niño con discapacidad pueda participar de este proyecto. En este sentido, las intervenciones serán siempre individualizadas y basadas en lo que se identifica como dificultades del alumno. Sin embargo, en caso de que no cumpla con las expectativas escolares, si los niños debido “a sus necesidades no pueden llevar a cabo su trayectoria educativa en escuelas del Nivel —en el marco de decisiones transdisciplinarias y en acuerdo con las familias y el estudiante— continuarán su recorrido en escuelas de la modalidad” (DGCyE, 2017: 15). Es decir, se derivará a una escuela especial bajo el supuesto de que es su deficiencia lo que le impidió permanecer en la escuela común (Cobeñas, 2020; Parrilla Latas, 2002). En este sentido, las acciones que desarrollen las escuelas comunes para alojar a los alumnos integrados parten de la voluntad de normalizar al alumnado, interpretando las características de los niños con discapacidad como deficiencias y tratando de compensarlas. Así, no se revisa la propuesta pedagógica de la institución, sino que para aquellos alumnos identificados como con discapacidad se construyen propuestas pedagógicas individuales, paralelas, muchas veces con escasa o nula relación con la propuesta que se ofrece a sus pares.

Cuando las diferencias son interpretadas como deficiencias, los destinos institucionales, así como la posibilidad de educarse están definidos a partir del tipo y grado de dificultades que identifique el sistema en la adecuación del alumnado con discapacidad a la propuesta pedagógica normalizadora de la escuela común. Así, las tres formas discriminatorias de escolarización que nombrábamos en la sección anterior parten de comprender que los sujetos aprenden de acuerdo a ciertas posibilidades basadas en una comprensión biologicista, capacitista e

incluso racializada de la inteligencia. Un elemento que permite identificar prácticas sustentadas en una mirada médico-pedagógica es la definición de dificultades o consecuciones de aprendizaje basadas en posibilidades o limitaciones intrínsecas de los sujetos, sin referencia a un contexto didáctico, pedagógico e institucional de enseñanza.

Es importante señalar, entonces, que integración no es sinónimo de inclusión. Tal como lo establece el artículo 24 de la Convención, el derecho a la educación es el derecho a la Educación Inclusiva, es decir, a estudiar todos juntos en la misma escuela. En particular, es el derecho de las personas con discapacidad a estudiar junto a personas sin discapacidad. Los Estados firmantes tienen el deber de adoptar las medidas de apoyo que sean necesarias para que todos los alumnos participen y aprendan en condiciones de igualdad en las escuelas comunes.

El cambio paradigmático que supone la transformación de los sistemas educativos en sistemas inclusivos permite explicar ciertas tensiones que aparecen en los distintos sectores comprometidos con la educación de personas con discapacidad. Desde el campo de la Educación Especial, Caniza de Páez plantea que

Es difícil cambiar los viejos modelos, los paradigmas tan arraigados, aceptar que lo que se venía haciendo tiene posibilidades de ser mejorado. Aunque la baja calidad de vida de los adultos con discapacidad nos muestra que nos hemos equivocado bastante, sigue siendo difícil lograr las transformaciones necesarias, porque, como ya sabemos y lo hemos dicho tanto, la subjetividad de las personas y los conocimientos tan arraigados, no se cambia por decreto, aunque se trate de una Convención Internacional. (2010: 48)

Vale la pena aclarar, a raíz de los argumentos de la autora, que no es la Convención la que inauguró en 2006 los debates sobre Educación Inclusiva. Muchos años antes, la Declaración de Salamanca del año 1994 afirmaba inspirarse en el reconocimiento de “la nece-

sidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos”, esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje” (UNESCO, 1994: iii). Es decir, “el reto con que se enfrentan las escuelas inclusivas es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas, comprendidos los que sufren discapacidades severas” (UNESCO, 1994: ix-x). De modo que la Declaración de Salamanca postula que las escuelas deben educar a todos los niños y niñas juntos, incluidos aquellos con “discapacidades severas”. A pesar de esto, 12 años después, la Convención debió incluir un artículo específico sobre Educación Inclusiva, y en sucesivos años se redactaron varios documentos en este mismo sentido.

Lo que estamos señalando es que, si bien la Convención fue firmada en el año 2006 y se trata de la declaración más significativa, existe normativa previa a ella que data al menos de la década de 1990²⁶. Nuestro país viene participando en todos estos foros internacionales vinculados a la “educación para todos en la misma escuela”, y comprometiéndose a transformar el sistema educativo en un sistema inclusivo. Así, las transformaciones a las que refiere la autora como novedosas e intempestivas han sido señaladas y aceptadas por Argentina como necesarias desde hace más de 30 años.

Podemos encontrar que aún hoy perduran en los discursos y las prácticas educativas ciertas inconsistencias. Por ejemplo, las palabras integración e inclusión son dos categorías usadas con frecuencia como sinónimos en leyes, en resoluciones (Cobeñas, 2015; Grupo Art. 24, 2018, 2019), entre profesionales de la educación, directivos, docentes y referentes sindicales. Recordemos que no solo aluden a formas escolares diferentes, sino que también son incompatibles, ya que provienen de paradigmas contradictorios. En efecto, como decíamos unas líneas atrás, la integración es una forma educativa basada en el Modelo Médico de la discapacidad y explica las dificultades en

26 Por ejemplo, la *Declaración Mundial sobre educación para todos*. “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”.

la incorporación de alumnos con discapacidad en los tipos y grados de discapacidad que el mismo sistema educativo produce.

Si bien la diferenciación en la normativa internacional es explícita desde el 2013 (Perez Bello, 2015), en el campo pedagógico ya existían avances conceptuales previos incluso a la Convención. Entre otros, Parrilla Latas (2002), Echeita Sarrionandía y Sandoval Mena (2002) y desarrollos como el Index para la Inclusión (Booth y Ainscow, 2002), que a su vez está basado en investigaciones llevadas adelante por Mel Ainscow y su equipo en diversos países desde la década de los 90.

En este punto queremos explicitar el sentido que tiene para nuestro equipo de investigación la discusión en torno a estos términos. Ya hemos planteado en el capítulo I la relevancia de sostener el uso de las palabras “personas con discapacidad” y rechazar otras formulaciones que se suelen utilizar en el sistema educativo y en la sociedad en general (personas especiales, con capacidades especiales, con capacidades diferentes, con necesidades educativas, etc.). Allí señalamos que fue el colectivo de personas con discapacidad el que definió cómo quiere ser reconocido socialmente. La palabra “discapacidad” contenida en esta formulación tiene un significado específico vinculado al Modelo Social de discapacidad. Es decir, subyace a esta formulación un significado que se distancia del sentido usual que asocia discapacidad con déficit, entendida como categoría desde el campo pedagógico. Tal como establecimos en el capítulo I, consideramos la categoría “persona con discapacidad” como un término jurídico, político y cultural, ya que es el que prescribe la Convención y respeta las autodenominaciones del colectivo que ha elegido esa como la identidad en la que reconocerse.

De manera similar, son las discusiones con este colectivo las que distinguieron, inicialmente en foros y normativas de la década de 1980 que se plasmaron luego en la Convención y, posteriormente, en nuevos documentos (el Estudio Temático sobre el derecho a la educación, ONU, 2013, la Observación General N° 4, ONU, 2016, entre otros), las formas educativas que sistemáticamente han discriminado

a las personas con discapacidad. Una de estas formas educativas es la integración. Así, utilizar las palabras integración e inclusión como sinónimos o como términos compatibles desconoce e incluso deslegitima la lucha de este colectivo.

Hemos dicho antes que reconocemos las tensiones que supone un cambio paradigmático al interior de nuestro sistema educativo. Algunas de estas tensiones aparecen en leyes y normativas nacionales y provinciales. Analicemos, por ejemplo, una contradicción que se presenta en la Ley de Educación N° 13.688/07 de la Provincia de Buenos Aires. El Artículo 39 de la ley vigente regula las funciones de la Educación Especial prescribiendo que es,

[la] responsable de garantizar la integración de los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los Niveles según las posibilidades de cada persona, asegurándoles el derecho a la educación, así como brindarles atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas solamente por la educación común, y disponiendo propuestas pedagógicas complementarias. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con lo establecido por esta Ley, para lo cual dispone de recursos educativos para participar de la formación de los niños y desde el mismo momento del nacimiento. La Dirección General de Cultura y Educación garantizará la integración de los alumnos y alumnas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los Niveles según las posibilidades de cada persona.

En este fragmento identificamos que la integración y la inclusión se usan como categorías intercambiables. Así, se asegura que la modalidad de educación especial “se rige por el principio de inclusión”, por lo cual “garantiza la integración [...] en todos los niveles según las

posibilidades de cada persona”. Esta idea de inclusión educativa queda asociada a la integración y a la segregación, en el sentido de que se considera que los alumnos con discapacidad deben tener ciertas características, ciertas “posibilidades” como condición para “integrarse” a las escuelas de educación común. Caso contrario, serán “atendidos” en “propuestas pedagógicas complementarias” dependientes de educación especial.

Recordemos que el enfoque de Educación Inclusiva no parte de suponer que los niños deben demostrar un conjunto de posibilidades como condición para su inclusión en el proyecto pedagógico de la escuela común. Asimismo, la Convención prohíbe la exclusión escolar de las personas a causa de la discapacidad, de modo que sugerir que un estudiante no puede asistir a una escuela común a causa de sus (im)posibilidades derivadas de la discapacidad resulta discriminatorio e ilegal. Del mismo modo, debemos recordar que, desde nuestra posición pedagógica y didáctica, no es posible definir posibilidades de aprendizaje de los alumnos sin pensar en las condiciones de enseñanza de los objetos en cuestión. Así, no sería posible identificar posibilidades o imposibilidades de los alumnos divorciadas de las propuestas pedagógicas y los enfoques didácticos en los que se definen los criterios para identificar esos aprendizajes.

A su vez, la ley plantea que el sistema educativo provincial asegura el derecho a la educación garantizando la integración. Sin embargo, tal como han explicitado diversos documentos de Naciones Unidas, el derecho a la educación en personas con discapacidad solo se ve efectivizado por la Educación Inclusiva²⁷, y la integración es comprendida como un enfoque discriminatorio. Vemos, entonces, que la

27 El 18 de diciembre de 2013, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas publicó un informe referido al derecho de las personas con discapacidad a la Educación Inclusiva en el que expresa:

“... En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se señala que, para que estas personas puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos; en consecuencia, el derecho a la educación es un derecho a la Educación Inclusiva”

interpretación que plantea la ley no es consistente con el enfoque de Educación Inclusiva.

Tomemos también el documento “Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes y jóvenes-adultos con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires”. En él se declara que,

... la concepción de inclusión se diferencia respecto de la integración toda vez que la inclusión educativa, como derecho contiene a todos los sujetos por lo cual requiere de dispositivos institucionales y áulicos a través de los cuales se pone en acto una “enseñanza para todos”, mientras que la integración escolar es una de las estrategias disponibles para sostener la inclusión educativa de un sujeto en situación de discapacidad cuando este lo requiere. (DGCyE, 2017: 1-2)

A diferencia de la Ley, en este caso se distinguen los significados de las palabras inclusión e integración, postulando a esta última como una estrategia que permite garantizar la primera, entendida como derecho. Aun así, sigue sin advertirse la incompatibilidad de estos conceptos que, como decíamos algunos párrafos atrás, provienen de paradigmas contrapuestos.

Un problema del mismo tipo lo encontramos en una publicación reciente firmada por Néstor Carasa, referente sindical de SUTEBA, CTERA y CTA:

Primero, analicemos una falsa disputa, que consiste en presentar como contradictorios los conceptos de inclusión e integración; o, en su defecto, presentar a la inclusión como idea superadora de la integración; algo así como “la integración escolar es el pasado, ahora es la inclusión educativa”. Su falsedad radica en presentar dicotómicamente

dos ideas, que no son contradictorias sino que tienen relación entre sí y expresan sentidos diferentes.

La inclusión, en términos educativos, expresa como sentido el derecho de todxs y cada unx a su educación, tengan o no discapacidad; mientras que la integración es una estrategia educativa, la propuesta pedagógica diseñada para acompañar y sostener la escolaridad de sujetxs con discapacidad en una escuela común. En este caso, la novedad consiste en dejar de llamar a un proyecto pedagógico de integración escolar como veníamos haciéndolo, para pasar a denominarlo dispositivo de inclusión; sepamos que tal novedad no existe, sino que es solo un cambio de nombres. (2018: 7)

En este artículo, el autor se muestra en conocimiento de los debates sobre la diferencia entre la integración y la inclusión, y aboga por una definición que asimila ambas categorías, en línea con la normativa bonaerense previamente citada.

Resulta interesante reflexionar acerca de esta tensión que sigue insistiendo en normativas y voces de referentes del sistema educativo. Como discutimos anteriormente en relación a la denominación del colectivo de personas con discapacidad, es en el marco de las discusiones llevadas adelante por este colectivo que se forja la distinción entre estas dos formas de escolarización —integración e inclusión—. Dicha distinción no solo desafía modos de nombrar que circulan con mucha fuerza en el sistema: también lo interpela en torno a quiénes definen las categorías que se incluirán en sus normativas.

Tal como propone Pérez Bello,

... la inclusión se preocupa por identificar y remover las barreras al aprendizaje a través de la constante reevaluación de la política y de la práctica educativas, presta atención al rendimiento de los estudiantes, entendido como

“los resultados del aprendizaje a lo largo del currículum, y no meramente los resultados de test o exámenes. Especialmente, involucra un “énfasis particular sobre esos grupos de estudiantes que puedan estar en riesgo de marginalización, exclusión y bajo rendimiento”, como las personas con discapacidad. Debe observarse que el concepto de “Educación Inclusiva” no establece ninguna excepción por ningún motivo y presiona hacia sistemas educativos que puedan recibir a todos los estudiantes en el mismo entorno. En cambio, el modelo previo de la integración se focaliza en la característica del niño como un problema al que le busca una solución que le permita adaptarse al sistema regular tal cual es. Aun si ambos modelos promueven iniciativas que reducen la segregación de personas con discapacidad en la educación, debe destacarse que en vez de “una cuestión marginal sobre cómo algunos estudiantes pueden ser integrados en la educación regular, la Educación Inclusiva indaga sobre cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje a fin de responder a la diversidad. (2015: 229)

Existe otra tensión que se plantea desde el campo de la Educación Especial, que contrapone el derecho humano de las personas a una Educación Inclusiva (en particular, las personas con discapacidad), con el derecho a elegir de las familias. Esto se explicita, por ejemplo, en el siguiente fragmento de la conferencia dictada por Stella Caniza de Páez (2010) en las XIX jornadas nacionales de RUEDES²⁸:

Hannah y Parker reconocen que no solo las capacidades de los niños deben ser tenidas en cuenta para tomar decisiones de cómo educarlo. Factores de tipo ambiental pue-

28 Red de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales, Argentina.

den limitar sus posibilidades en determinado marco escolar, como la realidad institucional, las características de los educadores, los apoyos disponibles y reacciones posibles del niño frente a las dificultades que puedan generarle una clase común u ordinaria. [...] Creemos fehacientemente en el derecho a elegir, que tiene cada persona y cada familia. (2010: 42-43)

Es necesario aclarar, por un lado, que el derecho a la Educación Inclusiva es un derecho de la persona con discapacidad, no de su familia. Así lo expresa la Observación General N° 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2016):

10. La Educación Inclusiva deben entenderse como:
 - a) Un derecho humano fundamental de todo alumno. Más concretamente, la educación es un derecho de los alumnos y no de los padres o cuidadores, en el caso de los niños. Las responsabilidades de los padres a este respecto están supeditadas a los derechos del niño.

De esta manera, las dificultades y limitaciones que pueda tener el sistema educativo para incluir a un niño no son argumentos válidos para justificar la violación de un derecho humano fundamental.

Asimismo, resulta importante analizar con mayor detalle las condiciones en que las familias toman ciertas decisiones. Por ejemplo, es frecuente que consideren la posibilidad de que los niños transiten la escolaridad en instituciones segregadas por ciertas experiencias discriminatorias que sufren en las escuelas, o a veces ciertos discursos que desde distintos ámbitos (profesionales de la salud, funcionarios del sistema educativo, etc.) intentan anticiparlas. Así, se suelen escuchar recomendaciones basadas en que sea el niño con discapacidad el que evite exponerse a la posibilidad de bullying, discriminación

o sufrimiento. En este tipo de recomendación, la escuela especial se propone como un ámbito protegido.

La propuesta de la Educación Inclusiva es justamente la contraria: se trata de que las escuelas cambien los entornos de modo de convertirlos en ámbitos seguros y respetuosos para todos, que construyan culturas inclusivas en las que se valore a todos, con sus características. Frente a escuelas que no cumplan con su obligación de incluir a todos, en las que se producen situaciones de discriminación, la respuesta que se plantee desde distintos ámbitos no debería contribuir a sostener el *statu quo* en estas instituciones sino a transformarlas.

En este sentido, no es la familia sino el Estado el que debe garantizar la Educación Inclusiva a todas las personas. Las investigaciones nos han mostrado que aún hoy persiste socialmente la idea de que hay alumnos que pueden ser educados en la escuela común, otros en la escuela especial, y otros que no pueden ser educados:

la normativa prevé que, si los equipos profesionales de las escuelas lo consideran, los/as alumnos/as con discapacidad pueden circular por las escuelas comunes y especiales, cambiando de tipo de escuela las veces que fueran necesarias. Esto resulta en la producción de una multiplicidad de formas de alumñidad entre las personas con discapacidad: los/as integrados/as, los/as considerados integrables y los/as considerados no integrables. Este último grupo es especialmente excluido dentro de las personas con discapacidad y representan en su mayoría lo que el sistema educativo llama “multiimpedidos”. No solo se los/as consideran no integrables a escuelas comunes sino también incapacitados/as para comunicarse y aprender en escuelas especiales que los/as privan de formas de comunicación alternativa y aumentativa, entre otras posibilidades educativas. (Cobeñas, 2016: 65-66)

Vivimos en sociedades que aún hoy —y nutridas por la clasificación y la segregación que produce el propio sistema educativo— siguen interpretando a las personas con discapacidad desde el déficit. Así, la propia familia, como parte de estas sociedades, podría tomar decisiones apoyadas en una mirada deficitaria y, aun con las mejores intenciones, negarle a la persona con discapacidad lo que le corresponde por derecho.

Por otro lado, las investigaciones muestran que no es cierto que en las escuelas especiales no se den procesos de discriminación o maltrato entre el alumnado bajo miradas discapacitantes. Hemos registrado que en escuelas especiales bonaerenses y de la Ciudad de Buenos Aires, el alumnado con movilidad reducida discrimina a aquellos compañeros con discapacidades múltiples diferenciándose desde una concepción negativa y estigmatizante de discapacidad (Bringiotti, 2007; Cobeñas, 2015, 2016). Así, mientras la sociedad y la escuela sigan construyendo y reforzando una concepción negativa de la discapacidad, no podemos esperar que ninguna persona con discapacidad esté a salvo del maltrato y la discriminación, y esto incluye los espacios destinados a segregarlas.

Acerca de la distinción entre Educación Inclusiva e inclusión educativa

Nos interesa plantear una diferencia entre dos ideas que, si bien están vinculadas, no son exactamente lo mismo: la inclusión educativa y la Educación Inclusiva. Néstor Carasa propone que:

La inclusión educativa no es un problema que se pueda vincular de manera directa a un nombre, condición o categoría. Entendemos que las instituciones educativas, más allá de su condición de común o especial, lo que tienen o no —en mayor o menor medida— son: prácticas inclusi-

vas, formas organizativas escolares que incluyen, definiciones curriculares que habilitan la inclusión. Estas son las condiciones que dan lugar a experiencias educativas inclusivas. (Carasa, 2018: 8)

El planteo parece un tanto paradójico: ¿en qué sentido una práctica de enseñanza podría considerarse inclusiva si para desarrollarse separa y agrupa a los alumnos según “tipos de discapacidad”? Organizar esta clase de agrupamiento ya es, en sí misma, una práctica no inclusiva. Pero, además, hemos recogido en nuestras investigaciones que las propuestas de enseñanza de la Matemática que se llevan adelante en las escuelas especiales y en las escuelas comunes son muy diferentes en varios sentidos²⁹. Y, si bien las prácticas docentes de la escuela común siguen reproduciendo ciertas lógicas de segregación, la formación de sus maestros otorga mayor relevancia a las didácticas específicas. Esto los posiciona en mejores condiciones para repensar sus prácticas desde los problemas de la enseñanza específica en lugar de hacer foco en las características de los alumnos³⁰.

En este sentido, es posible que el término “inclusión educativa” que utiliza el autor esté más asociado a formas de inclusión social o al acceso al sistema educativo —ya sea en instituciones segregadas o sufriendo prácticas segregatorias en instituciones de educación común—. Este modo de plantear la inclusión no incorpora en los debates el análisis de la enseñanza y los aprendizajes específicos que se producen o no, lo cual reduce las posibilidades de incluir efectivamente a los alumnos en el proyecto educativo. Es decir, pensar estrategias de enseñanza —de la Matemática en el caso que estamos analizando— para que todos los alumnos aprendan en aulas heterogéneas.

Asimismo, las investigaciones sobre inclusión educativa raramente incluyen al grupo de personas con discapacidad entre los sujetos

29 Este aspecto es profundizado en el capítulo IV de este libro.

30 El análisis de la formación de los docentes del Nivel y de la modalidad Especial se profundiza en el capítulo VII de este libro.

aludidos, y en cambio se consideran a otras poblaciones vulneradas: alumnos migrantes, repitentes, con sobreedad, que trabajan, que son padres/madres, de pueblos originarios, etc. Esto contribuye a la invisibilización del colectivo de personas con discapacidad y sus demandas en términos educativos (Ainscow y Echeita, 2011). Y, si bien las investigaciones producidas en los últimos años insisten en ubicar las causas del fracaso escolar de estos otros colectivos en las propuestas educativas, cuando se incluye a los niños con discapacidad se los sostiene desde perspectivas asociadas al Modelo Médico-pedagógico.

En nuestro país, esto ha sido recogido a través de investigaciones realizadas en el campo de la Educación Especial. Por ejemplo, Cortese, Olivero y Mora (2010) estudian las publicaciones oficiales sobre educación tomando como referencia dos períodos históricos, para identificar y analizar temáticas relacionadas a las prácticas educativas referidas al campo de la educación especial. En el primer período que analizan (1900-1920), identifican la presencia de publicaciones claramente centradas en una mirada deficitaria de las personas con discapacidad. En estos artículos,

... se discute la educación de la persona ciega, la de las personas sordas. Se discute sobre escuelas o aulas especiales en relación a las personas con retraso. [...] también se evidencia que consideraban que no todos los sujetos pueden recibir educación y de ese modo para los idiotas y los imbéciles se organizan otros centros de atención. También en esta época se relaciona el delito y la vagancia con la discapacidad. Todos estos temas se abordan en un contexto educativo segregador, que tiende a unificar costumbres, lenguas, etc. destacando la importancia de formar en las escuelas grupos homogéneos lo que facilita la enseñanza, postura que es defendida en varios escritos. (Cortese, Olivero y Mora, 2010: 403)

En el segundo período (2004-2010) advierten que se da lugar a artículos que abordan mayormente ciertos tipos de diferencias por sobre otras, y solo a veces aluden a personas con discapacidad en términos de relatos de experiencia muy locales. En sus palabras finales, las autoras llaman la atención sobre la invisibilización del problema de la educación de personas con discapacidad en las publicaciones oficiales:

En lo expuesto se evidencia un cambio importante en el abordaje educativo referido al sujeto diferente, de todos modos consideramos que sería importante que en estas publicaciones oficiales se abra el espectro de las diferencias, ya que se refieren a la integración social y cultural considerando determinados sectores de la población pero hallamos un silencio significativo referido a otro grupo de sujetos y de problemáticas que como sociedad también tenemos la obligación de pensarlas, de ofrecerles los medios educativos que necesiten para integrarlos plenamente a la sociedad. (Cortese, Olivero y Mora, 2010: 404)

Queremos señalar, entonces, que las concepciones de inclusión educativa frecuentemente son concepciones restringidas (Terigi, 2014), y que, además, en ese colectivo que es pensado como destinatario de las políticas o las prácticas, casi nunca está incluido el de personas con discapacidad (Ainscow y Miles, 2008), y cuando se lo incluye, no se parte de problematizar las interpretaciones escolares que asocian la discapacidad con el déficit (Cobeñas y Grimaldi, 2018).

De modo que se hace necesario enfatizar que la Educación Inclusiva es tanto una perspectiva pedagógica como un derecho humano que se viene desarrollando con fuerza a partir de la década de 1980, principalmente en Europa y Norteamérica desde el Modelo Social de la discapacidad. Desde dicha perspectiva, el fracaso escolar o la exclusión educativa son problemas inherentes de un sistema educativo homogeneizador y normalizador y no consecuencias de los déficits

orgánicos de los sujetos, como se supone de las personas con discapacidad, así como tampoco problemas derivados de la identidad de género, etnia, clase o sector social y económico del estudiantado.

Educación Inclusiva: perspectiva educativa y derecho humano

Si bien existen nutridas investigaciones pedagógicas e incluso países y provincias que en la década de los 80 transformaron sus sistemas educativos en inclusivos (como Italia o New Brunswick, Canadá), los debates sobre la escolarización de las personas con discapacidad en el campo pedagógico internacional se intensificaron desde la década de los 90. En los inicios, el foco estaba puesto en dónde iban a ser escolarizados (Ferguson, 2008). En este sentido, había posiciones diversas, desde quienes exigían una reforma estructural para lograr que todos los estudiantes, también aquellos con discapacidad, sean incluidos (físicamente) en las escuelas comunes y fuera de las escuelas especiales; hasta quienes defendían la continuidad de una educación plenamente segregada para este grupo. Un factor fuerte en contra de este último argumento lo constituyó la Declaración de Salamanca³¹ (UNESCO, 1994), que señala que la escolarización de todos los niños en escuelas comunes (y por todos significa todos: niños con discapacidad, migrantes, niñas, etc.) supone una condición que mejoraría la educación de todos y promovería sociedades inclusivas.

Así, durante la década de los 90 la UNESCO comenzó a recomendar a los sistemas educativos que abandonen la mirada sobre los diagnósticos y la centren en el problema de la escolarización de los niños con discapacidad. Asimismo, durante la misma década se ha establecido que la Educación Inclusiva es una forma de repensar el sistema educativo que parte de asociar la segregación a la exclusión,

31 Los avances en términos normativos se presentan en el capítulo I de este mismo libro.

y que supone que los niños con discapacidad deben ser relocalizados en escuelas comunes. Además, para recibirlos, estas escuelas deben revisar sus modos de entender qué es enseñar, aprender, quiénes son alumnos de la escuela, etc. (Ferguson, 2008).

Coincidimos con Ainscow cuando afirma que:

En algunos países, la Educación Inclusiva se percibe como una modalidad destinada a atender a los niños y niñas con discapacidad dentro del ámbito de la educación general. Sin embargo, internacionalmente se está considerando cada vez a nivel más amplio como una transformación que apoya y celebra la diversidad entre todos los alumnos y las alumnas (UNESCO, 2001). En este documento se adopta esta visión más amplia que asume que el objetivo de la Educación Inclusiva es eliminar la exclusión social que resulta de ciertas actitudes y respuestas ante la diversidad racial, social, étnica, religiosa, de género y de habilidades (Vitello & Mithaug, 1998). Su premisa fundamental es que la educación es un derecho humano básico y el fundamento para una sociedad más justa. (2004: 2)

Así, dicha concepción de inclusión no solo constituye una mirada dentro de una perspectiva pedagógica y didáctica, sino que constituye un derecho humano. Pero durante la década de los 90 también se desarrollaron posiciones en contra de la inclusión. Estas proponían que las escuelas comunes no tenían los recursos necesarios para incluir a los niños con discapacidad y que estos requerían servicios especiales y modos de enseñanza especiales que solo podrían ser provistos en espacios separados, “donde la cantidad y tipo específico de déficit y discapacidad del estudiante pueden ser asociados a servicios apropiados³²” (Ferguson, 2008: 110). El hecho de que estas discusiones se

32 “where the specific amount and type of student deficit and disability could be matched to appropriate services”. Traducción propia.

dieran en los 90 en la escena internacional resulta un dato interesante ya que, en nuestro país, en la actualidad, pareciera que o bien los debates han llegado más tarde, o bien no hemos logrado problematizar suficientemente las posturas que se oponen a la plena inclusión. Así, se continúa promoviendo la segregación y exclusión escolar de aquellas infancias que el sistema educativo comprende como deficitarias, sin referencia alguna al conjunto de investigaciones y tratados internacionales que abogan por la plena inclusión.

En este sentido, hemos registrado que aún hoy muchos docentes exigen disponer de los diagnósticos médicos de los niños como si las clasificaciones médicas resolvieran los problemas de la enseñanza. A la inversa, los docentes que se encuentran con alumnos que “no aprenden” de ciertas formas reclaman que se los diagnostique³³. De este modo, es muy común que ni la institución en su conjunto ni los docentes de educación común crean que el alumno con discapacidad sea su alumno, y los docentes de educación especial encuentren dificultades en su tarea como integradores. Por ejemplo, la escasa cantidad de horas que asisten a las escuelas comunes, la insuficiente formación en didácticas específicas por niveles, las escasas posibilidades de trabajar de manera colaborativa con los docentes de la escuela común, entre otras. Como consecuencia, el alumnado con discapacidad recibe tareas diferenciadas, desde enfoques didácticos diferenciados, en tiempos reducidos, en ocasiones en espacios diferenciados e incluso con docentes diferenciados³⁴ (Cobeñas, 2014).

Asimismo, en el campo de la investigación educativa se vienen desarrollando un conjunto de estudios que parten de la necesidad de repensar las escuelas para problematizar las concepciones de fracaso escolar. En esta línea, se propone dejar de buscar las causas del fracaso en las características del alumnado. En cambio, ubican el problema en la relación entre las características del sistema educativo y

33 Esta cuestión se desarrolla en el capítulo VI de este mismo libro.

34 Los debates sobre las características de la formación y los roles de docentes de común y especial se tratan en el capítulo VII de este libro.

la interpretación que se hace sobre las características de los alumnos, en tanto déficits. Es decir, en cómo el sistema educativo construye barreras a la plena escolarización de ciertos grupos de alumnos. A su vez, en el campo de la Didáctica de la Matemática se vienen desarrollando investigaciones que problematizan la enseñanza en la misma línea (Broitman, 2013; Carraher, Carraher y Schliemann, 1991; Terigi y Wolman, 2007). Así, se han estudiado las razones por las cuales los niños, niñas y jóvenes fracasan en las escuelas y han establecido que ciertas formas de enseñanza constituyen un factor clave en la producción de formas de exclusión:

La exclusión de niños y adolescentes de los servicios educativos, así como el fracaso de muchos de quienes logran ingresar al sistema escolar, suscitan desde hace lustros esfuerzos importantes de los países para desarrollar políticas que mejoren la capacidad incluyente de las escuelas. El fracaso escolar provoca la necesidad de un análisis de la enseñanza habitual que permita comprender mejor los factores productivos que puedan estar operando en las situaciones de enseñanza. (Terigi y Wolman, 2007: 63)

De este modo, el fracaso no estaría explicado en base a las características de los alumnos, sino a las características del sistema educativo, con especial mención a la enseñanza. Esto incluye las formas de exclusión que afectan específicamente a las personas con discapacidad.

En palabras de Ainscow y Miles:

[La Educación Inclusiva] se trata de un criterio de principios de la educación que supone:

- El proceso por el cual la participación de los estudiantes en los currículos, culturas y comunidades de escuelas locales aumenta y su exclusión disminuye;

- la reestructuración de las culturas, las políticas y las prácticas en las escuelas con objeto de que respondan a la diversidad de los estudiantes en su localidad;
- la presencia, la participación y los resultados escolares de todos los estudiantes vulnerables a las presiones exclusionistas [no solo de las personas con discapacidad] (2008: 24-25).

Así, se caracteriza a la Educación Inclusiva como un proceso, no como un estado, que tiene como fin la constante identificación y eliminación de las barreras a la participación y el aprendizaje de todo su alumnado. En este proceso es fundamental partir de considerar que las limitaciones, los fracasos, nunca pueden ser explicados como asociados a las características del alumnado sino a aquellas de la institución, la enseñanza y el sistema educativo en general.

La Educación Inclusiva en la perspectiva educativa

La Educación Inclusiva es un derecho humano, como hemos desarrollado en el capítulo anterior, al presentar los tratados internacionales que así lo establecen. Pero también es una perspectiva pedagógica y didáctica que parte de considerar que el sistema educativo debe revisarse de manera continua en pos de que todos/as los/as niños/as sin importar sus características puedan habitar y aprender juntos/as en las mismas escuelas. Resulta relevante articular la perspectiva jurídica y de derechos humanos con la pedagógica, ya que, si queremos abogar por escuelas que efectivicen el derecho a la educación, debemos contribuir a construir conocimiento pedagógico y didáctico que problematice los modos considerados discriminantes y avance en la producción y circulación de prácticas educativas inclusivas. Asimismo, como la Educación Inclusiva constituye un derecho humano, el reconocimiento en los documentos internacionales de derecho de

que en los sistemas educativos aún viven modos discriminatorios de educación le da especial relevancia a los avances en materia pedagógica y didáctica sobre este tema.

La perspectiva de Educación Inclusiva parte de problematizar las concepciones individualistas y competitivas de los procesos educativos y las comprende como procesos colectivos y colaborativos. Debido a que se basa en el Modelo Social, la discapacidad no es comprendida como un problema individual de los sujetos (Oliver, 2008) sino una construcción social en los términos de los efectos de una sociedad capacitista sobre ciertos cuerpos. Así, es la escuela la que se comprende como una institución social que sostiene, produce y refuerza efectos discapacitantes sobre el alumnado. En este sentido, la Educación Inclusiva asume que no hay dificultades de aprendizaje que deriven de las características de los alumnos, sino que hay prácticas capacitistas sobre aquellos alumnos interpretados como deficientes por las instituciones educativas que, en ese acto, producen la dificultad. Este punto de partida permite ubicar las dificultades en las características de los sistemas educativos que, en interacción con alumnos con discapacidad, entre otros grupos vulnerados, producen diversas formas de exclusión. De este modo, la Educación Inclusiva centra sus análisis en las condiciones que hacen posible identificar y eliminar todas las formas de exclusión educativa y que promuevan la inclusión de todo el alumnado, también el grupo de personas con discapacidad.

Una mirada político/relacional (Kafer, 2013), que complejiza la mirada del Modelo Social, una perspectiva de derechos humanos y la mirada sobre la autonomía de la Filosofía de Vida Independiente³⁵ permiten problematizar en términos pedagógicos y didácticos las prácticas individualistas escolares. Así, los cuestionamientos a la concepción de las personas con discapacidad como dependientes, incapacitados para tomar decisiones, dignos de tolerancia, ayuda y ca-

35 Esta perspectiva se presenta en el capítulo I de este libro.

ridad interpelan la mirada escolar de los alumnos con discapacidad. Desde la perspectiva de Educación Inclusiva no se supone que los niños deban probar que pueden aprender sin ningún tipo de apoyo como condición para ser considerados capaces. La Filosofía de Vida Independiente parte de considerar que todas las personas somos interdependientes, es decir, que no existen posiciones antagónicas entre quienes constituyen el lugar de la dependencia y entre los que ocupan el de la independencia (Rodríguez-Picavea y Romañach, 2006; Palacios y Romañach, 2006). La diferencia radica en los grados de necesidad de apoyos. Asimismo, este marco parte de comprender que todas las personas podemos tomar decisiones sobre nuestras vidas y nuestras acciones. Que una persona requiera apoyos para ejecutar una tarea o para planificarla, no quiere decir que no pueda hacerla. Al mismo tiempo se discute una suerte de devaluación de los sujetos a medida que más se los asocia con la dependencia. En este sentido, resulta necesario revisar dichas concepciones partiendo del supuesto de que todas las personas tienen valor y que las personas con discapacidad constituyen un grupo que también hace aportes a la sociedad. En el plano más cercano, podemos afirmar que su presencia en escuelas comunes habilita la identificación de barreras que sin su presencia no serían advertibles y la transformación de las culturas, políticas y prácticas educativas en más inclusivas (Ainscow, 2008)³⁶.

Hemos podido registrar que el efecto de ciertas prácticas usuales de las docentes de grado, maestras integradoras o acompañantes terapéuticos en relación a alumnos con discapacidad es la negación de la posibilidad de tomar decisiones en el marco del desarrollo de las actividades en clase³⁷. De este modo, se produce una suerte de profecía autocumplida o paradoja: si los docentes creen que los alumnos son dependientes y necesitan ayuda porque no pueden tomar decisiones, desarrollan ciertas prácticas tendientes a impedir la posibilidad de

36 Esto también se ha señalado en experiencias locales, como Pérez Adassus, M.B.; Hernández, S. A. (2015).

37 Esta afirmación se desarrolla en el capítulo VI de este libro.

toma de decisiones en las situaciones de aprendizaje. Asimismo, hemos observado que el hecho de que, por ejemplo, alumnos con discapacidad motriz vean desafíos en la ejecución de ciertas tareas, es significado como la imposibilidad de participar de la actividad en su totalidad.

Por otro lado, al mismo tiempo que la Educación Inclusiva problematiza la idea de que los alumnos deben demostrar que pueden realizar ciertas acciones de cierto modo en forma individual para ser considerados capaces, se problematiza la idea de que los docentes deben dar respuesta a las necesidades del todo el alumnado individualmente y en soledad³⁸. La perspectiva de Educación Inclusiva parte de recomendar que los docentes trabajen de formas colaborativas³⁹.

Al referirnos a un trabajo de carácter colaborativo, estamos pensando en que se da “lugar a un reconocimiento genuino de lo que cada actor tiene para aportar” (Sadovsky *et al.*, 2015: 9). En este sentido, no se espera que los docentes y otros profesionales que participan en la escena educativa brinden respuestas acabadas a los problemas que se van planteando a medida que se implementa la propuesta de enseñanza. La colaboración, al igual que la Educación Inclusiva, no está dada, no viene pre-fabricada desde la normativa, sino que se va configurando en la interacción, en el trabajo conjunto, en la toma de decisiones compartidas.

Resulta de suma importancia que todos los actores involucrados en la educación de alumnos con discapacidad dentro de la escuela común tomen plena conciencia de la necesidad de trabajo conjunto y colaborativo entre ellos. Esto significa que las decisiones no pueden tomarse en soledad, sino que es necesario que los profesionales involucrados —con o sin funciones docentes— interactúen entre sí para

38 Por supuesto que las ideas sobre apoyos y la mirada sobre la interdependencia también abarca a los y las docentes con discapacidad, que deben tener apoyos para el desempeño en su trabajo. Sin embargo, en la presente investigación nos centramos en la mirada sobre el alumnado con discapacidad y no sobre los y las docentes con discapacidad, tema vacante que consideramos de necesario desarrollo.

39 Para un análisis más detallado de la necesidad del trabajo colaborativo institucional para efectivizar la Educación Inclusiva se remite al lector a los capítulos VII y VIII.

realizar acuerdos que serán provisorios, revisados, mejorados en el tiempo. (Cobeñas y Grimaldi, 2018)

Por otro lado, comprender a los procesos educativos como sociales y colectivos supone desafiar las lógicas individualistas de la educación segregada. Tal como recogimos en nuestra investigación, en las aulas de escuelas especiales de la Provincia de Buenos Aires se siguen planteando propuestas que sostienen el trabajo individual de los alumnos y una comunicación radial con el docente⁴⁰. Estas prácticas aparecen también al incorporarse un estudiante con discapacidad a una escuela común: se le asignan adultos que funcionan como docentes o personal escolar paralelo y que incluso, por el lugar en que se ubican, separan al alumnado con discapacidad de la oportunidad de vincularse o siquiera sentarse al lado de un compañero⁴¹. Por el tipo de actividades propuestas, se los individualiza en tareas y tipos de problemas diferenciados, que son pensados para afrontar de manera individual lo que se concibe como dificultades específicas de los alumnos, derivadas de su discapacidad. Si bien en nuestra investigación no nos hemos enfocado en este aspecto, vale la pena señalar que otro elemento que permite capturar la mirada individualizante es el “Proyecto Pedagógico Individual”, documento que permite de forma más o menos transparente identificar la mirada escolar sobre los alumnos con discapacidad: individualizante y diferenciada.

Estas prácticas pueden ser tensionadas desde numerosas producciones didácticas constructivistas, que hace varias décadas vienen poniendo el foco en las interacciones entre los niños en las aulas, por comprender que se aprende con otros y que las interacciones entre niños a propósito del conocimiento son instancias valiosas para el aprendizaje. Asimismo, la sociología de la educación y ciertas tradiciones pedagógicas han mostrado cómo los niños aprenden de otros niños, no solamente en el contexto escolar, y la mirada del docente

40 Los resultados de esta línea de investigación se presentan en el capítulo IV de este mismo libro.

41 Un episodio de esta naturaleza se analiza en el capítulo VI de este mismo libro.

como único referente en términos de saber y conocimientos en el aula es ya algo muy discutido.

La mirada sobre el déficit y la fetichización de los Métodos Individuales y Diseños Universales

El paradigma de la Educación Inclusiva permite revisar supuestos muy arraigados en la comunidad educativa en general. En este sentido, parte de problematizaciones sobre los supuestos fundacionales del sistema educativo que conciben que la homogeneidad es tanto un punto de partida como de llegada en el aula, y que todos los niños aprenden del mismo modo, a la misma edad, en el mismo momento los mismos contenidos. Décadas de investigaciones didácticas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas nos permiten afirmar que en las aulas vive la diversidad y que la homogeneidad es una ficción que no lleva a buen puerto en términos educativos. Asimismo, las personas aprenden de diferentes modos, en diferentes ritmos y, sobre todo, en marcos donde los modos de enseñanza constituyen una variable importante. De modo que sería muy difícil establecer lo que una persona puede aprender sin mirar los modos en los que se le ha enseñado. Así, ciertas condiciones didácticas posibilitan ciertos aprendizajes y otras los obturan.

Encontramos reclamos y sensaciones de dificultad o de obstáculos en Argentina, que ya han sido estudiados en otros países. Por ejemplo, la sensación de los docentes de no estar formados para educar en aulas con niños con discapacidad. También la idea de que se necesita un método especial para enseñar a personas con discapacidad, o bien un profesional especializado. Encontramos estas creencias en el análisis de opiniones de estudiantes del Profesorado de Matemática recogidas por Grimaldi:

Aparentemente cierta ausencia de problematización sobre “las diferencias” pero también sobre “lo común”, sumada al supuesto de que el docente de la modalidad especial es el especialista en la enseñanza para los alumnos con discapacidad, lleva al profesor a solicitar, a proponer o a aceptar formas de intervención didáctica en donde hay una pauperización de los conocimientos y prácticas matemáticas que provienen de modelos didácticos diferentes del propio. Esta cuestión de un enfoque didáctico para unos alumnos y otro muy diferente para otros ya ha sido relevada para otros destinatarios (Broitman, 2012; Escobar, 2016), mientras que el efecto de empobrecimiento de la enseñanza para alumnos con dificultades también ha sido estudiado (Butlen, 1996; Peltier- Barbier, 2006). (2017: 16)

Se ha relevado también la idea de que es posible dar pautas generales o universales para la enseñanza de todos los contenidos de todas las disciplinas en todos los niveles educativos de cualquier sistema educativo en cualquier aula con alumnos con cualquier característica. Sin embargo, ni métodos individualizantes basados en formas de enseñanza para grupos de niños clasificados por diagnósticos ni diseños universales constituyen recetas válidas para todo contenido y todo nivel educativo para el desarrollo de prácticas inclusivas. En palabras de Ainscow:

Deseo argumentar que es erróneo suponer que la replicación sistemática de métodos particulares, en sí mismos, generará un aprendizaje exitoso, especialmente cuando consideramos poblaciones que históricamente han sido maltratadas o excluidas de las escuelas. Este énfasis excesivo en los métodos a menudo sirve para ocultar la atención de preguntas más importantes como, ¿por qué en una

sociedad en particular o, de hecho, en la escuela, algunos alumnos no aprenden con éxito?. (1995: 150)⁴²

En esta línea, el pedagogo desaconseja la fetichización de los métodos y recomienda avanzar hacia prácticas docentes críticas y basadas en la reflexión. Es decir, comprender las acciones y profundizar la toma de decisiones conscientes y estudiadas, y probar diferentes posibilidades en vez de seguir de forma acrítica métodos de enseñanza. Esto nos permite crear y recrear estrategias de enseñanza, variarlas y analizar en qué nos sirven, en qué no y por qué, y liberarnos de un uso acrítico de las mismas, con consecuencias sobre los alumnos y su aprendizaje que no llegamos a comprender. En este sentido, los saberes específicos para enseñar en aulas con alumnos con discapacidad no provienen de los diagnósticos médicos del alumnado sino de las didácticas, que son las disciplinas que estudian la enseñanza.

Ainscow (1995) señala que los docentes también se ven influenciados por los prejuicios de las miradas sexistas, capacitistas, clasistas, racistas, y que esas miradas se ponen en juego incluso en aquellos docentes con una muy buena formación didáctica. Así, es fundamental la posibilidad de desarrollar y planificar actividades a partir de una pedagogía que problematice qué entendemos por diferencia y cuándo la asociamos a la deficiencia. También, a partir de una didáctica que nos permita conocer las bases y supuestos de la enseñanza para tomar decisiones críticas y reflexivas, basadas en las posibilidades de los alumnos en particular y de la clase en general.

Así, el pedagogo define el desarrollo de prácticas inclusivas un eje central en la transformación de las escuelas. Las define como prácticas orientadas por una constante lucha por la identificación y eli-

42 *"I wish to argue that it is erroneous to assume that systematic replication of particular methods, as of themselves, will generate successful learning, especially when we are considering populations that historically have been mistreated in or excluded from schools. This overemphasis on methods often serves to obscure attention from more significant questions such as, why in a particular society or, indeed school, do some pupils fail to learn successfully?"* Traducción propia.

minación de barreras al aprendizaje y la participación. A partir de sus investigaciones concluyó que el desarrollo de prácticas inclusivas implica “procesos sociales de aprendizaje dentro de un lugar de trabajo específico que influye sobre las acciones de las personas, y, por consiguiente, sobre el proceso racional que sustenta estas acciones” (Ainscow, 2004: 5). Es decir, los cambios que pueden generar mayores transformaciones son los que se basan en las escuelas: no en aquellas acciones sobre cada alumno con discapacidad, sino en la transformación de las instituciones educativas para que puedan enseñar a todos los alumnos, independientemente de sus características.

Así, para el desarrollo de estas prácticas es deseable construir en la escuela una comunidad de aprendizaje⁴³, pensando fuera de la individualidad de cada docente y estableciendo metas compartidas, sentidos compartidos sobre la inclusión, negociaciones, discusiones, reuniones, una historia en común. En este sentido, desnaturalizar, hacer extraño lo familiar en las propias prácticas es una buena vía para revisarlas y mejorarlas. Así:

Es específicamente necesario estar alerta al evaluar el grado en que las ideas preconcebidas sobre los déficits podrían influir sobre la percepción que se tiene de algunos estudiantes. De acuerdo a Bartolome (1994), los métodos de enseñanza no son elaborados ni puestos en práctica en el vacío. El diseño, la selección y el uso de técnicas y estrategias de enseñanza específicas emergen de las percep-

43 Definimos comunidad de aprendizaje “como aquella agrupación de personas que se organiza para construir e involucrarse en un proyecto educativo y cultural propio, y que aprende a través del trabajo cooperativo y solidario, es decir, a través de un modelo de formación más abierto, participativo y flexible que los modelos más tradicionales. Es una visión ampliada de la educación básica que ya se propuso en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990). Las comunidades de aprendizaje, por tanto, son una respuesta a esta visión más amplia de la educación, en la medida en que buscan transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales, al mismo tiempo que movilizar los recursos ajenos a éstas poniéndolos al servicio de la educación y de la formación de las personas” (Torres González, 2012: 51).

ciones sobre el aprendizaje y los alumnos. Incluso, en este sentido, probablemente los métodos más avanzados no serían eficaces en manos de quienes implícita o explícitamente han adoptado unas creencias que —en el mejor de los casos— visualiza a ciertos estudiantes como desaventajados y susceptibles de “reparación” o, peor aún, como deficientes y sin posible “reparación”. (Ainscow, 2004: 10)

En este sentido, consideramos que la reflexión sobre las miradas sobre el alumnado y sobre nuestras propias perspectivas pedagógicas y didácticas constituyen una herramienta poderosa para la promoción de prácticas inclusivas. Así, sostenemos que no existe un método de enseñanza diferenciado que viene a dar respuesta al problema de aprendizaje de los niños deficitarios, sino que volver a mirar nuestras prácticas desde el Modelo Social nos permite poner nuestro saber didáctico a disposición de pensar en la enseñanza para todos, incluyendo a los estudiantes con discapacidad.

Educación Inclusiva: eliminar barreras y construir apoyos

En palabras de Ainscow y Miles (2008), pensar desde la perspectiva de Educación Inclusiva requiere

... alejarse de las explicaciones del fracaso educativo que se concentran en las características de cada niño y su familia, para llegar a un análisis de las barreras a la participación y el aprendizaje con que tropiezan los estudiantes dentro de los sistemas educativos (Booth y Ainscow, 2002). En este caso, el concepto de barreras apunta, por ejemplo, a las formas en que la falta de recursos o de competencias, el currículo o métodos de enseñanza inadecuados y las

actitudes pueden limitar la presencia, participación y los resultados de algunos educandos. De hecho, se ha sostenido que los estudiantes que tropiezan con esos obstáculos pueden considerarse como “vozes secretas” que, en determinadas circunstancias, pueden fomentar la mejora de las escuelas de tal manera que resulte provechosa para todos sus estudiantes. (Ainscow, 1999, en Ainscow y Miles, 2008: 24-25)

De modo que la Educación Inclusiva no supone adoptar un método específico de enseñanza para estudiantes con discapacidad, sino la necesidad de revisar nuestras prácticas orientando el foco en la identificación y eliminación de barreras, y en la construcción de apoyos. Desarrollaremos, entonces, qué constituyen barreras y apoyos, y algunos tipos posibles que hemos identificado. No es nuestra intención presentar una discusión meramente conceptual que en nada abone a la revisión y construcción de prácticas inclusivas. Por el contrario, consideramos que la posibilidad de repensar de forma crítica las categorías en función de los supuestos desde los que parten y los paradigmas en los que están asentados permite habilitar u obturar ciertas prácticas. En definitiva, partimos de considerar que las perspectivas son una herramienta fundamental para construir prácticas inclusivas debido a que:

La noción de perspectiva es muy importante en la comprensión del mundo social. Nos referimos a este concepto como el constructo que nos ayuda a explicar un hecho, como podría ser, por ejemplo, las dificultades que experimentan algunos alumnos para aprender, resaltando del mismo **qué vemos** (y, por lo tanto, también qué dejamos de ver o considerar), **cómo lo interpretamos** y, en consecuencia, **cómo actuamos al respecto**. Las perspectivas ponen de manifiesto, en último término, el conjunto de creencias y teorías implícitas que tenemos sobre un deter-

minado hecho o proceso social (negritas de los autores).
(Echeita y Ainscow, 2011: 29)⁴⁴

En principio, tanto los apoyos como las barreras son consideradas a partir de una dimensión dinámica, en el sentido de que no existe un recurso o un tipo de intervención que constituya por sí mismo un apoyo para cualquier alumno, para cualquier disciplina, en cualquier institución y en cualquier situación. Así, la mera presencia de un recurso humano como un maestro integrador, por ejemplo, no asegura la inclusión. Esta se define por el enfoque desde el que se diseñen, evalúen y desarrollen sus tareas. Tampoco el uso de recursos materiales, como imágenes en vez de textos escritos, hace posible la enseñanza de cualquier contenido en cualquier situación. Debe incorporarse como producto de una decisión en el marco de una propuesta didáctica dada.

Barreras en las escuelas: restringir o negar el derecho a la educación

En términos pedagógicos, una barrera es cualquier recurso, estructura, concepción, forma de organización del tiempo o del espacio, de enseñanza, de comunicación, o mobiliario escolar, entre otras, que impida o restrinja el pleno ejercicio del derecho a la educación en todo el alumnado. En consecuencia, las barreras no son inherentes a los alumnos con discapacidad, sino que son estructuras, concepciones, recursos propios del sistema educativo que, en interacción con alumnos con discapacidad, actúan vulnerando sus oportunidades de participación y aprendizaje y generando múltiples formas de exclusión educativa.

44 Para profundizar sobre ejemplos específicos en el área de Matemática ver Grimaldi, y.; Cobeñas, P. (2019).

En términos de los documentos internacionales sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad:

4. Las barreras que impiden a las personas con discapacidad acceder a la Educación Inclusiva pueden deberse a numerosos factores, entre ellos:

- a) El hecho de no entender o aplicar el modelo de derechos humanos de la discapacidad, según el cual las barreras en la comunidad y la sociedad, en lugar de deberse a deficiencias personales, excluyen a las personas con discapacidad;
- b) La persistencia de la discriminación contra las personas con discapacidad, agravada por el aislamiento de las personas que permanecen en instituciones residenciales de larga estancia, y las pocas expectativas que se depositan en las que se encuentran en entornos educativos generales, propiciando que los prejuicios y el miedo aumenten y no se combatan;
- c) El desconocimiento de la naturaleza y las ventajas de la Educación Inclusiva y de calidad y de la diversidad, entre otros ámbitos en lo que respecta a la competitividad, en el aprendizaje para todos; la falta de divulgación entre todos los padres; y la falta de respuestas adecuadas a las necesidades de apoyo, lo que genera temores y estereotipos infundados de que la inclusión provocará un deterioro en la calidad de la educación o repercutirá negativamente en los demás;
- d) La falta de datos desglosados y de investigación (ambos elementos necesarios para la rendición de cuentas y la elaboración de programas), lo que impide la formulación de políticas eficaces y las intervenciones para promover la Educación Inclusiva y de calidad;
- e) La falta de voluntad política y de capacidad y conocimientos técnicos para hacer efectivo el derecho a la Edu-

cación Inclusiva, lo que incluye la capacitación insuficiente de todo el personal docente;

f) Los mecanismos de financiación inadecuados e insuficientes para ofrecer los incentivos y realizar los ajustes razonables encaminados a la inclusión de alumnos con discapacidad, la coordinación interministerial, el apoyo y la sostenibilidad;

g) La falta de recursos legales y de mecanismos para obtener reparación por las violaciones. (ONU, Observación General N°4 sobre el derecho a la Educación Inclusiva, 2016, parr. 4)

Desarrollaremos a continuación una clasificación de lo que llamaremos *barreras a la participación y el aprendizaje* con la expectativa de que contribuya a comprender lo que constituye una barrera y a su identificación en el ámbito escolar. Hemos intentado ser precisas en esta categorización debido a la necesidad de visibilizar las innumerables formas en que el sistema educativo suele proponer barreras a los alumnos, aun sin advertirlo. Así, no proponemos tipos ideales sino dimensiones que pueden converger en una práctica, un recurso, etc. Cabe aclarar, además, que si bien solo referimos a los alumnos con discapacidad, estas consideraciones son válidas para todo el estudiantado.

- Recursos humanos como barreras: son aquellas figuras o modos de relación entre las figuras que actúan restringiendo o impidiendo el aprendizaje o la participación del alumnado con discapacidad en la propuesta de enseñanza.
- Barreras a la toma de decisiones: son aquellas intervenciones, recursos, tipos de actividades, entre otras, que parten de comprender que el alumnado con discapacidad es dependiente y porta un déficit —ya sea intelectual o motriz—, que lo inhabilita para tomar

decisiones, ya sea sobre procedimientos involucrados para la resolución de actividades matemáticas, formas de participación en clase, con pares, etc.

- Barreras a la comunicación: involucran todos los modos que restrinjan o inhabiliten la plena comunicación en estudiantes con discapacidad. Esto involucra negar intérpretes de Lenguas de Señas, braille, Sistemas de Comunicación Aumentativos y Alternativos, entre otros.
- Barreras a la interacción: involucra todos los recursos humanos, situaciones, mobiliario, intervenciones docentes, etc., que actúen impidiendo o restringiendo la interacción de los estudiantes con discapacidad con sus compañeros, con la docente, entre otros y promuevan su aislamiento, segregación e individualización.
- Barreras físicas y arquitectónicas: involucra toda la estructura arquitectónica, recursos materiales, mobiliario escolar y elemento físico que sea inaccesible.
- Barreras actitudinales: involucra la creencia en el Modelo Médico-pedagógico, las actitudes discriminatorias, prejuicios, violencias, etc., que atentan contra la dignidad y el derecho a la educación de las personas con discapacidad.
- Barreras didácticas: son aquellas provenientes de los procesos de enseñanza; ya sean ciertos enfoques didácticos, intervenciones docentes, proyectos pedagógicos, modos de enseñar, de evaluar, tipos de actividades, de recursos o materiales, modos de entender —como deficitario— al sujeto de educación, que actúen restringiendo o impidiendo el aprendizaje del alumnado con discapacidad⁴⁵.

45 En el capítulo VI de este mismo libro se brindan diversos ejemplos de barreras didácticas.

Apoyos en el campo de la educación: pensar la enseñanza desde el Modelo Social

Pensar los apoyos desde el Modelo Social supone partir de la idea de que los alumnos con discapacidad son alumnos legítimos de las escuelas comunes, y que tienen derecho a ser educados en entornos inclusivos. Para ello, consideramos que el punto de partida para la enseñanza debe ser el mismo que para los alumnos sin discapacidad.

Desde la década del 80 se vienen desarrollando investigaciones en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática que parten de identificar problemas en ciertas formas usuales de plantearlos, y proponen formas diferentes de pensarlos. Desde esta perspectiva,

... para trabajar en Didáctica —para hacer el análisis didáctico de algún aspecto específico de la enseñanza usual, pero sobre todo para producir un proyecto de enseñanza—, resulta imprescindible mirar las conceptualizaciones de los niños desde el saber y mirar el saber desde las conceptualizaciones de los niños. (Lerner, 2001: 284)

Se postula además que “si solo se considerara el saber matemático, sin ponerlo en relación con las conceptualizaciones infantiles, se dejarían de lado distinciones que son importantes para la Didáctica” (Lerner, 2001: 285). Así, una cuestión fundamental para el diseño de apoyos desde nuestro enfoque de enseñanza es partir de considerar a los alumnos con discapacidad como productores de conocimiento, al igual que los alumnos sin discapacidad, teniendo en cuenta los modos de conocer de cada niño.

Hemos registrado que desde la educación especial se proveen orientaciones didácticas generales a los docentes de educación común que no toman en cuenta los estudios de las didácticas específicas sobre los modos de enseñanza de los objetos en cuestión (Grimaldi *et al.*, 2019), sino que parten de lo que las instituciones educativas iden-

tifican como deficiencias de los sujetos de aprendizaje. Así, se producen algunas indicaciones genéricas como el uso de material concreto, sin advertir que no se especifican las formas de trabajo con él. También, suele sugerirse la reducción del rango de la serie numérica para el estudio del sistema de numeración, o la utilización de imágenes como sustitutas de textos o como modos de simplificar la relación con cualquier contenido de cualquier disciplina. Dichas orientaciones tienen como efecto el desarrollo de barreras a la participación y el aprendizaje en los niños con discapacidad⁴⁶. Asimismo, toman por ciertos algunos supuestos que han sido problematizados por las investigaciones, y abandonados en los diseños curriculares y materiales educativos. Finalmente, parten de entender que los alumnos con discapacidad se definen por sus déficits y que tienen formas de aprendizaje más “primitivas”. Esto se manifiesta en discursos y propuestas que consideran que no pueden acceder a lo que se entiende como formas más avanzadas del pensamiento, en términos de procesos de abstracción, y que por ello se les debe ofrecer propuestas reducidas e individualizadas: tareas simplificadas, concretas, asociadas a imágenes (por oposición a textos). Lo que esto provoca son barreras a la participación y el aprendizaje de los alumnos que, como hemos analizado, refuerza las sospechas de los docentes sobre la existencia de dificultades de aprendizaje asociadas a la discapacidad.

En este sentido, sostenemos que existen tensiones entre las formas de entender lo que se denomina configuraciones de apoyos, adecuaciones y adaptaciones curriculares desde la educación especial, y la noción de apoyos desde la perspectiva de Educación Inclusiva. En principio, las primeras parten de la necesidad de identificar (y en ese acto producir) los déficits del alumno con discapacidad sin referencia al objeto de estudio ni a los modos en los que la didáctica estudia cómo los niños conocen ese objeto. Es decir, desde una lógica individualizada, esencialista y biologicista, sin referencia a contextos

46 Estas orientaciones han sido registradas y analizadas en el capítulo VI de este mismo libro.

de producción de conocimientos ni de procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, la adaptación parte de una idea biologicista de la discapacidad y los saberes específicos entonces provienen del Modelo Médico-pedagógico⁴⁷.

Para la construcción de apoyos, consideramos a los alumnos como productores de conocimiento y analizamos el contenido a enseñar partiendo de considerar qué y cómo conocen los niños. En el caso de los alumnos con discapacidad, reconocemos que en ocasiones es preciso articular la mirada didáctica con saberes específicos sobre algunas particularidades del estudiantado, como, por ejemplo, modos de comunicación, formas de movilidad, entre otras. Es importante señalar que el hecho de que consideremos que las diferencias no son deficiencias no significa que no las tendremos en cuenta. Es imprescindible analizar las diferencias como un elemento más a considerar para el desarrollo de nuestro proyecto pedagógico y didáctico. Invisibilizar las diferencias, al igual que considerarlas como deficiencias, puede llevar a promover la desigualdad.

Desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, la noción de apoyo tiene origen en las ideas promovidas por la Filosofía de Vida Independiente, desarrollada en el capítulo anterior, que parte de suponer que todos los seres humanos necesitamos apoyos mutuos ya que somos interdependientes. Esta posición se diferencia de las concepciones caritativas y benevolentes de “ayuda” a los considerados disminuidos en un sentido paternalista o asistencialista. Asimismo, es compartida por los documentos de derechos humanos de las personas con discapacidad. Por ejemplo, un Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas (Estudio temático sobre el acceso al apoyo, 2016) define:

13. Apoyo es el acto de prestar ayuda o asistencia a una persona que la requiere para realizar las actividades coti-

47 En el capítulo I de este mismo libro se presenta un análisis en profundidad del Modelo Médico-pedagógico.

dianas y participar en la sociedad. El apoyo es una práctica, profundamente arraigada en todas las culturas y comunidades, que constituye la base de todas nuestras redes sociales. Todas las personas necesitan apoyo de otras en algún momento, o incluso a lo largo de toda su vida, para participar en la sociedad y vivir con dignidad. Ser receptores de apoyo y prestar apoyo a otras personas son dos funciones que todos compartimos como parte de nuestra experiencia humana, independientemente de la deficiencia, la edad o la condición social. Sin embargo, aunque algunas formas de apoyo se han integrado de forma natural en el diseño social, otras, como las que requieren las personas con discapacidad, siguen siendo marginales.

14. El apoyo a las personas con discapacidad comprende una amplia gama de intervenciones de carácter oficial y oficioso, como la asistencia humana o animal y los intermediarios, las ayudas para la movilidad, los dispositivos técnicos y las tecnologías de apoyo. También incluye la asistencia personal; el apoyo para la adopción de decisiones; el apoyo para la comunicación, como los intérpretes de lengua de señas y los medios alternativos y aumentativos de comunicación; el apoyo para la movilidad, como las tecnologías de apoyo o los animales de asistencia; los servicios para vivir con arreglo a un sistema de vida específico que garanticen la vivienda y la ayuda doméstica; y los servicios comunitarios. Las personas con discapacidad pueden precisar también apoyo para acceder a servicios generales como los de salud, educación y justicia, y utilizar esos servicios.

15. Para la mayoría de las personas con discapacidad, el acceso a un apoyo de calidad es una condición fundamental para vivir y participar plenamente en la comunidad haciendo elecciones como las demás personas. Sin un apoyo

adecuado, las personas con discapacidad están más expuestas a un trato negligente o a ser institucionalizadas. La prestación de un apoyo adecuado es necesaria para hacer valer toda la gama de derechos humanos y permite a las personas con discapacidad alcanzar su pleno potencial y contribuir así al bienestar general y la diversidad de la comunidad en la que viven. Para muchas personas con discapacidad, el apoyo es una condición indispensable para participar de forma activa y significativa en la sociedad y, al mismo tiempo, conservar su dignidad, autonomía e independencia. (Estudio temático sobre el acceso al apoyo, 2016, puntos 14 y 15)

Así, el documento describe una lista de posibles formas de apoyos, y señala enfáticamente que no constituyen un tipo de rehabilitación o una prestación de salud, sino que son una condición para que las personas con discapacidad puedan vivir en la comunidad (por oposición a entornos segregados), participar y ejercer sus derechos de igual forma, y conservar su independencia y dignidad. De modo que la independencia no es un objetivo o una condición reservada a algunas personas, sino una característica inherente, que puede ser obturada mediante las barreras a la participación.

Asimismo, la Observación General N° 4 Sobre el derecho a la educación en las personas con discapacidad, ONU señala que:

33. Para hacer efectivo el artículo 24, párrafo 2, apartado e), debe proporcionarse directamente un apoyo adecuado, continuo y personalizado. [...] proporcionando ayudas compensatorias de apoyo, materiales didácticos específicos en formatos alternativos y accesibles, modos y medios de comunicación, ayudas para la comunicación, y tecnologías de la información y auxiliares. El apoyo también

puede consistir en un asistente de apoyo cualificado para la enseñanza, [...]. Los planes educativos personalizados deben abordar las transiciones experimentadas por los alumnos que pasan de entornos segregados a entornos convencionales, así como entre los ciclos de enseñanza. La eficacia de esos planes se debe someter a una supervisión y evaluación periódicas con la participación directa del alumno afectado. La naturaleza de los servicios prestados debe determinarse en colaboración con los alumnos, así como, cuando proceda, con los padres, cuidadores o terceras personas. El alumno debe tener acceso a mecanismos de recurso si el apoyo no está disponible o es insuficiente. 34. Todas las medidas de apoyo previstas deben adecuarse al objetivo de la inclusión. Por consiguiente, deben estar encaminadas a que los alumnos con discapacidad tengan más oportunidades de participar en las clases y las actividades extraescolares junto con sus compañeros, en lugar de marginarlos.

En este documento, el apoyo se define en términos educativos y se asocia directamente a la perspectiva de la Educación Inclusiva. Esto implica que ninguna práctica, recurso o medida que tenga como fin la segregación o la integración puede ser considerado un apoyo. Asimismo, la voz del estudiantado es considerada como protagonista de los procesos, y debe ser escuchada.

Así, no se consideran apoyos las “adecuaciones” o “adaptaciones” curriculares, que parten de la idea de un currículo fijo e inamovible, de alumnos que aprenden y otros que tienen dificultades para aprender, de alumnos independientes y otros dependientes; en definitiva, una concepción que sostiene que es el alumno quien debe adecuarse a la escuela y no en el sentido contrario. Tampoco se considera apoyo la incorporación de un acompañante externo o una maestra integradora que se responsabilice por la enseñanza y el desempeño

en general del alumnado con discapacidad en la escuela común. Ni la modificación sistemática de actividades, proyectos pedagógicos y formas de evaluación desde enfoques didácticos diferenciados que no parten de problematizar las concepciones sobre la diferencia y la asocian a la deficiencia. Estas, además, parten de una mirada basada en la ficción de homogeneidad, y consideran que los problemas de enseñanza encuentran su origen y fundamento en las imposibilidades del alumnado; también, que las personas con discapacidad aprenden de forma diferente que las personas sin discapacidad.

De esta manera, un apoyo no es una ayuda para los estudiantes con discapacidad considerados como con “necesidades especiales”, ni desde una mirada caritativa, asistencialista o benevolente que los comprende como despojados, carenciados, siempre receptores, nunca emisores. Un apoyo no es algo construido en soledad por un docente u otro actor educativo. Tampoco es un recurso o acción estática, definitiva y no sujeta a revisiones y modificaciones, ni a la voz de los estudiantes y sus familias.

En la actualidad disponemos de algunas herramientas para la construcción de apoyos y, según cómo se utilicen, pueden constituir prácticas de inclusión pero también pueden provocar mecanismos de exclusión. Todo depende de la concepción de inclusión, enseñanza y discapacidad con que se las utilice. Si se parte de considerar que las personas con discapacidad son alumnos “deficientes”, “incapaces”, sin derecho legítimo a poblar las aulas de educación común, esas herramientas se utilizarán para producir o perpetuar procesos de segregación dentro de la escuela o incluso para justificar su derivación a instituciones de educación especial. Si, por el contrario, se parte de pensar que las personas con discapacidad tienen el mismo derecho a aprender junto con sus compañeros sin discapacidad, de entender que las diferencias nos enriquecen en tanto inherentes a la diversidad humana, y que las estrategias de enseñanza deben estar enmarcadas en el mismo enfoque, estas herramientas se usarán en forma beneficiosa. Desde esta perspectiva, se intentará construir nuevos

instrumentos en función de identificar y eliminar todas las barreras al aprendizaje y a la participación de la totalidad del alumnado, incluyendo a las personas con discapacidad.

Entonces, ¿que sí es un apoyo?

El término apoyo alude a todas aquellas modificaciones que las escuelas producen en pos de asegurar la plena participación y aprendizaje de todo el alumnado, incluido aquel con discapacidad (Ainscow y Booth, 2002). En palabras de Ferguson: “los apoyos son aquellas condiciones que deben estar presentes para que los estudiantes aprendan bien y los maestros deben descubrirlas para cada estudiante⁴⁸” (Ferguson, 2008: 115).

Así, para algunos estudiantes el apoyo debe ser construido en torno a algunos contenidos puntuales y en algunas áreas de estudio en particular; para otros, en todos. Para algunos de ellos, en algún momento o durante algún período; para otros, todo el tiempo. En algunos casos puede significar ciertas condiciones edilicias, del mobiliario escolar, del modo de organizar el tiempo (de trabajo, de recreo), entre otros. Asimismo, como los apoyos no constituyen una adaptación para un estudiante del que se supone tiene una dificultad, también incluimos entre los tipos de apoyo aquellos referidos a la enseñanza. Esto es, todo lo que los docentes requieren para tomar decisiones y transformar sus prácticas en el diseño y desarrollo de las clases.

Los apoyos escolares pueden ser de variados tipos, y deben estar centrados en la enseñanza⁴⁹:

48 *“Supports are those conditions that must be present for students to learn well and teachers need to discover them for each student”*. Traducción propia.

49 En el capítulo VII de este mismo libro se propone el análisis particular de algunos de estos apoyos, a propósito de la inclusión de un joven con discapacidad en un aula común del nivel secundario.

- Apoyos comunicacionales: se trata de asegurar que las formas de comunicación de todo el alumnado sean puestas en juego en los procesos de enseñanza e interacción para que todo el alumnado pueda comunicarse plenamente. Se tendrán en cuenta: el braille, la Lengua de Señas Argentina y las formas de Comunicación Aumentativo-Alternativas. En este sentido es importante analizar los modos en que las diferentes formas de comunicación interactúan con los contenidos y los modos de enseñanza.
- Apoyos materiales: con esta categoría aludimos tanto a TIC, tecnología asistiva, así como a toda adecuación del entorno y los materiales de trabajo que elimine las barreras a la participación y el aprendizaje en todo el alumnado, incluidos los alumnos con discapacidad⁵⁰.
- Apoyos para el aprendizaje: se entienden como recursos o acciones que se ofrecen o realizan desde la enseñanza con la intención de favorecer el involucramiento por parte de los alumnos en las actividades de la clase para la producción de conocimientos. En este sentido, involucra el desarrollo de recursos o intervenciones docentes que aseguren la toma de decisiones del alumnado.⁵¹

50 Un ejemplo de este tipo de apoyo es el dispositivo JUDITH, creado con la intención de incluir a todos los alumnos, también los estudiantes ciegos o con disminución visual, en propuestas de enseñanza vinculadas a las funciones. Una vez más es necesario resaltar que el uso de apoyos materiales, aun los que se construyen con la intención de aportar a la enseñanza de un contenido específico (como en el caso de este dispositivo), no garantiza por sí mismo que los alumnos aprendan (de la misma manera que proponer el uso del compás no garantizaría que los alumnos conceptualicen las ideas de círculo y circunferencia). Se puede encontrar más información en: <https://noticiasungs.ungs.edu.ar/?portfolio=juego-inclusivo-para-ensenar-matematica>

51 En el capítulo VI de este mismo libro se problematiza la presencia e implementación de apoyos para el aprendizaje.

- Apoyos para la interacción: comprenden las intervenciones, recursos o acciones que faciliten la interacción de los alumnos con los docentes y con sus compañeros, tanto a propósito del conocimiento como en términos de participación y de interacción social.
- Apoyos en términos de recursos humanos: en esta categoría incluimos todos los miembros de la comunidad escolar que pueden verse involucrados en la planificación, así como en el desarrollo de las clases en aulas inclusivas. En una escuela inclusiva podemos pensar en apoyos de recursos humanos diferentes, tales como:
 1. estudiantes que se apoyan entre sí;
 2. apoyos desde la comunidad en general, desde las familias o desde organizaciones de la sociedad civil;
 3. apoyos de profesionales externos;
 4. apoyos de docentes de otros cursos, bibliotecarios, equipo directivo o cualquier personal de la escuela común;
 5. apoyos de docentes de escuelas especiales: este rol ha sido considerado fundamental en la transformación de los sistemas educativos en inclusivos en aquellos países que han avanzado en esta línea. En la provincia de New Brunswick, donde la Educación Inclusiva es una realidad hace más de tres décadas, los docentes de educación especial fueron transformados en docentes de métodos y recursos (Porter, 1995); en Portugal, fueron transformados en docentes del denominado Grupo Disciplinar pertenecientes a la escuela común (Rodrigues y Nogueira, 2011). La modificación

del rol del docente de educación especial supuso su incorporación plena en la escuela común, teniendo como función apoyar al docente de grado para el diseño y evaluación de propuestas educativas en aulas con estudiantes con discapacidad. Es decir, se incorporaron como un recurso propio de cada institución educativa. Para desarrollar esa figura, además, fue necesario modificar la formación inicial y en servicio incluyendo la perspectiva de DDHH y específicamente del Modelo Social, los marcos normativos que hablan sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad, y la formación en tipos de apoyo a la comunicación: Comunicación Aumentativa Alternativa (CAA), braille, Lengua de Señas Argentina (LSA), entre otros;

6. apoyos personales de los estudiantes con discapacidad: en este grupo consideramos figuras como Acompañante Terapéutico, Asistente Personal, mediador o facilitador de la comunicación, intérpretes de LSA, entre otros. Pueden acompañar en: apoyar formas de comunicación, como por ejemplo usuarios de CAA, LSA, etc.; en apoyos a la movilidad, entre otros. Esta figura debe ser transparente y confiable, en el sentido de que no debe hablar por el estudiantado, y debe ser sumamente respetuosa de su privacidad. De ninguna forma debe constituirse en una barrera a la interacción. Al mismo tiempo, en la medida en que la incorporación de cualquier figura que interactúe con el alumnado en el aula tiene consecuencias pedagógicas, debe ver su función supervisada tanto por los docentes de grado y demás equipo docente.

Por un lado, para revisar sus intervenciones en función de las propuestas y enfoques didácticos; por otro, para colaborar con el equipo docente en pensar la construcción de apoyos a la inclusión. En este sentido, estas figuras solo deberían estar recomendadas si el estudiante requiriera algún tipo de apoyo a la comunicación, la movilidad o la regulación emocional, por ejemplo. Su presencia en el aula, momento y tiempo de contacto con el alumno debería ser revisada periódicamente con el alumno y su familia, y sus intervenciones en las clases reguladas por el equipo docente. Así, queremos señalar que la presencia de estas figuras no supone de por sí un apoyo a la inclusión, y que no es verdad que todos los niños con discapacidad requieren de la presencia de un apoyo personalizado como condición para asistir a una escuela común.

La tipificación que propusimos hasta aquí tiene la intención de constituirse como una herramienta para identificar apoyos. Sin embargo, queremos señalar que es solo un modo de análisis, ya que en la práctica no se encuentran diferenciados de forma excluyente. Un *display* de comunicación puede ser tanto un apoyo material como comunicacional. Un intérprete de LSA es un recurso humano que apoya la comunicación. Sin embargo, debido a que se desempeña como un mediador entre la lengua de señas y el castellano hablado o escrito, insistimos en que su desempeño puede producir barreras al aprendizaje si no advertimos su función pedagógica. Un ejemplo de esto constituye las dificultades relevadas en los malos entendidos entre un intérprete de lengua de señas no interiorizado con el lenguaje matemático median-

do la comunicación en una clase y perjudicando al estudiante sordo al interpretar erróneamente lo expresado por el docente⁵².

En consecuencia, los apoyos pueden constituirse en barreras si no son permanentemente revisados y si su uso no está diseñado y desarrollado a partir de una mirada didáctica y desde la Educación Inclusiva. Así, la presencia de un acompañante terapéutico puede resultar un apoyo en algún momento si una persona con discapacidad requiere de sus funciones en determinadas ocasiones, pero puede constituirse en una barrera si acompaña de forma innecesariamente permanente a la persona con discapacidad y obstaculiza sus posibilidades de interacción con otros niños, con las actividades y materiales didácticos o con los mismos docentes. Es decir, si en vez de apoyar la inclusión se transforma en una herramienta para la segregación, el aislamiento social o la devaluación de la enseñanza, el recurso se constituye en una barrera⁵³.

Por último, todos los apoyos deben estar diseñados para respetar la autonomía inherente del estudiante con discapacidad, de modo que se debe comprender que las decisiones, ya sean hacia dónde movilizarse, cuándo hacerlo, con quién y de qué hablar, o cómo resolver las actividades propuestas por los docentes deben estar comandadas por la voluntad de los alumnos asegurando que no se vea afectada su independencia y dignidad, tal como señala la Relatora Especial en el Estudio Temático previamente citado.

Así, desde nuestra perspectiva de lo que constituye la Educación Inclusiva, los apoyos no provienen de un método especial o un diseño universal para la enseñanza en aulas con alumnos con discapacidad. Proviene de una mirada desde la Educación Inclusiva que articule con el saber didáctico de todos los sujetos responsables de los procesos de enseñanza y educativos en las escuelas.

52 Se puede consultar el análisis de este ejemplo en Arouxet, B.; Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2019).

53 Lucas Correa (2020) desarrolla algunos riesgos de no problematizar la presencia de acompañantes terapéuticos (“sombras terapéuticas” en su país) como supuesto requisito para la inclusión.

Reflexiones finales

En este capítulo hemos caracterizado a la Educación Inclusiva en tanto campo pedagógico y también como un derecho humano. Establecimos relaciones con los estudios vinculados a la inclusión educativa, en los que desde hace años se han venido problematizando las lecturas del fracaso escolar como producto de las dificultades individuales de los alumnos. Sin embargo, también advertimos que en estas investigaciones casi no se han incluido a los alumnos con discapacidad. En este sentido, el campo de la Educación Inclusiva nace a partir de las discusiones que propone este colectivo para problematizar los modos específicos de escolarización que lo ha discriminado sistemáticamente, incluyendo la integración.

También planteamos a lo largo del capítulo que si bien nuestro país ha adherido a la Convención (ONU, 2006) y a declaraciones anteriores a ella —como la Declaración de Salamanca, en 1994—, el hecho de que en su artículo 24 se establece que el derecho a la educación es el derecho a la Educación Inclusiva no ha permeado en la normativa local. Así, tanto leyes como resoluciones, e incluso referentes del sistema educativo siguen sosteniendo a la integración y la inclusión como ideas compatibles, desoyendo las voces de las personas con discapacidad.

En tanto derecho humano individual, la Educación Inclusiva se erige como el modo educativo que le corresponde a toda persona por el hecho mismo de ser humana. El Estado y sus representantes en el sistema educativo —funcionarios, equipos de gestión, docentes— tienen la responsabilidad de garantizar ese derecho, y para hacerlo deben bregar por la eliminación de todas las barreras que se presentan. Muchas veces estas barreras son difíciles de advertir debido a la naturalización del capacitismo en nuestras sociedades o incluso porque proponen falsos dilemas. Un ejemplo claro es contraponer el derecho a la Educación Inclusiva del niño con el derecho a elegir de las familias, o con los derechos laborales de los docentes.

En términos de la construcción de entornos escolares inclusivos, hemos analizado que se trata de un proceso siempre inacabado y necesariamente en revisión. La identificación de barreras y la construcción de apoyos se erigen como estrategias necesarias para esta tarea, y presentamos en este capítulo una posible clasificación. Nuestra intención ha sido hacer explícita la diversidad de maneras en que pueden vivir y sostenerse ciertas barreras al interior del sistema educativo, las escuelas y las aulas. También, la variedad de apoyos posibles que se podrían considerar para efectivizar el derecho a la Educación Inclusiva de todos los estudiantes. En este sentido, las voces de las personas con discapacidad y sus familias se erigen como protagonistas indispensables.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). "Education for all: making it happen". *Support for learning*, 10(4), 147-155.
- (2004). "El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?" *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Arouxet, B.; Cobeñas, P.; Grimaldi, V. (2019). "Aportes para pensar la inclusión de alumnos sordos en aulas de Matemática de la Educación Superior". *Revista De Educación Matemática*, 34(1). En línea: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REM/article/view/24290>>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K. y otros (2002). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bringiotti, M. I. (2007). "Maltrato infantil. Relevamiento de casos en niños concurrentes a escuelas especiales de la secretaria de educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires". *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. En línea: <<https://www.academica.org/000-073/164.pdf>>
- Broitman, C. (2013). "Conocimientos sobre el valor posicional de jóvenes y adultos que inician la escuela primaria". En Broitman, C. (comp.), *Matemáticas en la escuela primaria I. Números naturales y decimales con niños y adultos (pp. 173- 201)*. Buenos Aires: Paidós.

- Caniza De Paez, S. (2010). “Educación Inclusiva: Evolución conceptual, construcciones y contradicciones”. *XIX Jornadas nacionales de RUEDES*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
- Carasa, N. (2018). “Estado de la situación actual en Educación Especial”. *Revista Para Juanito*. 7(16), 5-8.
- Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, A. (1991). *En la vida diez en la escuela cero (1era. ed.)*. Distrito Federal, México: Siglo Veintiuno.
- Cobeñas, P. (2014). *Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles.
- (2015). *Visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad que asisten a escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. En línea: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46994>>
- (2016). *Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa*. Tesis de Doctorado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. En línea: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52118>>
- (2020). “Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico”. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65 – 81. En línea: <<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>>
- Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2018). *Construyendo una Educación Inclusiva II*. La Plata: Asociación Azul
- Correa, L. (2020). “Sombras terapéuticas: 5 razones para dudar de ellas cuando hablamos de Educación Inclusiva”. DESCLAB. En línea: <<https://www.desclab.com/post/sombras>>

- Echeita Sarrionandía, G., y Sandoval Mena, M. (2002). “Educación Inclusiva o educación sin exclusiones”. *Revista de educación*, 327, 31-48.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). “La Educación Inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- Ferguson, D. L. (2008). “International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone”. *European Journal of special needs education*, 23(2), 109-120.
- Grimaldi, V. (2017). *La inclusión de alumnos con discapacidad en aulas de Matemática del Nivel Secundario: Su abordaje en la formación docente inicial*. Trabajo Final Integrador de Especialización, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. En línea: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/66904>>
- Grimaldi, V.; Cobeñas, P. (2019). “La mirada sobre los alumnos con discapacidad en las clases de Matemática y sus efectos en los destinos institucionales”. *Didáctica sin fronteras*, Publicación de GECICNaMa, (4), 42-47. En línea: <https://jornadasjecicnama.files.wordpress.com/2019/12/publicacic3b3ndigital_didc3a1cticasinfronteras_nro4_2019.pdf>
- Grimaldi, V., Cobeñas, P., Filardi, M. y otros (2019). “Enseñar y aprender matemática en aulas de educación primaria con alumnos con y sin discapacidad”. *V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*, 8 al 10 de mayo de 2019. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. En línea: <http://jornadasceyn.fahce.unlp.edu.ar/v-jornadas-2019/actas/Grimaldi2.pdf>
- Grupo Art. 24. (2018). *Manual para acompañar trayectorias escolares inclusivas en la provincia del Neuquén*. Neuquén: Centro Editor

- (2019). *Manual para acompañar trayectorias escolares inclusivas en la provincia de Buenos Aires*. Educación Inclusiva y de calidad, un derecho de todos. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Kafer, A. (2013). *Feminist, queer, crip*. Indiana University Press.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Oliver, M. (2008). "Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas". En Barton, L. (comp.), *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de "Disability and society"*. Madrid: Ed. Morata.
- Palacios, A., y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Diversitas.
- Parrilla Latas, A. (2002). "Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva". *Revista de educación*, 327(1), 11-29.
- Pérez Adassus, M.B. y Hernández, S. (2015). "Análisis de la inclusión educativa de un alumno ciego a las clases de Química de la Universidad". *Actas IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Universidad Nacional de La Plata. En línea: <<http://jornadasceyn.fahce.unlp.edu.ar/convocatoria/actas-2015/trabajos-quimica/Perez%20Adassus.pdf>>
- Pérez Bello, J. I. (2015). *El derecho a la Educación Inclusiva. Análisis de la jurisprudencia del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Infojus.
- Porter, G. (1995). "Organization of schooling: achieving access and quality through inclusion". *Prospects*, 25(2), 299-309.

- Rodrigues, D., y Nogueira, J. (2011). “Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções”. *Revista brasileira de educação especial*, 17(1), 3-20.
- Rodríguez-Picavea, A., y Romañach, J. (2006). “Consideraciones sobre la figura del Asistente Personal en el Proyecto de Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia”. *Foro de Vida Independiente*.
- Sadovsky, P., Quaranta, M. E., Itzcovich, H. y otros (2015). “La noción de relaciones entre cálculos y la producción de explicaciones en la clase de matemática como objetos de enseñanza. Su configuración en el marco de un trabajo colaborativo entre investigadores y docentes”. *Educación matemática*, 27(1), 7-36.
- Terigi, F. (2014). “Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas”. *Avances y desafíos de la Educación Inclusiva en Iberoamérica*, 71. En línea: <https://www.fundacionmapfre.org/fundacion/es_es/images/inclusion-referencia-metas-educativas-2021_tcm1069-242562.pdf#page=73>
- Terigi, F. y Wolman, S. (2007). “Sistema de numeración: consideraciones acerca de su enseñanza”. *Revista OEI*, (43), 59-83.
- Torres González, J. A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70. En línea: <<https://revistas.um.es/educatio/article/view/149131>>

Informes y normativa

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observación General No. 4 sobre el Derecho a la Educación Inclusiva, CRPD/C/GC/4, ONU, 2016.

Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, aprobados el 13 de diciembre de 2006. Naciones Unidas. En Argentina, Ley Nacional N°26.378, 2008.

Declaración de Salamanca de 1994. Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca, España, el día 10 de junio de 1994. UNESCO.

Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos de 1990. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia.

Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, 18 de diciembre de 2013.

Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad, A/HRC/34/58, ONU, 2016.

Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires N°13.688.

Diálogos ineludibles entre Didáctica de la Matemática y la perspectiva de Educación Inclusiva

Claudia Broitman e Inés Sancha

Uno de los desafíos de la Educación Inclusiva es generar condiciones para que los alumnos con discapacidad puedan aprender en las aulas comunes junto con los otros alumnos. Esta afirmación podría parecer una obviedad. Sin embargo, hay una distancia que no es posible ocultar entre un primer logro, vinculado a que los alumnos con discapacidad puedan estar físicamente en las escuelas comunes —derribando para ello una gran cantidad de barreras institucionales—, y que puedan efectivamente estar aprendiendo matemáticas, en nuestro caso, junto a otros niños.

Para ocuparse de las condiciones de enseñanza de contenidos matemáticos a alumnos con y sin discapacidad de manera simultánea parecen resultar insuficientes tanto los aportes de la perspectiva de la Educación Inclusiva —que no se ha ocupado de la enseñanza de contenidos específicos— como los de la Didáctica de la Matemática —cuyo desarrollo no ha abordado de manera suficiente la enseñanza a personas con discapacidad—. Por ello, para pensar en las nuevas preguntas que van surgiendo a partir de esta problemática se hace necesario po-

ner en diálogo los aportes y los supuestos compartidos entre ambas perspectivas. Este capítulo intenta abordar dichas cuestiones.

Presentaremos, en primer lugar, un análisis acerca de los orígenes de la perspectiva normalizadora de la escuela y de qué manera la Educación Inclusiva y la Didáctica de la Matemática interpelan dicha perspectiva. Luego, abordaremos algunos conceptos didácticos centrales de nuestros marcos teóricos de referencia desde los cuales pensamos la enseñanza de las matemáticas y retenemos para pensar en una enseñanza inclusiva de las matemáticas. Finalmente, explicitaremos ciertos puntos de partida dirigidos a instalar condiciones didácticas que se tornan necesarias al contemplar la heterogeneidad propia de un aula inclusiva.

Algunos supuestos compartidos

Numerosos autores han señalado que el dispositivo escolar moderno en nuestra región tuvo como cualidad constitutiva una impronta homogeneizadora que definía el proyecto educativo de ese momento (Pineau, 2001; Terigi, 2008, 2010, 2015; Feldman, 2010). La expansión de la escuela en el siglo XIX llegó de la mano de una organización graduada en agrupamientos conformados por edad cronológica y de una enseñanza simultánea impartida a niños a los que se les suponían conocimientos y ritmos de aprendizaje semejantes, concebidos como los esperados o “normales” para su edad. En este contexto histórico —cuyas consecuencias aún persisten— los niños con discapacidad directamente eran considerados ineducables.

Como ha sido mostrado en una vasta producción académica, el principio de homogeneización fundante del sistema escolar desconocía las diferencias entre los sujetos y se plasmaba en variados aspectos que —en gran medida— subyacen hasta nuestros días en distintas prácticas educativas. En un análisis que apunta a desentrañar los modos en que se manifestaba este principio, Terigi (2015) explica que, en

primer lugar, la homogeneidad era una meta a alcanzar a través del trabajo escolar que unificaba contenidos culturales, lenguaje, valores y experiencias estéticas, y sometía la diversidad a una perspectiva civilizatoria occidental. De este modo, se expulsaba lo distinto y se transformaba “una identidad cultural particular en una norma”. En el mismo sentido, Dussel (2004) analiza cómo opera el sistema escolar ante aquello que se desvía de esta norma establecida arbitrariamente.

... la norma supone la idea de que hay que “corregir” al individuo desviado, ya sea vía el castigo o vía la adopción de estrategias de refuerzo que eviten que la conducta transgresora vuelva a repetirse. La pedagogía se convierte en algo normativo: prescribe cuál es la conducta “natural” y esperable, y por lo tanto “genera” y “produce” lo anormal, la transgresión, la desviación. “La norma es una medida, una manera de producir la medida común” (Ewald, 1990, p.168). En ese acto de producir la vara común, la instauración de la norma excluye a quienes no la cumplen. No es casual que sea en esta época que aparece la clasificación de los alumnos según sus capacidades, y que se confine a los “anormales” en instituciones especiales. Nótese el lenguaje que se utiliza para referirse a los “desviados”: “deficientes”, “anormales”, “dis-capacitados”. Todos estos calificativos sólo adquieren sentido cuando se los compara con un individuo “normal”. (Dussel, 2004: 317)

En segundo lugar, Terigi (2015) plantea que la homogeneidad también constituyó en sus orígenes una condición para la eficacia del método escolar. La enseñanza requería de puntos de partida similares en los conocimientos de los niños que supuestamente estaba garantizada a través del agrupamiento por edades. Al reunirse en un grupo escolar muchos niños para aprender lo mismo en situaciones que promovían resultados individuales, los distintos niveles

de conocimiento se convertían en un problema que debía ser evitado. Finalmente, la autora asevera que la homogeneidad era un rasgo sustantivo del método de instrucción: se intentaba ofrecer el mismo tratamiento educativo a todos los que asistían a la escuela. Incluso, desde principios democráticos se proclamaba la necesidad de ofrecer las mismas oportunidades a todos para garantizar la formación igualitaria de los ciudadanos.

Fueron necesarias varias décadas para que, en contraposición a estas ideas, la crítica pedagógica comenzara a plantear que “para que todos aprendan lo mismo, se requiere romper la homogeneidad de la propuesta educativa” (Terigi, 2015). En este marco, partiendo del reconocimiento de que los sistemas educativos dejan a numerosos niños fuera de la escuela —o recibiendo una educación más pobre que el resto—, la perspectiva de la Educación Inclusiva —retomando desarrollos de la sociología de la educación— y los movimientos sociales de las personas con discapacidad, advierten que el fracaso escolar o la exclusión educativa son problemas inherentes a un sistema educativo homogeneizador y normalizador y no consecuencias de los déficits orgánicos de los sujetos, como se supone de las personas con discapacidad, así como tampoco son problemas derivados de la identidad de género, etnia, clase social o sector económico de los alumnos. Así, postula que, independientemente de sus características, todas las personas pueden aprender y que es responsabilidad del sistema educativo buscar las formas para que todos los alumnos y las alumnas aprendan juntos en la escuela común. Este posicionamiento implica tanto reconocer la diversidad de los alumnos y las alumnas como comprender que ellos no llegan de la misma manera y al mismo tiempo a los mismos conocimientos y que, por lo tanto, no sería posible brindar las mismas estrategias de enseñanza para todos.

La Didáctica de la Matemática francesa y la perspectiva de la Educación Inclusiva comparten varios de sus supuestos. Una de las preocupaciones que estuvo presente en los orígenes de la Didáctica de la Matemática en los años 80 fue el fracaso que experimentaban los

estudiantes frente a ciertas propuestas de enseñanza vigentes en ese momento, como el enfoque tradicional o la Reforma de la Matemática Moderna. Lejos de depositar en el alumno el motivo del fracaso, esta disciplina se ocupó de estudiar las situaciones de enseñanza que propician el proceso de construcción de conocimientos matemáticos por parte de los sujetos, bajo el supuesto compartido con la Educación Inclusiva de que todos los alumnos y las alumnas pueden aprender si se garantizan ciertas condiciones didácticas.

Asimismo, una de las principales teorías engendrada en el seno de esta disciplina es la Teoría de Situaciones Didácticas de Brousseau (1986, 1994, 2007). Se trata de un modelo desde el que se piensa la enseñanza como un proceso centrado en la producción de los conocimientos matemáticos en el ámbito escolar. En su estudio sobre esta teoría, Sadovsky (2005) explicita la no neutralidad ideológica que la define:

[La Teoría de Situaciones Didácticas] toma posición respecto de la necesidad de formar jóvenes con autonomía intelectual y con capacidad crítica. Al ubicar del lado de la escuela la responsabilidad de lograr que los alumnos se posicionen como sujetos teóricos, como sujetos productores, deja sentado que todos los alumnos tienen derecho a construir y ejercer el poder que otorga el conocimiento. (Sadovsky, 2005: 64)

Así, en coincidencia con la perspectiva de Educación Inclusiva, esta teoría producida en el marco de la Didáctica de la Matemática subraya tanto la responsabilidad de la escuela en la formación de todos los alumnos y las alumnas, independientemente de sus características, como su derecho a participar de propuestas de enseñanza que les permitan construir conocimientos de manera autónoma.

Por otra parte, un aspecto que la Didáctica de la Matemática considera central es el proceso de producción de conocimientos matemáticos en la clase en términos de interacciones del alumno con

otros. Los alumnos pueden colaborar entre sí para resolver un problema o compartir estrategias de los problemas ya resueltos bajo la gestión del docente, pueden confrontar estrategias diferentes desde posiciones contradictorias o encontrar abordajes equivalentes, entre otras formas posibles de interactuar productivamente (Sadovsky, 2005). Se concibe así el aprendizaje de manera cooperativa a partir de la necesaria interacción con “otros” diversos. Del mismo modo, desde la mirada de la Educación Inclusiva se resalta el derecho de las personas a compartir la vida escolar juntas y aprendiendo juntas, incluidas las personas con discapacidad, ya que todos los niños, las niñas y los jóvenes son alumnos legítimos de la misma escuela común.

Lo dicho hasta aquí pretende mostrar que tanto la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva como la de la Didáctica de la Matemática francesa, como disciplina científica, presentan una sólida consistencia ideológica y son coherentes con un enfoque que pone en primer lugar los derechos de los sujetos. Para la Educación Inclusiva el “otro” es un sujeto de derecho en su condición de ser humano y como tal tiene derecho a aprender. Para la Didáctica de la Matemática, el “otro” es un sujeto de derecho intelectual en tanto es un sujeto que puede aprender bajo ciertas condiciones necesarias de ser estudiadas y generadas.

Ambas problematizan la pretensión de homogeneidad que atraviesa la organización escolar. Ambas parten de reconocer que todas las personas son diferentes, aprenden de manera diferente y necesitan intervenciones diferentes. Ambas se hacen cargo de la diversidad proponiendo una ruptura o interpelando la idea normalizadora de escuela para plantear que la diversidad en los conocimientos, la diversidad en los modos de aprender, la diversidad cultural, la diversidad de biografías educativas, la diversidad de situaciones socioeconómicas, constituyen condiciones que el trabajo escolar no puede dejar de tomar en consideración.

Mirar la diversidad desde la Didáctica de la Matemática hacia la Educación Inclusiva

Como hemos señalado en el apartado anterior, desde la Didáctica de la Matemática, la diversidad es y ha sido objeto de estudio y de reflexión. En este apartado presentaremos un recorrido por algunos referentes teóricos y ciertos antecedentes que han tratado la cuestión de la diversidad en las clases de matemáticas desde diferentes aristas.

Justificaciones biologicistas y sociológicas del fracaso en las matemáticas escolares

Charlot (1991), en un trabajo en el que reflexiona acerca de las diversas concepciones sobre el trabajo matemático escolar, explicita claramente su oposición a las perspectivas biologicistas. Desde dichas ideas —instaladas en el sentido común de la cultura escolar— aquellos alumnos que se destacan en las matemáticas tienen alguna condición genética o hereditaria. Esta creencia parecería explicar que en ciertas familias o en ciertos pueblos haya muchas personas especialmente dotadas para esta disciplina y, en cambio, en otras comunidades sus estudiantes no sean considerados aptos dada la ausencia de ese “don” o de ese “gen” matemático. Estas concepciones tan difundidas acerca de que existe una capacidad matemática que se transmite genéticamente permite, de algún modo, desresponsabilizar a la escuela o al Estado en tanto la escuela no sería capaz de torcer esa relación que se presenta como natural y que parecería justificar las desigualdades en el acceso a las matemáticas escolares.

Las explicaciones biologicistas resultan bastante cercanas ideológicamente a las ideas del Modelo Médico desarrolladas en el capítulo I de este mismo libro. Las personas con discapacidad no serían normales porque les faltaría “algo” que deberían tener; no han nacido dotadas para el trabajo intelectual, así como los estudiantes que fra-

casan lo harían porque carecen del gen o del don matemático. En ambos casos —alumnos con discapacidad y alumnos que fracasan—, las limitaciones de los sujetos son concebidas como resultante de sus características físicas y, por lo tanto, los límites para aprender quedarían bajo la órbita de la responsabilidad individual.

En oposición a las perspectivas biologicistas de las matemáticas, partimos del supuesto de que las matemáticas son un campo de la cultura producido por la humanidad frente a problemas que exigen nuevas soluciones. Algunos de estos problemas han sido problemas externos que han hecho crecer grandes porciones de las matemáticas de nuestros pueblos, y en otras ocasiones han sido preguntas teóricas, internas que los hombres inventan y de las que se han ocupado para hacer crecer la propia disciplina y continúan haciéndolo (Charnay, 1994; Grimaldi, 2007). Adoptar una concepción epistemológica constructivista (García, 2001) para el caso de las matemáticas implica oponerse a toda concepción acerca de que las matemáticas preceden a los hombres quienes solo las descubren. Pensar las matemáticas como un campo en permanente construcción y deconstrucción, atravesado por las condiciones sociales, políticas, religiosas, económicas de los pueblos permitió concebir las matemáticas escolares también como una producción colectiva fruto del trabajo de los alumnos a partir de los problemas a los que se los enfrenta, aunque dichos problemas son propuestos intencionalmente en la escuela como motor de avance de los conocimientos matemáticos de los alumnos. Desde este punto de vista, la llamada “génesis artificial” intenta recuperar algunas características de la “génesis natural” (Artigue, 1990, 1995; Galvez, 1994).

En oposición a las explicaciones innatistas, genéticas y biologicistas consideramos entonces que las matemáticas, como toda porción de la cultura, pueden ser aprendidas en comunidades de trabajo y estudio (usamos el término "estudio" en el sentido de Chevallard, 1997). Como ya hemos señalado, un desafío de este campo es el estudio de las condiciones para que todos los estudiantes aprendan matemáticas dentro de la escuela. Adoptar esta posición no implica negar

las diferencias, sino responsabilizarse de la diversidad generando las mejores condiciones específicas para cada caso o situación.

Quizás podríamos considerar que la justificación biologicista del aprendizaje de las matemáticas constituye —al pensar en los alumnos con discapacidad— una barrera, en tanto dichas representaciones instaladas en el sistema educativo generarían una renuncia a priori a la enseñanza adjudicándole a ciertos estudiantes la idea de un “límite” o un “techo” —términos usados en el sistema educativo— a sus posibilidades de aprendizaje matemático.

Esta coherencia ideológica entre concebir un mundo en donde unos pocos elegidos son considerados normales y unos pocos elegidos pueden aprender matemática puede ser revisada a la luz de otras concepciones epistemológicas y didácticas que parten del supuesto del reconocimiento de la heterogeneidad de las personas y asumen que bajo las mismas condiciones didácticas no todos los estudiantes logran los mismos aprendizajes. La perspectiva meritocrática —a veces denominada darwiniana en el sentido de la supervivencia de los más aptos— resulta además consistente políticamente con las ideas neoliberales en las cuales, bajo la ausencia del estado, impera la ley del “más fuerte”. Llomovate y Kaplan (2005) lo explican de este modo:

La eficacia simbólica de estas prácticas y discursos reside en gran medida en que, lejos de presentarse en el orden de lo consciente, operan en la oscuridad de las disposiciones del hábitus. Penetran en el sentido práctico de los sujetos, operando en la vida cotidiana con la fuerza de lo obvio, lo incuestionable, generando modos de percepción y de acción coincidentes con las viejas formas del determinismo biológico, del racismo, evidenciando que el darwinismo social en modo alguno se ha extinguido.

Frente a este escenario, una de las preguntas centrales es acerca de los efectos sobre las concepciones del mundo de los principios teórico-ideológicos de la nueva derecha, el

modo en que contribuyen a configurar una ideología naturalizada acerca de lo social y el tipo de prácticas escolares que, a partir de las producciones que desarrollan en distintos campos del saber, van logrando instaurar con la fuerza de lo legítimo.

Esta legitimidad, cuya forma manifiesta es la resignación frente a la marginación de vastos grupos sociales, se construye a través de cada vez más sutiles y eufemizadas expresiones del racismo, que trastocan los modos de socialización de las nuevas generaciones. Se entiende así que los propios excluidos, en este capitalismo sin freno y sin maquillaje, interioricen en su auto-imagen que su destino es algo natural. (Llomovate y Kaplan, 2005: 15-16)

En la misma línea, en su estudio sobre las concepciones de los profesores acerca del éxito escolar, Kaplan (2008) identifica ciertos indicadores de persistencia de creencias sociales sobre la existencia de dones:

... los profesores se afirmaron en nociones tales como “apetitud natural”, “talento natural”, “don hereditario”, “inteligencia innata”, “predisposición innata”, “capacidad innata”, como parte del lenguaje escolar. Se trataría de expresiones que utilizan los profesores sin una conciencia social acerca de las consecuencias que estas nociones naturalizadas tienen sobre las prácticas educativas y sobre los resultados escolares. (Kaplan, 2008: 244)

Las ideas recién presentadas permiten interpelar el sentido común de estas posiciones naturalizadas acerca de las matemáticas en la escuela como un área privilegiada solo accesible a algunos elegidos por la naturaleza.

Charlot (1991) también analiza la existencia de una segunda hipótesis que permitiría justificar y explicar el llamado fracaso en ma-

temáticas: la idea de que lo necesario para tener éxito en la escuela ya no sería el capital físico de cada individuo, sino el capital cultural familiar o del entorno social de cada alumno. Desde las explicaciones sociológicas reproductivistas se analiza de qué manera los alumnos suelen tener más éxito cuando la cultura escolar es próxima a la cultura de origen y, por lo tanto, los niños están expuestos a la circulación de las matemáticas que viven en la escuela y a experiencias familiares de trayectorias escolares exitosas que permiten acompañar a sus hijos con las matemáticas escolares. Y, por el contrario, aquellos estudiantes que provienen de familias de culturas marginales, populares, de inmigrantes, o de pueblos originarios —matemáticas con escasa o nula presencia en las matemáticas escolares de nuestra cultura occidental— no tendrían éxito en la escuela. Nuevamente la explicación sobre el fracaso reside en “la falta” o en “la ausencia”, en este caso, del capital cultural necesario, poniendo en evidencia una idea acerca del desvío de la norma del niño ideal o de la familia ideal que debe concurrir a la escuela.

Kaplan, en la misma investigación ya mencionada, también hace referencia a estas perspectivas naturalizadas:

La naturalización de las desigualdades escolares se realiza a través de la creencia en las aptitudes, talentos o inteligencias innatas, heredadas biológicamente o, como vimos en la investigación, culturalmente por medio de una suerte de “genética social”. De este modo, se transmutan las oportunidades en posibilidades intrínsecas de los sujetos individuales o colectivos. Se trata de un procedimiento social que refuerza las distinciones entre los exitosos y los fracasados, los ganadores y los perdedores, los elegidos y los eliminados. Lo intrínseco suele pensarse como resultado de una suerte de “naturaleza humana” inmutable. Se desconoce, de este modo, la necesaria dialéctica entre las condiciones biológicas y las condiciones sociales y se cris-

talizan unos “dones” que legitiman las distinciones entre los sujetos individuales y colectivos. (Kaplan, 2008: 246)

Así como en el lenguaje propio de nuestro sistema educativo la perspectiva biologicista es usada para decir que algunos niños tienen “un techo” en sus posibilidades de aprender, la perspectiva del capital cultural los discrimina porque “no tienen buena base”. La “base” sería el conjunto de conocimientos y normas culturales que la escuela considera que los alumnos deben traer de sus hogares y que la escuela, por lo tanto, no debe enseñar. Esta idea de “mala base” circula de manera muy frecuente tanto en la articulación entre el nivel inicial y primario como entre el nivel primario y secundario. Así, niños de 4, 5 o 6 años son ya caracterizados por no disponer de aquello —innombrable en términos de contenidos— que “deberían saber” pero “no saben”. Ese “algo” con el que se espera que los alumnos inicien un nivel educativo es percibido como insuficiente desde el mismo ingreso al sistema educativo. La pobreza y la diversidad cultural son percibidas como insuficiencias y generan una desconfianza *a priori* sobre las posibilidades de estos niños, del mismo modo que sucede con los alumnos con discapacidad.

Ahora bien, los alumnos con discapacidad que además pertenecen a las culturas que no se privilegian en la escuela (culturas occidentales, urbanas, blancas, de clase media, hispanohablantes, con adultos escolarizados y alfabetizados, etc.) suelen ser objeto de un múltiple proceso de exclusión. No solo tienen discapacidad (lo cual les impone el “techo”), sino que, además, por provenir de sectores culturales y económicos desfavorecidos o diferentes al prototipo esperado, no tienen “la base” y, por lo tanto, son tratados como “ineducables”. Se trata de discursos justificadores de una heterogeneidad culpabilizante en la cual ni el punto de partida (la base) ni el punto de llegada (el techo) permitiría a estas personas aprender matemáticas.

La mirada biologicista de los aprendizajes parece haberse actualizado en los últimos años a partir de las investigaciones desarro-

lladas en el campo de las neurociencias. Los avances tecnológicos permitieron a estas disciplinas ampliar las técnicas de exploración y así estudiar, en sujetos que no necesariamente presentan lesiones o alteraciones cerebrales, procesos como la atención, la motivación, las emociones, la memoria, el lenguaje, el aprendizaje y la conciencia.

Estos trabajos han tenido una extensa difusión y han generado altas expectativas, tanto en docentes y equipos técnicos como en grupos no especializados de opinión, respecto de lo que las neurociencias tienen para aportar a la educación escolar. Sin embargo, varios autores plantean que es necesario realizar análisis rigurosos antes de que las promesas de esos estudios adquieran carácter de realidad (Castorina, 2016). Al referirse a este fenómeno, Terigi (2016) advierte que no es posible justificar la transferencia directa de los conocimientos verificados en el campo de estudio del funcionamiento cerebral a la práctica educativa:

El pasaje acrítico de la investigación sobre desarrollo de funciones cerebrales a las recomendaciones de política educativa parece traer consigo la expectativa de que la neurociencia cognitiva se convierta en la ciencia que avala la práctica pedagógica y, yendo un poco más allá, la promesa de adecuar las formas de enseñar a las maneras en que “aprende el cerebro”. [...] parece necesario explicitarlo: los procesos neurológicos sobre los que nos informan las investigaciones en neurociencias son condición necesaria, pero nunca suficiente, para comprender el aprendizaje o prescribir sobre la enseñanza. Desde la perspectiva de los especialistas en educación, se hace necesario sostener (una vez más) que el aprendizaje escolar no es un proceso ajeno a las condiciones de la escolarización, y que lo que está en discusión son justamente esas condiciones. (Terigi, 2016: 59)

En la Reforma de la Matemática Moderna, los estudios de psicología genética fueron empleados, sin modificar sus hipótesis, para orientar la dinámica del aula y centrar la enseñanza en el desarrollo de la inteligencia. En modo análogo, la aplicación directa de las investigaciones neurológicas a la educación deriva en que sean estas disciplinas científicas las encargadas de determinar la eficacia o la calidad de los procesos educativos de acuerdo a su contribución para desarrollar el cerebro, como así también, de dar directrices para la práctica pedagógica u orientaciones de política educativa. Castorina explica al respecto:

Los resultados de la investigación en neurociencias no se pueden transferir a la educación sin pasar por los procesos psicológicos, de interacción social y de especificidad de los contextos de las situaciones didácticas. Es preciso articular esos resultados con la indagación en ciencias sociales y los saberes de docentes, pedagogos y didactas. Castorina (2016: 35)

La mayor parte de las experiencias de fracaso en matemáticas o, inclusive, de dificultades que encuentran los alumnos en el aprendizaje de ciertos contenidos matemáticos no responde a razones neurológicas, sino que son derivadas de la enseñanza o de situaciones diversas vividas por los alumnos con o sin discapacidad. En contraposición a las ideas aplicacionistas que hemos mencionado, Terigi describe el aprendizaje desde otra perspectiva: “el aprendizaje no es un proceso intrasubjetivo reductible a sus bases neurales, aunque estas constituyan su sustrato y su conocimiento aporte comprensión: es una propiedad de la situación educativa, co-producida en un sistema de interacciones” (Terigi, 2016: 59).

Algunas consecuencias directas de las concepciones hasta aquí presentadas son las siguientes: reducción *a priori* de la cantidad de saberes a enseñar, simplificación y pauperización de los mismos y una

concepción utilitarista de las matemáticas que reduce la enseñanza a solo aquello que se supone que estos alumnos podrían necesitar para desenvolverse en su vida cotidiana. En otros términos, dado que “no pueden ni podrán” se renuncia *a priori* a una enseñanza de las matemáticas que los empodere en su capacidad de resolver problemas y se reduce el trabajo escolar a cuestiones de vocabulario, de técnicas, de ejercitación práctica, de recursos útiles y supuestamente necesarios. Como ejemplo de esta pauperización de las matemáticas escolares, en muchas ocasiones, se considera que los alumnos con discapacidad, por sus características, precisan de un tipo de enseñanza clásica en la que ejerciten pequeñas porciones de un conocimiento ya enseñado previamente. También reaparecen prácticas y discursos escolanovistas que proponen una enseñanza empirista, sensorial, apoyada en la percepción, la motricidad y la utilidad⁵⁴.

Las matemáticas en nuestra cultura escolar e incluso extraescolar suelen estar asociadas a la inteligencia dado su nivel de complejidad y su exigencia de abstracción, características que la harían en el imaginario social casi imposibles para algunos alumnos con ciertos tipos de discapacidad. Un riesgo que ya hemos señalado para otra población también discriminada —la educación de adultos— es el reforzamiento de un doble circuito de escolarización: matemáticas abstractas, plenas, complejas, intelectuales para alumnos “inteligentes” o para alumnos de familias “cultas”, y matemáticas útiles, prácticas, concretas para estudiantes considerados de menor valía o posibilidades de futuro (Broitman, 2012). Del mismo modo, los estudiantes con discapacidad no son vistos como candidatos destacados a apropiarse de los saberes matemáticos que circulan en la escuela.

El supuesto instalado en el sistema educativo acerca de que hay que ofrecerles a todos los alumnos las mismas condiciones (porque dar diferentes oportunidades sería injusto) sabiendo de antemano que algunos aprenderán y otros no y dejando la responsabilidad de

54 Estas cuestiones se analizan con más detalle en el capítulo IV de este mismo libro.

las diferencias en las habilidades de los alumnos o en las posibilidades de las familias de acompañar la escolarización de sus hijos puede de algún modo ser considerado como una barrera ideológica. Ciertos discursos pedagógicos y didácticos vigentes naturalizan las diferencias, las justifican y operan para reforzar dichas heterogeneidades segmentando las trayectorias de los estudiantes o bien discriminando a los alumnos cuando están en las mismas aulas. Sin duda este fenómeno no es exclusivo de los estudiantes con discapacidad, pero ellos son quienes padecen de manera extrema de procesos de exclusión y marginación.

Para finalizar este apartado, compartimos algunas reflexiones de Dussel (2004) acerca del modo en que se concibe la diferencia en nuestras escuelas y de qué manera la calificación de discapacidad responde a un modelo homogeneizante.

Si nuestra identidad es que seamos todos iguales, y ella se define no solo por la abstracción legal de nivelarnos y equipararnos a todos los ciudadanos sino también porque todos nos conduzcamos de la misma manera, hablemos el mismo lenguaje, tengamos los mismos héroes y aprendamos las mismas cosas, entonces quien o quienes persistan en afirmar su diversidad serán percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no han alcanzado nuestro grado de civilización. Creemos que este es el patrón básico con el que se procesó las diferencias en nuestras escuelas. Aparecieron una variedad de jerarquías, clasificaciones y descalificaciones de los sujetos, cristalizando la diferencia como inferioridad, discapacidad o incapacidad, ignorancia, incorregibilidad. (Dussel, 2004: 309-310)

Como afirma la autora en el mismo trabajo, estas maneras de procesar las diferencias son siempre políticas, tienen efectos de poder y son efecto de relaciones de poder.

La provisoriedad en la construcción de conocimientos matemáticos escolares

Entre los múltiples aportes de la producción científica de la Didáctica de la matemática es posible identificar numerosas huellas de la previsión de esta diversidad. Si bien los trabajos de Brousseau (1986, 1994) no se han ocupado específicamente de la discapacidad, han sido pioneros en el despliegue de un riguroso análisis didáctico *a priori* en el que se contemplan las diversas formas de resolución y los posibles errores propios de cada subtipo de problemas en secuencias didácticas estudiadas. La consideración de la heterogeneidad de conocimientos de los alumnos está en el corazón mismo de la metodología de la Ingeniería didáctica (Artigue, 1995), en tanto que la anticipación de la gestión de la clase está estrechamente vinculada a la idea de que es preciso tomar decisiones didácticas para organizar el trabajo matemático del grupo clase a partir de una variedad de respuestas, procedimientos, estrategias de solución, notaciones, errores que se espera que aparezcan y hasta se provoca intencionalmente su aparición. En cambio, desde una perspectiva clásica de la enseñanza que supone implícitamente (y actúa en consecuencia) una homogeneidad en la ausencia de conocimientos de los alumnos —hasta tanto no hayan sido enseñados por el docente—, no es preciso preguntarse por cómo organizar las interacciones en la clase a partir de la heterogeneidad que caracteriza la producción de los alumnos.

Otro concepto central de la teoría de Brousseau refiere a uno de los roles del docente: el de devolución. Esta noción es construida a los fines de poder conceptualizar y analizar el conjunto de intervenciones y tareas que el docente realiza para que los alumnos se res-

ponsabilicen y hagan cargo de sus decisiones (en lugar de responder aquello que suponen que el docente espera de ellos). Para tomar decisiones, los alumnos deben apelar a sus propios conocimientos, tanto anteriores como aquellos que se producen en interacción con el medio. La sola idea de que los alumnos puedan resolver problemas matemáticos para los cuales no han sido entrenados ni instruidos pone de manifiesto el reconocimiento de la actividad productiva de los sujetos. Sin duda, la concepción constructivista e interaccionista piagetiana está en la base del modelo teórico de este autor, formalizado y sistematizado en su Teoría de las Situaciones Didácticas. Esta idea de que el alumno pueda tomar decisiones es incluso una de las condiciones para que una situación sea considerada como adidáctica. Así, el modelo propuesto por Brousseau contempla desde su núcleo central esta idea de heterogeneidad.

Resulta costoso sostener este tipo de intervenciones en las clases de matemáticas cuando se piensa al estudiante como alguien que no será capaz de aprender y construir respuestas bajo su propia responsabilidad intelectual. Hemos podido identificar en nuestros estudios de qué maneras los alumnos con discapacidad no suelen tener la oportunidad de elegir entre varias estrategias posibles de resolución de un problema, y en cambio, se les enseñan pequeñas técnicas o procedimientos mecánicos para que puedan reproducirlas en otra ocasión siempre de la misma manera⁵⁵ (Broitman, *et al.*, 2018).

Otra significativa huella de la heterogeneidad prevista en los aportes de Brousseau, es la idea del rol docente ligado a los procesos de institucionalización. Este concepto es creado en tanto se reconoce que la producción colectiva ha sido variada y es preciso ir traccionando desde los conocimientos producidos por los estudiantes hacia el saber al que se apunta. El concepto de institucionalización está atravesado, entonces, por una concepción de reconocimiento de la pluralidad de puntos de partida y de construcciones de los estu-

55 Estas ideas se desarrollan en el capítulo IV de este mismo libro.

diantes durante el proceso de resolución de problemas. En el modelo brousseauiano, al contemplar diversos niveles de apropiación y producción de los alumnos, se requiere de un espacio social de balance y reorganización para que se difundan y sistematicen los conocimientos que han circulado en la clase.

Bajo este rol, el docente determina qué es aquello que los alumnos deben retener y qué aspectos de lo sucedido en la clase pueden en cambio olvidar. La noción de institucionalización remite, de algún modo, al concepto de memoria didáctica (Brousseau y Centeno, 1991). Esta herramienta conceptual echa luz sobre los riesgos de la falta de historización que muchos alumnos pueden tener entre clases o entre temas trabajados o incluso entre años de la escolaridad. Brousseau y Centeno (1991) han reconocido, entonces, que es necesario gestionar los olvidos y también los recuerdos. Esa gestión solo es posible de ser pensada desde la base de la identificación de que, en la diversidad propia de una clase, algunos estudiantes no generan de manera autónoma vinculaciones entre lo hecho y lo que está por hacerse, o entre cierta clase de problemas ya tratados y una nueva clase. La intervención didáctica avanza en este sentido en elaborar conjuntamente un relato compartido de aquello sobre lo que se está trabajando. Brousseau (1994) enfatiza que se trata de una negociación que busca traccionar el trabajo de los alumnos hacia cierto reconocimiento e identificación de lo aprendido. El rol docente en esta perspectiva es concebido para intervenir en una instancia de elaboración colectiva superadora de la producción individual y que permita oficializar el trabajo de una o varias clases en el marco de una secuencia didáctica de mediano plazo. Esta mirada de la clase como una comunidad de producción exige al docente dirigir los esfuerzos y traccionar hacia aquello que se espera que los alumnos retengan de todo lo que ha sido elaborado. A la vez, genera un permiso para el olvido de ciertos detalles, contextos, estrategias y errores, y apunta a un intento de generalización de recursos propicios para una clase de problemas.

Los niños con discapacidad que trabajan de manera individual contenidos o actividades diferenciadas quedan afuera de estos espacios formativos que han sido modelizados desde una concepción colectiva del trabajo escolar en la que el aula funciona como una comunidad de producción.

El lugar de los errores en el aprendizaje

Tanto desde la perspectiva de la Psicología Genética, como desde la de la Didáctica de la Matemática, se entiende que los alumnos no elaboran los conocimientos matemáticos en forma lineal, por acumulación y sin desvíos. Por el contrario, al pasar de un estado de conocimiento a otro más avanzado enfrentan resistencias del medio que deben superar. En este proceso van produciendo diversidad de ideas matemáticas, algunas de ellas, erróneas.

La perspectiva piagetiana entiende el aprendizaje escolar como un proceso de reconstrucciones sucesivas de las concepciones del alumno mediante procesos de desequilibrio y reequilibración. Aprender implica atravesar un tiempo en el que se ven fracasar las ideas erróneas o insuficientes. Los errores no son vistos desde esta perspectiva como ausencia de saber, sino como modos de saber que resultan de un proceso constructivo.

Ahora bien, en la enseñanza de la matemática clásica, el error y su investigación han sido dejados de lado. Los errores fueron concebidos, desde diferentes perspectivas psicológicas y didácticas, como accidentes, como distracciones, como errores del material instructivo o como ignorancia de saber. Es decir, como dificultades de los materiales de la enseñanza (en algunas perspectivas, tal el caso de la tecnología basada en la psicología conductista) o dificultades del aprendizaje, en la mayor parte de las perspectivas.

También fueron dejados de lado los errores propios de la disciplina, sus dificultades, los caminos que se abandonan, sus reorganizaciones y transformaciones. La enseñanza fue encarada como

la transmisión del conjunto de conocimientos sistematizados por los matemáticos ocultando y enmascarando el verdadero funcionamiento de la ciencia (Brousseau, 1986). Sin embargo, los errores son constitutivos del quehacer matemático, pues parte importante de la actividad de un matemático es verificar si la respuesta al problema presentado tiene sentido y para ello controlar la corrección de la solución del problema.

En este replanteo, ciertos errores de los alumnos son previstos por las situaciones de enseñanza. Los errores se constituyen en motor de avance de la producción colectiva del conocimiento en el aula, del mismo modo que lo es para el funcionamiento de la disciplina.

La Didáctica de la Matemática se ha preocupado por el estudio de los errores, por comprender sus orígenes diferentes y por organizar las condiciones didácticas que favorecen su análisis, la discusión en torno a ellos o su rechazo. Una cuestión central en la enseñanza estará dada por la posibilidad de que los alumnos puedan poner en juego sus conocimientos viejos para abordar un nuevo problema matemático. Esto implica dar oportunidades para que los niños “pongan en acto” sus ideas implícitas, para que usen sus conocimientos extraescolares como punto de partida para lo nuevo, para que hagan funcionar sus conocimientos, aunque erróneos. La enseñanza deberá organizarse, para que, a partir de sus conocimientos asistemáticos, intuitivos, extraescolares, erróneos, los niños puedan producir y reconocer algo nuevo (Broitman, 2003).

Ahora bien, estas ideas que han sido difundidas de diferentes maneras en el sistema educativo a partir de las investigaciones psicológicas y didácticas empiezan a estar presentes en muchas clases de matemática. Los docentes presentan situaciones para que sus alumnos resuelvan problemas por sus propios medios y los errores que van apareciendo, muchos de ellos previstos, se convierten en objeto de estudio para ese grupo en tanto se los reconoce como parte de un proceso productivo. Sin embargo, hemos podido identificar, tanto en escuelas de educación especial como en escuelas comunes que, en

ocasiones, los errores producidos por los alumnos con discapacidad son concebidos como marcas de ausencia de conocimiento o como señal de un límite en sus posibilidades de aprender. Suelen ser corregidos de manera inmediata sin dar lugar a que los alumnos puedan revisarlos, cuestionarlos y aprender a partir de su análisis. Incluso en aquellas escuelas que adoptan una perspectiva constructivista para los alumnos sin discapacidad y se aborda el análisis colectivo de los errores, frente a alumnos con discapacidad se retorna a una perspectiva clásica de la enseñanza en la cual los errores deben ser evitados, corregidos y sancionados. O bien dichos errores son considerados como fuente para justificar decisiones didácticas tendientes a que estos alumnos realicen prácticas de repetición, ejercitación o actividades motrices buscando controlar cada paso de la enseñanza y evitando aquella complejidad que se instala en las clases para los otros alumnos.

Charnay (1989) ha estudiado de manera sistemática los orígenes y tratamientos de los errores. En uno de sus trabajos analiza las concepciones de los docentes sobre las dificultades de los alumnos. Para ello, realiza un conjunto de observaciones de clases de matemática de primaria describiendo detalladamente qué acciones realizan los docentes frente a los errores de sus alumnos. Observa si son los docentes o los alumnos quienes enuncian el error o quienes destacan en las clases que se trata de respuestas incorrectas. También analiza si los docentes corrigen, si reemplazan las respuestas incorrectas por otras correctas y a qué aspectos de las respuestas incorrectas se les da importancia en las clases.

Entre los diferentes tipos de intervenciones sobre los errores en las clases, Charnay identifica, al menos, los siguientes: diferir o abandonar la corrección; corregir dando la respuesta correcta; ayudar al alumno a que él de la respuesta correcta; repetir o comentar pero sin aportar información; dar informaciones o referencias; ofrecer una explicación para desmontar el mecanismo del error; proponer buscar información

o bien recurrir a otro problema similar dando en este caso una ayuda indirecta para que el alumno pueda revisar su propia respuesta.

Este autor analiza qué ideas subyacen a dichos tipos de intervenciones, entre ellas: interpretar que el error está fuera de las matemáticas (por ejemplo, lectura, vocabulario, escritura, etc.), suponer que el error obedece a que el alumno no sabe algo propio del tema de matemáticas de esa clase o a que no conoce o domina un cierto tipo de práctica (una técnica, un algoritmo), considerar que se debe a falta de razonamiento o de ciertas habilidades lógicas; a temas ya tratados y no disponibles; a que en ocasiones el propio docente no reconoce una respuesta correcta y la considera incorrecta por tratarse de un tipo de procedimiento o respuesta diferente al que él esperaba.

Entre los hallazgos de este estudio, Charnay encuentra que una idea que sustenta las intervenciones de los docentes es que los errores obedecen a no dominar un saber o un saber-hacer. Estos suelen ser corregidos rápidamente reemplazándolos por respuestas correctas y priorizando las respuestas a los razonamientos que subyacen a ellas. En general, los alumnos son invitados a hablar para que puedan ofrecer las respuestas correctas, pero es la voz de los docentes la encargada de comentar los errores y a la vez corregirlos. Señala que muy esporádicamente los errores son analizados por los alumnos o propuestos por el docente para su interpretación conjunta.

Resulta interesante —lo retomaremos más adelante— reconocer que dicho tipo de intervenciones en torno a los errores aparece con mayor frecuencia frente a los alumnos con discapacidad, tanto en aulas de educación especial, como en aulas en las que hay simultáneamente alumnos con y sin discapacidad. Incluso en aquellas aulas en las que prevalece un trabajo en torno al análisis de los errores con los alumnos sin discapacidad, para los alumnos con discapacidad suele proponerse un tratamiento de los errores como el recién descrito por el autor.

Charnay, a partir de la identificación de ciertas regularidades en las interacciones sobre los errores y su tratamiento, propone ciertas líneas de acción para trabajar en la formación docente. Por un lado,

resalta la importancia de que el docente releve las concepciones, representaciones y procedimientos espontáneos de los alumnos como punto de partida para la enseñanza de una noción. Por otro lado, señala la necesidad de que los alumnos puedan tomar conciencia de los errores que producen y que se enfrenten a situaciones que les permitan modificar sus concepciones iniciales. Por último, enfatiza la importancia de instalar los errores en las clases como objeto de trabajo de tal manera que los alumnos vayan aprendiendo que sus errores e ideas son tomadas en cuenta y que no se espera que solamente intervengan para dar soluciones o respuestas correctas. Creemos que relevar los conocimientos —incluyendo los no convencionales o erróneos—, proponer situaciones para que los desplieguen y los analicen tomando conciencia de ellos, e interactuar con sus pares para discutirlos y argumentar acerca de la pertinencia de las ideas constituyen líneas de acción que podrían estar presentes también en el trabajo con alumnos con discapacidad.

En otro estudio acerca de la remediación, Charnay (1990-1991) propone construir instancias de intervención para que los alumnos que no han aprendido en una primera situación, tengan la posibilidad de una nueva oportunidad de aprendizaje, a la cual denomina “remediación”, en tanto le permite volver a “mediar” con el conocimiento. Analiza detalladamente cómo estos dispositivos deben variar en función de numerosos criterios, entre ellos el saber en juego a enseñar, una lectura sobre el grupo-clase y su historia de aprendizajes, una mirada acerca del tipo de errores y de sus orígenes. Incluye en sus análisis aquellas cuestiones vinculadas a las propias representaciones del alumno sobre las matemáticas, o sobre sí mismo haciendo matemática, a la elaboración de respuestas en las que el sujeto no se involucra por temor a fracasar y varios otros aspectos en los que la mirada didáctica reconoce la complejidad de las interacciones sociales en la clase y de qué manera dichas interacciones producen efectos en los estudiantes.

En muchas escuelas existen variados dispositivos de acompañamiento a las trayectorias que trabajan con los alumnos más flojos desde una posición constructivista o se organizan agrupamientos flexibles que permiten volver a enseñar o generar condiciones más cuidadas para aquellos alumnos que no han podido aprender algún contenido en el aula en los tiempos previstos. Sin embargo, este tipo de intervenciones no se suele realizar con los alumnos que tienen diagnóstico de discapacidad, como si la diversidad en las posibilidades de acceso al conocimiento matemático se asumiera hasta un límite, el de la discapacidad.

Consideramos que relevar los conocimientos de los alumnos a propósito de cada contenido a tratar, considerar los errores de los estudiantes como parte de un proceso constructivo, generar espacios de intercambio sobre las producciones de los alumnos incluyendo las erróneas, ofrecer nuevas oportunidades para que se les vuelva a enseñar lo que no aprendieron en la clase, entre otros ejemplos, constituyen prácticas didácticas pertinentes también para los alumnos con discapacidad.

Estas ideas ponen en discusión una práctica institucional muy instalada desde el Modelo Médico: el diagnóstico considerado como la fuente prioritaria para las decisiones didácticas. La idea de que el diagnóstico permite predecir y determinar qué sabe y qué puede aprender un estudiante con discapacidad genera, en muchos casos, cierta parálisis didáctica ya que se detiene la enseñanza o se renuncia a ella.

Antecedentes de trabajos con alumnos con dificultades o con discapacidad

Un conjunto de investigadores, Assude, Perez, Tambone y Vérillon (2013), ha explorado la potencia del trabajo con situaciones brousseauianas con alumnos considerados con necesidades especiales, aulas que en nuestro país serían consideradas de educación especial.

Los autores analizan de qué manera, si bien es necesario modificar variables didácticas y tiempos previstos, es absolutamente pertinente pensar en situaciones adidácticas para el trabajo con alumnos con diversos grados de dificultad.

En su investigación, estudian el funcionamiento y la fertilidad de una situación didáctica elaborada por Brousseau y ahora adaptada para niños de educación especial. La situación está dirigida al reconocimiento de la enumeración a través de un problema que exige constituir una colección que tenga la misma cantidad de elementos que otra dada. Los autores analizan detalladamente las interacciones entre maestros y alumnos, así como las condiciones didácticas de la situación, y profundizan sobre cómo, a pesar de haber disminuido los niveles de adidacticidad con respecto a la situación original, igualmente se sostiene el desafío de saber para los alumnos. Los trabajos de este equipo de investigación constituyen un aporte necesario, dada la escasez de producción didáctica para la llamada educación especial. Desde nuestro punto de vista, estos estudios permiten mostrar de qué manera alumnos con discapacidades llamadas “intelectuales” pueden, igual que los otros niños sin discapacidad, resolver problemas, tomar decisiones matemáticas, producir el mismo tipo de procedimientos y de errores, desplegar sus ideas frente a la novedad, construir recursos propios en interacción con un medio que se presenta como resistente y que los obliga e invita a elaborar nuevos recursos por la insuficiencia de sus recursos anteriores. Estas ideas permiten discutir contra cualquier perspectiva de enseñanza a los alumnos con discapacidad que suponga la necesidad de recurrir a una comunicación directa del saber a enseñar o que considere como necesario que los alumnos se enfrenten sensorialmente a los objetos matemáticos escolares justificando que sus modos de aprender son diferentes a los de los niños considerados “normales”.

Brousseau (1999) analiza con detalle el proceso de aprendizaje de un alumno en un trabajo clínico documentado, el Caso de Gaël. El análisis de los errores y dificultades de este niño con dificultades se-

lectivas en matemática que luego son superadas, le permite al autor realizar un tratado riguroso sobre la noción de contrato didáctico y poner a prueba las ideas iniciales que luego se formalizarían en su Teoría de las Situaciones Didácticas. Brousseau describe que en las sesiones con Gaël buscó inicialmente establecer un clima de confianza para recién luego proponerle situaciones didácticas convenientes donde el conocimiento no se tome del discurso ni del deseo del maestro. Se buscaba, en cambio, que las interacciones entre el niño y el medio sean motivadas por el deseo del niño mismo y conducirlo a hacerse cargo de las decisiones sobre el conocimiento. Luego, se buscó que el niño se hiciera cargo de buscar la verdad e incluso a preferirla a la comodidad de la evasión. En palabras del propio Brousseau, se propuso “habituarlo a definirse, a reconocerse, a disfrutar en la posición de constructor del conocimiento y de responsable de su convicción, ante los hechos o ante otro”.

Señala el autor que es usual que se concentre la atención en las características del niño y no en las condiciones de las situaciones que se les proponen. “Las causas de los fracasos tendrían que buscarse en la relación del alumno con el saber y con las situaciones didácticas y no en sus aptitudes o en sus características permanentes generales”. Nos parece interesante advertir en qué medida adoptar una perspectiva didáctica ayuda a pasar de miradas descriptivas de los niños y de sus fracasos en matemáticas, a pensar en cuáles son las situaciones didácticas que se les propondrán y de qué manera las intervenciones y la gestión de las interacciones promoverán que los niños aprendan haciéndose cargo de las decisiones que tomen.

La enseñanza clásica —identificada en nuestro estudio como práctica destacada para los alumnos con discapacidad— no haría sino reforzar el fracaso al dejar siempre al alumno expuesto a la necesidad de ofrecer las respuestas que supone que el docente espera de él y profundizaría cada vez más cierta evasión al compromiso intelectual. Esta lectura nos aporta para pensar de qué manera la didáctica

es una herramienta para generar transformaciones en las relaciones de los alumnos con las matemáticas.

Perrin Glorian (1995) analiza algunos fenómenos de las clases de matemáticas a las que asisten muchos alumnos con dificultades escolares en colegios secundarios, a los que denomina “cursos flojos”. En algunos casos porque han sido así organizados intencionalmente y en otros casos caracterizados como alumnos de medios socioculturales desfavorecidos. La investigadora identifica cierta repetición de fenómenos observados tanto por parte de los alumnos como de sus docentes. Señala, entre otras cuestiones, de qué manera se dificulta que muchos de estos alumnos se hagan cargo de la devolución en problemas relativamente costosos en los que hay cierta incertidumbre. Estos estudiantes parecen tener una actitud más pasiva a la espera de que otros compañeros o sus docentes expongan la solución al problema. Otros alumnos, en cambio, aceptan involucrarse a resolver problemas por sus propios medios, pero tienen dificultades para aceptar reglas o algoritmos que no comprenden. Estos estudiantes son percibidos como más dispuestos por parte de sus docentes, pero realizan procesos muy largos con técnicas un poco “rudimentarias” y sin usar las nuevas que están circulando. Para estos alumnos el problema no se sitúa en el nivel de la devolución sino más bien en el de la institucionalización, dado que les resulta dificultoso capitalizar y reinvertir conocimientos.

Una cuestión interesante es que las dificultades que encuentran los alumnos de estos cursos flojos no son verdaderamente específicas, sino que apelan a las mismas concepciones erróneas ya inventariadas, aun cuando puedan ser algo más resistentes. Lo que parecería sí más característico de estos estudiantes es un cierto divorcio entre las acciones realizadas durante la resolución y las nociones identificadas durante la institucionalización. Perrin Glorian analiza que muchos de estos estudiantes de algún modo no tienen un “proyecto de aprendizaje” en el que traccionen hacia una descontextualización del conocimiento nuevo para poder ser reutilizado. Las experiencias

para ellos parecen yuxtaponerse sin que haya interacción entre lo antiguo y lo nuevo. Cada experiencia es nueva y de ellas retienen el contexto (“hemos plegado cintas de papel”, “cortamos rectángulos”). Este fenómeno está ligado a la ausencia de conocimientos anteriores bien organizados a los cuales referirse, pero a la vez contribuye a la falta de integración de los saberes nuevos. Es así como se instala un proceso acumulativo: los conocimientos anteriores, no activados, no tienen ocasión de estabilizarse; los conocimientos nuevos no pueden arraigarse y tienen a su vez pocas posibilidades de ser retenidos: el alumno no podrá confiar en lo que sabe.

La investigadora releva que, en ocasiones, la enseñanza dirigida a alumnos con dificultades recurre a problemas concretos que se apoyan en la realidad cotidiana. También Charlot (1991) enfatiza críticamente este tipo de intervenciones frente a las dificultades de los alumnos y afirma que obedece a la hipótesis de que esta apelación facilitaría la comprensión. Señala Perrin Glorian que esta decisión puede instalar un verdadero malentendido entre el profesor y ciertos alumnos, uno ubicado en la lógica matemática, el otro en la lógica de lo cotidiano. En términos de Charlot podríamos considerar que el docente está intentando apelar al “sujeto epistémico” pero sus decisiones en realidad interpelarían al “sujeto empírico” sin favorecer la entrada a un modo de vincularse con las matemáticas escolares.

... No hay saber sino en una relación con el saber. La cuestión de la relación con el saber no acrecienta a esta del saber; es una cuestión que interpela a la propia concepción del saber. Dicho de otro modo: no se puede pensar el saber (o el “aprender”) sin pensar al mismo tiempo el tipo de relación que se supone para construir ese saber o que permite alcanzarlo. En segundo lugar: el yo epistémico (esto es, el sujeto solo como sujeto de saber, distinto del yo empírico) no es dado: es, construido y conquistado. Las investigaciones de ESCOL mostraron que el objeto de sa-

ber (como objeto descontextualizado, visto a la distancia, objetivado) se constituye correlativamente al sujeto epistémico. Mostraron también que la dificultad en distinguir el yo epistémico y el yo empírico está, frecuentemente, en el centro de los problemas que los jóvenes de los medios populares enfrentan en la escuela. Se puede formular la hipótesis de que esos jóvenes se enfrentan a un conflicto entre formas heterogéneas de aprender, conflicto que expresan oponiendo “aprender en la escuela” a “aprender en la vida”. (Charlot, 2008: 45)

Para este autor la posición del sujeto como sujeto de saber —el yo epistémico— es condición para el funcionamiento de las situaciones didácticas, pero a la vez es efecto de las mismas. Lejos de concebirse como algo dado, natural, previo a la escolarización, se trata, en cambio, de una posición a construir en la escuela. En un sentido similar, Perrin Glorian analiza que aquellos alumnos que tienen lo que ella denomina “proyecto de aprendizaje” no suelen tener tantas dificultades en matemática dado que en las clases saben *a priori* que habrá ocasión de reutilizar la experiencia adquirida e intentan comprender qué conocimientos utilizados en una situación particular podrán ser generalizables a otras situaciones. Estos alumnos crean representaciones mentales no solo para resolver el problema planteado en ese momento, sino para poder disponer de esos conocimientos nuevos en otras ocasiones.

Esta investigadora señala la potencia de pensar en procesos de devolución y de institucionalización más amplios que los pensados en el modelo original de las ideas brousseauianas. Por ejemplo, la llamada “devolución a posteriori” que propone un retorno reflexivo sobre la acción permitiendo a los alumnos que no se han comportado científicamente durante la acción —como sujetos matemáticos desde una posición de yo epistémico— tener una nueva oportunidad para aprender. Otro tipo de intervenciones en la misma dirección

consiste en hacer explícito a los alumnos, durante los procesos de institucionalización, qué podrá identificarse como general y reutilizable a partir de los problemas particulares que se les plantearon. El docente tiene que ayudar al alumno —si este no lo tiene— a construir el proyecto de adquirir esos conocimientos; de allí la imbricación de los procesos de devolución y de institucionalización que son así, en cierta medida, contemporáneos.

En la misma línea de investigaciones que reconocen la diversidad del aula, Butlen (1996) realiza estudios sobre la enseñanza de las matemáticas a alumnos con dificultades que concurren a la escuela primaria. Parte de la idea de que es necesario conocer detalladamente ciertas características específicas de estos alumnos para poder ofrecerles situaciones de enseñanza que les permitan superar el fracaso en sus aprendizajes.

Una de las características que este investigador encuentra en muchos alumnos es su dificultad para capitalizar el saber: les cuesta retener lo estudiado en clase y, entre otros aspectos, memorizar vocabulario o propiedades analizadas. A este obstáculo suele agregarse la ausencia de saberes anteriores sólidos a los que los niños puedan referirse. Así se produce cierta falta de organización y de integración de los conocimientos matemáticos nuevos: para estos alumnos “nada es seguro, todo puede volver a ser cuestionado porque están acostumbrados a equivocarse” (Butlen, 1996). Otro rasgo que aparece con frecuencia refiere a la ausencia de representaciones mentales acerca de la necesidad de reinversión de lo aprendido —ausencia en tanto estos estudiantes todavía no han construido esa necesidad—. Este rasgo se traduce en una escisión entre las situaciones de acción que deberían servir para dar sentido a las nociones matemáticas enseñadas y la institucionalización que hace posteriormente el docente. En consecuencia, en una línea próxima al análisis de Perrin Glorian, el saber institucionalizado aparece para ellos desvinculado de las situaciones de acción que le dieron origen y no puede ser utilizado para resolver

nuevos problemas. A menudo, el alumno permanece en el nivel de la acción y no la puede relacionar con otras experiencias y aprendizajes.

Asimismo, Butlen describe el cansancio y la falta de métodos como características propias de los niños de escuela primaria que presentan dificultades en sus aprendizajes matemáticos. Al no tener confianza en sus posibilidades de éxito, suelen cansarse rápidamente de un problema, o de las consignas de una prueba evaluativa. En numerosas ocasiones, no saben cómo abordar un problema, toman en cuenta solo una parte de la información y les cuesta organizarla para hacerse una representación mental. También tratan de recordar estrategias trabajadas en clases anteriores, aunque no saben cómo utilizarlas, lo que los lleva a buscar rápidamente una operación o una regla para aplicar, particularmente intentan usar algoritmos porque les proporcionan ahorro de pensamiento. Otro aspecto que muestran estos niños es la dificultad para participar en los intercambios que suceden en el trabajo colectivo debido a que les cuesta comunicar sus ideas y escuchar a sus compañeros.

El autor advierte que, si bien no todas las características estudiadas se encuentran necesariamente en un mismo alumno, es posible constatar con frecuencia un efecto de acumulación a largo plazo de varias de ellas. Lo que sí puede afirmarse es que la situación de fracaso en la escuela contribuye a que estos niños construyan una imagen desvalorizada de sí mismos. La representación que se hacen de su lugar con respecto a los otros alumnos de su clase tiene repercusión en toda su vida escolar.

Otra contribución valiosa de la investigación de Butlen (1996) es mostrar ciertas prácticas profesionales de profesores de cursos con muchos alumnos en situación de fracaso. Allí se pone en evidencia que el docente se involucra muchas veces en un círculo vicioso: el de la simplificación de las situaciones y el de la “negociación en baja” de las consignas. Entre otras prácticas, suele simplificar los problemas —anticipando el riesgo de fracaso y consecuente abandono—, hacer preguntas intermedias que transforman el problema en pequeños

fragmentos con un sentido diferente, proporcionar reglas o algoritmos simples para resolver. Estas intervenciones llevan a un empobrecimiento de los aprendizajes o, incluso, a un aumento de las dificultades, dado que el alumno, reducido a un rol de mero ejecutante, no tiene oportunidad de representarse el problema ni de asumir la responsabilidad de la búsqueda de soluciones.

Frente a este tipo de dificultades, este autor estudia situaciones didácticas que propongan a los alumnos la toma de conciencia y el reconocimiento explícito de lo aprendido de manera de poder evocar y sistematizar los conocimientos abordados en las clases.

Creemos que los aportes conceptuales que nos brindan los trabajos mencionados permiten construir ciertas pistas para que la organización de las clases de matemáticas contemple *a priori* la heterogeneidad, especialmente cuando se trata de aulas inclusivas que albergan alumnos con y sin discapacidad. En estas contribuciones podemos reconocer nuevamente la importancia de los espacios colectivos que colaboran especialmente en los aprendizajes de aquellos estudiantes que no han elaborado los conocimientos previstos durante los momentos de resolución autónoma. Del mismo modo también nos alertan sobre ciertas prácticas que asignan la responsabilidad del fracaso exclusivamente a los estudiantes o sobre aquellos tipos de intervenciones que refuerzan de alguna manera las dificultades de algunos alumnos para la entrada en el trabajo intelectual matemático.

La potencia de la noción de variable didáctica

Al pensar en el trabajo con la diversidad en las clases desde los marcos teóricos de la Didáctica de la Matemática resulta inevitable revisar el concepto de “variable didáctica” de Brousseau (1995):

El docente puede utilizar valores que permiten al alumno comprender y resolver la situación con sus conociemien-

tos previos, y luego hacerle afrontar la construcción de un conocimiento nuevo fijando un nuevo valor de una variable. La modificación de los valores de esas variables permite entonces engendrar, a partir de una situación, ya sea un campo de problemas correspondientes a un mismo conocimiento, ya sea un abanico de problemas que corresponden a conocimientos diferentes. (Citado en Panizza, 2003: 66)

Esta noción resulta crucial al momento de realizar una previsión de una secuencia didáctica en tanto permite construir, en base a ciertos problemas centrales, una colección de problemas que, si bien ponen en juego una misma red de conceptos, son, desde la perspectiva del alumno que está aprendiendo, problemas de muy disímil nivel de complejidad.

Este concepto es una herramienta para aquellas investigaciones de Ingeniería didáctica que, como ya hemos mencionado, estudian el funcionamiento de situaciones didácticas. En ellas se considera decisiva la anticipación de los diversos modos de resolución posible de los alumnos para cada situación con la que se los enfrenta. Esta anticipación implica el comando de variables didácticas para construir una secuencia de problemas de complejización creciente. Es preciso aclarar que justamente se trata de valores variables y que son específicos de cada problema (por ejemplo, en un problema aritmético constituyen variables el tamaño de los números, si son o no “redondos”, si son números naturales o racionales, el modo en el que se presenta el enunciado, etc., mientras que en un problema geométrico pueden ser variables las medidas de la figura, si se habilita o no el uso de cada instrumento geométrico, el tipo de hoja, si se presenta en un enunciado, a través de un dibujo o en un soporte virtual, etc.).

Del mismo modo que para la investigación, la noción de variable didáctica es una herramienta para la planificación y conducción de las clases. El docente puede contemplar maneras de comandar la complejidad de las situaciones y secuenciarlas a partir de aparentes

pequeños cambios —desde la perspectiva de quien ya domina ciertos conocimientos— pero que inhiben o posibilitan el despliegue de unos u otros recursos para quienes están aprendiendo.

En páginas anteriores hemos destacado la importancia de promover interacciones sociales cognitivas sobre asuntos matemáticos que son objeto de estudio en las aulas inclusivas. Para ello es necesario considerar condiciones para que en un grupo heterogéneo los estudiantes estén abordando problemas que tengan algunos aspectos comunes que luego puedan ser recuperados. En estas ocasiones también resulta necesario identificar y comandar las variables didácticas.

Retomamos aquí un estudio que hemos realizado con aulas pluri-grado rurales (Broitman *et al.*, 2015, 2016 y en prensa). En dicha investigación construimos junto con la docente de un grupo de alumnos (que abarcaba niños desde 1ero a 6to grado de la escuela primaria) una propuesta didáctica que permitiera instalar espacios de intercambio y de producción colectiva de ideas a partir de la resolución de problemas similares o vinculados entre sí. Para ello consideramos que los problemas debían tener una misma estructura y contenido con el fin de promover mayores posibilidades de interacción social en torno a ellos. En diversas publicaciones hemos documentado de qué manera niños con menores niveles de conocimiento (y hasta con 5 o 6 años de diferencia de edad) participaban activamente en los espacios colectivos analizando sus problemas resueltos y los niños con mayores niveles de conocimiento (y también de grado cursado y edad) establecían relaciones entre los problemas que habían resuelto los otros niños y los que ellos mismos habían resuelto. Asimismo, pudimos identificar interacciones cognitivas a propósito de los problemas en cuestión, en las cuales niños pequeños aportaban ejemplos, estrategias, relaciones y propiedades desplegadas en sus propios procedimientos de resolución y que eran retomados después por niños mayores para resolver sus propias situaciones.

Un concepto central que atraviesa estas decisiones y condiciones didácticas es la noción de “campo conceptual”. La Teoría de los Cam-

pos Conceptuales de Vergnaud (1990) constituye también una referencia teórica y pragmática para pensar en las clases inclusivas. Este autor parte de la idea de que un concepto no puede ser reducido a su definición si se está interesado en su aprendizaje y en su enseñanza, dado que adquiere sentido para un sujeto a través de las situaciones y de los problemas que se pretende resolver. Vergnaud plantea que un sujeto, frente a una clase de situaciones para las cuales no dispone de todas las competencias necesarias, se verá obligado a un tiempo de reflexión y de exploración, de dudas, de ensayos abandonados, a una sucesión de esquemas que pueden incluso entrar en competición y que, para llegar a la solución buscada, deben ser acomodados. Para este autor, un campo conceptual es un conjunto de situaciones cuyo tratamiento implica esquemas, conceptos y teoremas relacionados, así como diferentes formas de representación que pueden utilizarse. Abarca también un conjunto de conceptos y teoremas que involucran a las diferentes tareas cognitivas que intervienen en las situaciones, así como los conceptos y relaciones que demandan (Broitman, 2012).

Una de las funciones del estudio de un campo conceptual consiste en inventariar una gran gama de problemas y representaciones, asociadas con cada operación, y considerar en términos didácticos un proceso de construcción de los conceptos a largo plazo.

Cada uno de estos conceptos comporta en efecto varias propiedades, cuya pertinencia es variable según las situaciones a tratar. Algunas se pueden comprender muy pronto, otras mucho más tarde en el transcurso del aprendizaje. Una aproximación psicológica y didáctica de la formación de conceptos matemáticos, conduce a considerar un concepto como un conjunto de invariantes utilizables en la acción. La definición pragmática de un concepto pone, por tanto, en juego el conjunto de situaciones que constituyen la referencia de sus diferentes propiedades, y el conjunto

de los esquemas puestos en juego por los sujetos en estas situaciones. (Vergnaud, 1990: 7)

Las ideas de Vergnaud resultan centrales al tomar decisiones sobre las situaciones a proponer a los alumnos. Este investigador distingue, al interior de un mismo campo conceptual, problemas con estructuras diferentes que se establecen de acuerdo a las diversas relaciones matemáticas involucradas en cada uno de ellos. La identificación de que problemas posibles de ser resueltos por niños de preescolar o de primer grado (por ejemplo, “cuántas patas tienen dos perros”) tienen la misma estructura semántica que un problema de segundo ciclo (por ejemplo, “5 paquetes iguales pesan juntos 4,325 kg. ¿Cuánto pesarán 13 paquetes iguales?”), se la debemos a la noción de campo conceptual.

Pensamos que en aulas en las que los alumnos estén resolviendo problemas de un mismo tipo —aunque con niveles de complejidad diferente y con los apoyos variados que precisen— será posible construir un espacio colectivo de análisis sobre algunas estrategias de resolución o algunas propiedades desplegadas durante la clase. Desde este punto de vista se torna necesario disponer de una mirada longitudinal sobre la progresión de contenidos como una potente herramienta didáctica tanto a nivel de la planificación como en los momentos de trabajo colectivo en aulas inclusivas.

Reflexiones finales

Hemos intentado en este capítulo mostrar que, aunque la mayor parte de la producción didáctica de la escuela francesa y de nuestra propia producción latinoamericana no se dedicó específicamente a la relación entre la enseñanza y el aprendizaje en aulas inclusivas, es posible reconocer en esta disciplina el estudio riguroso de las condiciones didácticas que promueven el aprendizaje por parte de los alumnos con

conocimientos heterogéneos y con relaciones muy diferentes con las matemáticas. Los conceptos e investigaciones que hemos mencionado nos permiten constituir un marco referencial tanto para pensar las bases teóricas de una enseñanza inclusiva de las matemáticas, como para diseñar propuestas didácticas para alumnos con y sin discapacidad estudiando en las mismas aulas.

En este sentido, quisiéramos detenernos en algunos puntos de partida para pensar en la enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad.

En primer lugar, creemos que es posible sostener los mismos contenidos y el mismo enfoque didáctico con el que se enseña a los alumnos sin discapacidad. Entre otras acciones, abordar los contenidos en secuencias didácticas en torno a un conjunto de conceptos vinculados entre sí con complejidad creciente, presentar problemas matemáticos para relevar sus puntos de partida, proponer la resolución de nuevos problemas que involucren desafíos intelectuales, generar espacios colectivos para analizar variedad de procedimientos y errores, instalar espacios para el registro de avances, resultados y conclusiones a reutilizar, etcétera. Sin duda, estas afirmaciones se oponen a ciertas prácticas dirigidas a alumnos con discapacidad en las que se enseñan otros contenidos y con otras estrategias didácticas⁵⁶.

En las instancias colectivas de debate acerca de los diferentes modos de resolución de los problemas recién resueltos, es posible incluir a todos los niños. Para ello se torna necesario que todos los alumnos hayan trabajado sobre problemas similares y del mismo campo conceptual, aunque presenten diversos niveles de complejidad. Esta idea busca generar verdaderas interacciones sociales matemáticas entre alumnos con y sin discapacidad.

Durante el proceso de enseñanza es posible que no todos los alumnos hayan aprendido con las mismas situaciones. Será necesario entonces instalar estrategias dirigidas a generar condiciones para

56 El capítulo IV presenta detalladamente este tipo de prácticas instaladas en aulas de educación especial y el capítulo VI en aulas comunes.

volverles a enseñar lo que no han aprendido, por ejemplo, organizar agrupamientos flexibles en los que los niños con discapacidad trabajen con otros niños sin discapacidad con conocimientos próximos, de manera independiente al grado/año que cursen. Numerosos estudios y experiencias permiten afirmar que las condiciones de menor cantidad de alumnos y con conocimientos más próximos generan mayores posibilidades de aprender.

En ocasiones es posible anticipar que algunos alumnos, con y sin discapacidad, precisarán más tiempo que sus compañeros para construir cierto conocimiento. En dichos casos será provechoso proponerles una enseñanza anticipada con el propósito de que lleguen a las situaciones en que el grupo total trabajará sobre cierto contenido con más recursos y mejores herramientas para interactuar con sus pares.

Las estrategias didácticas mencionadas suponen que la igualdad de oportunidades en la escuela debe garantizarse a partir de diversidad de condiciones según las posibilidades de cada alumno en cada momento o tipo de situación. Estos puntos de partida no son naturales para el trabajo en el aula o en la escuela en su conjunto y deben construirse colectivamente desde una intencionalidad didáctica institucional.

Referencias bibliográficas

- Artigue, M. (1990). “Épistémologie et didactique”. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2.3), 241–286.
- (1995). “Ingeniería didáctica”. En Artigue, M., Douady, L., Moreno, L. y otros, *Ingeniería didáctica en Educación Matemática*. Bogotá: Grupo Editorial Iberoamericana.
- Broitman, C. (2003). *La noción de obstáculo epistemológico: un problema didáctico*. Documento inédito elaborado en 1999 y constituido en 2003 como Ficha de la cátedra Didáctica de Matemática, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- (2012). *Conocimientos numéricos y relación con la matemática: un estudio con adultos que inician la escolaridad*. Tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Broitman, C.; Escobar, M; Sancha, I. y otros (2015). “Interacciones entre alumnos de diversos niveles de conocimientos matemáticos. Un estudio en un aula plurigrado de escuela primaria”. *Revista Yupana* 8, 11-30. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad del Litoral, Argentina.
- Broitman, C.; Escobar, M. y Sancha, I. (2016). “La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado de escuela primaria”. En Seoane, V. (coord. ed.), *III Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa*. Ensenada, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En línea: <<http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67>>

- Broitman, C., Escobar, M. y Sancha, I. (en prensa). “La diversidad en las clases de matemática de primaria. Reflexiones a partir de una investigación en aulas plurigrado”. En Castedo, M., Broitman, C. y Siede, I. (comps.), *Enseñar en la diversidad. Una investigación en aulas plurigrado primarias*. La Plata: EDULP.
- Broitman, C. et al. (2018). “¿Qué matemáticas escolares viven hoy en escuelas de educación especial?” Comunicación breve aprobada para las 3° *Jornadas de Educación, Capacitación e Investigación en Ciencias Naturales y Matemática (JECICNaMa)*, realizadas del 19 al 22 de septiembre de 2018. Bernal, Argentina.
- Brousseau, G. (1986) [1993]. “Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques”. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 7(2), 33-116. Versión traducida por la Universidad Nacional de Córdoba.
- (1994). “Los diferentes roles del maestro”. En Parra, C. y Saiz, I. (comp.), *Didáctica de las Matemáticas. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- (1999). “El caso de Gaël: el estudio de un niño con dificultades en matemáticas”. *The Journal of Mathematical Behaviour*, 18(1).
- (2007). *Introducción a la Teoría de las Situaciones Didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Brousseau G. y Centeno J. (1991). “Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant”. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 11(2/3), 167-210.
- Butlen, D. (1996). *Dos ejemplos de situaciones de enseñanza de la matemática dirigida a alumnos con dificultades*. IUFM de Créteil. En *Documentos para la formación de profesores de escuela en didáctica de la matemática*, COPIRELEM tomo V, IREM Paris-VII.
- Castorina, J. (2016). “La relación problemática entre neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico”. *Propuesta Educativa* 2(46), 26-41.

- Charlot, B. (1991). "La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas". Versión traducida de la conferencia publicada en Bkouche, R.; Charlot, B.; Rouche, N.: *Faire des mathématiques: le plaisir du sens*. Paris, Armand Colin.
- (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización: cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Trilce.
- Charnay, R (1989). "Los docentes de matemática y los errores de sus alumnos". Grand N 45. París, Francia. Versión traducida en Selección Bibliográfica IV de Enseñanza de la Matemática PTFD. Ministerio de Cultura y Educación, 1994
- (1990-91). "Del análisis de los errores en matemática a los dispositivos de remediación; algunas pistas..." INRP. Grand N 48. París, Francia. Versión traducida en Selección Bibliográfica IV de Enseñanza de la Matemática PTFD. Ministerio de Cultura y Educación, 1994
- (1994). "Aprender por medio de la resolución de problemas". En Parra, C. y Saiz, I. (comp.), *Didáctica de las Matemáticas. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Chevallard, Y. (1991). *La Transposición Didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Chevallard, Y., Bosch, M. y Gascón, J. (1997). *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: ICE - Horsori Editorial.
- Dussel, I. (2004). "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva postestructuralista". *Cadernos de Pesquisa* 34(122), 305-335.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferreiro, E. (2005). "La internacionalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica". *Avance y perspectiva* 24(1), 37-43. México: CINVESTAV.

- Galvez, G. (1994). “La didáctica de las matemáticas”. En Parra, C. y Saiz, I. (comp.), *Didáctica de las Matemáticas. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- García, R. (2001). “Epistemología: Raíz y Sentido de la obra de Piaget”. En Castorina, A. (comp.), *Desarrollos y problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Eudeba.
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Llomovatte, S y Kaplan, C. (2005). “Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico”. En Llomovatte, S. y Kaplan, C.V. (coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Margolinas C. (1993). *De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques*. Grenoble: *La Pensée Sauvage*. Versión traducida.
- Pineau, P. (2001). “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo””. En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Perrin Glorian, M.J (1995). “Condicionamientos de Funcionamiento de los docentes en el colegio secundario: lo que nos enseña el estudio de cursos flojos”. *Petit X*, 35, 5-40. IREM, Grenoble. Versión traducida por FaMAF, Universidad Nacional de Córdoba.
- Sadovsky, P. (2005). “La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática”. En Alagia, H., Bressan, A. y Sadovsky, P., *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Terigi, F. (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de escuelas rurales. Tesis de Maestría. FLACSO, Buenos Aires.

- (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia organizada por el Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, Argentina.
- (2015). *Fundamentos políticos-pedagógicos: la alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica. Módulo 0 del Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica*. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- (2016). “Sobre aprendizaje escolar y neurociencias”. *Propuesta Educativa* 2(46), 50-64.
- Vergnaud, G. (1990). “La théorie des champs conceptuels”. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2.3), 133-170. Versión traducida.

PARTE II

Resultados de tres líneas de investigación

La matemática escolar en la educación especial del nivel primario

*Claudia Broitman, Inés Sancha,
Lucía Dibene, Luciana Falco y Ana Paula Lemos*

¿Cuáles son las concepciones sobre la enseñanza de las matemáticas que viven en las escuelas de educación especial? ¿Cuáles son los contenidos matemáticos y las prácticas de enseñanza que predominan en sus aulas? En el presente capítulo intentaremos esbozar algunas respuestas a estos interrogantes que orientaron el desarrollo de la línea de nuestra investigación dedicada a las aulas a las que asisten exclusivamente alumnos con discapacidad.

Con el fin de llevar a cabo la indagación, realizamos 12 observaciones de clases de primer y segundo ciclo de nivel primario de educación especial y 4 entrevistas a los docentes a cargo de los grupos observados⁵⁷. Para implementar estos instrumentos de recolección de información, elaboramos guías que incluían diferentes categorías en relación con los aspectos que nos interesaba relevar.

En las observaciones centramos la mirada en aspectos tales como elección de contenidos y situaciones presentadas a los alumnos, intervenciones del docente en la gestión de las clases, interacciones

57 Por acuerdo de confidencialidad establecido en este estudio no se brindan datos específicos sobre la identidad de las instituciones y de las personas involucradas. Por el mismo motivo, se asignarán nombres ficticios a los alumnos.

promovidas entre el docente y los alumnos y entre alumnos, recursos didácticos usados en el aula, conocimientos de los alumnos que circulan en la clase, condiciones institucionales, entre otros.

Las entrevistas incluyeron categorías como ideas de los docentes acerca de los contenidos a enseñar y la gestión de las clases, fuentes que utilizan para planificar, concepciones sobre los modos de apropiación de conocimientos de los alumnos que atienden e interrogantes que les surgen sobre el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad. Incluir la voz de los docentes contribuyó a nuestro objetivo de conocer las prácticas didácticas y pedagógicas que habitan en las clases de matemática que se desarrollan en estas aulas.

Las guías —elaboradas por el equipo de investigación completo y de manera previa al trabajo de campo— permitieron no solo orientar las entrevistas y detener la mirada durante las clases observadas, sino también direccionar posteriormente el análisis de la información realizado por el subequipo que llevó adelante esta línea de la investigación⁵⁸.

A continuación, compartiremos algunos resultados encontrados, como así también, ciertos interrogantes que se nos abren a partir del análisis de los mismos.

Algunas recurrencias observadas en las clases de matemática y en la voz de sus docentes

En las aulas en las que se realizó el trabajo de campo —y en otros estudios e instancias preliminares— hemos podido identificar ciertas regularidades que permiten destacar aspectos comunes en las prácticas relevadas. Para dar cuenta de estos hallazgos, organizaremos la exposición en los siguientes seis apartados: el espacio y la organiza-

58 El subequipo dedicado a Educación Especial estuvo conformado por los autores de este trabajo y por Emilio González, Marisol Goñi y María Luján Miranda.

ción del aula, el tiempo didáctico, las relaciones entre pares, las intervenciones docentes, los contenidos matemáticos y su abordaje didáctico y, por último, algunas ideas en torno a la formación docente.

El espacio y la organización del aula

Al observar el espacio y la organización del aula nos detuvimos en la disposición del mobiliario, la cantidad y organización de alumnos y de docentes, los materiales didácticos utilizados y las marcas que dan cuenta del trabajo de los docentes y de los alumnos en torno al conocimiento matemático. Estos factores reflejan decisiones institucionales y del docente y son relevantes dado que pueden ser facilitadores u obstaculizadores de ciertas interacciones en las clases. Detenernos en ellos permite inferir ciertas características de las situaciones de enseñanza que se presentan y reconstruir de algún modo la vida del aula.

Las doce clases que observamos se desarrollaron en aulas que no superaban los ocho alumnos. Sin duda, esta cantidad de alumnos es una condición propicia para promover una participación activa por parte de los niños e interacciones entre pares a propósito de las actividades matemáticas.

En cuanto a la organización del espacio, encontramos bancos para dos estudiantes o una mesa larga para todos (en un solo grupo). Esta disposición podría ser favorable para realizar trabajos en grupos o en parejas, brindar un lugar suficiente para los útiles de los alumnos y ofrecer un espacio cómodo para el trabajo con formatos gráficos amplios, tales como revistas o cartulinas.

En estos espacios encontramos ciertos materiales didácticos a disposición de los alumnos, impresos y provenientes de revistas o libros escolares, tales como una tabla pitagórica con productos entre números del 1 al 10, una fila con una porción de la serie numérica colgada en la pared (usualmente denominada en las escuelas como “banda numérica”), un afiche con información sobre los cuerpos geométricos, entre

otros. También identificamos la presencia de ciertas producciones de la docente, por ejemplo, un cartel con el dibujo de una mano con los números del 1 al 5, escritos en los dedos. Estos recursos que portan información numérica podrían ser fructíferos para la organización de clases en las que se propicia cierto trabajo autónomo por parte de los alumnos, por ejemplo, consultar resultados frente a situaciones de cálculo multiplicativo, verificar la escritura y el orden de los números o consultar los nombres y características de los cuerpos geométricos. No identificamos en las aulas producciones escritas realizadas por los alumnos o por el docente sobre los conocimientos producidos por ellos a propósito de contenidos trabajados hasta ese momento.

En la mayoría de las aulas pudimos observar que había un solo docente al frente de la clase. La única excepción fue encontrada en un primer ciclo en el que había otro adulto además del docente, un preceptor con el rol de apoyo en cuestiones no vinculadas a la actividad matemática, por ejemplo, acompañar a los alumnos al baño, desplazar sillas o pedir silencio.

Si bien, como señalamos, las características del espacio y de la organización de las aulas podrían ser beneficiosas para promover interacciones entre pares, acceder a los conocimientos de cada niño para poder intervenir, promover cierta autonomía en el trabajo intelectual y la producción colectiva por parte de los alumnos, no tuvimos oportunidad de observar este tipo de trabajo en las aulas. Analizaremos estas cuestiones en los siguientes apartados.

El tiempo didáctico

Varios autores muestran que el tiempo es un aspecto sustancial del sistema de enseñanza. Al ocuparse de este concepto, Chevallard (1997) señala que la puesta en texto del saber entabla necesariamente una relación con el tiempo. Denomina tiempo didáctico a la programabilidad de la adquisición del saber que refiere al tiempo de enseñanza y

a la progresión que se establece en los programas de las materias. Para este autor, los objetos de enseñanza son objetos transaccionales entre pasado y futuro, son víctimas del tiempo didáctico dado que están sometidos al desgaste en un ciclo de estudio: lo nuevo se va volviendo viejo a lo largo del tiempo. Visitemos algunos de nuestros hallazgos en relación a la cuestión temporal.

Uno de los factores que retuvo nuestra atención fue el tiempo dedicado a las clases de matemática y a la organización de dichas clases en la distribución horaria. Las diferentes maneras en las que se estructuran y organizan los espacios curriculares en el tiempo dan cuenta del modo de jerarquizar y priorizar las distintas disciplinas escolares y permiten atrapar algunos rasgos de las concepciones curriculares que subyacen a ellas.

Durante las observaciones y en los diálogos con docentes identificamos una recurrencia: la ausencia de un horario de matemática pautado *a priori* a lo largo de la semana. Si bien cada institución tiene cierta autonomía para organizar la grilla horaria y distribuye semanalmente el tiempo dedicado a cada asignatura, en las escuelas cuyas aulas observamos, dicha organización no estaba estipulada.

Para ilustrar esta cuestión, recuperemos un fragmento de una entrevista realizada a un docente:

Entrevistador (E).—Y con respecto a las áreas, bueno, vos decías Matemática más o menos una vez por semana, o cada quince días. Y en el resto de las áreas, ¿tenés una diagramación, una grilla? Como en las escuelas comunes, que tienen horarios fijos, ¿no?

Docente⁵⁹ (D).—No. No tengo horarios fijos. Por ejemplo, los martes yo voy a la pileta. Cuando no voy a la pileta

59 En este capítulo usaremos para los extractos de entrevistas a docentes (solo cuando se incluya más de uno) la numeración D1, D2, etc. para referirnos a las voces de los diferentes entrevistados. La numeración se reinicia en cada ocasión sin denotar que siempre que aparece D1 se trata del mismo docente. De igual modo, en cada fragmento de registro de clase se reinicia la numeración para cada alumno utilizando

tengo en la escuela clases de Música y Educación Física. Entonces yo tengo lunes, miércoles y jueves que son los días que trabajamos. Trabajamos Prácticas del Lenguaje. [...] Trabajo Ciencias Sociales y Naturales, que les gusta mucho, y Prácticas del Lenguaje lo atraviesa; porque tenemos que leer, porque hay palabras, porque hay letras, como ellos (los alumnos) dicen. También hay números. Ya te digo, Matemática es lo que menos trabajamos. Lo trabajamos, pero vos fijate en el resto que, con las fechas, las medidas y ¿qué sé yo? O sea, los números están, pero más trabajamos Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Este extracto permite atrapar un fenómeno bastante original dado que, en los diversos niveles de la escolaridad obligatoria, Matemática es una de las áreas que ocupa mayor carga horaria. La docente entrevistada explicita que decide trabajar en mayor medida con contenidos de otras áreas como Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. La reducida carga horaria destinada a Matemática también es justificada por varios docentes por la necesidad de dedicarle mayor tiempo a las dificultades vinculadas a la alfabetización que encuentran en los alumnos. Por otra parte, las ideas acerca de que los contenidos matemáticos atraviesan a todos los demás, coadyuva a la justificación de su reducción a momentos aislados en los que el centro de la actividad no reposa en esta disciplina.

El componente del tiempo de enseñanza se constituye así en una diferencia con el entramado institucional de la escuela primaria común. Sin embargo, de acuerdo a la normativa vigente⁶⁰, las escuelas

A1, A2, etc. y sin denotar que todas las veces que aparece A1 se trata del mismo alumno.

60 Resolución DGCE pcia. Bs. As. 1269/11: “Los alumnos a partir de los 6 años que por la complejidad de sus necesidades educativas no puedan incluirse con proyectos de integración escolar recibirán la propuesta pedagógica del nivel en las escuelas sede. Esta se ajustará al diseño curricular vigente del Nivel Primario, con la incorporación

de educación especial se rigen por la distribución horaria y propuesta curricular del nivel que les corresponde. En este caso, el Régimen Académico del Nivel Primario⁶¹ establece para el área de matemática una carga horaria de 5 módulos semanales para el primer ciclo y 4 módulos semanales para el segundo ciclo.

Otro aspecto que hemos podido identificar en relación al tratamiento del tiempo didáctico presenta una característica que no es exclusiva de las escuelas de educación especial. Nos referimos a cierta discontinuidad en el abordaje de los contenidos matemáticos. En las clases observadas identificamos que los contenidos entre clase y clase no eran retomados y que, en cada una de ellas, se iniciaba y terminaba una actividad sin articulación con las anteriores ni con las siguientes. Este aspecto es reconocido de manera explícita también por los docentes, como se ejemplifica en el siguiente fragmento de entrevista:

D.—... en general, damos una materia en toda la tarde, para tratar de terminar con la actividad ese día. Tratamos que ese día empiecen y terminen con la actividad, puede llevar toda la tarde como no.

Creemos que esta decisión podría obedecer a cierta creencia difundida acerca de que los alumnos con discapacidad intelectual no logran retener el conocimiento y se olvidan con facilidad de lo aprendido. Las actividades tendrían entonces un fin en sí mismo y no parecen considerar la posibilidad de los estudiantes de establecer relaciones entre conceptos matemáticos o de vincular los conceptos con las actividades realizadas.

de las especificidades curriculares que cada alumno requiera en función de su discapacidad”.

61 Resolución DGCyE pcia. Bs. As. 1057/14, capítulo V, apartado 2.5.: “Con el fin de garantizar los tiempos mínimos indispensables para generar situaciones de enseñanza que permitan desarrollar los contenidos prescriptos en el Diseño Curricular las cargas horarias de las escuelas de jornada simple se determinan de la siguiente manera: Áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática. Para ambas corresponden: en 1° Ciclo cinco (5) módulos semanales. En 2° Ciclo cuatro (4) módulos semanales”.

Retomando la noción de tiempo didáctico de Chevallard, recordemos que el tiempo de enseñanza implica una dialéctica entre lo antiguo y lo nuevo. El docente efectúa “la reprogramación del reloj didáctico” para evitar que el tiempo se detenga y los objetos de saber envejezcan por haber sido ya aprendidos por los alumnos. En la escuela, este tiempo didáctico organiza una duración modelo que se torna dominante a pesar de que permanentemente contrasta con los tiempos del aprendizaje. Ese tiempo didáctico interpela a los estudiantes imponiéndoles unos ritmos, una programación y supuestos avances de lo nuevo.

Ahora bien, en las escuelas especiales cuyas clases fueron observadas, como mencionamos, no habría un tiempo didáctico en términos de que no se anticipa un tiempo dedicado a un contenido bajo el reconocimiento de que los alumnos no conocen un tema y pueden aprenderlo en un tiempo ideal. Aparentemente, este fenómeno mostraría que la escuela no considera que hay una programación y una secuenciación posibles dado que los alumnos tampoco aprenderían a pesar del tiempo dedicado a la enseñanza. La reducción de los objetos matemáticos escolares, textos de saber, a prácticas manipulativas, por ejemplo, no es vista como un aprendizaje a mediano plazo sino como un ejercicio práctico manual que los alumnos deberán desplegar.

El docente es, por tanto, aquel que sabe antes que los demás, el que ya sabe, el que sabe “más”. Esto le permite conducir la cronogénesis del saber. Esa es, estrictamente, la condición que le permite llevar a cabo la renovación didáctica: es la condición mínima. Si esa situación de avance cronológico, siempre destruida (por el aprendizaje), siempre re-construida (por la enseñanza, es decir, por la introducción de nuevos objetos transaccionales) se estructurara según el eje temporal único de un tiempo progresivo, acumulativo e irreversible, existiría una identificación — aunque en asincronía cronológica— del tiempo de la ense-

ñanza y del tiempo del aprendizaje: la ficción de un tiempo didáctico único se tornaría realidad. (Chevallard, 1997:23)

Chevallard habla de la ficción de un tiempo didáctico único. El tiempo del aprendizaje no acompaña al tiempo didáctico. Podríamos decir que los alumnos a veces “saben” pero deben actuar como si “no supieran” para adaptarse a los tiempos de la enseñanza. Y, en otras ocasiones, “no saben” y actúan como “si supieran” buscando las respuestas correctas a partir de efectos de contrato didáctico. El concepto de contrato didáctico y el concepto de tiempo didáctico aluden a fenómenos que estructuran la vida escolar y los roles de docente y alumnos y, en ambos casos, atraviesan las relaciones con el saber:

... el despliegue temporal del saber en el proceso didáctico ubica como tales a enseñante y enseñados, en un mismo movimiento, en sus posiciones respectivas y sus relaciones específicas con respecto al antes y al después (con respecto a la anticipación). (Chevallard, 1997: 24)

La negación de la programabilidad —central para la enseñanza— es la negación, desde algún punto de vista, de la proyección de aprendizajes futuros, de la búsqueda de reducción progresiva de la distancia entre los saberes del docente y los saberes de los alumnos.

Podríamos también interpretar, en forma inversa a la idea del párrafo anterior, que en las aulas estudiadas sí hay un tiempo didáctico —de corto plazo— pero que este es pensado como equivalente al tiempo de aprendizaje. La reducción de la complejidad matemática identificada en las clases parecería marcar una ficción de tiempo único y, además, de una duración breve. De este modo, el docente inicia la clase proponiendo un cierto objeto de saber y frente a la constante desilusión y lectura de lo no aprendido renuncia al proyecto de que los objetos de saber sean efectivamente enseñados.

Como señala Sadovsky (2019), en las escuelas se naturalizan esos tiempos previstos sin considerar los procesos de aprendizaje, a tal punto que se llega a creer que verdaderamente hay un tiempo definido *a priori* para aprender matemática. Sin embargo, cuando no se logra, la explicación se encuentra en alguna “falla” del alumno. En nuestras escuelas de educación especial, no hay una expectativa de progreso de los aprendizajes. Por ello, no hay lugar para la continuidad en el desarrollo de los contenidos, ni se piensa en volver a enseñar a los alumnos si no han aprendido.

Esta investigadora señala que, al suponer el aprendizaje como consecuencia inmediata de la enseñanza, hay una enorme reducción de la complejidad y una fragmentación de los contenidos que redundan en un posterior deterioro de los posibles aprendizajes. Interpretamos que si en las aulas de educación especial —además de esta ficción de identidad— no hay expectativa de aprendizajes, entonces ya las matemáticas escolares no resisten ser programadas, no se prevé continuidad, no se requiere un proceso de trabajo sistemático con los saberes a enseñar, ni que se retomen los conocimientos en clases siguientes.

El espacio insuficiente que ocupan las matemáticas en el currículum real en las escuelas de educación especial y algunas prácticas pedagógicas que parecen reforzar la discontinuidad de las propuestas de enseñanza tienen impacto en los alumnos en tanto reducen sus oportunidades de aprendizaje en la escuela y refuerzan las ideas de que ellos no van a poder y de que “no vale la pena” enseñar sistemáticamente esta disciplina. Hemos mencionado en capítulos anteriores la estrecha relación que se establece desde el sentido común pedagógico entre inteligencia y matemáticas. Los estudiantes con discapacidad intelectual no contarían entonces con las condiciones necesarias para aprender matemáticas. Se cercena *a priori* la accesibilidad a este campo para dar lugar al paradigma pedagógico de unas matemáticas de uso y presentes en lo cotidiano —retomaremos esta cuestión más adelante—.

Desde el propio discurso de los actores involucrados suele manifestarse que los estudiantes que asisten a escuelas de educación es-

pecial son “lentos” y, por lo tanto, requieren de mayor tiempo que los alumnos sin discapacidad para aprender los mismos contenidos. También, en dicho discurso, se suele expresar “que se olvidan de todo”, es decir, que se trata de alumnos que tienen menor capacidad de retención de los conocimientos aprendidos. Así lo manifiesta uno de los docentes entrevistados:

D.—Por más cambios que hagamos, en la matemática es difícil. ¿Por qué? Porque a los chicos nuestros, les podemos exigir, porque no son tontos. Les podemos exigir hasta cierto punto, pero ellos en este momento no están capacitados, acá todavía no están organizados para la matemática.

Por el contrario, una propuesta de enseñanza para estudiantes con discapacidad requeriría ofrecer mayores oportunidades de mediar con el conocimiento matemático —en lugar de menor o nula— y mayor despliegue de intervenciones didácticas ligadas a la explicitación y continuidad de los procesos de estudio de contenidos escolares —en lugar de una práctica exclusivamente ligada a la acción—.

El concepto de tiempo didáctico parece constituir una herramienta conceptual para reconocer y analizar un tipo de decisiones y prácticas. Sin duda la responsabilidad de estos fenómenos identificados no recae sobre docentes de una institución particular. Las ideas relevadas forman parte de la cultura vigente en estas escuelas desde su misma génesis. La creencia de que el mundo está conformado por personas normales y personas que no responden a la norma y que estas últimas requieren de circuitos educativos diferenciados ha abonado a la construcción de un sentido común que parece considerar que las matemáticas escolares se reservan para los alumnos de “primera clase” y que los alumnos con discapacidad intelectual no “nacieron”

para las matemáticas, por lo que en la escuela solo deben aprender sus rudimentos prácticos⁶².

Las relaciones entre pares

Numerosas investigaciones didácticas han mostrado la relevancia de los intercambios que suceden entre los alumnos a propósito de la resolución de problemas matemáticos (Brousseau, 1986; Quaranta y Wolman, 2003). Estos intercambios resultan fructíferos para la generación de confrontaciones, reflexiones y argumentaciones que abonan a los procesos de elaboración de conocimientos matemáticos. Se trata de momentos conducidos por el docente en los que los alumnos tienen oportunidad de intercambiar procedimientos para la resolución de un problema común, comparar representaciones diversas de ese mismo problema, analizar errores propios y ajenos, debatir sobre la validez de diferentes afirmaciones vinculadas al trabajo realizado, en suma, formar parte de una comunidad de producción de conocimiento matemático. Es el docente quien gestiona estas instancias colectivas en las que se busca que todos los alumnos puedan participar y posicionarse como sujetos matemáticos.

Uno de los argumentos que ponen en valor a las escuelas especiales sostiene que, en ellas, los alumnos con discapacidad tienen mejores condiciones para el aprendizaje porque se disminuye la heterogeneidad en el aula: los alumnos están con otros chicos “parecidos” y no sienten la frustración de enfrentarse a la distancia con los conocimientos de los otros, como sucede cuando asisten a las aulas comunes. Sin embargo, en nuestras observaciones de clases en educación especial relevamos que en estas aulas los espacios de intercambio son escasos y el trabajo matemático realizado a partir de la interacción con otros es poco frecuente. El hecho de ser pocos alumnos y supues-

62 Estas ideas se profundizan en el capítulo III de este mismo libro.

tamente parecidos (en términos de tipo de discapacidad) no parece favorecer las condiciones para la producción intelectual de los niños.

Por otra parte, como ya hemos mencionado en otro apartado, si bien la disposición espacial de los bancos, el tamaño del aula o la cantidad de alumnos contribuirían tanto a la posibilidad de organizar propuestas para el intercambio en pequeños grupos, como a dirimir aspectos sobre la actividad realizada en forma colectiva, no encontramos situaciones en las que se promuevan estas modalidades de trabajo.

Por ejemplo, en una clase en la que se trabaja sobre valor posicional, la docente separa a los alumnos en dos grupos considerando “hasta qué número saben” y sucede el siguiente intercambio en el grupo de los alumnos que “saben hasta los dieces”.

D.—El uno con el tres, ¿qué número forma? Ellos dos (señala a los dos alumnos de menor nivel de conocimientos numéricos) que me lo digan. A ver.

Alumno (A).—¿Veintitrés?

D.—No. Empieza con el número uno. Está en la familia del número uno.

Podemos analizar aquí que la docente propone la lectura del número trece, teniendo en cuenta la forma en que ha organizado a los alumnos según sus conocimientos acerca de los números. Uno de los alumnos del grupo menos avanzado, seleccionado para responder, enuncia “veintitrés” como el nombre del número, dando cuenta de que reconoce que se trata de un número de dos cifras en el que el lugar de las unidades está ocupado por un tres. Estudios psicológicos y didácticos acerca de los conocimientos infantiles sobre los nombres de los números (Lerner, Sadovsky y Wolman, 1994; Alvarado y Ferreiro, 2000; Quaranta, Tarasow y Wolman, 2003) han mostrado que los niños suelen presentar errores recurrentes en el proceso de construcción de relaciones entre la numeración hablada y la numeración escrita que ponen en evidencia la aproximación a cierto estado de saber. Uno de

ellos es la sustitución del nombre de la decena al leer un número de dos dígitos: los niños nombran otra decena en lugar de la correspondiente, pero interpretan acertadamente el nombre de las unidades. Las investigaciones advierten algo importante: en esta sustitución, los niños usan nombres de otras decenas y no palabras que designan otras potencias de la base. Aunque no conocen con exactitud cuál es la denominación que corresponde a la cifra que aparece en el lugar de la decena, utilizan una cierta clase de palabras que sirve para nombrar números de dos cifras y que ellos intercambian de manera provisoria.

En nuestro caso, el número que se solicitaba interpretar pertenece al intervalo de la serie numérica que va desde el once hasta el quince en el que los nombres no se rigen por las mismas reglas de composición que el resto de los nombres de la serie. El alumno usa la palabra “veinti” para leer la cifra correspondiente a las decenas en el número trece, posiblemente intentando sortear la complejidad que le presenta este nombre “irregular” del número. Al recibir la respuesta, la docente señala el error de inmediato y da pistas sobre dónde encontrar la denominación correcta, descartando así la oportunidad de promover la construcción colectiva de regularidades de la serie numérica que podría producirse a partir del intercambio entre alumnos de conocimientos próximos o, incluso, con alumnos de conocimientos más avanzados.

Veamos qué sucede en este otro ejemplo de la misma clase en el que puede observarse una interacción entre niños de diferentes grupos, el de los que “saben hasta los miles” y el de los que “saben hasta los dieces”, sin que haya sido promovida por la docente.

D.—Este es el veinte (señalando el 20), ¿este qué número es? (30)

Juan.—(susurrando) Treinta.

Nicanor.—Treinta.

Marta.—Porque lo dijo Juan.

D.—Treinta, ¿y vos Marta no respondes? Treinta más cuatro, ¿cuánto sería? (a Marta)

Marta.—Treinta y cuatro porque me lo dijo Juan.

Frente a la pregunta de la docente, dirigida a Nicanor y Marta —alumnos del grupo de conocimientos menos avanzados—, Juan —alumno del grupo de conocimientos más avanzados— susurra la respuesta correcta, posiblemente intentando que esta sea escuchada por los compañeros que debían responder. La ayuda que Juan propone es considerada como algo negativo o no deseado por Marta, que desmerece la respuesta de su par, Nicanor, por haber sido dicha antes por Juan y también es desconocida por la docente, que continúa la clase haciendo una nueva pregunta. Este breve fragmento de registro de clase sugiere que las interacciones entre alumnos no constituyen una práctica habitual en el grupo, no son promovidas por la docente ni son aprovechadas cuando surgen de manera espontánea para ser retomadas en la clase.

Nuestros datos permiten identificar que las actividades que resuelven los subgrupos, organizados en torno a su nivel de conocimientos, se proponen de manera fragmentada, sin prever interacciones entre los alumnos de cada uno de los subgrupos. Los comentarios de los docentes con frecuencia se refieren a quiénes pueden resolver una actividad y quiénes no. Por ejemplo, en una de las clases observadas en la que los alumnos estaban resolviendo cálculos, la docente dividió el pizarrón en dos partes de acuerdo a lo que ella mencionó como saberes alcanzados por cada subgrupo.

$10+5=$	$9000+500+10+9=$
$30+6=$	$5000+900+90+9=$
$50+7=$	$6000+100+40=$
$20+9=$	$8000+700+50+6=$
$30+1=$	$25000+800+90+7=$

Los alumnos copiaron la actividad de la “parte” del pizarrón que debían copiar y comenzaron a trabajar individualmente. No hubo intercambio colectivo, no se compartieron dudas ni se discutió sobre las relaciones matemáticas encontradas.

Más allá de algunos intercambios como los que describimos anteriormente, en la mayoría de las clases de matemática observadas en las escuelas de educación especial, las tareas se resolvían de manera individual, a veces en el pizarrón compartiendo los resultados solo con el docente, sin interacción entre pares, o bien, en forma conjunta por todo el grupo de alumnos bajo la conducción del docente. Como ampliaremos en el apartado siguiente, en las resoluciones colectivas los alumnos suelen ser guiados a través de preguntas, sugerencias o pistas hasta llegar a la respuesta correcta o, en algunas ocasiones, uno de los alumnos responde de manera correcta y el docente ratifica rápidamente esa respuesta, dándola por válida frente a todo el grupo.

De un modo o de otro, al brindar la información necesaria para la resolución del problema, el docente se está posicionando desde una mirada deficitaria de sus alumnos con discapacidad, está suponiendo que no tienen posibilidad de producir ideas matemáticas por sí mismos y mucho menos de intercambiarlas con sus pares para enriquecerlas. A partir de este supuesto, restringe el momento en que es necesario sostener la incertidumbre sobre cuál es la o las soluciones

correctas, inhabilita la posibilidad de que los alumnos interactúen entre sí para debatir sobre las relaciones matemáticas que han encontrado al tratar con el problema y establezcan así la validez de sus respuestas. En las aulas de educación especial se reproducen, así, condiciones de enseñanza con bajo nivel de expectativas.

Para convertir el aula en una comunidad de producción matemática, como mencionamos al inicio del apartado, es necesario que el docente propicie que algunas prácticas de los alumnos se asemejen a las prácticas sociales de los matemáticos. En las aulas, tanto de educación especial como de educación común, este tipo de prácticas requiere ineludiblemente de interacciones sociales. El alumno interactúa desde la misma actividad propuesta con un medio que se transforma y, a la vez, las interacciones cognitivas que conforman ese medio, entre otros factores, generan transformaciones en los conocimientos del sujeto. Es posible concluir, entonces, que la ausencia de estas interacciones con los otros y con sus conocimientos diversos obstaculiza fuertemente la transformación de los conocimientos de los alumnos con discapacidad.

Las intervenciones docentes

La producción didáctica ha avanzado en los últimos años en el estudio y el análisis de diferentes tipos de intervenciones docentes y cómo cada una de ellas promueve u obstaculiza un cierto tipo de trabajo por parte de los alumnos. Brousseau (1999) ha conceptualizado diferentes tipos de relaciones entre el docente, el alumno y el saber matemático que se dirime en la clase con el fin de distinguir las relaciones entre el alumno y el saber en las cuales este se comporta como sujeto matemático de aquellas en las cuales el alumno responde en función de lo que interpreta que el docente espera de él.

Este autor introduce el concepto de contrato didáctico y analiza aquellas interacciones en las que el enseñante manifiesta sus expecta-

tivas a los alumnos a través de camuflajes didácticos a fin de obtener a cualquier precio los comportamientos esperados, de este modo, la respuesta que deberá dar el alumno está determinada de antemano (Ávila, 2001). Brousseau explica que, en ocasiones, el maestro reproduce, de manera consciente o no, ciertos hábitos que le permiten al alumno identificar la respuesta correcta sin recurrir a un proceso propio de elaboración.

En este proyecto nos interesó relevar las prácticas de enseñanza y, en particular, cuáles son los diferentes roles del docente en las clases de matemática. Al analizar las clases observadas y las entrevistas, nos preguntamos por las decisiones didácticas y las intervenciones —previstas o no— que los maestros despliegan durante el transcurso de las clases.

A partir de los datos recogidos, hemos podido identificar que, a pesar de tratarse de diferentes escuelas, diferentes ciclos y diferentes docentes, aparecen ciertos rasgos comunes frente al modo de conducir las clases. Analizaremos algunas intervenciones frecuentes a continuación.

En varias oportunidades, observamos que los docentes enuncian preguntas dirigidas al grupo y ningún alumno las responde de inmediato, posiblemente, por estar alejadas de sus conocimientos disponibles o, tal vez, por estar formuladas de una manera en la que no logran comprender qué deben responder. Pero también podría deberse a que los alumnos necesitan tiempo para establecer relaciones, o para recordar problemas similares previamente resueltos, o para consultar algún portador de información numérica, o quizás, necesitan que el docente plantee una situación de evocación de algún procedimiento, alguna conclusión o algún intercambio anterior.

Una intervención docente recurrente en las clases consistió en eludir la posible incomodidad que genera el silencio de los alumnos frente a la pregunta, brindando la respuesta rápidamente o formulando una nueva pregunta de inmediato, que desvía la actividad hacia otro problema, generalmente más fácil. Veamos algunos ejemplos.

D.—Vamos a trabajar hasta los miles (los alumnos permanecen en silencio). Morena, ¿cuántos números tienen los cienes? ¿Cuántos dígitos? Uno, dos, tres lugares. Sabemos que si hay un número que tiene tres dígitos corresponde a los cienes. O sea que es un cien, un doscientos, un cuatrocientos, ¿sí? Y los miles tienen, ¿cuántos números?

La docente anuncia que van a trabajar con los “miles” —refiriéndose al intervalo de los números entre 1.000 y 9.999— y comienza formulando una pregunta a Morena sobre la cantidad de cifras que tienen los “cienes” —números entre 100 y 999—. Es posible que su intención haya sido que la alumna se apoye en regularidades conocidas sobre números menores de la serie para poder reflexionar sobre regularidades de números mayores. El establecimiento de esta relación podría haber sido sumamente beneficioso para el avance de los conocimientos de Morena. Interpretamos que, tal vez, por el temor a que no logre responder, la docente da la respuesta seguidamente, agrega explicaciones y da ejemplos, inhibiendo así la construcción por parte de la alumna de relaciones entre ambos intervalos de la serie.

En este otro fragmento de la clase, surge la resolución del cálculo 30 más 6 y se produce un intercambio en relación al algoritmo convencional de la suma.

D.—Si a 30 le sumo el 6.

A1.—¿El cero no lo pongo?

D.—¿Lo pongo o no lo pongo? (dirigiéndose al resto de los alumnos). Al treinta le sumo el seis. El seis, ¿dónde lo pongo? ¿En los unos, los últimos números, o en los dieces? ¿Dónde lo ubico? (se hace referencia a la cuenta vertical)

A2.—En el tres.

D.—¿En el cero o en el tres? Acordate dónde está.

A2.—En el cero.

Frente a la duda planteada por un alumno sobre si debe colocar el cero del treinta en el resultado, la docente devuelve la pregunta a todo el grupo intentando, tal vez, propiciar el análisis sobre el valor posicional de las cifras de los sumandos y sobre cómo se componen para obtener el resultado de la suma. El análisis finalmente se diluye porque sin que los alumnos lleguen a responder, la docente formula una nueva pregunta referida a dónde debe colocarse el 6, uno de los sumandos, en el algoritmo convencional de la suma y los orienta para que lo ubiquen en la columna de las unidades.

Otra de las intervenciones frecuentes consiste en inducir la respuesta con alguna pista que no se relaciona con el conocimiento matemático. Por ejemplo, decir las sílabas iniciales de la palabra esperada, o señalar algún aspecto vinculado a la respuesta que se pretende por parte de los alumnos. Veamos los siguientes fragmentos de clases.

En una situación que proponía la lectura de un cartel con múltiplos de mil de cuatro cifras, los alumnos acaban completando solo el nombre de una parte de los números.

D.—Y los miles tienen, ¿cuántos números?

A.—Cuatro.

D.—Cuatro, bien. Y lleva el puntito que lo distingue como mil. Mil, ¿después? Dos mil.

Alumnos.—Mil.

D.—Tres.

Alumnos.—Mil.

(La docente sigue diciendo el número inicial y los alumnos van completando con la palabra “mil” hasta finalizar la lista con el número nueve mil)

D.—Muy bien.

Observamos que, luego de intercambiar sobre la cantidad de cifras que tienen los miles e informar que estos llevan punto, la docente comienza a señalar los números de la lista diciendo el nombre del pri-

mero, el mil, y seguidamente va nombrando la primera cifra de cada número hasta finalizar. La tarea que queda reservada para ser resuelta por los alumnos solo consiste en completar de forma repetida el segmento “mil” en cada uno de ellos. Las ayudas que el docente ofrece para que los alumnos lean los números conducen a que la actividad original se transforme en un ejercicio que no provoca el avance en sus conocimientos numéricos, ni representa un desafío desde el punto de vista matemático.

Veamos también una clase de geometría en la que los alumnos reconocen que el cuadrado tiene cuatro lados, pero no que sus lados son iguales.

D.—Cuatro lados. Pero ¿son iguales?

A.—No, son diferentes.

D.—¿Cuánto mide esta línea? (refiriéndose a un lado del cuadrado dibujado en el pizarrón)

A.—20.

D.—20 centímetros mide esta línea. Ahora vamos a medir esta línea (refiriéndose a otro lado del cuadrado), ¿y esta línea cuánto mide? (mostrando otro lado del cuadrado).

Ante la respuesta de que los lados del cuadrado son diferentes, la docente no tarda en proponer a los alumnos que midan cada uno de los lados de la figura dibujada en el pizarrón para mostrarles empíricamente que han cometido un error. Así, esta idea errónea acerca de las propiedades del cuadrado que podría haber sido puesta en discusión, analizada y comparada con otras o podría haber dado lugar a la búsqueda de razones para justificarla o refutarla, deja de constituir una fuente de aprendizaje para convertirse en algo a ser corregido de inmediato. Por otra parte, el uso de la medida para mostrar el error se aleja del modo de pensar propio de la geometría al que los alumnos necesitan acceder.

Estas intervenciones sobre los errores que cometen los alumnos, también son mencionadas por los docentes al ser entrevistados.

E.—Y en el dictado de números que tenés ahí, ¿cómo lo haces?

D.—Y, por ahí yo empiezo y les digo: “a ver, vamos a trabajar con los números”. Les dicto: “uno”, siempre empiezo por el uno, lo escriben. Y les voy dictando, y ellos van escribiendo lo que a ellos les parece. Algunos la cachan, otros no.

E.—¿Y después como corregís eso?

D.—Los marco. Los marco. Por eso anoto los números que les voy diciendo. Y arriba se los pongo, que ponele que pusieron un ocho, pero yo había dicho un tres.

E.—O sea si se equivocaron, arriba les ponés el que era realmente.

D.—Exacto, exacto.

El fragmento de entrevista pone en evidencia la importancia que se otorga al señalamiento del error como algo a corregir, posiblemente, para que sea evitado por los alumnos en producciones futuras. Esta concepción del error es propia de un posicionamiento particular acerca de cómo aprenden los sujetos apoyada en el supuesto de que los conceptos se adquieren a partir de la información que transmite el docente sobre ellos.

En otras ocasiones, la intervención docente consiste en fragmentar el problema o la actividad en sucesivas preguntas más simples sobre el contenido, a manera de diálogo socrático, para obtener respuestas acotadas hasta lograr inducir la respuesta esperada, ya despojada del sentido que le dio origen. En esta clase en la que, como se mencionó anteriormente, se organizó a los alumnos en dos grupos según su nivel de conocimientos numéricos, se propuso la lectura de números de dos y de cuatro cifras.

D.—Los números están compuestos por dígitos que es un conjunto de (se interrumpe) a ver, vamos a poner esto. Yo tengo este número por acá (coloca en el pizarrón un cartel con el 13) y tengo este número por acá (coloca un cartel con el 3425).

[...]

D.—Si lo leemos, dice tres mil cuatrocientos veinticinco. Acá (señalando el trece), el 3 es un uno, ¿y el 1 corresponde a los...? (dirigiéndose a un alumno) A ver, ¿la d con la i? Di (comienza la palabra y sigue el alumno)

A.—Di (pausa), e (pausa), ces.

D.—Entonces, ¿el 1 es un?

A.—Diez.

D.—Muy bien.

Pareciera que para ayudar a que los alumnos interpreten cómo se lee el número trece, la docente propicia que analicen el valor posicional de sus cifras. Así, informa que la cifra tres corresponde a los “unos”, refiriéndose al lugar que ocupan los números que no llegan a formar un agrupamiento de 10 unidades, y plantea al grupo la pregunta acerca del lugar que ocupa la cifra uno en el número trece. Al no recibir respuesta, centra las preguntas en uno de los alumnos que intenta leer la palabra “dieces” en un cartel con información ubicado en una pared del aula. El alumno logra identificar qué dice y otorga a la cifra uno, del trece, el atributo de “ser un diez”. Así, la situación de interpretación del nombre de algunos números queda reducida a la lectura de la palabra “dieces” y al reconocimiento del valor posicional de las cifras del número trece, a través de preguntas, pero no se establecen relaciones entre el valor posicional y el nombre de los números, ni entre la lectura de números de dos y de cuatro cifras, que permitirían a los niños apropiarse de herramientas para avanzar en sus conocimientos sobre la lectura de números. Peltier Bar-

bier (s/f) introduce el concepto de negociación en baja para describir este fenómeno didáctico en el que, frente a la percepción de que los alumnos no podrán resolver la actividad propuesta, el docente disminuye la complejidad de la tarea fragmentándola en una sucesión de preguntas simples que van conduciendo en etapas hacia la respuesta correcta.

Veamos este otro ejemplo de una clase en la que se están trabajando los instrumentos de medición y el docente retoma la respuesta correcta de un alumno para guiar la resolución de la actividad por parte de todo el grupo.



Imagen 1.

D.—La leche, ¿con qué instrumento la medimos cuando quiero hacer una torta y quiero poner medio litro de leche?

A.—Una taza medidora (señala la imagen dispuesta en la consigna de la actividad).

D.—Bien, una taza medidora, muy bien. Ahora lo que les voy a dar es una fotocopia que la vamos a hacer juntos, donde pregunta “pesar una persona” y hay tres tipos de instrumentos de medidas y ustedes tienen que pintar el instrumento de medición que corresponde. Por ejemplo, (lee las consignas) pesar una persona, tomar el tiempo a un corredor, medir la altura de una persona, pesar las verduras, medir un litro de leche o controlar el horario del recreo. Yo ahora les voy a dar una fotocopia, ¿sí?
(La clase continúa resolviendo colectivamente cada una de las consignas bajo la orientación del docente).

La actividad propuesta parece estar orientada, en un inicio, al reconocimiento de diferentes instrumentos de medida que son de circulación social. Podría tratarse de un primer acercamiento al campo de la medida a partir de los conocimientos extraescolares que los alumnos han tenido oportunidad de construir. Sin embargo, a lo largo de la clase la tarea que deben realizar los alumnos se va reduciendo porque la docente lee la consigna y guía la respuesta de manera colectiva. Frente al error o al silencio de los alumnos induce la respuesta correcta y les propone a los alumnos pintar el instrumento de medida que corresponde. La tarea del alumno finalmente consiste en pintar sobre una fotocopia el instrumento que ya se ha indicado, poniendo en juego exclusivamente su habilidad motriz.

Identificamos en las diversas clases observadas que la resolución de las actividades por parte de los alumnos es orientada por la docente y que lo que queda plasmado en los cuadernos no son las respuestas espontáneas o provisionales de los alumnos durante el proceso sino la marca del resultado correcto. Puede observarse que numerosas producciones consisten en una respuesta escrita en conjunto a partir de una resolución colectiva oral sobre la que no tuvimos oportunidad de presenciar intercambios acerca de su validez. Son escasos los momentos en los que los alumnos se enfrentan a un problema

matemático en busca de estrategias para su resolución, ya que la intervención inmediata del docente reduce este posible trabajo autónomo. Las situaciones en las que los niños se encuentran solos frente a sus cuadernos consisten, mayormente, en la realización de una actividad de tipo motriz.

Durante la mayor parte de las clases, las intervenciones se enmarcan en los mismos tipos de roles del docente y promueven similares relaciones entre los alumnos y el saber matemático. La tarea de los alumnos reside principalmente en descubrir qué espera el docente como respuesta. Las preguntas de los maestros suelen ser cerradas en tanto tienen una única respuesta correcta hacia la cual guían a los alumnos; además ofrecen pistas que permiten identificar si una respuesta dada es correcta o incorrecta. Los alumnos, entonces, no toman decisiones matemáticas frente a las tareas propuestas. Tampoco —como se ha señalado en el apartado anterior— se organizan espacios colectivos de intercambio y debate acerca de las respuestas dadas ni de los procedimientos usados.

El otorgamiento de estas señales y de respuestas conducidas puede ser analizado desde el concepto antes mencionado de contrato didáctico. Brousseau analiza cómo, para que el docente pueda abstenerse de dar este tipo de señales a los alumnos, se requiere prever intervenciones que apunten a sostener la incertidumbre en la clase y responsabilizar a los alumnos de la producción de sus propias ideas. En dicho modelo, son los espacios de intercambio y de debate los que permiten a los alumnos ir acercándose progresivamente a la pertinencia y validez de las respuestas en lugar de los gestos, actitudes o palabras dadas por el maestro.

Creemos que la identificación de tantos aspectos comunes en las intervenciones de los docentes permite analizar que no se trata de decisiones individuales sino de la construcción y pervivencia de una cultura escolar que podríamos hoy considerar presente en la educación especial.

En nuestra provincia, desde hace unos 30 años, se vienen desarrollando para la educación común, diseños curriculares, documentos de actualización didáctica, revisión de los programas de la formación inicial incluyendo el análisis de propuestas didácticas y de intervenciones de los docentes dirigidas a que los alumnos produzcan matemáticamente, espacios de formación docente continua en los que circula bibliografía actualizada, construcción de dispositivos con inspectores y directores para el acompañamiento a los docentes en su formación didáctica. Al menos, en las escuelas que participaron de esta investigación, no identificamos huellas de circulación de dicha producción. Podría interpretarse que, por este motivo, los enfoques clásicos de la enseñanza no se han visto interpelados por los avances y la circulación de la didáctica específica de la matemática. Desde nuestra perspectiva, la diferenciación en los circuitos de formación docente de especial y de común representa un riesgo. La fragmentación actual de las trayectorias de docentes de educación especial con respecto a los de educación común está generando una profundización de la distancia formativa que no favorece pensar la escuela primaria como una unidad, ni potencia el trabajo colaborativo entre los equipos docentes.

Los contenidos matemáticos y su abordaje didáctico

Las fuentes de las que se toman los contenidos

Según la normativa de nuestra jurisdicción, las propuestas pedagógicas de las escuelas primarias de educación especial se enmarcan en el Diseño Curricular del mismo nivel de la provincia de Buenos Aires⁶³,

63 Al comienzo de la investigación, en el año 2017, el Diseño Curricular para Educación Primaria vigente era el del año 2008. Al momento del relevamiento de información en las escuelas ya comenzaba a circular el nuevo Diseño Curricular para Educación Primaria del año 2018.

documento vertebrador que orienta los propósitos, los contenidos de enseñanza, el enfoque didáctico, la secuenciación de contenidos y las clases de problemas a proponer a los alumnos. Al igual que las escuelas primarias comunes, las escuelas especiales se organizan en ciclos (Primer y Segundo ciclo⁶⁴). Sin embargo, se distinguen en que las aulas de las escuelas especiales funcionan por ciclos y no por grados⁶⁵. El área de matemática de los diseños curriculares de nivel primaria se estructura en forma graduada y también en forma ciclada. Esta última manera de presentación podría favorecer su consulta por parte de los docentes de las aulas de alumnos con discapacidad.

Al concurrir a las escuelas de educación especial, nos preguntamos: ¿qué contenidos se proponen enseñar los docentes de educación especial?, ¿apelan a la producción curricular de primaria para determinar los contenidos de cada ciclo?, ¿consultan sus orientaciones didácticas para planificar?, ¿de qué manera seleccionan y secuencian los contenidos?, ¿cómo tienen en cuenta los conocimientos disponibles de los alumnos —escolares o extraescolares— para tomar esas decisiones?

Visitemos las palabras de los docentes al referirse a alguna de estas cuestiones:

D (1°Ciclo).—El Diseño Curricular que usamos es el mismo de primaria. Pero nosotros tenemos que adaptar. Yo todo lo que tengo está adaptado. Y la planificación que tengo, por ejemplo, para los nenes de la tarde, es con el Diseño de nivel inicial.

D (1°Ciclo).—Si nosotros pedimos un Diseño Curricular para especial, creen que estamos discriminando. Pero el Diseño Curricular de primaria, a nosotros no nos sirve.

64 Según Resolución DGCyE pcia. Bs. As. 1269/11, anexo 2.

65 Las aulas de las escuelas primarias de educación rural, dado que tienen poca matrícula, también son cicladas.

Los docentes reconocen que el Diseño Curricular es el mismo que se destina a las escuelas comunes, pero consideran que no les aporta para la enseñanza a sus alumnos. Frente a ese panorama, algunos comentan que optan por usar el Diseño Curricular para el nivel inicial. Muchos docentes se refieren a la distancia entre lo que prescribe el Diseño Curricular para el nivel primario y lo que ellos consideraban posible de ser enseñado a sus alumnos. En muchas ocasiones aparece el término “adaptar”, refiriéndose a los contenidos, como en el extracto anterior de entrevista.

Resulta interesante destacar que parece haber, por parte de los docentes de educación especial, una cierta ilusión de homogeneidad con respecto a la escuela primaria común. La imagen internalizada acerca de que los maestros de la escuela común podrían utilizar el diseño curricular de manera directa y sin “adaptar” los contenidos, los ubica a sí mismos en una posición de no sentirse del todo destinatarios de estos documentos. Los maestros de educación especial perciben que deben ejercer tareas de adaptación que los otros no deberían hacer. Ahora bien, si entendemos por “adaptar”⁶⁶ tomar decisiones respecto de la selección y secuenciación de contenidos en función de los conocimientos de los alumnos, también los maestros de aulas comunes necesitarían tomar esta clase de decisiones para organizar la enseñanza teniendo en cuenta la heterogeneidad de cualquier aula.

Por otra parte, la ilusión de homogeneidad se manifiesta también en la suposición de que todos los alumnos de educación especial compartirían cierto nivel de conocimientos matemáticos que responden a un nivel inferior al que están cursando; por ejemplo, cuando los docentes de segundo ciclo se refieren a que apelan al Diseño curricular de primer ciclo o los de primer ciclo al de nivel inicial. El supuesto acerca de que todos los alumnos dispondrían de un nivel similar de conocimientos entre sí, y, a la vez, respecto de todos los contenidos

66 Durante el análisis reconocimos que podríamos haber repreguntado a nuestros entrevistados cuál es el significado que le adjudican al término “adaptar”.

matemáticos curriculares parece respaldar la decisión de elegir uno u otro diseño.

Por último, resulta necesario explicitar que identificamos la enseñanza de contenidos que no responden a ninguno de estos diseños curriculares vigentes. Parece haber en circulación otras fuentes para la selección de contenidos. Podemos hipotetizar que muchos de ellos surgen de tradiciones de enseñanza y de producciones curriculares de diferentes etapas del siglo XX que ya se han visto superadas por la investigación didáctica y reflejadas en los diseños actuales. Ampliaremos estos aspectos en los apartados siguientes.

La perspectiva utilitaria de las matemáticas

A partir de las respuestas que fuimos obteniendo en las entrevistas, nos preguntamos qué finalidad tiene la enseñanza de esta área para la educación especial. En las actividades propuestas en las aulas y en las voces de los docentes puede identificarse que el sentido de la enseñanza de las matemáticas se rige en gran parte por una concepción utilitaria o práctica de las mismas, es decir, una matemática útil para la vida cotidiana de los alumnos. Los docentes plantean:

D1.—Lo que yo quiero con esto (refiriéndose a que los alumnos anoten sus datos personales todos los días), [...] es que ellos sepan su número de teléfono, aunque sea, de su casa o de su mamá, y cómo se llama su mamá o a dónde vive.

D2.—Actividades concretas, relacionadas con la vida de los chicos, con la realidad de ellos, en base a eso trato de hacer la planificación, ¿sí? Aparte, ellos aprenden dónde está su dirección y que sus casas tienen números, la edad

que tienen, la fecha de nacimiento. Siempre con su historia personal.

En ambos casos, destacan aquellos tipos de actividades que posibilitan a los alumnos el aprendizaje de datos vinculados a su vida, su realidad o su historia personal como, por ejemplo, el domicilio, el número de teléfono o la fecha de nacimiento. Se da prioridad, así, a las situaciones en las que se enseña el uso social de la numeración, apuntando quizás a un propósito no matemático que consistiría en que los alumnos se desempeñen con autonomía en su vida cotidiana.

Lo útil o lo práctico aparece aquí tanto en el sentido de fuente de selección de contenidos, como de “punto de llegada” o finalidad de la enseñanza.

Identificamos también esta concepción utilitaria de la matemática en las propuestas de enseñanza que observamos en las aulas. Por ejemplo, en el siguiente extracto de clase, la docente propone a los alumnos anotar en el pizarrón los datos personales que incluyen números.

D.—Y los datos personales que llevan números, donde la información es con números, ¿cuáles son? (Escribe “Datos personales” en el pizarrón).

A1.—¿Palabras?

A2.—Fecha de nacimiento.

D.—Fecha de nacimiento. ¡Bien! (Escribe en el pizarrón “Fecha de nacimiento”). Fecha de nacimiento lo respondo con números. ¿Qué más?

A2.—Edad.

D.—Edad. ¡Muy bien! (Escribe “Edad” en el pizarrón). Vos Marcela, ¿qué número vas a poner acá en edad?

La actividad que los alumnos deben resolver en esta clase de matemática consiste en recordar cuáles son las informaciones que suelen

incluirse en los datos personales y, entre ellas, distinguir las que se registran con números de las que no.

Si bien el trabajo con el uso social de la numeración exige cierto reconocimiento y diferenciación de informaciones numéricas, evidentemente, no resulta suficiente para abarcar todos los contenidos matemáticos de los que necesitan apropiarse los alumnos y que forman parte del currículo escolar, incluso en Nivel Inicial o en primer grado. Resulta pertinente preguntarse acerca del lugar que queda reservado para los problemas numéricos descontextualizados o intramatemáticos en este tipo de propuestas restringidas al uso de los números en la vida personal de los alumnos.

Los fragmentos de entrevistas y clases ilustran maneras en las que, en las aulas de educación especial, tienen relevancia los conocimientos prácticos y útiles para la vida cotidiana de los alumnos, interesantes de ser visibilizadas para revisar el sentido que adquieren las matemáticas en estas aulas. Si bien enseñar matemáticas útiles puede favorecer de cierto modo que el alumno atribuya algún sentido al conocimiento que pone en juego, centrarse solo en esta perspectiva podría generar la exclusión de múltiples aristas y significados del trabajo matemático e, incluso, contribuir a cierto vaciamiento de contenidos matemáticos.

La enseñanza de las matemáticas centrada en lo utilitario, lo práctico o en la vida cotidiana se preocupa por el sentido, pero considera el sentido en términos estrictamente externos. Negar otros recortes de saber matemático y de prácticas asociadas a esos otros recortes podría pauperizar la enseñanza de las matemáticas para alumnos con discapacidad instalando o fortaleciendo una escisión discriminante: enseñar a formar parte de una cultura matemática a las personas sin discapacidad y enseñar matemáticas “útiles o prácticas” a las personas con discapacidad.

El uso del material concreto

Otro fenómeno identificado en torno a las fuentes y tratamiento de los contenidos y a la perspectiva didáctica es la fuerte circulación de propuestas de enseñanza centradas en el uso del material concreto. Relevamos un discurso explícito respecto de las dificultades de abstracción que supuestamente tendrían los niños con discapacidad intelectual:

D1.—(Refiriéndose a los alumnos) no alcanzan a darse cuenta de lo abstracto, tiene que ser concreto.

D2.—Trabajar con material concreto ayuda a que los alumnos aprendan los contenidos matemáticos.

En numerosas ocasiones, identificamos la priorización de actividades que involucran actividad motriz con material concreto. El siguiente extracto de una clase sobre figuras geométricas ilustra el lugar que ocupa la actividad empírica. En esta clase, el docente también apela al uso de útiles escolares u objetos cercanos para ejemplificar características de las figuras. Las presenta primero en cartulinas, las muestra mientras enuncia algunas de sus características, toma algún objeto presente en el aula para hacer referencia a ellas (por ejemplo: una pulsera o el dibujo de un sol) y luego propone que los alumnos toquen los objetos que intenta que representen esas figuras:

D.—¿Qué es? ¿Qué forma tiene esto que saqué?

Dos alumnos.—Círculo.

(Una nena se levanta de su silla, y el docente toma su dedo y se lo guía por el borde)

D.—Le paso el dedo y no tiene puntas, es redondo el círculo.

(El docente le hace tocar y recorrer la figura con el dedo a cada uno de los alumnos, uno por uno pasando al pizarrón)

Este ejemplo pone de relieve la concepción didáctica acerca de la necesidad de apelar a la comprobación empírica en lugar de traccionar hacia un posible trabajo matemático más abstracto de análisis de las características de las figuras geométricas. Incluso la invitación a la nena y a sus compañeros a pasar el dedo por el contorno del objeto elegido posteriormente a que lo hubieran nombrado como círculo y a haber explicitado algunas de sus características pone en evidencia la concepción acerca de que cada uno de los alumnos debe experimentar la redondez (la ausencia de vértices) a través de su propia percepción táctil.

La idea de enseñar siguiendo la secuencia de propuestas que permitieran a los alumnos tratar los objetos matemáticos primero a nivel concreto, luego a nivel gráfico y, finalmente, abstracto estuvo muy presente en materiales curriculares y formativos de los años 70 y 80 del siglo pasado, inspirados en las pedagogías activas en las que se sustentó la Reforma de las Matemáticas Modernas para los niveles inferiores de la escolaridad. El supuesto acerca de que los alumnos con discapacidad intelectual tienen dificultades para llegar a la abstracción ha generado una permanencia de estas ideas didácticas para las escuelas de educación especial.

Es justo reconocer que algunas de estas ideas aún están vigentes en los discursos pedagógicos para la escuela común, aunque en mucha menor medida. Seguramente esto se debe a que diseños curriculares, documentos de actualización docente y espacios de formación docente inicial y continua vienen poniendo en discusión estas ideas frente a los aportes de la Didáctica de la Matemática desde los años 80.

Por supuesto que para cierto tipo de problemas es preciso recurrir a materiales manipulables, como por ejemplo al enseñar a los alumnos a avanzar en el conteo y comenzar a sobrecontar. Pero, en la mayor parte de los otros contenidos, proponer a los alumnos el uso del material concreto podría inhibir que resolvieran de manera abstracta directamente. Por ejemplo, en el análisis acerca de cuál es la mínima “huella” que podría dejar una esfera que apenas tocara el

papel en una actividad de sellado de cuerpos exige una anticipación que de ningún modo puede realizarse empíricamente dado que dejaría un pequeño círculo en lugar de un punto. O bien, en el terreno aritmético, frente a problemas que involucran sumar, resulta más fértil didácticamente enseñar repertorios memorizados que permitan al alumno anticipar resultados en lugar de enseñar a realizarlos por medio del conteo efectivo.

Subyacen a estas acciones la idea de que los alumnos considerados con discapacidad intelectual aprenden a través de la experiencia y de los sentidos y que necesitan el encuentro con elementos concretos de la realidad para comprender características abstractas de los objetos matemáticos. Esta concepción implica que estos alumnos, en lugar de aprender por adaptación a un medio resistente, como sostienen las perspectivas constructivistas del aprendizaje, aprendieran “de otro modo”.

En este sentido quisiéramos diferenciar la posibilidad de recurrir a contenidos de ciclos, grados o niveles anteriores teniendo en cuenta los conocimientos disponibles de los alumnos de aquellas ideas y prácticas que implican un cambio de enfoque didáctico apoyado *a priori* en supuestas limitaciones de los alumnos. Por ejemplo, frente a un alumno con discapacidad que cursara 4to grado y los contenidos de multiplicación y división abordados fueran para él muy complejos por no disponer de otros conocimientos sobre la suma y la resta, sería necesario recurrir a contenidos de los primeros grados desde la misma perspectiva didáctica.

Creemos que estas decisiones didácticas dirigidas a los estudiantes con discapacidad podrían generar cierta deformación de los objetos matemáticos de enseñanza en tanto se deja de lado la propia actividad matemática anticipatoria que trata con conceptos abstractos.

En síntesis, señalamos en este apartado otro fenómeno de pauperización de contenidos y de fortalecimiento de circuitos diferenciados: “matemáticas pobres para alumnos empobrecidos intelectualmente”.

El lugar del juego en la enseñanza

Otra idea didáctica propia del escolanovismo de los 60 es que los alumnos con discapacidad aprenden jugando. El juego es un recurso frecuente en muchas aulas posiblemente debido a que varias propuestas didácticas que circulan en la actualidad plantean su uso y lo presentan como un apoyo para resolver y analizar problemas matemáticos. En las entrevistas pudimos reconocer tanto en el discurso de los docentes como en su relato de las propuestas que llevan al aula, la centralidad que dicen que le asignan al juego en las clases de matemática:

D1.—Siempre estamos jugando. Y a través del juego estamos trabajando.

D2.—Tengo que trabajar prácticas del lenguaje, de matemática, todo a través del juego.

D3.—Mirá, yo tengo, por ejemplo, a Ada, la nenita que está adelante (señalándola). Esa nena tiene muchos problemas de salud, no habla. Y tiene microcefalia, y el otro tiene parálisis cerebral. Con estas dos, o sea, los tres, lo único que quieren es jugar. Entonces yo, a través del juego, le voy nombrando. Ella, de todos modos, todavía no cachó⁶⁷ nada. Pero, por ejemplo, con los bloques, que es lo que le gusta, o la pelota. Yo trabajo colores, trabajo vocabulario, trabajo poco/mucho. Trabajo las formas, porque hay bloques cuadrados, bloques en forma rectangular. Y trabajo así, y también tengo una caja, todo jugando eh, porque de otra forma es imposible.

⁶⁷ “Cachó” es un término del lunfardo (lengua popular rioplatense) que significa “agarró”. En este caso el docente lo utiliza en el sentido de “comprendió”.

Al describir una dinámica de juego, un docente explica:

E.—Pero, ¿y cómo hacés para jugar, por ejemplo? ¿Le das para que ella juegue?

D.—Claro, le voy preguntando (gesticula, simulando conversación): “¿Y este? ¿Qué color es? ¿Y este? ¿Cuadrado, rectangular, qué forma tiene? Los cuadrados, ponémoslos acá, ¿ves esta forma? Y esta forma, ponémoslos acá”. Entonces, por ahí los mira y puede llegar a poner uno. Y si no nada. “Aaaa, aaaa” (imitando a la alumna y gesticulando).

E.—¿Cuenta nada más?

D.—Ese es el ruido que hace, ella habla así: “Aaaa, aaaa” y apila, o “aaaa aaaa” con la pelota.

E.—Y, por ejemplo, cuando mueve los bloques ¿los cuenta, los puede contar o no?

D.—No. Lo único que hace si yo le digo: “bueno, vamos a contar los bloques”, “uno, aaaa, aaaa”, yo no sé si dice “dos, tres, cuatro”. “Aaaa, aaaa”, ese es, como... ella copia el canto que yo le hago⁶⁸.

Según hemos observado en algunas clases, los docentes intentan dar un formato lúdico a algunas actividades. Subyace, además, en sus discursos, el supuesto de que el juego por sí mismo genera la apropiación de conocimientos por parte de los alumnos. Sin embargo, no hemos encontrado en las clases observadas verdaderas situaciones de juego en las que los niños puedan entusiasmarse, inventar estrategias para ganar, tomar decisiones, quedar con deseos de volver a jugar, disponer de cierta autonomía en la producción de ideas, etc. Por otra parte, tampoco hemos identificado una verdadera actividad

68 Si bien no es el objeto de este capítulo, señalamos que en este extracto es posible identificar las barreras para la comunicación, dado que estos niños no cuentan con apoyos para comunicarse plenamente, como por ejemplo a través del Sistema de Comunicación Aumentativo Alternativo.

matemática, en el sentido de tomar decisiones vinculadas a conceptos matemáticos, usar y reflexionar sobre estrategias propias o ajenas, o producir ideas colectivamente.

Nuevamente es posible identificar un discurso sobre la enseñanza —que también pervive en el resto del sistema educativo— que parece no dar demasiadas oportunidades para aprender matemáticas y para el desarrollo de la autonomía intelectual.

Desvíos hacia otros contenidos

Otro fenómeno identificado en torno a la selección de contenidos es el desvío de un contenido matemático a otro que, en ocasiones, conlleva cierta pérdida de significación. Aquello que se termina enseñando no se corresponde con lo que el docente nos anuncia como intención, e incluso en ocasiones, anticipa a sus propios alumnos. En varias clases analizadas observamos que, al inicio, el docente comunica a los alumnos el contenido matemático a desarrollar a través de la lectura en voz alta de un título en el pizarrón o una fotocopia o anunciándolo de forma oral. Sin embargo, en el transcurso de las mismas, se va transformando en un contenido matemático diferente.

Para ampliar, veremos a continuación fragmentos de nuestros registros de observación de clases. En este primer ejemplo el grupo se encuentra trabajando durante una clase sobre cálculos:

D.—(Escribe $5+7+8=$). A ver (señala al 5). ¿Qué número es este? ¿5 más 7? Contá. (No hay respuesta de los alumnos) Cinco. (El docente ofrece los dedos de su mano para contar siete de ellos).

D y A.—(Cuentan al unísono): 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

D.—¿Más 8? Doce.

D y A.—(Al unísono, mientras el docente ofrece uno a uno los dedos de sus manos para contar ocho) 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20.

La docente, al no encontrar respuestas de los alumnos ante los enunciados matemáticos presentados ($5 + 7$), realiza una intervención en la que se produce un desvío del contenido centrándose en otro: el sobreconteo⁶⁹. Este contenido aparece en la intervención de la docente cuando ofrece su mano para contar, luego de que no se encontrara respuesta en el grupo o que nadie se animara a formularla. Si bien el sobreconteo es un procedimiento posible para resolver el cálculo, también podría haber apelado a otros cálculos (por ejemplo, recordar cuánto es $5 + 5$ o apelar a la calculadora) para ayudar a los alumnos a resolver el problema sin salir del terreno del cálculo. En cambio, la clase se desvía hacia otro contenido: la técnica del sobreconteo, que ocupa gran parte de las explicaciones siguientes durante el resto de la actividad.

En esta segunda escena, el docente explica a los alumnos que en esta clase van a trabajar con figuras geométricas y comienza la clase dibujando figuras en el pizarrón (cuadrado, rectángulo, triángulo y círculo) con el propósito de que los alumnos las reconozcan y las nombren:

D.—¿Con qué figura no utilizamos la regla?

A1.—El círculo.

D.—Círculo. Se usa este instrumento que es el “compás” [...] Les muestro cómo se utiliza (utiliza un compás de madera que trae y muestra en el pizarrón). Se pone un lápiz y agarro la regla; marcamos el diámetro⁷⁰ que queremos

69 Por sobreconteo nos referimos al procedimiento por el cual para unir dos cantidades se parte del cardinal de una de ellas y se le agrega la otra cantidad a través del conteo.

70 Suponemos que, en este caso, la docente quiso referirse al radio.

que tenga el círculo. Se parte de la regla, que ¿qué tiene la regla?

A2.—Los números.

D.—Los números. ¿Parte de qué número?

A3.—Del cero.

D.—Y a partir del 0 mido hasta donde quiero el círculo.

Si bien el objetivo de esta parte de la clase era analizar características del círculo, gran parte de las interacciones siguientes a este extracto continúan dirigiéndose a explicitar cómo usar el compás y al conteo de los números en la regla para medir el radio.

El tercer ejemplo nos remite también a un desvío desde la geometría hacia la medida y el conteo. En un momento de una clase a la que ya nos hemos referido en el apartado sobre las intervenciones, la docente intenta que los alumnos comparen el rectángulo y el cuadrado y reconozcan que los lados del cuadrado son congruentes (iguales en términos para los alumnos). Está frente al pizarrón y comienza a medir uno a uno los lados del cuadrado con una regla:

D.—1, 2, 3, 4 (señalando los números de la regla apoyada sobre uno de los lados del cuadrado) ¿Me ayudan?

A.—5, 6, 7, 8 (se detiene)

D.—9, 10, 11.

(Silencio de algunos alumnos y otros en voz muy baja cuentan hasta el 20)

D.—Y 20. ¿También mide...? (Señalando otro lado)

A.—20 centímetros.

Así, la clase continúa con la maestra midiendo cada uno de los lados de la figura del pizarrón y contando entre todos en voz alta una y otra vez hasta 20. En esta escena, la actividad de los alumnos se restringe a contar en voz alta mientras que es la docente quien decide qué medir, cómo, mide efectivamente e invita a los alumnos

a contar. Los alumnos no tienen la oportunidad de realizar una tarea geométrica en la que, por ejemplo, quede a su cargo determinar la igualdad de los lados del cuadrado. Tampoco tienen oportunidad de interpretar cuánto mide el segmento leyendo esta información directamente en la regla.

Consideramos que el fenómeno descrito podría ser resultado de uno de los efectos del contrato didáctico estudiados por Brousseau (1986, 2007): el efecto *Topaze*. El docente del extracto anterior anticipa una dificultad posible en la comprensión y resolución de las actividades previstas para los alumnos (identificar la congruencia de los lados del cuadrado). Para evitar el silencio y, a la vez, para no comunicar la información de manera directa, desvía la tarea de los alumnos hacia una actividad diferente de la pensada, sobre la que anticipa una respuesta exitosa por parte de los alumnos (conteo). Los alumnos cuentan juntos en voz alta de manera correcta, pero se alejan del aprendizaje que se pretendía promover. El desvío permite sostener un intercambio que en apariencia es sobre el objeto matemático en cuestión. Por otra parte, cuando el docente dice “¿También mide...?”, da una señal o una pista acerca de que ese conteo realizado busca mostrar la congruencia. Así, el docente interpreta como válido un conocimiento que no era al que se apuntaba. Identificamos también otro de los fenómenos ligados a los efectos de contrato didáctico: el deslizamiento metadidáctico. El profesor desliza el medio (la medición con la regla) que considera útil para enseñar una noción (una característica del cuadrado) y lo constituye en sí mismo en objeto de trabajo.

A diferencia del desvío mencionado anteriormente, en el que un contenido de matemática se transformaba en otro, en el siguiente ejemplo, el desvío se realiza hacia un contenido de otra área, en este caso, Prácticas del Lenguaje. Tanto durante las entrevistas, como en las clases pudimos identificar el valor que los docentes asignan a la lectura y a la escritura, como ya hemos mencionado en apartados anteriores. Destinan mayor tiempo de enseñanza a estos contenidos, inclusive dentro de las propias clases de matemáticas. Traeremos como

ejemplo dos fragmentos de clases diferentes. En el primero, los alumnos debían reconocer algunas figuras geométricas y nombrarlas. Los nombres de las mismas ya estaban escritos en el pizarrón. Progresivamente, las intervenciones del docente comienzan a enfatizar la lectura en voz alta, como en este episodio en torno a la palabra “rectángulo”:

D.—(Refiere a la letra “c”) Si la acompaño con una vocal, por ejemplo, es ca (pronuncia y va marcando la palabra por sílabas). En este caso está sola.

A1.—Ce de casa.

D.—Exacto, es la ce de casa. Es rec...tán...

A1.—Ene (refiriéndose a la letra “n”)

D.—Rectán... (hace una pausa) ¿Cómo sigue la palabra? (pregunta a otro alumno), ¿cómo sigue Adri?

A2.—Gu.

D.—¿Qué letras son? (silencio) Bueno (silencio) Rec-tán-gu-lo.

En este segundo ejemplo, el grupo se encuentra iniciando una clase de matemática y en el pizarrón el docente escribe “Unidades de medida”. Elige a un alumno para que complete la lectura en voz alta:

D.—(Leyendo en voz alta y señalando la palabra escrita en el pizarrón) Unidades...

A.—De (luego sigue en voz baja tratando de leer la palabra “medida”).

D.—¿Qué letra es esta? (señalando la “m”), ¿cómo se pronuncia?

(Silencio)

D.—Me... (alargando la pronunciación de la sílaba)

A.—...didas (completando la palabra)

D.—Muy bien. Unidades de medida. ¿A qué se refiere con unidades de medida? A ver si alguien me puede decir qué vamos a trabajar hoy.

Esta clase de episodios sucede en muchas clases de matemática en las que se asigna un tiempo importante a la lectura o a la escritura de palabras que remiten a conceptos o contenidos matemáticos. Señalamos este fenómeno con cierta preocupación, dado que se agrega a una práctica que ya hemos mencionado, la escasa asignación de tiempos específicos para la enseñanza de matemática. En este contexto, descentrar la tarea intelectual de los alumnos de la resolución de problemas matemáticos y, en su lugar, centrarse en la escritura y lectura de vocabulario matemático reduce las oportunidades de los alumnos de aprender contenidos matemáticos. Asimismo, favorece un cierto desdibujamiento del sentido de la clase en tanto orienta el trabajo de los alumnos hacia cuestiones de vocabulario que no eran la intención anticipada.

Quizás prevalezca una concepción acerca de que, si los alumnos pueden leer o escribir los términos en cuestión, estarían comprendiendo mejor el concepto. Es decir que el nombre del concepto y su escritura permitirían atrapar a los alumnos, parte del significado de la noción involucrada o, en su defecto, que es requisito para la comprensión del concepto el manejo del vocabulario específico.

Ideas en torno a la formación docente

Un argumento que resiste en el sistema educativo es que los docentes de educación especial estarían mejor preparados para enseñar a los alumnos con discapacidad que los docentes de escuelas comunes. Sin embargo, la información relevada en este estudio permite identificar en el discurso de los docentes la autopercepción de que su formación didáctica específica es escasa y que sus conocimientos y recursos no

resultan suficientes para enseñar matemática a los alumnos con discapacidad. Visitemos algunos fragmentos de diferentes entrevistas:

D1.—En el profesorado nosotros tenemos matemática y es matemática común, para escuela común. Lo que pasa que acá no la podés emplear. Yo no la puedo emplear con la población que tengo.

E.—En cuanto a tu carrera, ¿sentís alguna carencia referida al contenido o a la enseñanza?

D2.—Sí, porque, por ejemplo, yo estoy dando ahora la parte pedagógica de matemática, prácticas del lenguaje, y eso es lo que cuesta más. Si bien las herramientas que me dio la carrera fueron basándose en actividades concretas, relacionadas con la vida de los nenes, de los chicos, con la realidad de ellos, en base a eso trato de hacer la planificación.

D3.—Didáctica en realidad no tenés en ningún lado, de cómo enseñar. Ellos te dicen, “sí, didáctica no sé de qué”, pero nunca te dijeron, “mirá, para enseñar matemática tenés que hacer esto, esto y esto”. En realidad, yo enseñé como me enseñaron a mí, lo que yo me acordaba de la escuela, que a mí me resultó, y con lo nuevo que tenemos. Pero no hay nada específico que te enseñe a enseñar.

Los docentes de educación especial entrevistados reconocen haber cursado en su formación inicial espacios curriculares vinculados a la Didáctica de la Matemática. Sin embargo, advierten que en esos espacios no aprendieron cómo enseñar a alumnos con discapacidad, dado que allí se abordaba la enseñanza de las matemáticas para los alumnos de escuelas comunes o sin discapacidad. Muchos señalan que la única orientación didáctica que identifican haber recibido en su formación es que las actividades sean concretas y relacionadas con la vida cotidiana

de los alumnos, cuestión que, como desarrollamos en el apartado anterior, presenta algunos límites. Posiblemente, frente a la idea de que la enseñanza debe ser diferente para los alumnos considerados con discapacidad intelectual, y considerando cierta sensación de insuficiencia en la formación, los docentes reconocen la necesidad de apelar a sus recuerdos de experiencias vividas como estudiantes en la escuela, para reproducirlas con sus propios alumnos en la escuela especial. Esos recuerdos traen, sin duda, aportes de la enseñanza clásica o bien de la perspectiva escolanovista adoptada por la Reforma de la Matemática Moderna para el nivel inicial y el nivel primario.

Al analizar algunos problemas y tensiones de la formación docente, Sipes (2011) señala que los maestros de educación común con frecuencia aducen “no fui preparado para esto”, refiriéndose a su proceso de formación inicial, cuando enfrentan obstáculos al enseñar a un alumno con discapacidad que asiste a sus aulas. Esta afirmación encierra el supuesto de que otros docentes, los de educación especial, sí habrían recibido la formación necesaria para enseñar a alumnos con discapacidad. Sin embargo, los docentes entrevistados —cuya formación específica los habilita para desempeñarse con exclusividad en la educación especial— tampoco creen contar con la preparación adecuada.

La autopercepción de los docentes acerca de su escasa formación para enseñar matemática a alumnos con discapacidad aparece entonces de manera repetida tanto en el discurso de los docentes de educación común como de los docentes de educación especial. Frente a este reconocimiento resulta ineludible que la responsabilidad sea asumida por las políticas educativas que son las encargadas de promover la revisión de los planes de estudio de la formación inicial y su implementación, así como de la concreción de propuestas de formación permanente de los docentes de educación común y especial. El desafío apremiante que se impone consiste en generar las condiciones necesarias que garanticen la preparación de todos los docentes para enseñar matemática a todos los alumnos y a todas las alumnas desde una perspectiva de Educación Inclusiva.

Algunas reflexiones

Para cerrar este capítulo, compartimos algunas reflexiones con el propósito de aportar al debate acerca de las concepciones y prácticas de enseñanza que circulan en las aulas de educación especial⁷¹.

Una cuestión a considerar es que circula, entre profesionales de la salud, de la educación y familias, la idea de que algunos niños deben concurrir a la escuela especial porque en ella se propone una enseñanza acorde a sus posibilidades. Este supuesto involucra concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. Aunque reconozcamos que muchos alumnos precisan más tiempo para aprender los mismos contenidos que sus pares, aunque consideremos que requieren de mayor diversidad y frecuencia de intervenciones didácticas, aunque supongamos que necesitan una secuenciación con mayor cantidad de situaciones de enseñanza o que les puede resultar más costoso transformar sus estrategias en otras más avanzadas, nada de eso significa que aprendan de manera diferente a otros niños.

La perspectiva constructivista sostiene que los sujetos aprenden interactuando con un medio resistente, desplegando recursos e ideas —anteriores, o bien, que se producen en interacción con una situación con la que se enfrentan— y reorganizando sus conocimientos insuficientes en otros nuevos mediante un proceso adaptativo (Piaget, 1970; Brousseau, 1986). Las características físicas, biológicas o genéticas no generan una modificación de los procesos con los que toda la humanidad construye y reconstruye sus conocimientos. No hay resultados de investigación que hayan evidenciado que los niños con discapacidad aprenden de otro modo.

Asimismo, desde diferentes perspectivas sobre la enseñanza, se plantea que es necesario que los diferentes conocimientos producidos

71 Para ampliar el estudio sobre la educación especial en el sistema escolar se remite a la lectura del capítulo I de este mismo libro. En dicho capítulo se presenta un análisis de los orígenes de esta modalidad y de los supuestos sociológicos, pedagógicos, psicológicos e ideológicos que subyacen a ella.

por los alumnos de una clase se pongan a prueba, se difundan, se sistematicen y se pongan en circulación a través de espacios de debate e intercambio con compañeros y docentes. Sin embargo, hemos mencionado la ausencia de estos espacios en las clases estudiadas. No existe evidencia científica alguna que justifique que los niños con discapacidad no precisen de dichos espacios de producción colectiva o de interacciones fecundas con otros compañeros para producir ideas nuevas.

Del mismo modo, no identificamos razones que permitan sostener que los alumnos con discapacidad requieran de otros contenidos matemáticos o de otra secuenciación diferente que la de los alumnos sin discapacidad. La pervivencia de otros contenidos y enfoques didácticos en la educación especial no obedece a una construcción apoyada en razones científicas, sino a problemas ligados a la circulación institucional de los saberes didácticos.

Los resultados encontrados permiten conjeturar que, desde la organización y el desarrollo de la formación docente —inicial y en servicio— de manera diferenciada entre educación común y especial se refuerzan las concepciones que naturalizan la exclusión. Si los docentes en su formación inicial estudiaran juntos un tronco común podrían en sus recorridos de estudio analizar las diferentes concepciones de aprendizaje que circulan e interpelar los supuestos diferenciadores; tendrían la oportunidad de ensayar prácticas en diferentes aulas en las que hubiera alumnos con y sin discapacidad; se favorecería el estudio conjunto de los aportes de la Psicología y de la Didáctica de la Matemática, el acceso a investigaciones, propuestas didácticas y producción curricular propia de este campo.

Creemos que se torna necesario y urgente construir espacios para la formación inicial y continua con saberes básicos comunes y saberes complementarios especializados que prepare a todos los docentes para trabajar en equipos complejos y para tomar decisiones frente a cada grupo escolar o a cada alumno en particular. Destacamos la necesidad de formar docentes que puedan trabajar de manera colaborativa en pos de una Educación Inclusiva derribando barreras y generando mejo-

res condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, como también, asegurando el derecho a una Educación Inclusiva.

El siglo XXI se está caracterizando por la denuncia y desnaturalización de prácticas, justificadas por el sentido común, de desvalorización, segregación, exclusión y discriminación de diversos grupos sociales. Como hemos venido señalando en capítulos anteriores de este mismo libro, nuestros sistemas educativos naturalizaron la segregación de las personas con discapacidad contribuyendo ideológica y culturalmente a la creación de un mundo normal, ideal, sin lugar para la discapacidad o incluso para otras diferencias. Los datos de este estudio señalan algunas condiciones de la educación especial que, a pesar de las buenas intenciones de los actores involucrados, fortalecen la desigualdad en el acceso a la cultura matemática. Nuestros resultados y reflexiones buscan visibilizar la necesidad de una única Educación Inclusiva, con instituciones flexibles que alojen a todo niño o joven para que aprenda con otros diferentes y en donde docentes y otros profesionales de la educación trabajen cooperativamente para analizar, en cada caso particular, qué condiciones se requieren para que cada uno de los niños de una escuela pueda aprender.

Como hemos señalado en varias ocasiones en este libro, la ilusión homogeneizadora construida en América Latina a fines del siglo XIX ha funcionado excluyendo a los diferentes, culpabilizando a alumnos y familias de las “faltas” o “fallas” al compararlos con los otros, los de la supuesta normalidad. Quizás ciento cincuenta años después de la creación de nuestros sistemas educativos podamos construir un nuevo sentido común.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. y Ferreiro, E. (2000). “El análisis de nombres de números de dos dígitos en niños de 4 y 5 años”. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 21(1), 6-17
- Ávila, A. (2001). “El maestro y el contrato en la teoría brousseauiana”. *Educación Matemática*, 13(3), 5-21.
- Brousseau, G. (1986) [1993]. “Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques”. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 7(2), 33-116. Traducción de la Universidad Nacional de Córdoba.
- (1999). “El caso Gael: el estudio de un niño con dificultades matemáticas”. *The Journal of Mathematical Behavior* 18(1). En línea: <<https://es.slideshare.net/patmarti/brousseau-caso-gael>>
- (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chevallard, Y. (1991) [1997]. *La Transposición Didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Lerner, D., Sadovsky, P. y Wolman, S. (1994). “El sistema de numeración. Un problema didáctico”. En Parra, C. y Saiz, I. (comps.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Peltier Barbier, M.L. (s. f.): ¿De qué manera resuelven los docentes de matemática de alumnos de medios socialmente desfavorecidos la contradicción entre éxito inmediato y aprendizaje? Documento de DIDIREM, Université de Paris 7, IUFM de l'Académie de Rouen.

- Piaget, J. (1970) [1992]. *Psicología y epistemología*. Buenos Aires: Emecé.
- Quaranta, M., Wolman, S. (2003). “Discusiones en las clases de matemática: qué, para qué y cómo se discute”. En Panizza M. (comp.), *Enseñar matemática en el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Paidós.
- Quaranta, M., Tarasow, P. y Wolman (2003). “Aproximaciones parciales a la complejidad del sistema de numeración: avances de un estudio acerca de las interpretaciones numéricas”. En Panizza M. (comp.), *Enseñar matemática en el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Paidós.
- Sadovsky, P. (2019). La Teoría de la Transposición Didáctica como marco para pensar la vida de los saberes en las instituciones. En *Bitácoras de la innovación pedagógica*. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. ISBN 978-987-1026-56-2.
- Sipes, Marta. (2011). Formar docentes de educación especial. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 30, 33-46. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Normativa

- Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo y Segundo Ciclo*.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires. *Resolución 1269/11: Marco General de Educación Especial*.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires. *Resolución 1057/14: Régimen Académico del Nivel Primario*.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo y Segundo Ciclo*.

La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad en aulas plurigrado

*Mónica Escobar, Itatí Blanco,
Lourdes Salas y Lourdes Tardío*

Este capítulo tiene el propósito de compartir los principales hallazgos de una de las líneas de investigación del estudio que ha dado origen a este libro. Haremos foco en la indagación dirigida a relevar prácticas de enseñanza en aulas plurigrado de escuelas rurales a las que asisten alumnos con y sin discapacidad.

Esta temática específica ha sido escasamente abordada desde el campo de la Educación Inclusiva, la educación rural y la didáctica de la matemática. Es precisamente en esa ausencia donde encontramos la riqueza y el sentido de nuestro trabajo.

La perspectiva de Educación Inclusiva y de didáctica de la matemática que asumimos ha quedado claramente definida en los capítulos anteriores⁷². En relación a la enseñanza de la matemática en aulas plurigrado de escuelas rurales, retomamos un conjunto de estudios que venimos desarrollando desde el año 2011 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de

72 Los capítulos I y II de este libro desarrollan la perspectiva de la Educación Inclusiva como derecho, consistente con el Modelo Social de inclusión; y el capítulo III, conceptos centrales para la didáctica de la matemática francesa que pueden dialogar con dicha perspectiva.

La Plata⁷³, a lo que sumamos ahora la particularidad de enseñar en plurigrados a los que asisten alumnos con y sin discapacidad.

En las aulas plurigrado los alumnos pertenecen a distintos años de la escolaridad, sus edades son variadas, así como sus conocimientos y niveles de autonomía. La organización de la clase de matemática exige una gestión y un desarrollo específico de las situaciones de enseñanza por parte de los docentes. Es por ello que los plurigrados se constituyen en un lugar interesante para estudiar el modo de asumir la diversidad como ventaja pedagógica, explorando diferentes modalidades de organización y variadas intervenciones docentes que promuevan la producción de conocimiento matemático por parte de todos los alumnos Broitman *et al.*, (2015), Broitman *et al.*, (2016) y Broitman *et al.*, (En prensa). Asimismo, en estas aulas es posible identificar la producción de conocimientos didácticos nuevos por parte de los maestros dada la particularidad que reviste la gestión de procesos de producción, formulación y validación de una amplia variedad de conocimientos matemáticos en forma simultánea (Escobar, 2016a, 2016b, 2018, 2020; Escobar *et al.*, 2016).

Para dar cuenta de los resultados de nuestro estudio, nos apoyaremos en el análisis de episodios de clases de matemática en aulas plurigrado deteniéndonos especialmente en las propuestas didácticas, las intervenciones docentes, los procedimientos desplegados por los alumnos, las interacciones entre pares asimétricos (Santos, 2006) y

73 Desde el comienzo de la investigación, en el año 2011, se desarrollaron dos proyectos que abordan un problema de carácter didáctico: la enseñanza de contenidos de diferentes áreas del saber —Prácticas del Lenguaje, Matemática y Ciencias Sociales— a un mismo grupo de alumnos que cursa años diferentes en condiciones de enseñanza simultánea. Ambos proyectos estuvieron dirigidos por la Dra. Mirta Castedo: “El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias” (2011-2014) e “Interacciones en el aula multigrado. Aportes para la organización curricular, las prácticas de enseñanza y la formación docente en escuelas rurales primarias” (2015-2016). El trabajo que se presenta en este capítulo retoma particularmente los aportes vinculados a la enseñanza de la matemática. A su vez, nos apoyamos en la tesis de maestría que Mónica Escobar desarrolló en el marco de dicha investigación denominada “La enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado. Un estudio de caso sobre un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires”.

los espacios de intercambio colectivo. A su vez, retomaremos algunos fragmentos de entrevistas a directivos, docentes de escuelas rurales, maestras integradoras y acompañantes terapéuticos con los que interactuamos en este estudio. Para finalizar, presentaremos algunas reflexiones a partir de este trabajo como así también nuevas preguntas que, sin duda, demandarán nuevos estudios.

Las interacciones en las aulas plurigrado

Como se ha mencionado en capítulos anteriores, una de las cuestiones centrales que abordamos en esta investigación se vincula con las interacciones en las clases de matemática.

Desde la perspectiva didáctica que asumimos, las interacciones entre alumnos, como así también las que entablan con los docentes, son constitutivas del sentido de los conocimientos que se producen y circulan en la clase (Brousseau, 1994, 2007; Quaranta y Wolman, 2003; Sadovsky, 2005). Ahora bien, hemos observado que estas interacciones no siempre están presentes en las aulas plurigrado, donde suelen plantearse actividades diferenciadas por grado, incluso tratando contenidos diferentes (Terigi, 2008; Broitman *et al.*, 2015, 2019; Escobar, 2016, 2019). Lo mismo puede señalarse, tal como se ha planteado en otros capítulos de este mismo libro, para las aulas de escuelas especiales o para las aulas de escuelas comunes urbanas a las que asisten alumnos con y sin discapacidad (Broitman *et al.*, 2017, 2018a, 2018b, 2018c). Es muy frecuente que a los alumnos con discapacidad se les propongan tareas diferentes a las que resuelven sus compañeros siendo muy escasos los intercambios con sus pares o su participación en espacios de trabajo colectivo. Así lo expresa una de las maestras rurales entrevistadas en este estudio:

Maestra rural (MR).—En matemática, no; compartir con los compañeros, no. Porque los compañeros están en otro

tema. Igual tampoco nos lo planteamos, porque él podría contar. En Prácticas del Lenguaje sé que lo hace: lee, cuenta. En Matemática no lo hemos planteado, sería una buena forma, no sé.

La escasa presencia o la ausencia de propuestas didácticas (elaboradas por docentes de la escuela común o especial) que contemplen el trabajo matemático con otros, o bien surjan durante la clase, se ha convertido en uno de los principales ejes de análisis en nuestro trabajo. Los episodios de clases de matemática en plurigrado que seleccionamos para desarrollar en estas páginas intentan resaltar la posibilidad y potencia de estos intercambios entre alumnos con y sin discapacidad, de conocimientos próximos o distantes, de distintas edades o que cursan grados diferentes.

Otro rasgo particular que asumen las interacciones cuando se producen en aulas comunes a las que asisten alumnos con discapacidad se vincula con la presencia de otras figuras que acompañan la integración o la inclusión⁷⁴ de estos alumnos. Nos referimos a los maestros integradores (MI) y a los acompañantes terapéuticos (AT) cuyas funciones, como mencionaremos en estas páginas, asumen rasgos particulares cuando se despliegan en aulas plurigrado⁷⁵.

Ahora bien, para que estas variadas interacciones se produzcan, aunque parezca obvio decirlo, es necesario que los alumnos con dis-

74 Lejos de usar estos términos (integración e inclusión) en forma indistinta, apelamos a ambos en este caso para resaltar que la matriculación de alumnos con discapacidad en escuelas comunes no implica necesariamente procesos de inclusión, sino que es posible encontrarnos aún frente a prácticas de integración. En el capítulo II se definen y distinguen ambos términos.

75 El maestro integrador (MI) es docente de la escuela especial en la que están matriculados los alumnos con propuesta pedagógica de integración. A partir de la Resolución provincial 1664/16 pasa a denominarse maestro de apoyo a la inclusión (MAI), decisión que evidencia el impacto progresivo del cambio de paradigma en las normativas. Los acompañantes terapéuticos (AT) son provistos por la obra social de cada alumno, o bien, son financiados por las familias —dato no menor, por cierto—. En el capítulo VII se abordan específicamente los roles y funciones de estas y otras figuras involucradas en los procesos de integración y de inclusión.

capacidad compartan el aula con los alumnos sin discapacidad. Si esto es poco frecuente en las aulas comunes de escuelas urbanas, es aún más infrecuente en las aulas plurigrado de escuelas rurales. A partir de nuestras experiencias previas en aulas plurigrado, el escaso relevamiento de datos estadísticos específicos sobre la situación de inclusión de alumnos con discapacidad en estas aulas y la ausencia de estudios sobre Educación Inclusiva en el contexto rural, anticipábamos que iba a resultar difícil encontrar aulas plurigrado a las que asistieran alumnos con discapacidad, lo que nos llevó a dudar de la factibilidad de nuestra indagación en estas aulas. Una de las riquezas de este estudio reside en la documentación de un fenómeno poco estudiado y que, como señala esta acompañante terapéutica, parece estar creciendo.

Acompañante terapéutica (AT).—Ahora se ven más casos que antes, parecía que estaban escondidos los chicos.

Sin embargo, es necesario aclarar que la inclusión de alumnos con discapacidad no representa un rasgo característico de las escuelas rurales.

El estudio que llevamos adelante

Los datos que aquí presentamos fueron relevados durante 2017 y 2018 en tres escuelas primarias rurales organizadas en plurigrado de diferentes distritos de la provincia de Buenos Aires⁷⁶.

Inicialmente, nos pusimos en contacto con la inspección distrital de nivel primario y de educación especial con la intención de presentar el propósito de nuestro trabajo y solicitar información sobre las

⁷⁶ Por acuerdo de confidencialidad establecido en este estudio, no se brindan datos específicos sobre la identidad de las instituciones y de las personas involucradas. Por el mismo motivo, se asignan nombres ficticios a los alumnos.

escuelas rurales que podíamos visitar. Si bien estos intercambios no fueron planteados como entrevistas, aportaron información relevante que fue recuperada durante el análisis.

Dadas las características del enfoque de investigación, no se buscó construir una muestra representativa de escuelas y maestros ni arribar a conclusiones generalizables. La intención que sostuvo el acercamiento a estas escuelas y a sus docentes siempre fue la de describir la enseñanza de la matemática en el contexto particular del plurigrado cuando comparten el aula alumnos con y sin discapacidad.

El criterio que comandó la selección de escuelas rurales, básicamente, estuvo orientado por la presencia de alumnos con discapacidad en aulas plurigrado. A su vez, procuramos abarcar tanto aulas en las que los alumnos con discapacidad contarán con el acompañamiento de maestros integradores o acompañantes terapéuticos, como así también, otras en las que estas figuras no estén presentes.

Con el objeto de conocer y analizar las condiciones didácticas que hacen posible la inclusión de alumnos con discapacidad en las escuelas rurales y de recuperar las diferentes perspectivas de los actores involucrados, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a directivos y docentes rurales, maestras integradoras y acompañantes terapéuticos que asistían a los alumnos incluidos. A su vez, realizamos observaciones de clases de matemática con la intención de relevar información sobre las propuestas didácticas, las intervenciones docentes, los procedimientos desplegados por los alumnos, las interacciones entre pares y los espacios de intercambio colectivo. Si bien no estaba previsto en el diseño original, también pudimos observar clases de Ciencias Naturales y otros momentos institucionales, como recreos y ensayos de actos escolares, que enriquecieron nuestra mirada sobre la dinámica escolar. Tanto las clases como las entrevistas fueron grabadas en audio y desgrabadas para su análisis; a su vez, se tomaron fotografías de aulas, producciones de alumnos, pizarrones y carteleras, y numerosas notas que completan el corpus de información relevada.

A continuación, describiremos brevemente cada una de las tres escuelas en las que recogimos la información, a las que denominaremos Escuela 1, Escuela 2 y Escuela 3.

La Escuela 1 es bidocente y cuenta con dos aulas plurigrado en las que se distribuye a los alumnos de primer ciclo y de segundo ciclo. De los 15 alumnos que conforman la matrícula total de la escuela, 6 cursan primer ciclo. Es en este grupo en el que se encuentran los 3 alumnos con discapacidad incluidos en la escuela (Román, 7 años, 1°; Gonzalo, 8 años, 2° y Nicolás, 7 años, 2°). Ninguna de las tres escuelas cuenta con equipo de orientación escolar y, en caso de ser necesario, interviene el equipo de inclusión distrital. Los alumnos con discapacidad de la Escuela 1 están matriculados en la única escuela especial del distrito y son asistidos por una MI y dos AT⁷⁷. Este acompañamiento, en ocasiones, da continuidad al proyecto pedagógico de inclusión (PPI) iniciado en el jardín de infantes. Los alumnos con discapacidad que asisten a los talleres que ofrece la modalidad de educación especial en contraturno cuentan con la disponibilidad de un transporte provisto por la escuela especial tanto para llegar desde sus domicilios hasta la escuela como para asistir a los talleres que les ofrece la escuela especial ubicada en zona urbana.

La Escuela 2 también es bidocente y cuenta con dos aulas plurigrado, una para primer ciclo y otra para segundo ciclo. Tiene una matrícula total de 27 alumnos, de los cuales 14 cursan primer ciclo y 13 segundo ciclo. Es en este último en el que se encuentra el único alumno con discapacidad que asiste a esta escuela (Patricio, 11 años, 6°). El alumno mencionado cuenta con el acompañamiento de una MI cada 15 días.

La Escuela 3 es unidocente, como muchas de las escuelas rurales no cuenta más que con una directora a cargo del plurigrado. Al momento de realizar las observaciones de clase la matrícula era de 8

⁷⁷ La misma MI acompaña a los tres alumnos y va a la escuela rural tres veces por semana. La AT1 asiste a Nicolás y la AT2, a Román y a Gonzalo; ambas AT van todos los días a la escuela.

alumnos, 3 en primer ciclo y 5 en segundo ciclo. El único alumno con discapacidad (Manuel, 6 años, 1°) es atendido por un equipo externo sin ser acompañado por ninguna figura dentro del aula.

En el siguiente apartado caracterizaremos el aula plurigrado, la tarea de sus docentes y la enseñanza de la matemática haciendo especial referencia a los desafíos que la Educación Inclusiva plantea en estos contextos como así también a la riqueza que el acercamiento a estas realidades representa para pensar en la Educación Inclusiva en todas las escuelas.

Una mirada a los plurigrados desde la perspectiva de la Educación Inclusiva

Las escuelas primarias en Argentina se han conformado históricamente como instituciones organizadas en grados, en cada uno de los cuales se matricula a alumnos de la misma edad que reciben una instrucción simultánea a cargo de un maestro. Este formato no resultaba adecuado para aquellas zonas alejadas y de población dispersa de baja matrícula, dado que no era ni posible ni rentable sostener tantos cargos docentes para tan pocos alumnos. Las aulas plurigrado han sido una de las respuestas a esta problemática (Záttera, 2015).

Las escuelas rurales y de islas representan aproximadamente el 40% de la cantidad total de escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires, proporción que aumenta en el noreste del país. A pesar de la gran cantidad y proporción de escuelas rurales y aulas plurigrado, la bibliografía pedagógica, las propuestas didácticas, los diseños curriculares y la formación docente han dado escasas respuestas específicas a los desafíos que presenta la enseñanza en este contexto particular; y es casi inexistente la consideración de la particularidad que asume la enseñanza cuando se produce en plurigrados a los que asisten alumnos con y sin discapacidad.

Si bien no es posible referirse a las escuelas rurales como un universo homogéneo, ya que despliegan características particulares en diversos contextos, suelen compartir algunos rasgos que serán mencionados a continuación.

Gran parte de las escuelas primarias son unitarias, es decir, esto significa que están a cargo de un docente; lo cual implica que los maestros deben ocuparse de tareas administrativas, de gestión, de limpieza y de atención del comedor sin descuidar la enseñanza. A su vez, los maestros suelen participar o gestionar actividades de la comunidad (culturales o productivas) y promover la alfabetización de adultos. Las escuelas se constituyen, las más de las veces, en la única institución estatal de la zona y en lugar de referencia para la comunidad, y en términos de Educación Inclusiva, en el primer lugar donde las familias se acercan a informarse para tomar decisiones sobre las trayectorias educativas de los niños con discapacidad. Ahora bien, cuando las familias no se acercan a la escuela, resulta clave que sean las mismas escuelas las que releven periódicamente si residen en la zona niños o jóvenes con discapacidad que no hayan iniciado su escolaridad, o bien, la hayan interrumpido. Y si así fuera, es también la escuela la que debería iniciar (o exigir) las gestiones necesarias para que las personas con discapacidad hagan efectivo su derecho a estar en las aulas junto al resto de los alumnos.

Si bien estas responsabilidades deberían ser compartidas por la escuela tendiendo redes con otros actores y otras instituciones, generalmente sucede todo lo contrario: la tarea de los maestros rurales suele desarrollarse en soledad, dado que las escuelas se encuentran aisladas de los centros urbanos o son de difícil acceso. El aislamiento también afecta a las familias que, especialmente en el caso de las de los alumnos con discapacidad, suelen ver reducidas las posibilidades de acceder a (y sostener) la atención de equipos externos⁷⁸. Asimismo-

78 Somos conscientes de que estas dificultades se ven agravadas por las condiciones laborales de muchas familias rurales y la falta de cobertura social que permita sostener los costos de consultas, tratamientos y acompañamientos necesarios. Si

mo, se ven afectadas las posibilidades de contar con un MI o un AT. Incluso, cuando esto es posible, se dificulta el traslado de estos profesionales a las escuelas, profundizando aún más las condiciones de soledad en las que trabajan los maestros a cargo de estas aulas y generando barreras para el aprendizaje que podrían evitarse o eliminarse a partir del trabajo cooperativo con el maestro a cargo del plurigrado. Así se refiere la maestra de la Escuela 2 a esta situación:

MR.—La maestra integradora este año empezó a venir en el mes de mayo. También la escuela especial dice que tiene muchas integraciones y entonces ahora está viniendo una vez cada 15 días. La realidad es que esa parte no funciona muy bien, no es útil, sí cuando las maestras se encuentran. Pero en cuanto a la relación y el trabajo con Patricio (6°), son dos horas cada 15 días y no alcanza a ser suficiente.

La ausencia o escasa presencia de equipos de orientación escolar, MI o AT pone en evidencia la también ausente o escasa formación de los docentes en relación a la Educación Inclusiva y a la enseñanza de la matemática a alumnos con discapacidad, sumada a la también ausente o escasa formación sobre el contexto rural y la enseñanza de la matemática en plurigrado. La reiteración de ausencias y escaseces no hace más que aumentar la complejidad del trabajo de los maestros rurales que se enfrentan a diario a desafíos profesionales para los que sienten no haber sido formados. Una de las docentes entrevistadas expresa lo siguiente:

MR.—Nosotras somos maestras comunes, de lo que es especial conocemos poco y nada. Tampoco en la formación tenés nada de eso.

bien la transformación de tales condiciones excede el alcance de nuestro trabajo, no podemos dejar de mencionarlo y alertar sobre el impacto negativo que tienen en la efectivización del derecho a la Educación Inclusiva.

En este sentido, la falta de herramientas profesionales para abordar la complejidad de la enseñanza en plurigrado cuando comparten el aula alumnos con y sin discapacidad puede representar también una barrera para la inclusión.

Una cuestión no menor que se vincula con la distancia y el aislamiento característicos de las escuelas rurales es la falta de conexión a Internet y de equipamiento tecnológico (situación que, por cierto, no es exclusiva de la escuela rural). Si bien en términos de Educación Inclusiva esto afecta al conjunto de la clase, señalamos especialmente que puede constituirse en una barrera para el aprendizaje de aquellos alumnos con discapacidad que requieren adaptaciones en el acceso a la información, como sucede con los usuarios de comunicación alternativa aumentativa.

La matrícula de las escuelas rurales no solo es escasa, sino que también se caracteriza por el ingreso tardío, la asistencia discontinua y los traslados a otras escuelas, provocados mayormente por cuestiones climáticas, inundaciones, trabajo golondrina o falta de trabajo. Así lo manifestaba la maestra de la Escuela 1:

MR.—En las escuelas rurales pasa mucho eso, porque dependés mucho de los trabajos temporarios en los campos de alrededor. Por ejemplo, nosotros el año pasado cuando terminamos teníamos 18 alumnos, después arrancamos con 13 y ahora tenemos 10.

Es importante advertir que las dificultades de acceso y las distancias podrían convertirse en barreras para la inclusión si no se tomaran las decisiones que contrarresten sus efectos negativos sobre la matriculación o la continuidad de la asistencia de los alumnos con discapacidad, o bien, como mencionábamos anteriormente, decisiones que garanticen el acceso a todos los apoyos necesarios para una inclusión plena. La maestra de la Escuela 2 expresa su preocupación sobre este asunto.

MR.—Nosotras estamos convencidas de que el problema de Patricio, entre otras cosas, es la inasistencia.

Si la inasistencia puede convertirse, según esta maestra, en una barrera para el aprendizaje, o, por lo menos, profundizar las dificultades que un alumno enfrenta en ese proceso; del mismo modo, es posible evitar que esto suceda. No solo procurando aumentar la asistencia de los alumnos sino también buscando alternativas que permitan sostener la continuidad de la enseñanza y del aprendizaje cuando esto no sea posible.

Un fenómeno que llamó nuestra atención a lo largo de este estudio se vincula con la aparente concentración de alumnos con discapacidad en una misma escuela rural. Si bien no estamos en condiciones de afirmarlo, entendemos que esta decisión apunta a favorecer la asignación de cargos de MI y su mayor presencia en estas aulas, tal como sucede en la escuela 1, a la que asistía tres veces por semana.

Otro fenómeno que despertó nuestro interés fue el hecho de que las escuelas rurales hayan sido elegidas para que los niños con discapacidad inicien la escolaridad primaria incluso cuando viven en zona urbana. En ocasiones, esta decisión fue tomada por las familias, o bien, recomendada por la escuela especial o el jardín al que asistían los alumnos. Más llamativo aún fue el hecho de que alumnos con discapacidad matriculados inicialmente en escuelas urbanas continuarán sus estudios en escuelas rurales a solicitud de las propias familias, o bien, a manera de sugerencia o derivación del cuerpo docente o del equipo de orientación de la escuela urbana. Nos formulamos algunas preguntas al respecto: ¿Cuáles son las motivaciones de estas decisiones? En caso de que la respuesta se vincule con la identificación de mejores condiciones para la inclusión educativa en las escuelas rurales, ¿en cuál o en cuáles de sus características peculiares se apoyan para afirmarlo o suponerlo?, ¿cuál o cuáles de esas condiciones podrían instalarse en las aulas de las escuelas urbanas? Por el contrario, si la respuesta se vincula con la exclusión de

los alumnos con discapacidad de la escuela común urbana, estamos frente a la vulneración de un derecho que debe ser visibilizado y cuestionado. Y, más aún, nos preguntamos por qué las familias deciden o aceptan la decisión de matricular o trasladar a sus hijos a una escuela rural cuando viven en zona urbana, ¿de qué se alejan?, ¿qué buscan o qué encuentran en la escuela rural? Es posible que las razones puedan encontrarse en el supuesto de una menor exigencia para los alumnos en estas escuelas, como así también, en una mayor flexibilidad en los tiempos de la evaluación y la acreditación; o bien, como manifestó una de las AT, en la menor cantidad de alumnos y la posibilidad de una atención personalizada.

AT.—Dicen que al ser menos la cantidad de chicos en la escuela rural es como que hay más atención en ellos.

Luego de esta mirada de carácter general sobre las escuelas rurales frente al desafío de alojar en sus aulas a alumnos con y sin discapacidad, nos adentraremos más específicamente en las clases de matemática analizadas en este estudio.

Enseñar matemática en aulas plurigrado de escuelas rurales. Tensiones entre lo común y lo diverso

Una de las tensiones que atraviesa la enseñanza de la matemática en aulas plurigrado, y más aún cuando la matrícula está integrada por alumnos con y sin discapacidad, es la manera de mirar o de acentuar lo común y lo diverso. Esta tensión se hace presente no solo al momento de planificar la enseñanza sino también al gestionar la clase y al evaluar los aprendizajes de los alumnos. En este apartado nos moveremos en los vaivenes de esa tensión y plantearemos algunas de las preguntas que nos formulamos al advertir que al focalizar lo común se corre el riesgo

de invisibilizar las diferencias y al acentuar las diferencias se reducen las posibilidades de compartir y de acceder a lo común.

El formato particular del aula plurigrado impacta directamente en la enseñanza, ya que implica considerar diversos contenidos en forma simultánea. A diferencia de la tarea que habitualmente realizan los docentes a cargo de aulas monogrado de escuelas urbanas, los maestros que enseñan en plurigrado necesitan, por ejemplo, consultar la totalidad del diseño curricular y numerosos libros de textos correspondientes a diferentes grados. La planificación de la enseñanza se convierte así en una de las tareas de mayor complejidad para estos docentes (Arteaga Martínez, 2009; Escobar, 2016, 2019). Ahora bien, este rasgo que identifica a la planificación con la complejidad, puede convertirse en una ventaja en términos de Educación Inclusiva, ya que los maestros tienen mayor disponibilidad de los contenidos matemáticos en un sentido amplio, más allá de los límites que se imponen al distribuir su tratamiento en diferentes años de la escolaridad. Entendemos que, de este modo, estarían en mejores condiciones de reconocer las continuidades y las rupturas en el tratamiento de un mismo contenido a lo largo de la escolaridad, como así también los vínculos que pueden establecerse con otros contenidos, de comandar las variables didácticas (Brousseau, 1994)⁷⁹ que acompañen los avances de los conocimientos de los alumnos y los hagan progresar, y de identificar los diálogos posibles entre las ideas de alumnos que tienen diferentes aproximaciones a esos contenidos.

Ahora bien, esta disponibilidad longitudinal de los contenidos correspondientes a diferentes años de la escolaridad también está disponible para los alumnos. Por ejemplo, como puede leerse en la cartelera del aula de primer ciclo de la Escuela 1 (Imagen 1), es posi-

79 Es posible, a partir de modificar los valores de algunas variables, generar un campo de problemas en torno a un mismo contenido matemático. Para ciertos problemas, el campo numérico y la organización de la información que se presenta son algunas de las variables didácticas que el docente puede comandar de modo de facilitar o de complejizar la tarea de los alumnos en función de los conocimientos que tienen disponibles.

ble⁸⁰ advertir ciertas relaciones entre las sumas que dan 10 ($4 + 6$, $2 + 8$), las sumas que dan 100 ($40 + 60$, $20 + 80$) y las sumas que dan 1.000 ($600 + 400$, $800 + 200$).



Imagen 1. Repertorio de sumas en cartelera de aula de primer ciclo.

Reconocemos la misma intención didáctica en la exposición simultánea sobre los nombres de números redondos también disponible en el aula (Imagen 2).



Imagen 2. Información numérica en cartelera de aula de primer ciclo.

80 Decimos que es "posible" porque bien podría tratarse de un aula en la que el contenido de cada uno de esos carteles haya sido abordado por alumnos de 1º, 2º y 3º sin que necesariamente se haya propuesto un espacio colectivo que habilite y promueva el establecimiento de tales relaciones. Cuestión que también puede señalarse para aulas urbanas en las que alumnos con discapacidad resuelven tareas semejantes a las de sus compañeros sin discapacidad, pero sin que se propicien interacciones entre ellos.

Es así que los niños de 1° grado tienen acceso a información sobre números y cálculos que superan los que habitualmente abordan sus pares que cursan en aulas de sección única, siendo testigos de ciertas relaciones que establecen sus compañeros, aunque no logren comprenderlas completamente. Por ejemplo, es posible que para los alumnos de 1° grado resulte más atrapable la relación entre $2 + 8$ y $20 + 80$, pero no reconozcan que ambos cálculos resultan puntos de apoyo para pensar en $800 + 200$, dado que hacerlo implica también aceptar que es equivalente a $200 + 800$ (Imagen 1).

La información que ofrecen estos carteles y el hecho de que queden disponibles a lo largo de varias clases (o años) aumenta las posibilidades de establecer y ampliar esas relaciones progresivamente, anticipándolas para los que inician el estudio de estos contenidos o regresando a ellas para aumentar el sentido de los primeros acercamientos.

Lo mismo puede plantearse en relación al siguiente pizarrón (Imagen 3) que pudimos registrar en un estudio anterior (Broitman *et al.*, 2015, 2016). También corresponde a un plurigrado de una escuela rural de la provincia de Buenos Aires. La clase inició con una instancia de evocación del trabajo realizado anteriormente sobre repertorio de resultados memorizados.



Imagen 3. Pizarrón de un plurigrado de escuela unitaria.

La docente fue registrando los cálculos propuestos por alumnos que, por tratarse de una escuela unitaria, cursaban desde 1° hasta 6° grados. Sin embargo, el modo en que decidió organizarlos no permite identificar el grado en que están matriculados sus autores. Incluso, si hubiese registrado los cálculos en listas separadas por grados, sería posible advertir que, a diferencia de lo que puede suponerse, los alumnos de 2° propusieron cálculos que traspasaban los límites impuestos por la distribución curricular.

El criterio que comanda la disposición de las columnas y la ubicación de cada cálculo en ellas pone de relieve que se trata de diferentes operaciones cuyo estudio se inicia en los primeros grados y avanza progresivamente. En cada columna se incluyen cálculos que involucran diferentes rangos numéricos. Por ejemplo, comparten la primera columna (sumas) cálculos como $2 + 2$ junto a otros como $7.000.000 + 7.000.000$. A su vez, conviven diferentes formas de referirse a las operaciones. Por ejemplo, la expresión dobles y triples tiene

como destinatarios a los más pequeños para quienes multiplicación resulta aún un concepto distante.

Algunos cálculos resultan accesibles para todos, mientras que otros desafían los conocimientos de los más avanzados a la vez que se instalan frente a los más pequeños. Al igual que mencionábamos anteriormente, esta exposición a contenidos pautados para grados superiores pone en circulación ciertas relaciones para los alumnos de los primeros años, aunque no logren capturar completamente aquello de lo que están participando. A su vez, representa para los alumnos avanzados una oportunidad para visitar ciertos contenidos y establecer o ampliar relaciones con otros conceptos o nuevos sentidos del mismo concepto.

Entendemos que, cuando los docentes logran capitalizar estos rasgos particularmente presentes en los plurigrados, en lugar de percibirlos como desventajas o problemas, mejoran las condiciones para instalar prácticas inclusivas. En otras palabras, cuando la diversidad se asume como una ventaja pedagógica, la inclusión tiene mayores oportunidades de hacerse realidad.

Ahora bien, una de las maneras en que los maestros abordan la heterogeneidad presente en el aula deviene en una de las mayores dificultades que encuentran en la tarea de planificar en plurigrado. Nos referimos a cuando optan por plantear propuestas diferenciadas por grado, aumentando así la cantidad y diversidad de planificaciones. De este modo, un solo maestro debe diseñar diferentes propuestas (una para cada uno de los grados que cursen sus alumnos) para una misma clase. Incluso, y a diferencia del pizarrón que mostramos anteriormente, en este caso (Imagen 4) se ha subdividido para dejar en claro las tareas asignadas a cada grupo de alumnos, quienes suelen estar ubicados en mesas diferentes según el grado o ciclo que cursen.

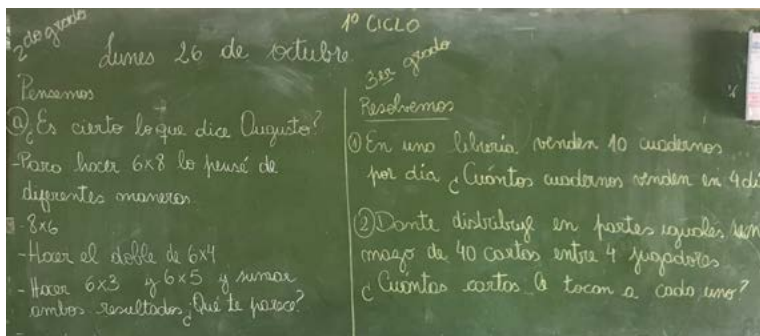


Imagen 4. Tareas asignadas a 2º y 3º grado.

La disposición espacial y la diferenciación de las tareas propuestas de este modo pueden interpretarse como formas de coordinar la atención simultánea y diferenciada de los alumnos. Los maestros parecen organizar la clase de modo de alternar las ayudas personalizadas a cada alumno o grupo de alumnos del mismo grado o ciclo mientras el resto se encuentra resolviendo tareas con mayor nivel de autonomía (Terigi, 2008; Block *et al.*, 2015). Esta manera de plantear la clase reduce la posibilidad de interactuar entre alumnos de grados diferentes o bien, cuando está permitido, se limitan a aquellas ayudas que los más avanzados pueden ofrecer a los menos avanzados (Broitman *et al.*, 2016; Block *et al.*, 2015). A pesar de compartir el mismo espacio, parecen levantarse paredes invisibles que replican la división graduada propia de la escuela urbana. En el caso de los alumnos con discapacidad, la diferenciación de tareas puede ser aún mayor cuando su diseño queda exclusivamente a cargo del MI sin establecer vínculos con los contenidos que abordan los compañeros. O bien, habiendo sido planificadas por la docente del plurigrado, su gestión en la clase queda a cargo del MI o del AT que asisten al niño. En ocasiones, y no solo en las aulas de escuelas rurales, los alumnos con discapacidad se ubican en una mesa diferente en la que solo interactúan con su MI o su AT.

Si bien esta diferenciación de tareas también se hizo presente en las clases observadas en relación a las propuestas dirigidas a los alumnos con discapacidad, hemos seleccionado algunos episodios que dan cuenta de ciertas decisiones didácticas que aumentan las posibilidades de interacción entre alumnos (con y sin discapacidad, de conocimientos próximos o distantes, de distintas edades o que cursan grados diferentes).

Episodio 1

En primer lugar, vamos a referirnos a Nicolás, uno de los estudiantes de la Escuela 1. Cuando realizamos las primeras observaciones de clase, Nicolás se encontraba cursando 1° grado. Las interacciones con sus pares eran muy reducidas. Las tareas de matemática que resolvía inicialmente se centraban en la grafía de los números, por ejemplo, siguiendo el trazo punteado sobre la hoja. En esta primera etapa, la diferenciación de tareas respecto de las que resolvían sus compañeros era pronunciada y las interacciones con sus pares, reducidas. Si comparamos esas primeras propuestas con las registradas en una nueva observación al mismo grupo al año siguiente, cuando Nicolás cursaba 2° grado, es posible identificar un cambio significativo en el tipo de trabajo propuesto y en las posibilidades de interacción que habilita, incluso cuando no está realizando en forma simultánea la misma tarea que el resto de la clase.

El día de la observación estaban presentes en el aula la maestra, las dos AT y los seis alumnos de primer ciclo. Al inicio de la clase, se propuso a Nicolás (2°) completar este cuadro numérico⁸¹ mientras sus compañeros resolvían una tarea diferente (Imagen 5).

81 Se trata de una propuesta ampliamente difundida para abordar el estudio del sistema de numeración en primer ciclo. En los cuadros numéricos los números se organizan en filas y columnas. La disposición de los números favorece la exploración y el estudio de ciertas regularidades del sistema de numeración (por ejemplo: “los



Imagen 5. Tarea 1 resuelta por Nicolás (2°).

Cuando Nicolás completó el cuadro, se produjo el siguiente diálogo entre las AT:

AT1.—Mirá, lo está haciendo.

AT2.—¡Hizo hasta el 79!

A partir de la sorpresa y la alegría manifestada por las AT, es posible interpretar que sus expectativas en relación a la resolución de este alumno fueron superadas. Este comentario no va en desmedro de la propuesta, por el contrario, apunta a destacar que a pesar de la incertidumbre que pudiera generarles el éxito en la tarea apuestan a desafiarlo con números que superan el rango que domina. La decisión que tomaron luego pareciera confirmar tal interpretación.

Si bien no tenían previsto asignarle a este alumno más tareas en esa clase, la maestra y las AT le proponen nuevas actividades vinculadas al mismo contenido, entre ellas la siguiente (Imagen 6), en la que se hace evidente una ampliación del rango numérico en relación al cuadro anterior.

números de esta fila comienzan con 6”, “los números de esta columna terminan con 5”, etc.).

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
60	61	62	63	64	65	66	67	68	69
70	71	72	73	74	75	76	77	78	79
80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
90	91	92	93	94	95	96	97	98	99

Imagen 6. Tarea 2 resuelta por Nicolás (2°).

Claramente la maestra y las AT apostaron a que Nicolás podía realizar otras actividades más avanzadas. Esta confianza en sus posibilidades fue creciendo a partir de los avances significativos que realizó desde su ingreso a 1° grado. Y es esa confianza la que, entendemos, hará posible que tales avances se multipliquen, porque Nicolás también confiará en que puede realizar las mismas tareas que sus compañeros y la escuela podrá enseñarle que tiene derecho a hacerlo. Es en el marco de este clima de reconocimiento que también los compañeros aprecian sus logros:

Sofía (3°).—¡Qué bien Nicolás!

La AT identifica este tipo de interacciones entre pares de reconocimiento de sus compañeros hacia Nicolás:

La AT1.—Los mismos compañeros son también los que notan los avances.

Nos interesa resaltar que la disposición de las docentes y las AT para reconocer los avances de este alumno se había hecho presente durante una entrevista realizada el año anterior. En esa oportunidad,

la AT que asistía a Nicolás destacó que había logrado usar la goma de borrar sin ayuda. Este reconocimiento no refería a una destreza motriz, sino que subrayaba su mayor autonomía en la identificación de sus propios errores matemáticos y la posibilidad de revisarlos por una respuesta correcta. Este punto nos resultó muy interesante dado que se corría del dominio puntual de un contenido para ubicarse en la participación progresiva de este alumno en las prácticas matemáticas que se iban instalando en el aula, en este caso, la revisión de los propios procedimientos y resultados.

Las propuestas que acabamos de compartir dan cuenta de un cambio significativo en el tipo de trabajo ofrecido a este alumno, ahora próximo al que realizan sus compañeros. La diferencia que permanece es que las resuelve en otro tiempo, el tiempo que respeta el avance de sus conocimientos. Esta resolución anacrónica, sin embargo, no impide que el intercambio con sus pares tenga lugar en forma diferida. Por ejemplo, en una de las clases todos los alumnos del plurigrado recibieron un cuadro de números semejante al que había completado Nicolás (Imagen 6). Román (1°) y Nicolás (2°) trabajaron con cuadros numéricos del 0 al 99, mientras que el resto de los compañeros completaban cuadros del 0 al 1.000.

Este dato coincide con los reportados en un estudio anterior (Escobar, 2016). Una de las maestras rurales entrevistadas en esa oportunidad describía así los cambios que realizaba en las actividades para adaptarlas a la diversidad presente en el aula⁸²:

MR.—En numeración lo único que hacemos es ampliar el campo numérico de 2° a 3°, pero la actividad es la misma: completar una grilla⁸³, completar números coloreados. En 2° van a trabajar con cienos y en 3° van a trabajar con mi-

82 Es importante aclarar que, al tratarse de una escuela unitaria, la maestra estaba a cargo de todos los grados, en este caso el plurigrado estaba integrado por 6 alumnos: dos de 2°, dos de 3°, uno de 4° y uno de 6°.

83 El término grilla (de números) también se utiliza habitualmente para referirse al trabajo con cuadros de números descripto anteriormente.

les. Pero en sí, la actividad escrita en el pizarrón es la misma; después, cada año se gradúa en los contenidos. De 1° a 3°, podés dar la misma consigna: “completar filas”, “completar columnas” o “ubicar los números que están alrededor de algún número”. Vas ampliando el campo numérico.

Esta maestra también reúne a los alumnos de ambos grados en una misma actividad y una misma consigna escrita en el pizarrón y gradúa el contenido a partir de modificar el campo numérico involucrado. Si bien no utiliza este término en su relato, es posible considerar que el comando de variables didácticas (Brousseau, 1994) resulta un punto de apoyo para adecuar las actividades según los distintos grados de la escolaridad.

En la misma línea, la docente a cargo de una de las escuelas unitarias⁸⁴ involucrada en ese mismo estudio (Escobar, 2016, 2018) propuso una situación de descomposición numérica modificando el rango numérico para 2° y 4° grados (Imágenes 7 y 8). La tarea consistía en componer cantidades de dinero utilizando billetes de fantasía. Los alumnos de 1° ciclo utilizaban billetes de \$1, \$10 y \$100 y, los alumnos de 2° ciclo, billetes de \$1, \$10, \$100, \$1.000, \$10.000 y \$100.000.

84 En este caso, también se trata de una docente de una escuela unitaria. El plurigrado estaba integrado por 8 alumnos: uno de 1°, dos de 3°, dos de 4°, uno de 5° y dos de 6°.



Imagen 7. Propuesta para 2º grado.

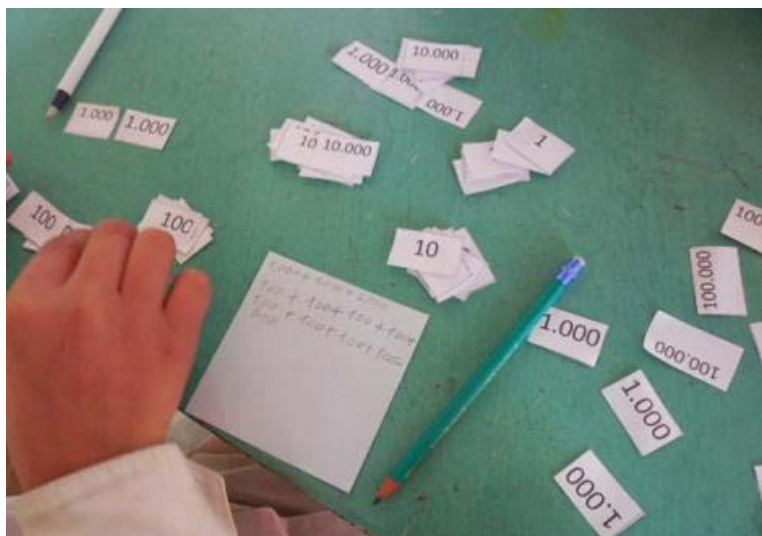


Imagen 8. Propuesta para 4º grado.

Estas docentes han encontrado que una de las maneras de reducir la complejidad de la planificación consiste en proponer el mismo contenido de enseñanza a todo el grupo variando el nivel de dificultad de la tarea. Entendemos que puede ser también una de las maneras de abordar la tarea de planificar la enseñanza cuando está dirigida a alumnos con y sin discapacidad.

Este tipo de propuestas no solo facilita la tarea de planificar, sino que también favorece la gestión de la clase. A su vez, permite instalar un intercambio colectivo en el que todos puedan participar y aportar según sus posibilidades. Al enfrentarse a tareas semejantes, los alumnos están en mejores condiciones de comprender los aportes de sus compañeros, hacerles preguntas, proponer alternativas, analizar errores y poner en diálogo sus propias ideas con las de los demás.

Episodio 2

Es lo que sucede, por ejemplo, en una de las clases observadas en la Escuela 1, en la que Román (1°) y Gonzalo (2°), al igual que sus compañeros de primer ciclo, se enfrentan a la tarea de resolver y analizar cuentas de suma en el contexto de un juego colectivo. Así queda planteada la consigna en el pizarrón (Imagen 9):

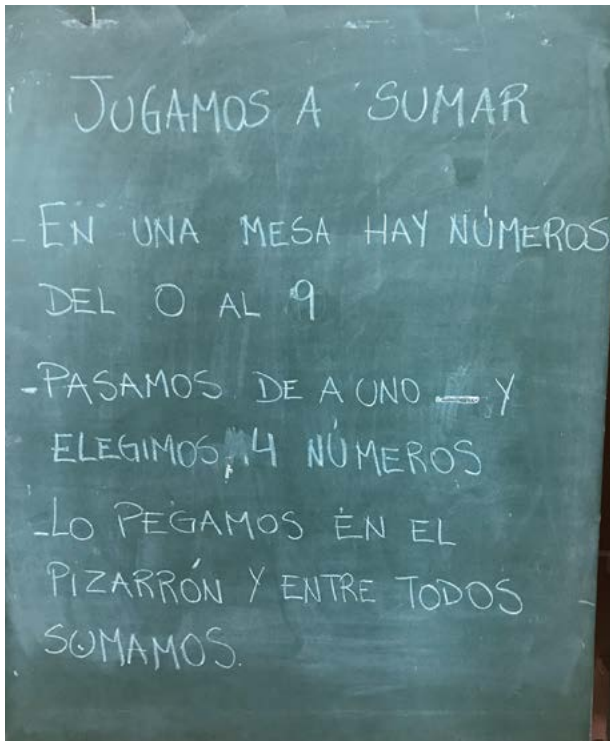


Imagen 9. Consigna en el pizarrón de primer ciclo.

Cada alumno pasa, toma cuatro tarjetas y arma con ellas dos números de dos cifras. Si bien la consigna indica que la suma entre

ambos números se resuelve entre todos, finalmente lo hicieron individualmente. Todo el grupo está atento a lo que sucede en el pizarrón y las intervenciones de la docente intentan involucrarlos en la tarea que realiza su compañero. Una vez finalizado el momento de juego, la maestra presenta una nueva consigna a todo el grupo:

MR.—Estas cuentas las van a copiar en el cuaderno y las van a hacer. Después las vamos a realizar juntos en el pizarrón. Estas dos son de Román (se refiere a las dos del recuadro de la Imagen 10).



Imagen 10. Cuentas presentadas en el pizarrón.

Como puede observarse en la imagen del pizarrón, si bien la consigna se presenta a todo el grupo, las cuentas no son las mismas para todos. La docente y la AT consideran conveniente reducir el tamaño de los sumandos de las cuentas de Román. En este sentido, estarían comandando una variable didáctica que les permite proponer el mismo tipo de tarea a todo el grupo modificando la complejidad en función de los conocimientos que cada niño tiene disponibles. Sin embargo, esta decisión inicial no impide que, avanzada la clase y luego de observar a Román resolver sin inconvenientes esas dos cuentas, la AT sugiera a la docente su reformulación.

AT.—Fíjate la segunda cuenta ($52 + 53$), con esos números Román puede pasar (al pizarrón).

MR.—Llega a pasar y le doy un abrazo. (Luego se dirige a los alumnos) Va a pasar Román a hacer esta cuenta.

Sus compañeros siguen con atención la resolución de Román y comparan el resultado obtenido con los propios. La docente y la AT cruzan miradas, realizan una demostración de reconocimiento que también es compartida por los otros niños.

MR.—¡¡¡Muy bien Román!!!

También se observa la propia satisfacción de Román, quien al escuchar las frases de aliento se retira a su banco sonriendo.

Compartimos este diálogo para resaltar que tanto la docente como la AT están atentas a las producciones de Román. Al proponerle que inicie resolviendo cuentas con números pequeños no limitan *a priori* sus posibilidades, sino que intentan garantizar su ingreso en la tarea desde los conocimientos que tiene disponibles para luego poder acompañar sus avances aumentando, en este caso, el tamaño de los números. También destacamos el clima de trabajo cooperativo y corresponsable de la docente con las AT en tanto condición que favorece, sin dudas, la instalación de prácticas inclusivas.

Como puede observarse en esta hoja del cuaderno de Román (Imagen 11), la mayor parte de las cuentas propuestas el día anterior también implicaban la suma de dos números de una cifra ($4 + 2$, $8 + 3$, $5 + 1$, $7 + 4$, $3 + 6$, $5 + 3$) y solo una de ellas, la suma de un número de dos cifras y un número de una cifra ($10 + 1$). En todos los casos, Román dibuja la cantidad de palitos que representa cada número, lo que le permite acceder al resultado de la suma a partir del conteo. En este caso, cada palito “vale 1”. Incluso, al representar el 10 de la última cuenta, coloca diez palitos a la derecha del número y no un palito a la izquierda como veremos que realiza al día siguiente.

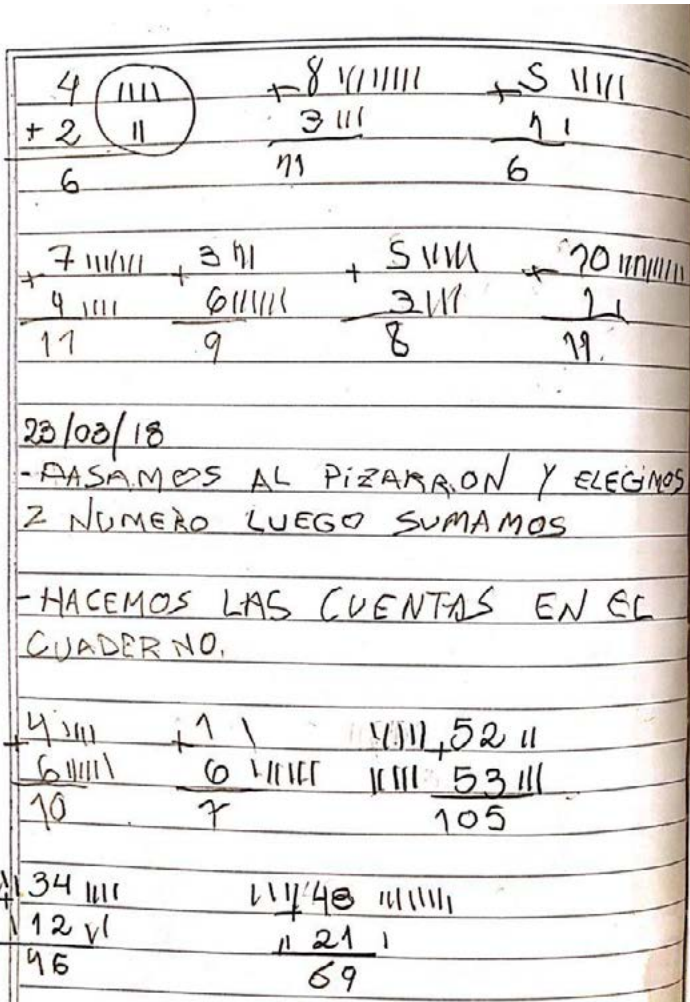


Imagen 11. Producción de Román.

Dando continuidad a esa propuesta, en la clase observada también le proponen realizar sumas de dos números de una cifra ($4 + 6$ y

1 + 6). Sin embargo, a partir de la intervención de la AT, Román tiene la oportunidad de resolver correctamente cuentas que involucran sumandos de dos cifras, comenzando por $52 + 53$. En su cuaderno pueden verse las nuevas cuentas que le presentan: $34 + 12$ y $48 + 21$. Román también encara la resolución dibujando palitos al lado de cada número. Sin embargo, identificamos un cambio en su estrategia. En las cuentas anteriores obtiene el resultado a partir del conteo de todos los palitos, cuyo valor es 1. De haberlo hecho de ese modo en las nuevas cuentas, los resultados serían incorrectos. En las tres últimas cuentas, a la derecha de cada número dibuja la cantidad de palitos que representan las unidades (cada palito vale 1) y la izquierda dibuja la cantidad de palitos que representan las decenas (cada palito vale 10). Al contar los palitos, en este caso, no deja de considerar el valor que cada uno representa. El diálogo citado entre la AT y la docente dan cuenta de que se trata de una tarea nueva para Román, y que estamos frente a la adaptación de un recurso para resolver nuevas cuentas.

Al igual que señalamos al referirnos al episodio de Nicolás, destacamos también la disposición de la docente y las AT para identificar los avances y las posibilidades de Román. De ambos ejemplos también resaltamos el carácter flexible que asumen las planificaciones y reconocemos en ello una de las condiciones que favorecen la inclusión.

Episodio 3

El tercer episodio que seleccionamos se da en el marco del intercambio colectivo que apunta a validar los resultados de las cuentas que cada alumno resolvió durante el juego de sumas al que venimos haciendo referencia. Algunos alumnos optaron por el algoritmo convencional sin ningún tipo de marcas adicionales (Sofía, 3º) mientras que otros se apoyaron en el conteo de dedos (Martín, 3º) o palitos (Román, 1º; Gonzalo, 2º y Ema, 5º) que pueden representar unidades o decenas.

El diálogo que transcribimos a continuación se presenta luego de que Sofía (3º) resuelve $12 + 90$ en el pizarrón. Escribe la cuenta y, rápidamente, obtiene 102 como resultado.

MR.—¿Está bien la cuenta que hizo Sofía? (Se dirige a todo el grupo).

Gonzalo (G) (2º).—¡No! (Exclama con mucha firmeza).

MR.—¿Por qué no, Gonzalo?

G.—Porque no puso los palitos.

MR.—Pero ella ya no usa los palitos, ella lo piensa y ya sabe... (Gonzalo se queda dudando). Mirá, vamos a hacer los palitos. ¿Cuántos palitos pongo acá? (Resuelven juntos la cuenta y comprueban que el resultado es el mismo).

MR.—¿Está bien la cuenta entonces?

G.—Sí.

MR.—Está bien, ella no puso los palitos, pero está bien igual.

G.—Pero... ¿Y por qué no usa los palitos?

MR.—Porque ella sabe sumar de otra manera. Vos también podés hacerla sin los palitos.

Gonzalo interpreta como un error el procedimiento de Sofía porque es diferente al propio. Si bien es posible encontrar numerosos ejemplos como este en las aulas, este caso es particular porque sucede en un plurigrado entre niños con y sin discapacidad. Si Gonzalo no hubiese estado en una escuela común, compartiendo el aula junto a compañeros sin discapacidad, sus ideas no podrían haber sido interpeladas por el procedimiento de Sofía. Y si hubiese estado en la misma aula resolviendo una tarea diferente, tampoco.

También interesa destacar que la docente propone resolver la cuenta que hizo Sofía utilizando el procedimiento que él domina para poder comprobar si es correcta desde la perspectiva de sus propios conocimientos. Una vez comprobada, Nicolás se formula una nueva

pregunta: ¿por qué no usa palitos? Interrogante que podrá ayudarlo a advertir que hay otras formas de resolver y que él también puede aprender a utilizar.

Sobre este episodio compartimos dos cuestiones, acerca de las cuales discutimos largamente durante el análisis. La primera podría ser considerada como cierta desvalorización que parece deslizarse en la expresión de la maestra al señalar que Sofía no usa palitos porque “ella sabe”. Sin intención de juzgar y a riesgo de malas interpretaciones, entendemos que una intervención posible en este caso podría haber sido la de habilitar el diálogo entre Sofía y Gonzalo y acompañar el intercambio solo si era necesario. Sin embargo, a pesar de no haberse producido un intercambio directo entre ambos, podemos afirmar que sí se produjo un diálogo entre sus producciones. Gonzalo interrogó la producción de Sofía desde la propia, y es también desde allí que pudo establecer una comparación y reconocer la posibilidad de su validez. En este sentido, podemos reconocer que las ideas de Gonzalo fueron incluidas en la clase.

Cuando pensamos en el aula de matemática inclusiva no nos referimos solamente a aceptar que todos los alumnos estén allí. Estamos pensando en incluir sus ideas, valorarlas, incorporarlas a la comunidad de producción de la clase, someterlas a discusión, ponerlas en relación con otras ideas. Coincidimos con Delia Lerner en que “los chicos tienen que ser incluidos como personas que aprenden”. (Espinoza *et al.*, 2013, citado en Escobar y Grimaldi, 2015)

Modalidades de organización e interacciones entre pares en plurigrado

Las condiciones particulares del plurigrado a las que hemos hecho referencia en estas páginas también inciden en las decisiones didác-

ticas sobre las modalidades de organización y las interacciones entre alumnos. Estas decisiones pueden responder a diferentes propósitos didácticos y, en consecuencia, variar de acuerdo al área, el contenido, los conocimientos de los alumnos y la tarea propuesta.

Si bien en las escuelas unitarias la distribución de la matrícula está definida por el único maestro que atiende a todos los alumnos, pudiendo incluir niños que cursan de 1° a 6° grado, una vez dentro del aula, las decisiones sobre la organización de los alumnos se encuentran frente a un horizonte más amplio de posibilidades. Por ejemplo, una de las maestras entrevistadas en un estudio anterior (Escobar, 2016) describía de este modo algunas de esas alternativas:

MR.—Si es necesario (a la planificación) la hago por aproximación, por ejemplo, 3° y 4° este año trabajan juntos porque uno de los alumnos tiene una discontinuidad (de asistencia) bastante importante, por lo que no está para trabajar pura y exclusivamente contenidos de 4°. Entonces lo junto con los de 3°. Después tengo otra alumna de 4° que trabaja con la de 5° porque da importantes avances, entonces la aprovecho con la de 5°.

Esta maestra da cuenta de un tratamiento flexible de la particularidad y la diversidad presente en su aula. Por ejemplo, frente a la discontinuidad de la asistencia de un alumno de 4° grado que dificulta el abordaje de la totalidad de los contenidos prescriptos para ese grado de la escolaridad, decide incluirlo en el mismo grupo de los alumnos de 3° grado. En cambio, una alumna de 4° grado que realiza importantes avances es incorporada al grupo de compañeros de 5° grado. Interesa destacar que las decisiones de la maestra en relación con sus alumnos de 4° grado no son uniformes: ubica a cada uno en el grupo en el que ella considera que podrán avanzar de acuerdo a sus posibilidades, más allá del grado en el que están matriculados. A su vez, la maestra rompe con la estructura de 1° y 2° ciclos al reunir

en el mismo grupo a alumnos que cursan 3° y 4° grado. Otra de las maestras entrevistadas en ese mismo estudio agrega lo siguiente:

MR.—A veces reagrupamos (a los alumnos). Si yo tengo una nenita de 4° que ha tenido problemas de ausentismo, entonces por ahí no está trabajando con el contenido específico de 4° sino que en algunos momentos trabaja con los chicos de 3°. Y ahora el nuevo Régimen Académico⁸⁵ nos permite todo esto de reagrupamientos para beneficiar a los chicos, para mejorar trayectorias. Nosotros en el campo lo hacemos continuamente. En muchos momentos reagrupamos, sin perder de vista lo que el chico tiene que aprender.

Es así que la inasistencia, potencial barrera para los aprendizajes, es abordada por estas docentes de modo tal de minimizar su impacto negativo. Así entendidas, las modalidades de organización que despliegan en sus clases pueden considerarse apoyos para los aprendizajes de los alumnos.

En las escuelas bidocentes, como la Escuela 1 en la que realizamos algunas de las observaciones de clase de este estudio, la distribución más frecuente consiste en asignar un ciclo a cada docente. Al igual que mencionamos para las escuelas unitarias, en los plurigrados de las escuelas bidocentes también se abren múltiples posibilidades de organización de los alumnos al interior de cada aula, o bien, habilitando interacciones entre alumnos que cursan ciclos diferentes.

En consonancia con el testimonio citado anteriormente, la docente de la Escuela 1 también da cuenta de cierta flexibilidad en la organización del trabajo de sus alumnos. Esto se refleja, por ejemplo, en la decisión que tomó junto con la Directora a cargo de 2° ciclo de ubicar a Ema en el aula de primer ciclo.

85 La maestra se refiere al Régimen Académico del Nivel Primario de la provincia de Buenos Aires (2014).

Directora.—El grado en el que están es relativo.

Ema es una alumna que se incorporó tardíamente a la escuela. Si bien tenía edad para estar matriculada en 5° grado, no sabía leer y decidieron sumarla al aula de primer ciclo. Las palabras de la AT van en la misma línea al señalar que la edad no es determinante para tomar decisiones sobre las trayectorias escolares de los alumnos en esta escuela.

AT.—Si bien la división de 1° y 2° ciclo es por edad, también se da por desempeño. Puede que a un alumno que le cuesta más o va más avanzado, le convenga trabajar con el otro grupo.

También podemos recordar que, en la clase observada, Nicolás y Gonzalo, ambos alumnos de 2° grado, resolvieron tareas diferentes en función de los conocimientos disponibles. Interpretamos las decisiones que flexibilizan la organización graduada (alumnos matriculados en 2° ciclo compartían el aula y el trabajo con los compañeros de 1° ciclo y, a la inversa, alumnos matriculados en 1° ciclo compartían la clase con alumnos de 2° ciclo) como rasgos que favorecen la instalación de prácticas inclusivas.

De las barreras a las condiciones que favorecen la Educación Inclusiva

A lo largo de este capítulo hemos mencionado diversas condiciones que favorecen la instalación de prácticas inclusivas, como así también aquellas que representan potenciales o reales barreras para la inclusión.

Dado que la identificación de barreras y su eliminación (o la búsqueda permanente de alternativas que las superen) constituyen un eje central de la Educación Inclusiva, consideramos que detenernos en este

punto puede ser una buena opción para cerrar estas páginas y plantear una plataforma de pendientes para continuar con las transformaciones que las escuelas necesitan realizar para alojar a todos los alumnos.

Tal como postula el Modelo Social de la discapacidad, las barreras para la inclusión de los niños con discapacidad en las escuelas comunes no se originan en (ni son producidas por) los propios alumnos. En el caso particular de las escuelas rurales, las distancias, el estado de los caminos o la falta de disponibilidad de transportes adecuados pueden significar un obstáculo para que los estudiantes con discapacidad lleguen a las escuelas. Del mismo modo, y reconociendo que el trabajo colaborativo entre docentes, MI y AT es condición fundamental para la Educación Inclusiva, el hecho de que muchas escuelas rurales no cuenten con estas figuras para acompañar las trayectorias de los estudiantes con discapacidad puede interpretarse como un impedimento para su matriculación. Incluso argumentando esta decisión en la escasa o ausente formación o preparación de los maestros para “atender” a los alumnos con discapacidad.

Las barreras edilicias, institucionales, formativas y didácticas no pueden (no deben) constituirse en impedimentos para la matriculación de las personas con discapacidad en las escuelas comunes. Claramente, es responsabilidad del Estado crear las condiciones que eliminen estas barreras para que, efectivamente, los alumnos puedan estar en las aulas como es su derecho. Y, sin duda, los maestros rurales tienen un rol importante para identificar estas barreras y reclamar ante quien corresponda por su eliminación; tarea con mayores probabilidades de ser exitosa cuando se encara y sostiene desde equipos de trabajo colaborativo integrados por actores individuales y colectivos del ámbito educativo, social, cultural y político, a nivel local, regional, nacional e internacional. Y que requiere, sin duda, aumentar la coherencia entre los marcos ideológicos, normativos, teóricos, pedagógicos, didácticos y curriculares que fundamentan los aportes de cada uno de estos actores, responsabilidad que no puede delegar-

se en quienes finalmente se encuentran en el aula sin el respaldo de estos acuerdos necesarios.

Referencias bibliográficas

- Arteaga Martínez, P. (2009). *Los saberes docentes de maestros en primaria con grupos multigrado*. Tesis de Maestría. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México, DF.
- Block, D.; Ramírez, M.; y Reséndiz, L. (2015). “Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado: un estudio de caso”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 711-735.
- Broitman, C.; Escobar, M.; Sancha, I. y otros (2015). “Interacciones entre alumnos de diversos niveles de conocimientos matemáticos. Un estudio en un aula plurigrado de escuela primaria”. *Yupana*, 8, 11-30.
- Broitman, C.; Escobar, M. y Sancha, I. (2016) “La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado de escuela primaria”. En: Seoane, V. (coord. ed.). *III Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa*. Ensenada, La Plata. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. ISBN 978-950-34-1357-9.
- Broitman, C.; Cobeñas, P.; Escobar, M. y otros (2017). “Enseñar y aprender matemática en aulas inclusivas”. Ponencia presentada en el *IV Seminario Nacional de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente “La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI”*. Red Estrado y Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Broitman, C.; Cobeñas, P.; Escobar, M. y otros (2018a). “Estudiantes con discapacidad en aulas multigrado: un desafío de la Edu-

- cación Inclusiva”. Publicado el 24/5/18 por el Observatorio del Derecho a la Educación y la Justicia en *Educación futura*.
- Broitman, C., Cobeñas, P., Escobar, M. y otros (2018b). “El derecho a la educación matemática. Aportes desde una investigación en curso”. *Revista 12(ntes)*, 44, (segunda época).
- Broitman, C., Cobeñas, P., Dibene, L. y otros (2018c) “¿Qué matemáticas escolares viven hoy en las aulas de educación especial?” *Memoria y Libro de Actas de las Terceras Jornadas de Enseñanza, Capacitación e Investigación en Cs. Naturales y Matemática*. ISBN: 978-987-778-735-1.
- Broitman, C., Escobar, M. y Sancha, I. (En prensa) “La diversidad como ventaja en las clases de matemática de primaria”. En Castedo, M. Siede, I y Broitman (comps.), *Enseñar en la diversidad. una investigación en escuelas plurigrados primarias*. EDULP.
- Brousseau, G. (1994). “Los diferentes roles del maestro”. En Parra, C., y Saiz, I. (comps.), *Didáctica de las Matemáticas. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- (2007). *Introducción a la Teoría de las Situaciones Didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Escobar, M. y Grimaldi, V. (2015). “El conocimiento matemático como derecho. Nuevas coordenadas políticas para pensar y transformar las prácticas de enseñanza”. *Actas de las IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*, 28, 29 y 30 de octubre de 2015. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Escobar, M. (2016). *La enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado. Un estudio de caso sobre un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

- (2018). “Maestros de matemática en contextos de diversidad: aulas plurigrado”. *Revista Novedades Educativas*, 330. ISSN 0328-3534.
- (En prensa). “La enseñanza de las matemáticas en aulas plurigrados: atender a la diversidad desde la planificación”. En Castedo, M. Siede, I y Broitman (comps.), *Enseñar en la diversidad. Una investigación en aulas plurigrado primarias*. La Plata: EDULP.
- Escobar, M. y Broitman, C. (2016). “La enseñanza (de las matemáticas) en aulas plurigrado como objeto de estudio en la formación docente”. En Juárez Bolaños, D. (coord.), *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora*. México: Colofón/ Red de Temática de Investigación de Educación Rural/ Universidad Autónoma de Sinaloa. ISBN 978-6074413038.
- Quaranta, M.E. y Wolman, S. (2003). "Discusiones en las clases de matemáticas. Qué, para qué y cómo se discute". En Panizza, M. (comp): *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y primer ciclo de EGB: Análisis y Propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Sadovsky, P. (2005). “La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática”. En Alagia, H., Bressan, A. y Sadovsky, P., *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Santos, L. (2006). “Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado”. *Revista Quehacer Educativo*, 75, 72-79. Montevideo: FUM-TEP.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de escuelas rurales*. Tesis de Maestría. FLACSO.
- Zattera, O. (2015). *Enseñar y aprender en el campo. Reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural*. Lomas de Zamora: Editorial UNLZ. Facultad de Ciencias Sociales.

La enseñanza de las matemáticas en escuelas urbanas “comunes” que incluyen alumnos con y sin discapacidad

*Pilar Cobeñas, Verónica Grimaldi, Guadalupe Herrero y
Agustina Villanueva*

En este capítulo compartimos algunos de los resultados de una de las líneas de investigación del estudio que ha dado origen a este libro. Se presentarán ciertos aspectos de la indagación que llevamos adelante en escuelas comunes urbanas de la Provincia de Buenos Aires⁸⁶.

Nuestros análisis toman como referencia algunas propuestas de enseñanza relevadas en aulas de primer ciclo del nivel primario con alumnos con y sin discapacidad. En estas aulas, en las que participan varios adultos (maestras de grado, maestras integradoras, acompañantes terapéuticas), realizamos observaciones de clase, entrevistas semiestructuradas no directivas y análisis de materiales que se utilizaron durante las clases. Nuestra intención ha sido indagar las interpretaciones que producen estos actores acerca de su rol para la inclusión de alumnos con discapacidad, los modos en que intervienen en la propuesta de enseñanza en función de sus ideas, y sus interacciones con otros actores (tanto externos como pertenecientes a la escuela).

86 En esta línea de la investigación, además de las cuatro autoras del capítulo, también participaron Mariana Filardi y Laura Murúa.

Asimismo, analizamos algunos efectos de las prácticas docentes que se despliegan y ciertos riesgos que conllevan ciertas interpretaciones en relación a la inclusión efectiva de los niños con discapacidad en las clases de Matemática. Finalmente, pretendemos vincular nuestros hallazgos con prácticas escolares frecuentes, producto de tradiciones pedagógicas diferenciadas, y aportar elementos que permitan revisarlas y transformarlas.

Para desarrollar los análisis que compartimos en estas páginas, nos apoyamos en las ideas y los marcos teóricos que hemos presentado en los capítulos I, II y III. Nuestro aporte específico se halla en la intersección de dos campos académicos —la Didáctica de la Matemática de tradición francesa y la Educación Inclusiva—, que hemos comenzado a poner en diálogo desde hace algunos años en la UNLP (Cobeñas, 2015; Grimaldi, 2017; Broitman *et al.*, 2017, 2018a, 2018b, 2018c; Escobar *et al.*, 2019; Grimaldi *et al.*, 2019).

Breve descripción de las escuelas que participaron en este estudio

Para desarrollar la línea de investigación de este subgrupo seleccionamos dos escuelas urbanas graduadas de educación primaria común y gestión privada de la ciudad de La Plata, a las que llamaremos A y B. Cuando las elegimos, tuvimos en cuenta los siguientes criterios:

- Se trata de escuelas que se autodefinen como inclusivas; esto es, tanto sus directivos como sus docentes reconocen a esta palabra como representativa del proyecto de la institución y de las prácticas de enseñanza que allí se desarrollan.
- Ambas tienen un alto número de alumnos con distintos tipos de discapacidad en relación al total de su matrícula. Así, al momento del inicio de nuestro estudio, la escuela A contaba con 8 alumnos con discapacidad sobre un total de 300 alum-

nos (aproximadamente 3% de su matrícula), mientras que la proporción de alumnos con discapacidad respecto del total de alumnos en la escuela B era de 19 sobre 166 (aproximadamente 11%)⁸⁷.

- Finalmente, se trata de escuelas que no realizan entrevistas para decidir la aceptación o no de alumnos con discapacidad como parte de su matrícula; esto es, no proponen un cupo por discapacidad⁸⁸.

En ambas instituciones realizamos observaciones naturalistas en recreos y en clases de Matemática de primer ciclo, así como entrevistas semiestructuradas a distintos actores involucrados en la educación de alumnos con discapacidad. También llevamos a cabo un análisis de los materiales utilizados durante las clases.

87 Si bien tuvimos la intención de comparar estas proporciones con cifras oficiales de la jurisdicción, encontramos que no se han producido estadísticas al respecto. Esto constituye una deuda que la Argentina tiene en relación a la Educación Inclusiva. En efecto, el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) establece que “Los Estados Partes recopilarán información adecuada, incluidos datos estadísticos y de investigación, que les permita formular y aplicar políticas, a fin de dar efecto a la presente Convención”. En este sentido, aun habiendo pasado muchos años desde su firma, nuestro país la sigue incumpliendo.

88 Es importante señalar que esta práctica está prohibida en términos de la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación, que cita textualmente la recomendación de la Oficina del Alto Comisionado en el Estudio Temático sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad (A/HRC/25/29): “Las escuelas tienen prohibido rechazar la inscripción o reinscripción de un/a estudiante por motivos de discapacidad. El rechazo por motivo de discapacidad, de forma directa o indirecta, será considerado un acto de discriminación”. Sin embargo, a partir de testimonios de personas con discapacidad y sus familiares, hemos encontrado que se trata de un obstáculo habitual con el que deben enfrentarse. Ver por ejemplo el Informe alternativo al informe presentado por el Estado Argentino, ante el Comité de la OEA que monitorea el cumplimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, CIADDIS, por el Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva, 2016; el Informe alternativo al informe presentado por el Estado Argentino, sobre la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, por el Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva, 2017 y el Informe Alternativo de Argentina sobre la Convención de los Derechos del Niño, por el Colectivo de Derechos de Infancia y Adolescencia de la República Argentina, 2017.

Definimos tomar los primeros años de escolaridad para evitar sesgos que se pueden generar por el mismo tránsito de los alumnos en el sistema educativo. Seleccionamos particularmente el 2° año del primer ciclo de la escuela A, que incluye a 1 alumno con discapacidad —de un total de 22—, a quien una vez por semana acompaña una maestra integradora en la clase de Matemática, dispone de una psicopedagoga que lo atiende como equipo externo y una acompañante terapéutica que está con él en la escuela. También incluimos el 2° año del primer ciclo de la escuela B, con 6 alumnos con discapacidad de un total de 26. De estos 6 niños, 5 tienen acompañamiento de la modalidad especial a través de maestras integradoras, que en uno solo de los casos asiste una vez a la semana a la clase de Matemática. Asimismo, 4 de estos alumnos asisten diariamente a clase acompañados por una acompañante terapéutica. Finalmente, uno de los niños con discapacidad no va acompañado por ninguna de estas figuras.

Resulta entonces interesante destacar que, en ambas escuelas, además de la maestra de grado (MG), intervienen otros profesionales para llevar adelante la escolarización de los alumnos con discapacidad: algunas figuras externas, como la maestra integradora (MI), la acompañante terapéutica (AT) y/o el equipo externo (EE); y otras figuras que pertenecen a la institución, como el equipo de orientación escolar (EOE). Sabemos que todos estos profesionales tienen formaciones y pertenencias institucionales distintas, así como funciones y roles diferentes en la escolarización de personas con discapacidad, lo cual tiene efectos sobre las intervenciones y las prácticas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Cobeñas y Grimaldi, 2018; Cobeñas, 2015b, 2016). Así, una pregunta que guió la indagación tuvo que ver con los modos en que trabajan e interactúan estos distintos profesionales con el objetivo de enseñar matemática para que todos y cada uno de los alumnos del aula aprendan. Parte de este análisis lo hemos desarrollado en Grimaldi *et al.* (2019) y lo ampliamos en el capítulo VII. En este capítulo nos enfocaremos en un aspecto más puntual de esta pregunta: qué decisiones se toman para planificar y

gestionar las propuestas de enseñanza en el aula, qué ideas parecen sustentar las decisiones que se van tomando, y qué efectos podrían tener sobre la efectivización del derecho a la educación de todos los niños, en particular de los alumnos con discapacidad.

Escuelas diferentes, estrategias de inclusión diferentes

En una breve entrevista que se realizó en el año 2018, el pedagogo Mel Ainscow⁸⁹ propone que la inclusión no es un estado predeterminado al que las escuelas deben arribar, sino que se trata de un proceso que consiste en que cada institución identifique qué más puede hacer para lograr aprendizajes en aquellos niños a los que “no está llegando” en un determinado momento. Esto significa que no existe la escuela inclusiva acabada —ya que siempre habrá otros niños que implicarán nuevos desafíos—, y que tampoco hay una manera única de diseñar e implementar propuestas que intenten incluir a todos. En nuestra investigación, esto queda ilustrado por las diferentes estrategias que las escuelas A y B han desplegado con este objetivo —particularmente en el área de Matemática—, y que presentamos en el siguiente cuadro.

89 Entrevista realizada a Mel Ainscow en el Congreso Nacional de Educación Inclusiva, organizado por la Mesa Cantonal de Concertación de Discapacidad (MCCD) de Guayaquil, la Secretaría de Acceso a Derechos y Equidad de la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Fundación The Trust for the Americas. En línea: <<https://www.youtube.com/watch?v=IhAwwubcAjo&t=72s>>

	Escuela A	Escuela B
Docente de grado	La docente de 2° grado dicta todas las áreas curriculares en ese grado.	En la escuela hay dos docentes de Matemática: uno para todo el primer ciclo y otro para todo el segundo ciclo. Esto significa que la docente de Matemática de 2° es también docente de Matemática de 1° y de 3°.
Materiales utilizados en el aula	Todos los alumnos utilizan el mismo libro de actividades, elegido por la MG en el marco de acuerdos institucionales con las demás docentes.	Se utilizan 5 cuadernillos de actividades diferentes, distribuidos según el nivel de conocimientos que la docente evalúa para cada niño. Estos cuadernillos son diseñados en cada trimestre por la docente en colaboración con otros actores institucionales.
Ambientación del aula	En el aula observada se cursan todas las materias curriculares, por lo que la ambientación es variada (carteles de información y producciones de diferentes áreas de los alumnos de 2°).	En el aula observada se dicta solamente Matemática de primer ciclo, por lo que está ambientada para tal fin (carteles de información y producciones de Matemática de los alumnos de 1°, 2° y 3°).
Contacto entre profesionales	La escuela no posee EOE. La MG tiene contacto directo con el EE que acompaña al alumno con discapacidad.	La escuela posee EOE. El contacto con las instituciones desde donde proviene el personal de apoyo (AT y MI) está a cargo de este equipo.
Adultos dentro del aula	En cada una de las clases observadas (dos en total), además de la MG hay un adulto más en el aula: en un caso, una AT; y en otro, una MI (estas dos figuras acompañan al mismo niño, pero nunca de manera simultánea).	En las dos clases observadas hay seis adultos dentro del aula de manera simultánea: cuatro AT, una MI y la docente de Matemática de primer ciclo.

Estas diferentes estrategias institucionales, apoyadas en ideas personales compartidas o no por los actores involucrados, se despliegan con la intención de incluir a todos los alumnos en la clase de Matemática. ¿De qué maneras cobran vida en cada una de estas aulas a raíz de las interacciones que se producen a propósito del conocimiento matemático en juego?

Si nos enfocamos inicialmente en los materiales, mientras en la escuela A todos los niños —incluido el alumno con discapacidad— utilizan un mismo libro, a los alumnos de 2° de la escuela B —con o sin discapacidad— se les proponen cuadernillos diferentes según el nivel de conocimiento evaluado por la docente del área. En sí mismas estas diferencias no permiten caracterizar la actividad a la que son convocados los alumnos. Algunas investigaciones, experiencias de aula y materiales curriculares de los últimos años (Broitman *et al.*, 2015, 2016a; Broitman *et al.*, en prensa; DGCyE, 2015; Escobar, 2018; Cobeñas y Grimaldi, 2018) permiten advertir que es posible incluir a todos los alumnos en el aula de Matemática tanto si se les propone la misma actividad como si trabajan sobre problemas diferentes. Es preciso, por lo tanto, analizar de qué manera se diseñan (o seleccionan) y utilizan estos materiales en la elaboración e implementación de las propuestas de enseñanza. En las próximas páginas analizaremos estas cuestiones.

La propuesta de la escuela A: un mismo libro para todos

En la entrevista, la docente de 2° de la escuela A nos cuenta que utiliza un libro de Matemática para organizar su propuesta de enseñanza, ya que

Maestra de grado (MG).—Matemática es más que [los alumnos] puedan armar, que puedan hacer... necesitan un espacio. Es necesario un libro.

El libro ha sido elegido de manera conjunta entre todas las maestras de la escuela, que seleccionaron una misma serie de una dada editorial para todos los grados.

Dentro del aula de 2° todos los alumnos utilizan el mismo libro. La maestra afirma que la planificación que hace es la misma para todos, pero que realiza algunas modificaciones para el niño con discapacidad:

MG.—Él en el libro, cuando trabajamos con números muy grandes, por ahí se le achican los números, pero la situación problemática es la misma [...] con números muy grandes se lo adapto, pero él, al saber las regularidades, que son cienes, dieces y unos lo logra, separándolos [...] por ejemplo... “Doscientos treinta y siete, más...” no. Tratamos de que sea doscientos más otro número y ahí puede.

En este pasaje, la docente explicita dos criterios para realizar estas modificaciones: achicar los números involucrados o bien incluir múltiplos de la unidad seguida de ceros. Sus argumentos se apoyan en los conocimientos disponibles del alumno en relación al objeto de enseñanza (“sabe las regularidades”), y en sus conocimientos didácticos sobre el contenido (las regularidades del sistema de numeración como un aspecto relevante para la enseñanza de los números).

Este modo de fundamentar sus decisiones nos resulta interesante ya que frecuentemente las razones que sustentan las adaptaciones que se proponen son independientes del contenido matemático de estudio y de la relación del niño con dicho conocimiento⁹⁰. En cambio, suelen apoyarse en caracterizaciones del alumno desde una mirada deficitaria. En efecto, durante la entrevista a la AT, ella refiere al modo en que modifica las actividades durante las clases, y si bien no funda-

90 Este aspecto se desarrolla en el capítulo II de este mismo libro.

menta sus decisiones, alude al alumno en términos de sus posibilidades y no se enfoca en ningún contenido en particular:

AT.—La modalidad de explicar acá es diferente, el libro no estaba adaptado. Entonces se hace lo que él puede, hasta donde él alcance. Ella [la MG] da la consigna, se lo explica, si él no lo entiende yo se la bajo, la volvemos a leer, vuelvo a algo más concreto, a explicárselo de nuevo.

Como hemos analizado en los capítulos II y III, aparece en este relato de la AT una idea que parece vincular el trabajo de los alumnos con discapacidad al uso de material concreto o de situaciones cotidianas. Este tipo de vínculo nos remite a lo que Charlot describe como

Una confusión entre la pedagogía activa y la pedagogía concreta [...] Se confunde la actividad intelectual del alumno con la actividad física del alumno sobre material manipulable o la actividad del alumno a partir de situaciones familiares [...] lo verdaderamente importante aquí es la actividad intelectual sobre este soporte y no el carácter “concreto” del mismo. (1986: 4-5)

Las ideas que recabamos en los relatos de los adultos de 2º año de la escuela A reaparecen en acto durante las clases de Matemática. Analizaremos, a continuación, algunos aspectos de la vida de estas y otras ideas en el aula, y su interacción a propósito del trabajo sobre problemas que involucran uno de los primeros sentidos de la multiplicación: las series proporcionales.

Intervenciones de la MI: los apoyos y las barreras

Durante las clases observadas, se trabajó sobre la resolución de problemas en los inicios del estudio de la multiplicación. La propuesta incluye nueve tablas que se corresponden con las “tablas de multiplicar” del 2 al 10. Cada tabla vincula magnitudes en contextos extramatemáticos, hecho que podría favorecer que los alumnos tomen decisiones y controlen sus resoluciones de manera autónoma, apelando a ciertas características del contexto. La siguiente es una de esas tablas:

Manos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dedos	5									

En la primera clase que observamos, el alumno con discapacidad trabajó con su MI, ubicada físicamente frente a él. Nos resulta interesante reflexionar sobre algunos aspectos de este acompañamiento en términos de las discusiones que hemos planteado en el capítulo II. Analicemos la siguiente nota del registro de observación tomada al inicio de la clase:

La MG copia la consigna de trabajo en el pizarrón:

LUNES 6 DE NOVIEMBRE

MULTIPLICAR

TRABAJAMOS EN LAS PÁGINAS 104 y 105

Los alumnos, a medida que terminan de copiar [del pizarrón], comienzan a resolver. Mientras tanto, la maestra sale del aula un momento. El niño con discapacidad también copia en su cuaderno lo que está escrito en el pizarrón, pero lo hace en letra manuscrita. Su MI le dice “La maestra copió con otra letra” (haciendo referencia a que debe copiar en imprenta).

En este episodio tenemos, por un lado, a un grupo de niños con una tarea —copiar una consigna que la docente ha dejado escrita en el pizarrón—, y una decisión que toman *a posteriori* —comenzar a resolver la actividad—. El hecho de que la MG “salga del aula un momento” nos da la pauta de que no está controlando la actividad de los niños. Por el contrario, el alumno con discapacidad cuenta con una mirada que controla qué hace y cómo lo hace, pero que además lo corrige. La intervención que hace la MI, producto de su propio criterio o de acuerdos establecidos con la MG (no lo pudimos indagar), provoca que el alumno borre lo que lleva hecho hasta el momento y comience nuevamente con la copia, ahora con otro tipo de letra.

Una observación que podemos hacer respecto de este episodio se vincula con ciertas discusiones usuales dentro de las escuelas. Es frecuente que el hecho de escribir en letra imprenta, pero no en cursiva sea interpretado, sobre todo en el caso de niños con discapacidad, como indicador de cierto déficit. Sin embargo, en esta escena en la que un alumno con discapacidad muestra que domina suficientemente la escritura como para leer un texto escrito en imprenta y copiarlo en cursiva, su MI le solicita que la cambie.

Señalemos también que la actividad más relevante de la clase de Matemática —iniciar la resolución del problema al que alude la consigna—, queda desplazada por otra actividad: copiar del pizarrón. Resulta posible anticipar lo que ocurre a continuación: el niño comenzará a resolver más tarde respecto de sus compañeros y eso probablemente va a repercutir en las posibilidades que tenga de incluirse en los intercambios. En efecto, pudimos registrar que el alumno termina de copiar justo en el momento en que comienza un intercambio colectivo.

[La MG] comienza a trazar una tabla en el pizarrón. El niño con discapacidad recién termina de copiar y quiere comenzar con la actividad del libro. Pero la MI lo frena y le indica que escuche a la maestra.

De este modo, el niño es convocado a escuchar el intercambio colectivo que se desarrolla en el aula sin haber tenido la oportunidad de interpretar individualmente el problema que se está discutiendo. Esto puede ubicarlo en desventaja respecto de muchos de sus compañeros, que sí tuvieron un tiempo personal para hacerlo, e incluso pensar alguna estrategia de resolución.

Queremos señalar con este breve análisis ciertos riesgos que aparecen cuando en el aula participan docentes u otros profesionales cuyos criterios en torno a la enseñanza —por ejemplo, a qué cuestiones dar prioridad en cierto momento— pueden o no coincidir con los del docente a cargo. La presencia de una maestra integradora o de un acompañante no garantiza, por sí misma, que se le esté brindando al niño un apoyo para el aprendizaje⁹¹. En este caso, por el contrario, la intervención particular que despliega la MI podría constituirse en una barrera.

Como desarrollaremos a propósito de varias escenas de este capítulo, no es nuestra intención cuestionar las prácticas de las diferentes figuras. Nuestra preocupación tiene que ver con las interpretaciones que suelen hacerse de ciertos efectos de hechos como este. La mirada usual sobre los alumnos con discapacidad como niños “con dificultades”, con cierto déficit biológico, suele comandar las explicaciones que se producen para comprender eventos que suceden durante las clases. En este episodio, por ejemplo, la demora misma puede constituirse en el único hecho observable (ignorándose las acciones del docente que la propiciaron), y para explicarlo solo se tendrán en cuenta las características individuales del niño.

Resulta necesario aclarar que no se trata de no tener en cuenta las características del alumno. Podría ser cierto que vaya más lento que los demás, ya sea porque copia más lentamente o porque aprende con

91 Tampoco garantiza que se esté ofreciendo un apoyo para la enseñanza al docente de grado. Este aspecto se desarrolla en el capítulo VII de este libro.

otros ritmos⁹². Sin embargo, en este caso particular, la demora del alumno se vincula a acciones específicas del adulto. Así, iniciamos este análisis poniendo una primera señal de alerta sobre este asunto, al que volveremos en próximas secciones.

El lugar de las producciones personales de los alumnos

A raíz del primer momento de trabajo colectivo que se produce en el aula, identificamos que la expectativa de la docente es que los niños vinculen rápidamente estos cuadros con las tablas de multiplicar que aparentemente ya han estudiado en clases anteriores:

MG.—Bien, lo que nos falta ahora en el libro es completar una tabla que sería como ir haciendo las tablas [de multiplicar], ¿sí? Miren. Por ejemplo, en el primero dice conejos y orejas, la primera tabla. Yo voy a explicar la primera tabla y a ver qué pasa con las otras. Y después las vamos a explicar en el pizarrón a ver cómo lo pensaron.

La primera tabla que deben completar los niños es la siguiente:

Conejos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Orejas	2									

92 Si bien no profundizaremos sobre este aspecto, nos resulta interesante reflexionar sobre las interpretaciones usuales de las diferencias en la escuela, ámbito en el cual suelen considerarse en términos valorativos. Así, la lentitud, lejos de ser interpretada como una característica más, libre de adjetivaciones, es valorada negativamente y asociada al déficit del alumno. Es esta valoración la que, en efecto, produce la discapacidad. Seguimos a Mc Dermott en que “no negamos que, por la razón que sea, algunos niños aprenden más lentamente que los otros o de una manera diferente. Se trata solo de que, sin los arreglos sociales que atribuyen importancia a los ritmos diferenciales de aprendizaje, la discapacidad de aprendizaje no existiría” (2001: 95).

Desde el enunciado no se alude a ninguna estrategia en particular, y, en este sentido, los alumnos podrían resolver apelando a procedimientos diversos: dibujar uno o varios conejos para contar las orejas; trazar palitos o marcas que representen la cantidad de orejas y contar; apelar a escalas de 2 en 2; escribir sucesivamente 2, 2, 2,... para ir sumando; utilizar la tabla del 2; entre otros.

Aun antes de que la docente propusiera explicar la primera tabla para todos, varios niños ya habían comenzado a completarlas. De esta manera, algunos de ellos van interactuando con la MG a partir de lo que ya han pensado y otros van respondiendo en función de las preguntas que propone:

MG.—A ver, pregunto, ¿un conejo cuántas orejas tiene?

La mayoría de los alumnos responde “dos”.

MG.—Entonces, ¿dos conejos cuántas orejas van a tener?

Alumnos (As) (varios).—Cuatro.

MG.—¿Por qué van a tener cuatro?

(Se oye murmullo de niños que contestan al mismo tiempo)

Alumno (A)1.—Es dos más dos.

A2.—Dos orejas y dos conejos.

A3.—Es dos por dos.

MG.—Bien, si un conejo tiene dos orejas, dos conejos tienen... cuatro.

MG.—¿Y tres conejos?

As.—Seis

MG.—Seis. ¿Y cuatro conejos?

As (varios).—Diez.

MG.—¡Nooooo! ¿Cuánto tienen cuatro conejos?

A2.—Ocho, ocho...

MG.—Ooocho. ¿Y cinco conejos?

A1.—Diez.

MG.—Diez.

A1.—Es la tabla de... la tabla de... que tenía los números pares.

MG.—Es que es la tabla del dos y el dos es un número par. Es como contar de dos en dos.

MG.—Ahora, abajo dice: triciclos y ruedas. ¿Cuántas ruedas tiene un triciclo?

As (varios).—Cuatro

As (otros).—Tres.

MG.—Tiiii-ciclo (haciendo énfasis en la primera parte de la palabra) ¿Sí? El triciclo tiene tres ruedas. Uno. ¿Entonces dos triciclos cuántas ruedas van a tener?

El desarrollo de este intercambio resulta insuficiente para saber efectivamente de qué manera han pensado los niños las respuestas que fueron produciendo. Advertimos, sin embargo, que algunas son correctas, otras son incompletas y otras son erróneas. El hecho de que la maestra haya pedido una cierta explicación sobre el resultado que se ha propuesto (“¿Por qué van a tener cuatro [orejas]?”), favorece la circulación de varias maneras de resolver —que no se indagan ni se analizan—. Estas se apoyan en el cálculo (“dos más dos”, “dos por dos”), en la memorización de la tabla del dos, o también en el planteo de un posible proceso (“es como contar de dos en dos”). De este modo, al momento de volver al trabajo personal, suponemos que la docente espera que los niños apelen a alguna de estas estrategias.

Durante la resolución, pudimos observar que la MG habilita y a veces propone distintas estrategias (utilizar la grilla numérica, realizar dibujos, contar con palitos) a medida que ve los procedimientos de los niños y las dificultades que van teniendo. En el caso del alumno con discapacidad, decide intervenir el libro dibujando a la izquierda de las tablas los objetos o animales a los que se hace referencia. Los dibujos son figurativos y realizados con bastante detalle en un margen al lado de las palabras “conejo”, “triciclo” (un conejo con ojos y bigotes, ruedas de triciclo con rayos y asiento abultado, etc.).

Nos preguntamos si estos dibujos provienen del supuesto de que el niño con discapacidad necesita un apoyo gráfico para comprender y resolver. De todas formas, con este único agregado, el alumno aún podría elaborar estrategias diversas: decidir que quiere dibujar otros conejos para contar todas las orejas; apoyarse en el único conejo dibujado y agregar palitos para seguir contando; contar reiteradamente sobre el único conejo dibujado; escribir sucesivamente 2, 2, 2... e ir contando de dos en dos o sumar; etc.

Conejos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Orejas	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20

Truculines	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Burdas	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30

Imagen 1.

Pero, al momento de iniciar el trabajo con su MI, ella decide ir agregando nuevos dibujos de conejos arriba de cada casillero, tal como se puede ver en la Imagen 1. Este agregado apunta a que el niño cuente. En efecto, así lo registramos:

La MI lo ayuda a contar con los dedos, [ella] agarra un lápiz y dibuja un nuevo conejo en el libro⁹³.

93 Si bien no disponemos de datos en nuestro registro, podemos hipotetizar que es el alumno quien dibuja los conejos sobre los últimos casilleros de la tabla. No sabemos si esta fue una decisión propia o proviene de indicaciones de la docente.

Con este modo de intervenir, la MI transforma un problema multiplicativo que podría resolverse de maneras diversas (según los conocimientos que tenga disponibles y movilice el alumno para enfrentarlo), en una situación en la que el niño debe contar sobre un dibujo que él no decidió hacer, deteniéndose cada dos y anotando los números en los que detiene su conteo, por razones que no queda del todo claro si él comparte.

Queremos señalar particularmente esta cuestión, puesto que el modo en que se promueve su participación en la clase de Matemática es muy diferente a la de sus compañeros. La situación seleccionada por la MG habilita a que los niños tomen ciertas decisiones acerca de qué conocimientos movilizar y de qué maneras. Así lo registramos en distintos momentos de la clase.

En el momento de trabajo individual:

Una alumna completando la tabla del 7, comenta con otra:

“si a 56 le sumás 4 del 7 te da 60 porque 4 más 6 es 10, entonces después le sumás los 3 del 7 y te da 63”.

En otro intercambio, resolviendo la multiplicación 9×5 :

“yo hice 9 más 9 que da 18 y otros dos nueves que también dan 18, entonces serían 36 más 9 te da 45”.

Durante la puesta en común⁹⁴:

MG.—Ema, contanos, sería genial, ¿qué haces con los dedos vos? A ver, escuchen lo que hace Ema. Que la vi que hacía tiki tiki tiki ti (mientras hace un gesto con sus dedos)... iba a poner un número y está bien. ¿Qué es lo que hacés con tus dedos?

94 Por acuerdo de confidencialidad establecido en este estudio no se brindan datos específicos de las instituciones ni de las personas involucradas. Por esa razón, se asignan nombres ficticios a los alumnos.

Ema.—Yo conté tres más tres seis, más tres nueve, más tres doce...

MG.—Bien, vení Juana. La del cinco todos me dijeron que era fácil. ¿Por qué es fácil?

Juana.—Es fácil porque es diez, y va dando cinco, cero, cinco, cero.

A.—Porque termina con cinco, cero, cinco, cero.

En cambio, las modificaciones de la MI anulan el carácter problemático de la actividad. A diferencia de los alumnos sin discapacidad de esta aula que son convocados a resolver un problema para el cual se los habilita a elaborar estrategias propias, al niño con discapacidad se le propone aplicar un procedimiento en cuya elaboración parece no participar. La actividad intelectual en la que se incluye a este alumno no es del mismo tipo que la de los demás niños de esta aula, cuestión que —hipotetizamos— se fundamenta en la sospecha de que no es posible incluirlo de otra manera. Así, la forma de intervenir de la MI parece no constituirse en apoyo para la participación del alumno en esta clase de Matemática.

Resulta necesario aclarar aquí, retomando las nociones que hemos presentado en los capítulos I y II, que el hecho de que un MI o un acompañante se constituya o no en apoyo para la participación de un alumno en una clase determinada necesariamente ha de considerar cuál es el tipo de actividad intelectual que se está proponiendo en la misma. En este caso, entonces, incluir al alumno en el mismo tipo de actividad que se está llevando adelante en el aula implicaría realizar intervenciones para que pueda interpretar la situación y tomar ciertas decisiones que le permitan elaborar alguna estrategia de resolución del problema.

Pero no solo la MI utiliza esta manera de intervenir. También la MG interviene de un modo similar cuando interactúa con el niño con discapacidad:

Le pide a Pablo que saque la grilla numérica para ubicar el 16. Pablo lo hace, y al marcar algo sobre la grilla la docente le dice: “Ese es el seis. DIECI-seis, ¿cuál es? (separando la palabra y haciendo énfasis en el “dieci”). Pablo marca el 16 correctamente, y la maestra agrega:

“Estamos en el 16, agregá dos más (Repite esta indicación varias veces y el alumno señala el 18). A ver, ahora sí. Tenés dieciocho, sumale dos. Dieciocho: (marcando en la grilla de números), avanzá dos lugares”.

A diferencia de la MI, la docente parece tener la intención de promover el uso de un tipo de estrategia que se apoya en escrituras y relaciones numéricas. Por eso ofrece una grilla ordenada de números sobre la cual espera que el alumno pueda seguir avanzando de dos en dos e identificar así cuáles son los números que completarán la tabla. Sin embargo, también le propone un modo único de resolver (otro) que le comunica directamente. Nuevamente el niño es convocado a un tipo de actividad en el que no toma decisiones.

Como venimos señalando, los modos de intervenir de la MI y de la MG tienen puntos en común y también diferencias. En términos del tipo de estrategia que sugieren, no podríamos afirmar que una sea mejor o más conveniente que otra. Ambas podrían ser maneras genuinas de colaborar para que el niño se vincule con la situación. Así, las maneras de intervenir podrían ser diversas, y lo que resulta relevante para analizar su efectividad es en qué medida permiten enlazar los conocimientos que el alumno moviliza para resolver el problema con aquello que se quiere que aprenda. En este caso particular que estamos analizando, ninguno de estos modos de intervenir parece apoyarse efectivamente en lo que el niño piensa sobre el problema, y, en este sentido, ambos lo excluyen.

¿De qué manera interpreta el problema el alumno? ¿Elegiría él tener dibujados todos los conejos? ¿Cómo está comprendiendo la tabla? ¿Qué necesidad ha construido de registrar los valores en este

tipo de representación? ¿Cuál es el sentido personal de contar con los dedos sobre dibujos que ha realizado otro o sobre números de una grilla numérica, y poner el resultado de ese conteo dentro de uno de los casilleros de la tabla? ¿Cómo se vinculan, desde su perspectiva, los conejos con los números de una grilla numérica?

Las escenas de clase que analizamos nos permiten reflexionar sobre ciertas prácticas de enseñanza que van más allá de este 2º grado en particular y que encontramos en muchas aulas de Matemática. Está muy claro que tanto la MI como la MG intervienen con la intención de que todos los alumnos aprendan, no estamos poniendo en duda este objetivo. Intentamos revisar ciertos modos de desplegar las intervenciones en el aula que, aun con esta intención, hacen que un gran número de decisiones vinculadas al conocimiento queden a cargo de los adultos y no de los niños. Estas maneras de intervenir repercuten en la construcción de la posición de los alumnos en relación a la Matemática, y aun si no se plantean con esa finalidad, podrían estar sosteniéndolos en un lugar de poca autonomía. Partir de pensar que el alumno es dependiente e incapaz lleva a impedir el pleno ejercicio de su autonomía dejándolo fuera de la actividad intelectual, de la actividad matemática. En este sentido tiene el efecto contrario al que le da origen, y en lugar de constituirse en apoyo para el aprendizaje, se convierte en una barrera que lo obstaculiza.

Aparece así un efecto que retroalimenta los supuestos sobre los cuales se plantea la propuesta: dado que se sospecha que el alumno no puede tomar decisiones debido a sus características, se anula desde la enseñanza la posibilidad de que el niño se involucre en la interpretación y resolución de la actividad que se propone, asumiendo que la explicación directa de lo que tiene que hacer le facilitará la tarea. Cuando el alumno muestra perplejidad, no responde o no comprende, estas respuestas se vuelven a interpretar como producto de su déficit; se piensa entonces que el niño “ni siquiera” puede comprender instrucciones directas. Estas interpretaciones conllevan el riesgo de

perpetuar al alumno en el mismo lugar de dependencia respecto de los adultos, efecto que se volverá a interpretar desde su déficit.

Errores, dificultades y algunas tensiones

A partir de las observaciones, identificamos que el error parece no tener un valor productivo en las clases, ya que, frente a la aparición de respuestas incorrectas, la docente las corrige o da claras señales de que hay que corregir. Esto lo podemos advertir en el primer intercambio que presentamos unas páginas atrás:

MG.—¿Y cuatro conejos?

As (varios).—Diez.

MG.—¡Nooooo! ¿Cuánto tienen cuatro conejos?

A.—Ocho, ocho.

MG.—Ooocho.

Y también en los intercambios que entabla individualmente con los alumnos:

MG.—Escuchame una cosa, escuchame una cosa... Dos más dos cuatro. Cuatro más dos, seis. Seis más dos, ocho. Ocho más dos, diez. Diez más dos, doce. Doce más dos, catorce. Catorce más dos, dieciséis. Dieciséis más dos dieciocho. ¿Y ahora? ¿Cómo ponés un treinta? Dieciocho más dos, ¿cuánto es?

Pablo escribe el 16 en el pizarrón con el seis en espejo. La MG dice: ¿A ese seis qué le pasó?

En el casillero donde va el número 20, Pablo comienza escribiendo un 1. La MG se acerca al pizarrón y lo borra.

Los errores parecen ser interpretados en este proyecto de enseñanza como producto de las dificultades de los alumnos, el desconocimiento, la falta de comprensión, distracciones o falta de atención. Son producciones que deben ser corregidas, a la vez que debe evitarse que queden exhibidas.

Las intervenciones que plantea la MG durante las clases parecen apuntar a que los alumnos comprendan lo que quiere que hagan. Desde su perspectiva resulta necesario explicar claramente y facilitar lo más posible lo que se propone. Esta idea interactúa con otra que le proveen los otros profesionales que trabajan con ella en torno a la presencia del alumno con discapacidad. Así lo explica durante la entrevista:

MG.—Había leído el informe y con la que más se habla siempre es con la AT [...] [Pablo] necesita estar con algo concreto, por eso trabaja todo el tiempo con la tabla de números y que... la tabla, el dibujo de los gatitos, dibujarle el gatito y que vaya contando de a cuatro y que exactamente lo mismo hice cuando me senté con Víctor y cuando me senté con Jorge les dibujé lo mismo. Necesita estar con lo concreto, nada que sea abstracto.

Esta misma idea la explicita la AT durante la entrevista:

AT.—[La MG] da la consigna, se lo explica, si él no la entiende yo se la bajo, la volvemos a leer, vuelvo a algo más concreto, a explicárselo de nuevo.

La concepción de que tanto los alumnos con discapacidad como los alumnos “con dificultades” necesitan trabajar con “lo concreto” es una idea ampliamente difundida que se vincula con la aplicación directa en el ámbito escolar de ciertas ideas psicológicas del desarrollo “natural” (Castorina, 2011). Desde esta perspectiva, estos niños ven afectado su desarrollo debido a sus características biológicas de-

ficitarias, idea solidaria a las del Modelo Médico de la discapacidad que hemos presentado en el capítulo I. El desarrollo “natural” es entendido como una serie de etapas fijas por las que pasaría cualquier individuo normal a medida que se desarrolla biológicamente, y este se vería reflejado en el rendimiento escolar. De este modo, los niños considerados normales lo transitarán sin dificultades y en un período previamente definido (ya que la enseñanza escolar se supone graduada teniendo en cuenta estas etapas “naturales”); pero los niños con discapacidad mostrarán aquí sus limitaciones biológicas. Desde este paradigma, los alumnos con discapacidad estarán siempre “un paso atrás” de los demás, y el avance que se planifica desde las propuestas de enseñanza hacia aprendizajes considerados como “abstractos” es pospuesto o incluso negado para quienes se consideran alumnos “con dificultades”.

Este modo de pensar, muy difundido incluso desde el sentido común, forma parte de cierto discurso naturalizado acerca de lo que pueden o no pueden los alumnos. Las dificultades son leídas en ambos sentidos: si se sabe que el alumno tiene discapacidad, su bajo rendimiento escolar se explicará desde sus características. Pero a la inversa, si los niños tienen bajo rendimiento escolar, se irá en busca de un diagnóstico que permita explicarlo. En un pasaje de la entrevista, la MG explicita una idea de este orden:

MG.—En este curso está Pablito y después hay otros que están en tratamiento. Por ejemplo, Víctor y Jorge están en tratamiento con la psicopedagoga y eso... con la psicóloga a ver dónde se orienta [...] Con Pablito yo vengo trabajando desde el año pasado [...] Pero justo Jorge y Víctor empezaron este año, y este año es donde se detecta todo y empiezan el tratamiento también los dos.

También la AT se refiere a esta cuestión cuando relata el modo en que comenzó a trabajar acompañando a Pablo:

AT.—Se hace hasta donde él puede, donde él alcance [...] [Pablo] hizo permanencia⁹⁵ en la última salita [del Nivel Inicial], entonces en el último año, ahí me convocaron porque la docente vio que necesitaba [acompañamiento].

Queremos finalizar este análisis volviendo a la explicación que ofrece la MG sobre sus razones para brindarle “algo concreto” a los niños “con dificultades” (que compartimos algunos párrafos más arriba), y que reencontramos en la entrevista a la AT:

AT.—[...] necesita un soporte concreto, como la grilla... la grilla de números sí la necesita.

Advertimos en estas afirmaciones una idea que resulta llamativa: el hecho de que se aluda a la grilla de números bajo el supuesto de que se trata de algo “concreto”. Es posible discutir en qué sentido constituye o no material concreto desde las ideas psicológicas sobre las que parecen sustentarse; sin embargo, esta “confusión” autoriza en esta aula algo que en otras permanece en el ámbito de lo inalcanzable para alumnos con discapacidad. Habilitada por el hecho de que la

95 Existe una práctica habitual en el Nivel Inicial que se denomina “permanencia en sala de 5”. Como su nombre lo indica, esta práctica implica retener al alumno en la última sala del nivel por un año más (o dos en algunos casos). La recomendación de permanencia suele provenir de profesionales de la escuela especial, de equipos externos o a veces del propio equipo de orientación de la escuela. Las razones que se esgrimen hacen foco en las características de los niños: no avanzan como se espera para esa edad; no están suficientemente maduros para ingresar al nivel primario; tienen una discapacidad. Es necesario señalar que esta práctica viola la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 174/12: “La trayectoria escolar de niños y niñas en el nivel inicial no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia. Por lo tanto, el pasaje de un año/sala/sección dentro del nivel no podrá exigir otro requisito que el de tener la edad cronológica para ello” (párrafo 14). Dado que a pesar de estar vigente desde el año 2012 esta resolución se viola sistemáticamente en el caso de niños con discapacidad, la Resolución N° 311/16 debió incluir un artículo específico para explicitar la necesidad de cumplir la otra resolución también en el caso de alumnos con discapacidad: “Artículo 23º: El ingreso de los/as estudiantes con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás, es a los 6 años de edad en el Nivel Primario, tal como lo establecen la Ley Nacional de Educación y la Resolución N° 174 del CFE”.

tabla es concreta (desde su punto de vista), la MG considera a la grilla numérica como un material posible de ser utilizado por los alumnos, incluso aquellos con discapacidad y con dificultades. Con las características propias de su propuesta de enseñanza, esto le permite advertir algunas cosas que el alumno puede a pesar de que las profesionales que lo acompañan no lo tenían “pautado”. De esta manera lo explicita en la entrevista:

MG.—[...] de hecho también había cosas que él supuestamente no iba a llegar, no iba a lograr, pero ponele, los cienos los engancha bien, entiende la regularidad de números... o lo ves que puede trabajar con una tabla y entender una regularidad de números. Es un montón y esto no estaba pautado. Superó más de lo que estaba pautado que iba a lograr.

Es interesante advertir que el trabajo con regularidades al que alude esta docente, que aparentemente apoya en el trabajo con portadores de información como la grilla numérica, habría estado obturado por una interpretación más ortodoxa de la idea de “material concreto”. En tal caso, es posible que la MG no hubiera probado un poco “más allá” de la recomendación usual, lo que habría ocultado un tipo de conocimiento que el alumno efectivamente estaba en condiciones de producir.

Esto nos permite señalar algo fundamental: no son las características de los niños sino las decisiones que se toman desde la enseñanza las que favorecen u obstaculizan el avance de los aprendizajes.

La propuesta de la escuela B: materiales por niveles

Como adelantamos en el cuadro comparativo presentado en secciones anteriores, la escuela B trabaja con cuadernillos por nivel de conocimiento. A continuación, analizaremos el significado y el sentido

de esta propuesta en la voz de quienes la elaboran. Estudiaremos, en particular, algunos aspectos acerca del diseño y del uso de estos cuadernillos en el aula de 2º, a partir de las observaciones de clase que realizamos y de las entrevistas llevadas adelante con los adultos que participaron en ellas.

El diseño de los materiales y el proyecto de enseñanza

Durante la entrevista, la docente de Matemática de primer ciclo describe el modo en que evalúa el nivel de conocimientos de los niños a partir del trabajo durante el primer mes de clases, al que se refiere como “mes diagnóstico”. Distingue en su narración de qué manera lleva adelante esta tarea cuando recién los conoce —en 1º grado— o una vez que ya los ha tenido como alumnos —en 2º y 3º—:

MG.—A principio de año, en marzo, en 2º... porque nosotros tenemos continuidad, los conocemos a los grupos [se refiere a que son docentes de los mismos niños durante los 3 años del primer ciclo]. Pero tenés a los nenes de 1º que no los conocemos y el mes de marzo que se llama mes diagnóstico. Les vas dando actividades iguales a todos y vas conociendo al grupo: “este está más avanzado”, “a este le cuesta un poquito más” y al mes siguiente ya comencé a hacer las adaptaciones, a planificar de acuerdo a cada uno. Por eso si ingresa un grupo nuevo que no conocés, necesitás ese diagnóstico. Al grupo que ya conocés del año pasado puede ser que hayan avanzado y también te sirve el primer mes, entonces a partir del cuadernillo decidís “a este lo puedo subir a un nivel más alto”.

Advertimos en este relato que la docente no se enfoca en el hecho de que se trate de niños con o sin discapacidad para definir *a priori* el

nivel de conocimiento de los alumnos y, por lo tanto, el cuadernillo que le va a corresponder a cada uno. También, que el nivel que se le asigna a un alumno no es fijo: en función de lo que ella misma va evaluando a partir del trabajo sobre el cuadernillo asignado, puede decidir cambiarlo a otro nivel.

Pero, a partir de las observaciones de clase, notamos que, en el caso particular de esta aula de 2º, todos los alumnos con discapacidad utilizan el mismo cuadernillo, que es además diferente de los que utilizan los demás niños —sin discapacidad—. Consultada sobre las características de este material, la docente identifica en qué sentido se parece o se diferencia de los otros:

MG.—Muchas veces en una situación problemática hacen lo mismo pero la diferencia es que ellos [los alumnos con discapacidad] tienen imágenes, material concreto y el resto no.

[...] por ahí con los nenes [refiriéndose a los niños sin discapacidad] si trabajamos hasta el 30, con ellos [refiriéndose a los niños con discapacidad] lo hacemos del 1 al 10. Creo que en matemáticas es mucho más fácil adaptar porque es bajar cifras, poner imágenes.

En estos pasajes, la docente alude al modo en que construye las actividades del cuadernillo que utilizan los alumnos con discapacidad, explicitando que toma como referencia las propuestas que diseña para trabajar con los niños sin discapacidad. Asimismo, es posible advertir en su relato que cuando habla de “adaptar” se refiere a acciones muy específicas: recortar actividades, bajar el rango numérico con el que se trabaja, incluir dibujos en las consignas.

A partir de este testimonio podemos inferir que los alumnos con discapacidad trabajan con el cuadernillo de nivel más bajo dentro del aula. Pero nos resulta pertinente, además, analizar algunos supuestos didácticos que subyacen a los ejemplos que brinda.

Acerca del recorte del rango numérico

La decisión de recortar el rango numérico para los alumnos con discapacidad acotándolo del 1 al 10 supone la idea de que, por alguna razón, estos niños necesitan conocer y dominar inicialmente los diez primeros números para luego seguir adelante en el estudio de la serie numérica. Así expresa la docente sus expectativas de avance con los niños con discapacidad en relación al estudio de los números:

MG.—[...] intento que aumente su campo numérico...
“este mes nos proponemos avanzar hasta el 20” y después
evalúo si pudo avanzar.

Es posible vincular estas ideas con la perspectiva de la enseñanza tradicional, en la que “hay que trabajar paso a paso y acabadamente, hay que administrar el conocimiento entregándolo en cómodas cuotas anuales, hay que transmitir de una vez y para siempre el saber socialmente establecido” (Lerner y Sadovsky, 1994: 136).

Algunas investigaciones llevadas adelante en la década de 1990 con alumnos sin discapacidad (Lerner 1992; Lerner y Sadovsky, 1994; Wolman, 1999) surgieron a partir de problematizar este tipo de enseñanza, ya que aun con todos los esfuerzos que se hacían para transmitir el conocimiento “dosificado”, para los niños —incluso para aquellos que tenían “éxito” en la escuela— seguía resultando muy difícil acceder a las características del sistema de numeración. A raíz de estos estudios sabemos hace ya muchos años que aun los niños muy pequeños construyen conocimientos acerca de los números a partir de sus interacciones con estos objetos culturales en la vida social extraescolar. Estos conocimientos les permiten resolver variados problemas, como contar objetos (aunque cuenten alguno dos veces o se salten un número); recitar alguna porción de la serie numérica (muchas veces con errores típicos como saltarse números, repetirlos o inventar nombres como “diecidós” o “veintidiez”); reconocer

algunas escrituras numéricas vinculadas a edades de miembros de su familia, pisos de los edificios en los que viven, números de canales de televisión, el valor de ciertos billetes y monedas, y pueden determinar la cantidad que representan algunos números (Broitman *et al.*, 2016).

En este sentido, la idea de “paso a paso y acabadamente” que se supone como necesaria para que los niños aprendan desde cierta modalidad de la enseñanza escolar es

Una consigna que los chicos no están dispuestos a acatar: ellos piensan al mismo tiempo sobre los “dieces”, los millones y los miles, elaboran criterios de comparación fundados en el contraste entre rangos de números más o menos alejados, pueden conocer la notación convencional de números muy “altos” y no manejar la de números menores. (Lerner y Sadovsky, 1994: 137)

Si volvemos entonces a la voz de la docente de 2° de la escuela B, identificamos que para los niños sin discapacidad se está previendo un trabajo sobre una porción más amplia de la serie numérica que para los niños con discapacidad. Si bien no ahondaremos en este análisis, es preciso señalar que existen discusiones que no emergen si se trabaja solo del 1 al 10, pero que sí pueden aparecer en el trabajo con rangos numéricos más amplios —incluso del 1 al 30—. Particularmente aquellas vinculadas con regularidades del sistema de numeración, como ciertas relaciones entre cómo se escriben y cómo se leen los números, o particularidades de las escrituras de la serie numérica ordenada (Lerner y Sadovsky, 1994; DGCyE, 2003a, 2003b y 2015).

Nos preguntamos en este punto por qué una docente que decide sostener un rango de números más amplio para el trabajo con los niños sin discapacidad —incluso los del “nivel más bajo”— toma otra decisión para los niños con discapacidad. Hemos señalado ya en Grimaldi *et al.* (2019) que las propuestas de enseñanza que despliegan las docentes en el aula están condicionadas no solo por sus propias

ideas y las del equipo institucional, sino también por la presencia de profesionales externos a los que se les reconoce un saber específico sobre los alumnos con discapacidad. En efecto, en la entrevista realizada a una de las AT del aula, recogimos su opinión acerca del rango numérico que se propone en el cuadernillo:

AT.—No se han ajustado a las particularidades del alumno... hasta el momento maneja hasta el 10 pero las actividades que les proponen incluyen números más grandes.

Para subsanar este problema, se decidió adaptar la actividad original —que incluía los números del 1 al 30— a lo que, desde su perspectiva, son las posibilidades del niño. Para ello se taparon los números mayores que 10 y se reorganizó la ubicación de los números con los que se decidió trabajar, como se muestra en la Imagen 2:

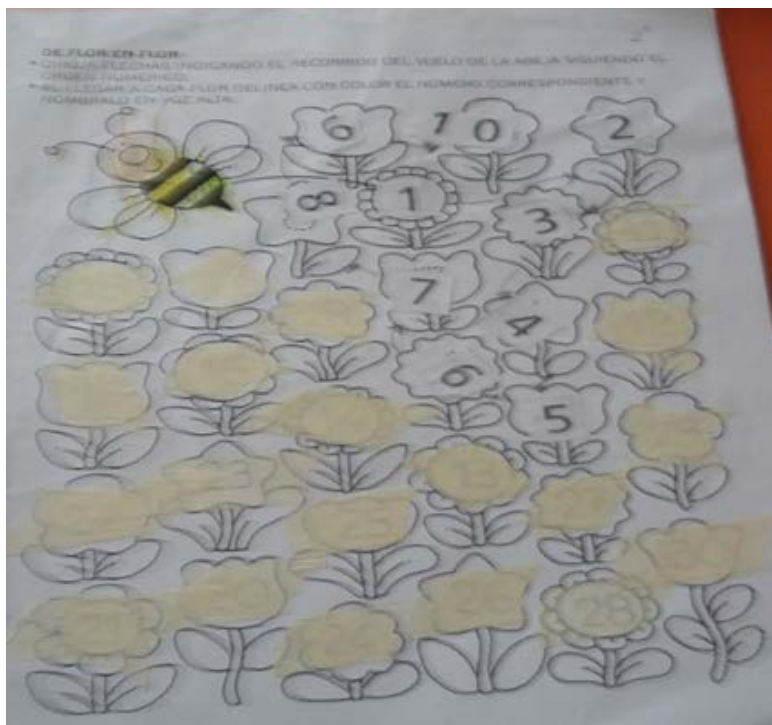


Imagen 2⁹⁶.

Entendemos que las recomendaciones de la AT, en el marco del reconocimiento de un saber específico acerca de los niños con discapacidad, tensionan las ideas de la docente, que acepta modificar su propuesta con la intención de que el alumno tenga mejores condiciones para aprender. Sin embargo, tal como han mostrado las investigaciones, el hecho de “bajar el rango numérico” de esta forma tiene un fuerte impacto en las posibilidades que se les brindan a los niños de interactuar con los números y, por lo tanto, de construir nuevos

96 Consigna: De flor en flor. Dibujá flechas indicando el recorrido del vuelo de la abeja siguiendo el orden numérico. Al llegar a cada flor, delinea con color el número correspondiente y nombralo en voz alta.

aprendizajes que les permitan avanzar. En esta aula en particular, las posibilidades ofrecidas a los niños con y sin discapacidad resultan desiguales. El efecto a largo plazo, si se sostiene en el tiempo este tipo de estrategia, es que los niños con discapacidad queden “rezagados” respecto de sus compañeros sin discapacidad.

Acerca del uso de imágenes y de material concreto

Una segunda diferencia que identifica la docente en relación a su propuesta para niños con y sin discapacidad es la exclusión o inclusión intencional de imágenes y de material concreto. Recordemos cómo lo expresa:

MG.—Muchas veces en una situación problemática hacen lo mismo pero la diferencia es que ellos [los alumnos con discapacidad] tienen imágenes, material concreto y el resto no.

Podríamos vincular estas decisiones con lo que, desde nuestra perspectiva didáctica, denominamos variables didácticas⁹⁷. Como ya hemos dicho, este concepto constituye una herramienta valiosa no solo para la investigación sino también para la planificación y conducción de las clases. Sadovsky las define como aquellos elementos de la situación “cuyo cambio modifica las relaciones matemáticas que el alumno realiza para abordar el problema” (2003: 95). Se trata, así, de una noción que refiere a la relación entre el saber matemático escolar y la producción de conocimientos matemáticos de los alumnos, y está íntimamente entramada con la intencionalidad didáctica del docente.

Cuando Brousseau acuña este concepto, lo hace desde el desarrollo de su teoría que discute las interpretaciones “terapéuticas” sobre

97 Este concepto se desarrolla en el capítulo III de este mismo libro.

las dificultades de los alumnos en Matemática. Así, confronta dos maneras de mirar un mismo problema:

Un acercamiento clásico al tratar con niños con problemas consiste en identificar los errores que cometen y, si se repiten, se interpretan como anomalías en el desarrollo del niño, o como vacíos en sus adquisiciones que necesitan remediarse porque “van a hacer que el niño sea incapaz de progresar en matemáticas” [...] El enfoque que estamos probando aquí es muy diferente: es cuestión de trabajar al nivel de las situaciones de aprendizaje y manipular sus características a fin de obtener los cambios deseados de actitud”. (Brousseau, 1999: 11)

Brousseau no niega la existencia de alumnos con dificultades en Matemática, pero discute que estas dificultades se deban a características de los niños. Por el contrario, ubica el problema en la relación entre el alumno y las situaciones que se le ofrecen, y por eso propone manipular ciertas características de estas últimas. En este sentido, la manipulación de variables didácticas busca provocar cambios en la relación de un alumno o de un grupo de alumnos con la situación y el conocimiento matemático en juego. Entre otras, que produzcan o apelen a nuevas relaciones para avanzar en el estudio de un contenido; que puedan “entrar” al problema —por ejemplo, en caso de bloqueo—; que se reubiquen en una posición productiva —por ejemplo, cuando están evadiendo la situación—; que promuevan la discusión sobre lo común de situaciones diferentes —por ejemplo, en las investigaciones de Broitman *et al.* (2015)—.

Ahora bien, el hecho de que la docente decida que son los alumnos con discapacidad quienes dispondrán de imágenes y material concreto a diferencia del resto podríamos interpretarlo en dos sentidos. Por un lado, parece tener un proyecto para hacer avanzar los aprendizajes de los niños sin discapacidad: al excluir *a priori* el uso

de imágenes y de material concreto para la resolución de problemas, la docente abre el juego a la producción de procedimientos diversos por parte de los alumnos —algunos más apoyados en el conteo o sobreconteo, otros en el cálculo—, y eventualmente a que se trabaje para ponerlos en relación y así avanzar del conteo al cálculo. Como contracara, la inclusión “por defecto” de imágenes o de material concreto en las propuestas dirigidas a los niños con discapacidad parece limitar las expectativas que se tienen sobre sus producciones. Nos preguntamos si estos recursos se ofrecen bajo el supuesto de que los niños necesariamente deben producir primero estrategias de conteo para, en un segundo momento y cuando ya sean dominadas, avanzar hacia otras de cálculo. Esto mismo ya lo habíamos identificado en las intervenciones de la MI de la escuela A.

Parece haber aquí una convivencia de dos enfoques diferentes de enseñanza, según si se trata de alumnos con o sin discapacidad: se confía en que los niños sin discapacidad resolverán de maneras diversas, mientras que de los niños con discapacidad se espera y propicia una única forma asumida, además, como la “menos avanzada”. Esto se refleja también en el tipo de material que se les propone: la consideración de la heterogeneidad de conocimientos que en esta aula particular toma la forma de cuadernillos diversificados para los niños sin discapacidad no aparece para el caso de los niños con discapacidad, que trabajan en torno a un único material como si se tratara de un colectivo homogéneo.

No estamos afirmando que esta es la intención de la docente. El ejemplo particular que propone nos permite develar algunos supuestos que sostienen prácticas frecuentes en las aulas con alumnos con discapacidad, así como posibles riesgos que conllevan. El efecto de este tipo de propuesta sostenida en el tiempo puede resultar en un “estancamiento” de los aprendizajes de los niños y, por lo tanto, en un “desfasaje” respecto de sus compañeros. Esto se constituye en un círculo vicioso: al no mostrar suficiente dominio de la única estrategia de resolución esperada desde la enseñanza, que además es conside-

rada como la más básica y requisito necesario para seguir adelante, se les sigue proponiendo el mismo tipo de situación y permanecen por prolongados períodos de tiempo enfrentando los mismos tipos de problema, en los mismos rangos numéricos y con la expectativa de que alguna vez aprendan esa estrategia básica. El estancamiento, resultado del modo en que se plantea la enseñanza, es luego interpretado como producto de la discapacidad, confirmando así la hipótesis inicial sobre la que se diseñó la propuesta.

Una vez más, podemos vincular esta contradicción recuperando las voces de las profesionales que trabajan en el aula junto con la maestra. Durante la entrevista, la AT también se refirió a las imágenes y el material concreto, enfatizando la necesidad de incluirlos debido a las características de la alumna que acompaña:

AT.—Las situaciones problemáticas las resolvemos con material concreto, con imágenes. No es que ella puede abstraerse de la situación problemática. Siempre en concreto y con material.

Así, frente a ciertas dificultades que la docente pueda advertir por parte de los niños con discapacidad para resolver las actividades, es posible que decida atender las recomendaciones de las AT entendidas como portadoras de un saber específico, y también como quienes mejor conocen a estos niños: “A veces les consulto porque las que trabajan sentadas con los chicos son ellas” (maestra de Matemática, escuela B).

Acerca de lo concreto y lo abstracto

Un segundo aspecto vinculado a lo que veníamos analizando en el punto anterior tiene que ver con la relevancia que se le da al material concreto en los proyectos de enseñanza dirigidos a alumnos con dis-

capacidad. La MI que trabaja para la integración de uno de los niños con discapacidad de esta aula de 2º se refiere a este uso:

MI.—Se trabaja mucho con material concreto, más atractivo para que lo pueda manejar. Para eso, ellos [los niños con discapacidad] también tienen el cuadernillo adaptado. Le recortamos, pega, para que cuente, por ejemplo.

Por su lado, la docente de Matemática también alude a esta cuestión:

MG.—A veces les consulto (a las AT y la MI) porque las que trabajan sentadas con los chicos son ellas y por ahí yo pienso que pueden hacer una cosa y ellas dicen “no, intenté y no puedo” [...] cuando trabajás con los nenes discapacitados no podés sacarlos de lo concreto, lo abstracto no lo pueden manejar... a veces llegan hasta tercero y debés continuar con lo concreto. Mi idea en un futuro es poder avanzar un poco con lo abstracto, pero es muy difícil.

Algunas de estas afirmaciones, similares a las que encontramos en la escuela A, parecen apoyarse en una mirada esencialista que ubica en las características de los alumnos —en este caso, en su discapacidad— los motivos por los cuales ciertos avances que resultan posibles para algunos resultan muy difíciles o a veces imposibles para otros. Existe sin duda una intención de la maestra de desafiar esta idea cuando afirma que su proyecto para el futuro es avanzar en este sentido; sin embargo, la mirada sobre la discapacidad —reforzada por lo que efectivamente le confirman otras profesionales— parece constituirse en una barrera⁹⁸.

98 Un detalle relevante es que, en el relato de la docente, las AT dicen “no puedo”, lo cual es interpretado —posiblemente por ambas— como (el alumno) “no puede”.

El énfasis puesto en la manipulación de materiales se apoya en ciertas ideas vinculadas a la llamada Pedagogía Activa de los siglos XIX y principios del XX que estuvieron muy presentes en los discursos didácticos de 1960 a 1970 en la Reforma de la Matemática Moderna⁹⁹. Al igual que Bernard Charlot (1986), a quien hemos citado unas páginas atrás, Beatriz Moreno, citando a Cjharnay (1994), se refiere a este “malentendido”:

A veces se supone que la acción referida por Piaget consiste en la manipulación de material concreto por parte de los alumnos, es decir, en acciones materiales. Sin embargo, las acciones —en el sentido piagetiano— son actividades propias de los sujetos que no se limitan a acciones materiales y que tienen siempre como encuadre una finalidad determinada dentro de un proceso dialéctico de pensamiento y acción. (Moreno, 2003:78)

En esta misma línea, la idea que hemos presentado en el análisis de la escuela A y que se sigue sosteniendo desde el sentido común, es que el uso de material concreto es el requisito necesario para pasar a las representaciones gráficas y finalmente a las representaciones simbólicas. Numerosas investigaciones y experiencias documentadas (Carraher, Carraher y Schliemann, 1991; Ferreiro, 1986; Lerner y Sadovsky, 1994; Broitman *et al.*, 2016; DGCyE, 2015; Escobar, 2018; Cobeñas y Grimaldi, 2018, entre otras) brindan evidencias más que suficientes para afirmar que, garantizadas ciertas condiciones didácticas, todos los niños pueden interpretar y producir ideas matemáticas “abstractas” sin que para ello deban pasar necesariamente por este “circuito”. De manera análoga a lo que planteamos en el punto anterior, sostener la idea de que el uso de material concreto es una entrada universal al aprendizaje, un prerrequisito necesario para es-

99 Pueden encontrarse mayores referencias a estas ideas en el capítulo IV de este libro.

tar en condiciones de avanzar hacia lo “abstracto”, genera un círculo vicioso en el que los niños —particularmente los niños con discapacidad— quedan atrapados. Nuevamente, si la entrada debe ser necesariamente a través del material concreto y algunos alumnos fracasan usando ese material, se genera un encierro que va a insistir en mantenerlos “atados” a ellos, obstaculizando desde la misma propuesta de enseñanza el avance de sus aprendizajes.

Los materiales en el aula

Durante las clases observadas, los alumnos sin discapacidad estuvieron sentados en grupos mixtos de 4 o 5 integrantes. Los niños sin discapacidad ocupaban un sector del aula y los niños con discapacidad, junto con sus AT y MI, otro sector. A diferencia de los niños sin discapacidad, que trabajaron con su cuadernillo, el grupo de niños con discapacidad realizó actividades que les fueron entregadas en una fotocopia. Cada uno de los adultos que acompañaban a estos niños recibió la consigna y comenzó a trabajar de manera individual, ayudando a cada uno a leer la consigna, comprenderla y resolver la actividad.

Dado que se trataba del inicio de un nuevo tema, todos los cuadernillos correspondientes a alumnos sin discapacidad contenían las mismas actividades iniciales. La docente indicó en voz alta a los niños sin discapacidad sobre qué actividad del cuadernillo trabajarían ese día.

Además de tratarse de distintas actividades, los niños con y sin discapacidad resolvieron problemas vinculados a contenidos diferentes: mientras los cuadernillos que utilizaron los niños sin discapacidad contenían situaciones de cálculo mental en torno a la relación de doble y mitad (Imagen 3), los alumnos con discapacidad resolvieron actividades sobre números y sistema de numeración que involucran relaciones entre la numeración escrita y hablada (Imagen 4).

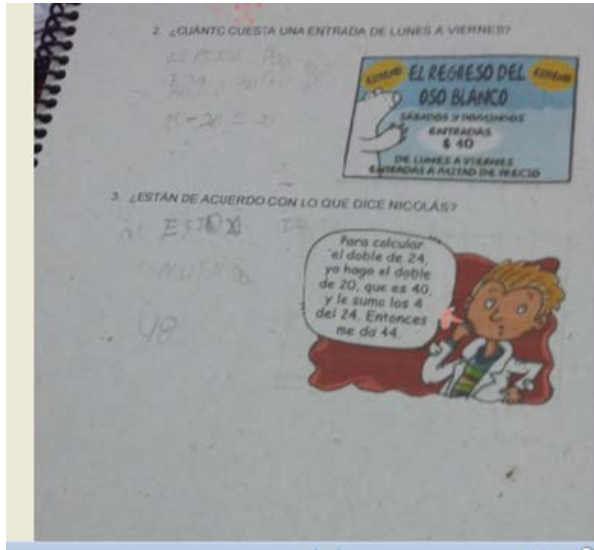


Imagen 3

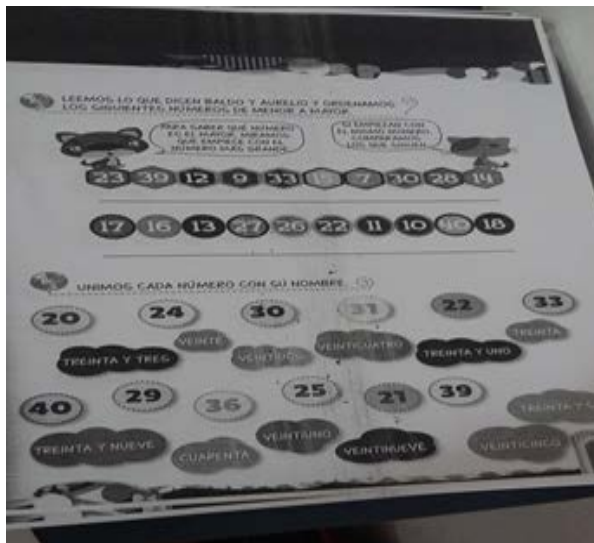


Imagen 4.

A pesar de estas diferencias, a simple vista ambas propuestas podrían entenderse como maneras de convocar a los niños a analizar ideas producidas por otros, ya que las dos contienen personajes que dicen algo que debe ser interpretado. Así, la intención de que vivan en el aula de manera simultánea podría apoyarse en esta interpretación. Sin embargo, el tipo de tarea asociado a cada una de ellas también es diferente: mientras que la actividad 3 de la Imagen 3 propone analizar una idea matemática errónea y pronunciarse acerca de su validez, la primera actividad de la Imagen 2 contiene dos personajes que explicitan dos criterios distintos —ambos válidos— para ordenar números. Este problema no apunta a analizar la validez de las ideas que se proponen sino a que los niños las interpreten y apliquen para resolver la actividad.

En este punto, resulta interesante reflexionar sobre el lugar del error en los proyectos de enseñanza¹⁰⁰ de esta aula de 2°. Por un lado, la actividad que se les propone a los alumnos sin discapacidad implica analizar una idea errónea que produce un niño —el personaje del dibujo— al resolver un problema (Imagen 5).

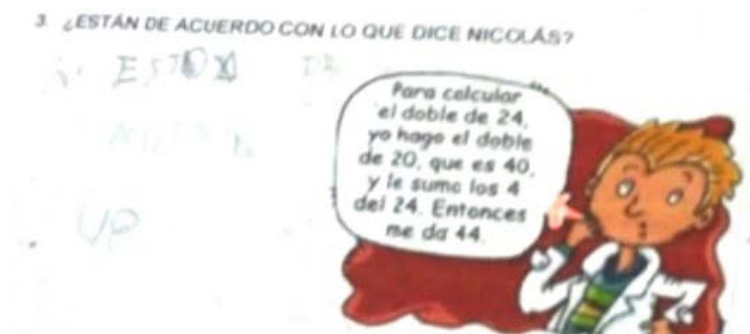


Imagen 5¹⁰¹.

100 Hablamos de los proyectos de enseñanza, puesto que identificamos dos tipos de propuestas que parecen coexistir según si se dirige a alumnos con o sin discapacidad.

101 Actividad propuesta a los alumnos sin discapacidad. Consigna: ¿Están de acuerdo con lo que dice Nicolás? “Para calcular el doble de 24, yo hago el doble de 20,

Como dijimos antes, el tipo de tarea a la que se enfrentan los niños en este caso implica tomar decisiones acerca de la validez de una idea, pronunciarse a favor o en contra de una afirmación y, eventualmente, elaborar argumentos para sostener la propia opinión frente a los demás. De hecho, durante esta clase, la docente propone un momento de discusión colectiva posterior al momento de resolución grupal. Durante este intercambio, la mayoría de los niños sin discapacidad participa activamente.

Al momento de iniciar los intercambios en este espacio común, se produce el siguiente diálogo entre la docente y un alumno:

MG.—Bien, José va a leer el [problema] 3 . El último punto.

José.—Pero yo me equivoqué.

MG.—Pero para eso hacemos la puesta en común, para saber en qué nos equivocamos.

De este modo, el error aparece habilitado de dos maneras. Por un lado, desde la consigna, que muestra a un niño produciendo una idea incorrecta a la que se le da entidad en tanto idea digna de ser analizada y discutida. Por otro, a partir de la habilitación del error que plantea la docente en el intercambio, cuando le da la palabra a un alumno que advierte que se ha equivocado y lo sostiene a pesar de ello. Es posible vincular este lugar que se le da al error con un enfoque de enseñanza de perspectiva constructivista¹⁰², en el que las ideas erróneas se consideran modos de conocer y, en este sentido, parte del proceso productivo.

Si, en cambio, analizamos las actividades que se les propuso en el mismo momento a los niños con discapacidad, encontramos, en primer lugar, que el error está ausente desde las consignas (Imágenes 6 y 7).

que es 40, y le sumo los 4 del 24. Entonces me da 44”.

102 Este aspecto se desarrolla en el capítulo III de este mismo libro.

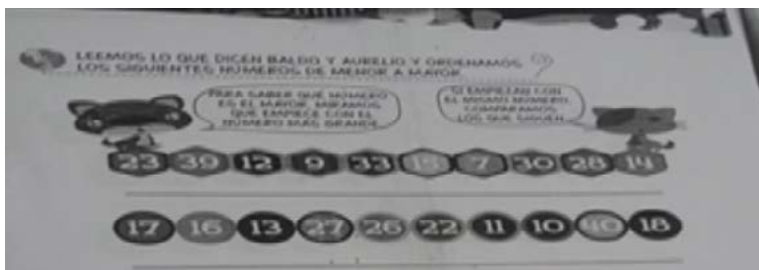


Imagen 6¹⁰³.



Imagen 7¹⁰⁴.

En sí mismo, esto no significa que durante la gestión no se pueda traccionar hacia la discusión de errores que los niños pudieran producir durante la resolución. Sin embargo, en las observaciones de clase advertimos que fueron las AT quienes, de manera individual, ayudaron a cada uno de los niños a resolver las actividades, corri-

103 Consigna: Leemos lo que dicen Baldo y Aurelio y ordenamos los siguientes números de menor a mayor. Personaje 1: “Para saber qué número es el mayor, miramos que empiece con el número más grande.” Personaje 2: “Si empiezan con el mismo número, entonces nos fijamos en los que siguen.”

104 Consigna: Unimos cada número con su nombre.

giéndolos al momento de cometer algún error y explicándoles nuevamente lo que debían hacer para resolver bien.

Este tipo de práctica trata de evitar que los alumnos cometan errores, y está apoyada en una perspectiva en la que el error no es leído como parte del proceso productivo sino como un fallo del alumno, una marca de la ausencia de comprensión (tal como analizamos para la escuela A). Aparece, nuevamente, un fuerte contraste al interior de la misma aula; por un lado, una mirada del error que parece orientar las prácticas de enseñanza con los alumnos sin discapacidad, en la que se lo habilita, se le da lugar en la propuesta, se anticipa durante la planificación y, de alguna manera, es “bienvenido” en la clase —tal como parece indicar el diálogo que compartimos—. Por otro lado, y en relación con el proyecto de enseñanza dirigido a los alumnos con discapacidad, el error interpretado como ausencia de comprensión, algo a evitar. Su presencia indicaría dificultades de los niños; su ausencia, la prueba de que han aprendido.

Ciertas afirmaciones de la docente durante la entrevista pueden interpretarse en este mismo sentido. Por ejemplo, así se refiere a lo que propone a unos niños y a otros según lo que supone que necesitan:

MG.—[Refiriéndose a un niño con discapacidad] necesita alguien que esté al lado diciéndole “hacé esto”, “hacé lo otro”. Porque yo le mostraba por ejemplo “cuáles son los que empiezan con dos” y le mostraba “bueno todos esos son los que tenés que pintar con azul”, me iba y luego volvía y no había hecho nada. Sabía lo que tenía que hacer, pero necesita alguien al lado que lo esté guiando.

Y..., la puesta en común con los nenes integrados me cuesta un poco más porque el tema de que algunos no hablan, otros son muy tímidos o no saben cómo expresarse. Generalmente la hago en la mesa, explico por mesa a ellos. Con el resto sí hago la puesta en común [...], primero leemos la consigna y que la traten de interpretar ellos solos.

Luego de que lo resuelven hacemos la puesta en común, donde cada uno cuenta cómo lo resolvió. Vemos ahí los distintos errores que aparecieron y las distintas formas de resolver un mismo problema.

En estos relatos pueden advertirse dos modalidades diferentes en la práctica de enseñanza que se despliega: a cada niño con discapacidad y de manera individual, la maestra explica, muestra, indica lo que tiene que hacer y controla si lo ha hecho o no. En el caso de los niños sin discapacidad, genera espacios colectivos en los que se lee conjuntamente, se discute, se comparte; aparece aquí la diversidad —en los errores que pudieron cometer, en las distintas maneras de resolver—, y también la autonomía que les da para interpretar el problema, una marca de la confianza que tiene en que los niños podrán interpretar y resolver. En este sentido, los alumnos con discapacidad parecen ser concebidos como niños que necesitan ayuda —para comprender, para organizarse, para no distraerse, para no equivocarse—. La presencia de un adulto por niño sumada a las maneras de desplegar la propuesta de enseñanza —individualizada, dirigida— parece apoyarse en una concepción de persona con discapacidad como equivalente a persona dependiente¹⁰⁵.

La idea de “ayuda” la encontramos de manera explícita en otros pasajes de la entrevista, ahora a propósito de las interacciones entre los niños. Estas alusiones aparecen en dos sentidos. Por un lado, en términos de las condiciones que se suponen necesarias:

MG.—[...] a veces los pongo a los que tienen el mismo cuadernillo juntos o los alterno así se van ayudando. Entonces, preferí ponerlos todos de un lado, que manejan la misma actividad, que con otros que por ahí tienen otra actividad y no se pueden ayudar entre ellos [...]

105 Se remite al lector al capítulo II de este libro para profundizar sobre esta discusión desde la perspectiva de Vida Independiente.

Aparentemente, estar resolviendo la misma actividad parece necesario desde la perspectiva de la docente para que los alumnos puedan ayudarse mutuamente. Estas condiciones los pondría en un buen lugar para interactuar a propósito del conocimiento sin mediación de la maestra.

Hay un segundo sentido que también aparece:

MG.— [...] sí los pueden ayudar [los alumnos sin discapacidad a los alumnos con discapacidad] cuando terminan. Por ahí los de este lado [alumnos sin discapacidad] terminan antes y me dicen “¿puedo ir a ayudar a tal o cual?” [refiriéndose a los alumnos con discapacidad]. En ese sentido, es un grupo re solidario.

Resulta interesante señalar una diferencia en estos dos usos de la idea de ayuda. Mientras que en los extractos anteriores se nombraba en términos de interacción (se ayudan entre ellos), aquí se utiliza distinguiendo dos sujetos con lugares diferentes en la relación: quien ayuda y quien recibe la ayuda. Este sentido parece acorde con una mirada sobre el alumno con discapacidad como alguien que necesita ser ayudado, que sabe menos, que está en el nivel más bajo de conocimiento del aula.

Reflexiones finales

En este capítulo hemos analizado algunas de las decisiones que se toman en las escuelas comunes cuando se elaboran y llevan adelante proyectos de enseñanza de la Matemática en aulas que incluyen alumnos con y sin discapacidad. Como dijimos en varias oportunidades a lo largo de estas páginas, nuestra intención no es cuestionar las decisiones que se toman en las instituciones con las que trabajamos. Las posibilidades de análisis que nos han brindado las docentes

al abrir las puertas de sus aulas nos permiten develar algunas prácticas que son frecuentes en muchas escuelas, revisarlas e interrogarlas.

Hemos destacado que las propuestas de las dos escuelas de este estudio son diferentes, lo cual nos permite ilustrar, siguiendo a Ainscow (2018), que no hay una única manera de construir proyectos inclusivos. Cada escuela, con los recursos y los conocimientos que tienen disponibles, se ha organizado con la intención de enseñar Matemática a todos los alumnos, con y sin discapacidad. Poder aproximarnos a estas dos propuestas particulares, diferentes entre sí, nos permitió elaborar un nuevo conjunto de ideas e interrogantes que amplían nuestros conocimientos sobre las condiciones para la construcción de aulas inclusivas y sobre su complejidad. Nos permite pensar en ciertas necesidades que sigue habiendo en el sistema educativo en general, aun cuando las escuelas ya tengan muchas estrategias elaboradas y puestas en marcha. Nos hace visible que ciertas condiciones para el trabajo en escenarios inclusivos son necesarias, pero pueden no ser suficientes.

Una de estas condiciones es el trabajo con otros: el trabajo colaborativo entre los distintos profesionales que participan de la escolarización de personas con discapacidad se considera desde hace mucho tiempo una condición para hacer realidad la inclusión. Sin embargo, la sola presencia de esta multiplicidad de adultos no alcanza para enriquecer las experiencias de enseñanza y de aprendizaje. La diversidad de formaciones y miradas, las concepciones que unos tienen sobre otros y las posiciones que se asumen en función de quiénes se consideran responsables de la enseñanza en el caso de los alumnos con discapacidad, son aspectos que agregan nuevas complejidades a las relaciones laborales y que necesitan ser problematizadas.

Hemos analizado de qué maneras interactúan en el aula docentes a cargo, acompañantes terapéuticos y maestras integradoras, y de qué modos intervienen a propósito del conocimiento en juego. Así, identificamos que su accionar no está exento de la influencia de ciertas tradiciones pedagógicas y didácticas de enseñanza diferenciada para

las personas con discapacidad. En este sentido y aun con todos los esfuerzos de las escuelas para garantizar la inclusión, las interacciones entre los distintos profesionales insisten en sostener a los alumnos con discapacidad como personas que aprenden distinto, con dificultades para la abstracción y en general con dificultades de aprendizaje.

Podemos inferir que los conocimientos de la Didáctica de la Matemática que se han venido construyendo en los últimos 30 años y que han ingresado a las escuelas comunes a través de la formación inicial y continua, y de sus documentos curriculares, parecen no haber impactado en el campo de la educación especial. Esto puede advertirse en el tipo de recomendaciones que acompañantes terapéuticas y maestras integradoras siguen sosteniendo en sus intervenciones sobre las propuestas de trabajo para alumnos con discapacidad. Por ejemplo, la recomendación ampliamente difundida de enfocar inicialmente al estudio de los números del 1 al 10, reduce el rango numérico de tal manera que se obtura el trabajo con regularidades promovido desde los diseños curriculares vigentes. Los argumentos que se utilizan para fundamentar esta reducción, apoyados en la idea (razonable desde el sentido común) de ir de lo simple a lo complejo, ignoran las investigaciones didácticas que ya han estudiado el fracaso de este tipo de propuesta.

A su vez, el sistema educativo sigue alimentando la idea que circula entre los maestros, de que hay docentes y profesionales que están formados específicamente para trabajar con alumnos con discapacidad (por ejemplo, sosteniendo la formación docente del nivel y de educación especial por separado y muy diferentes entre sí¹⁰⁶). Así, a pesar de que las maestras de ambas escuelas apelan a algunas de las ideas producidas por la Didáctica de la Matemática para elaborar sus propuestas de enseñanza para alumnos sin discapacidad, pueden dudar de la pertinencia de las mismas para los alumnos con discapacidad, o bien delegar las decisiones en acompañantes terapéuticas o maestras

106 Para ampliar sobre este aspecto, se remite a la lectura del capítulo VII de este libro.

integradoras. Como hemos explicitado en el párrafo anterior, la formación didáctica de estos otros profesionales difiere sustancialmente de la formación de las docentes del nivel, y se producen así escenas en las que conviven enfoques de enseñanza que se contraponen.

El estudio sobre el diseño y uso de materiales de ambas escuelas para trabajar en escenarios heterogéneos nos impulsa a llamar la atención sobre un cierto optimismo que puede producirse en torno a ellos. Así, es posible disponer de un libro (como en la escuela A) cuyas actividades habilitan cierto tipo de trabajo matemático de resolución de problemas; pero este libro utilizado de distintas maneras puede favorecer u obstaculizar los aprendizajes de los alumnos. Del mismo modo, es posible diseñar materiales diversificados teniendo en cuenta distintos niveles de conocimientos de los alumnos (como en la escuela B), pero según el enfoque desde el cual se los conciba también podrán constituirse como apoyos o como barreras para la enseñanza y los aprendizajes. En definitiva, los materiales podrían considerarse “buenos” sin que esto en sí mismo signifique que se puede garantizar que los alumnos van a aprender por el solo hecho de tenerlos a disposición.

En este mismo sentido, el análisis de distintos episodios nos permitió reafirmar una idea que se sostiene desde los marcos teóricos en los que nos apoyamos y que ya habíamos presentado en los capítulos I, II y III: no son las características de los niños las que favorecen u obstaculizan el avance en sus aprendizajes sino las decisiones que se toman desde la enseñanza. Hemos visto de qué manera el hecho de pensar en métodos únicos y universales obtura la posibilidad de considerar los modos particulares de interpretación y producción de ideas de los alumnos, y diseñar entonces un proyecto de enseñanza que los tenga en cuenta. Así, plantear la propuesta de enseñanza asumiendo características estereotipadas (tiene dificultades, tiene discapacidad) y métodos predeterminados (de lo concreto a lo abstracto, indicando los pasos a seguir), obstaculiza la posibilidad de que los

alumnos se vinculen con las actividades que se les proponen y por lo tanto los excluye.

No tenemos dudas de que las escuelas “comunes” avanzan en múltiples sentidos hacia la inclusión, pero también están atravesadas por lógicas históricas del sistema educativo y ciertas tradiciones pedagógicas aún hegemónicas para pensar la enseñanza de las personas con discapacidad. Resulta necesario contribuir en la identificación de los diferentes modos en que circulan estas perspectivas y las prácticas que producen dentro de las escuelas, para estar así en mejores condiciones de transformarlas.

Referencias bibliográficas

- Broitman, C.; Escobar, M; Sancha, I. y otros (2015). “Interacciones entre alumnos de diversos niveles de conocimientos matemáticos. Un estudio en un aula plurigrado de escuela primaria”. *Revista Yupana* 8, 11-30.
- Broitman, C.; Escobar, M. y Sancha, I. (2016a). “La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado de escuela primaria”. En Seoane, V. (coord. ed.). *III Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa*. Ensenada, La Plata. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Broitman, C.; Escobar, M.; Grimaldi, V. y otros (2016b). “Números “grandes” con niños pequeños. Un análisis de propuestas para sala de 5 años y primer grado”. *Revista Entre Maestr@s*, 16(57), Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Broitman, C.; Cobeñas, P.; Escobar, M. y otros (2017). “Enseñar y aprender matemática en aulas inclusivas”. Ponencia presentada en el *IV Seminario Nacional de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente “La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI”*. Red Estrado y la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Broitman, C., Cobeñas, P., Dibene, L. y otros (2018a). “¿Qué matemáticas escolares viven hoy en las aulas de educación especial?” *Memoria y Libro de Actas de las Terceras Jornadas de Enseñanza, Capacitación e Investigación en Cs. Naturales y Matemática*.
- Broitman, C.; Cobeñas, P.; Escobar, M. y otros (2018b). “Estudiantes con discapacidad en aulas multigrado: un desafío de la Edu-

- cación Inclusiva”. Publicado el 24/5/18 por el Observatorio del Derecho a la Educación y la Justicia en *Educación futura*.
- Broitman, C., Cobeñas, P., Escobar, M. y otros (2018c). “El derecho a la educación matemática. Aportes desde una investigación en curso”. *Revista 12(ntes)*, 44, segunda época.
- Broitman, C., Escobar, M. y Sancha, I. (en prensa). “La diversidad en las clases de matemática de primaria. Reflexiones a partir de una investigación en aulas plurigrado”. En Castedo, M., Broitman, C. y Siede, I. (comps.), *Enseñar en la diversidad. Una investigación en aulas plurigrado primarias*. La Plata: EDULP.
- Broitman, C.; Cobeñas, P.; Escobar, M. y otros (en prensa). “Enseñar matemática en aulas plurigrado inclusivas”. Ponencia presentada en el *IX Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural*, CEIP, Canelones, Uruguay, 18 y 19 de octubre de 2018.
- Brousseau, G. (1999). “El caso de Gaël: el estudio de un niño con dificultades en matemáticas”. *The Journal of Mathematical Behaviour*, 18(1).
- Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, A. (1991). *En la vida diez en la escuela cero* (1era. ed.). Distrito Federal, México: Siglo Veintiuno.
- Castorina, A. (2011). “La psicología en la educación especial. Problemas teóricos y epistemológicos”. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, VIII(8), 15-37.
- Charlot, B. (1986). *La epistemología implícita de las prácticas de enseñanza de las matemáticas*. Conferencia dictada en Cannes. Traducción mimeografiada.
- Cobeñas, P. (2015a). Proyecto aprobado para el desarrollo de una Beca Posdoctoral. CONICET. Directora Claudia Broitman. Período 2016-2018.
- (2015b). *Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes*. CABA: ADC. En línea: <<https://educacion-inclusiva>.

- com.ar/wp-content/uploads/2015/10/Buenas-practicas-Educacion-Inclusiva-ADC-2015.pdf>
- (2016). *Estudio sobre buenas prácticas de Educación Inclusiva en escuelas comunes de la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. CABA: ADC. En línea: <<https://educacion-inclusiva.com.ar/wp-content/uploads/2017/08/Estudio-comparativo-de-escuelas-sobre-Educaci%C3%B3n-Inclusiva-ADC-2016.pdf>>
- Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2018). *Construyendo una Educación Inclusiva II. Aportes para repensar la enseñanza en escuelas para todos*. La Plata: Asociación Azul.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2003a). “La serie numérica oral”. En *Orientaciones didácticas para el nivel inicial. 2º parte*.
- (2003b). “Los procedimientos de conteo: algunas propuestas para su enseñanza”. En *Orientaciones didácticas para el nivel inicial. 3º parte*.
- (2005). “El trabajo con los números escritos en el nivel inicial”. En *Orientaciones didácticas para el nivel inicial. 4º parte*.
- (2015). *La enseñanza del sistema de numeración. Propuestas que se encuadran en actividades cotidianas de la sala*. Videos disponibles en: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLdU_eTWumk_i0URwBdycR_HoaB2rYmNI7>
- Escobar, M. (2018). “Enseñar matemática en contextos de diversidad”. Ponencia presentada en el *II Congreso Internacional “Infancias, Formación Docente y Educación Infantil”*, 10, 11 y 12 de mayo de 2018. Universidad Autónoma de Entre Ríos, Paraná.
- Grimaldi, V.; Cobeñas, P.; Filardi, M. y otros (2019). “Enseñar y aprender matemática en aulas de educación primaria con alumnos con y sin discapacidad”. *V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y*

- Naturales*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Grimaldi, V. (2017). *La inclusión de alumnos con discapacidad en aulas de Matemática del Nivel Secundario: Su abordaje en la formación docente inicial*. Trabajo final integrador de Especialización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Ferreiro, E. (1986). “El cálculo escolar y el cálculo con dinero en situación inflacionaria”. En *Alfabetizao em processo*. San Pablo, Cortez Editora.
- Lerner, D. (1992). *La matemática en la escuela. Aquí y ahora*. Buenos Aires: Aique.
- Lerner, D.; Sadovsky, P. (1994). “El sistema de numeración: un problema didáctico”. En Parra, C. y Saiz, I. (comps.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Mc Dermott, R. (2001). “La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje”. En Chaiklin, S.; Lave, J. (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Moreno, B. (2003). “La enseñanza del número y del sistema de numeración en el nivel inicial y el primer año de la EGB”. En Panizza, M. (comp.). *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Sadovsky, P. (2003). *Condiciones didácticas para un espacio de articulación entre prácticas aritméticas y prácticas algebraicas*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Wolman, S. (1999). Los algoritmos de suma y resta: ¿por qué favorecer desde la escuela los procedimientos infantiles? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año 8 N° 14, agosto de 1999.

Normativa

ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. En línea: <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>>

Resolución N° 311/16. Consejo Federal de Educación, 15 de diciembre de 2016.

Resolución N° 174/12. Consejo Federal de Educación, 13 de junio de 2012.

PARTE III

Otras experiencias y análisis documentales

Debates sobre los roles y modos de trabajo de diferentes figuras en la escuela: desencuentros y diálogos en torno a la inclusión

Pilar Cobeñas y Verónica Grimaldi

En este capítulo intentaremos describir algunos perfiles, roles y modos de trabajo entre las diferentes figuras con o sin funciones docentes que el sistema educativo incorpora en las escuelas comunes ante la presencia de un estudiante con discapacidad.

Tal como hemos registrado en diversas investigaciones (Cobeñas, 2014; Grimaldi *et al.*, 2019; Grupo Art. 24, 2019), es usual que las escuelas comunes soliciten la doble matriculación del estudiante en una escuela especial para poder incorporar una maestra integradora en el aula de la escuela común, o bien la intervención de equipos externos de psicólogos, psicopedagogos y neurólogos. En ocasiones, de forma irregular, se exige la presencia de un acompañante terapéutico como condición para la matriculación y presencia del estudiantado con discapacidad en la escuela común.

Como ya hemos establecido a lo largo del libro, la mera presencia de un estudiante con discapacidad en una escuela común no implica necesariamente la inclusión en términos de aprendizaje y participación. De manera similar, la mera presencia de más docentes y profe-

sionales no es suficiente para construir escuelas y aulas inclusivas, y puede incluso constituirse en una barrera para la inclusión.

Hemos analizado en capítulos anteriores que uno de los ejes centrales para la construcción de escuelas inclusivas es la identificación de barreras y la construcción de apoyos. Sabemos que los docentes que se desempeñan actualmente en escuelas comunes, y cuya formación difícilmente ha incluido el trabajo con alumnos con discapacidad en el campo de posibles, necesitan apoyos para enseñar en aulas inclusivas (Grimaldi, 2017). Actualmente, el sistema educativo ofrece una figura, el maestro de educación especial, como apoyo al docente de la escuela común. Así se plantea en la Resolución 155/11, punto 2.2: “que los docentes de las escuelas de educación especial y común, desde su saber pedagógico, aporten a la construcción de estrategias didácticas diversificadas que den lugar al reconocimiento y respeto a las diferencias” (ME, 2011). Sin embargo, es también el mismo sistema el que pone barreras para que esta colaboración se lleve adelante. Una de las más visibles se vincula con el régimen laboral de los docentes:

... sostenemos la pelea por el mejoramiento de las condiciones de trabajo. Todavía falta una mayor cantidad de cargos para mejorar la atención de los pibes. En nuestra provincia [Buenos Aires] sigue habiendo muchos lugares en donde hay maestras integradoras que tienen 10 o más alumnos. Esto, en la práctica, significa que el proyecto de atención pedagógica para ese alumno no se puede desarrollar correctamente. (Carasa, 2015)

Este referente sindical señala un problema estructural del sistema educativo que hemos recogido en las escuelas urbanas comunes de nuestra investigación. Allí, pudimos registrar que las maestras integradoras asistían una vez por semana y por un período de tiempo de 2 horas.

Asimismo, los docentes de la escuela común no suelen disponer de espacios ni tiempos específicos para reunirse con el maestro integrador ni con otros docentes para pensar la enseñanza. En efecto, si bien en las escuelas con las que trabajamos pudimos identificar espacios de interacción, en ningún caso las docentes hablaron de trabajo conjunto:

En la escuela B estas recomendaciones [de las distintas figuras hacia las maestras de grado] suelen hacerse en espacios informales como los recreos, o en oportunidades puntuales dentro del aula. En la escuela A, en reuniones que se proponen *ad hoc*. De las entrevistas realizadas se desprende que ninguna de las dos instituciones cuenta con espacios de estudio y trabajo conjunto para planificar y analizar la enseñanza. Aun en la escuela A, en la que parece haber condiciones para llevarlos adelante —esto es, posibilidades de realizar reuniones de equipo—, se trata de espacios en los que una docente informa a otra aquello que considera necesario o relevante en un determinado momento. (Grimaldi *et al.*, 2019)

Estas desarticulaciones no son las únicas que hemos identificado. En el capítulo VI analizamos desajustes que aparecen al interior del aula, cuando estas figuras trabajan juntas. Estos se vinculan más específicamente a los modos en que cada una interpreta la enseñanza y las producciones de los alumnos, y también se constituyen en barreras a la participación y el aprendizaje. Así, la participación de varios adultos con distintas formaciones, diferentes pertenencias institucionales y posiciones diversas respecto de su propio rol y el de otros, hace que aparezcan nuevas tensiones que comenzamos a indagar y sobre las cuales pretendemos profundizar en este capítulo.

De este modo, si bien algunos de los problemas que hemos venido señalando en relación al trabajo entre distintos actores escolares se producen debido a la estructura del sistema educativo, sabemos tam-

bién que las barreras más profundas y difíciles de identificar tienen que ver con las creencias de las personas (Ainscow, 2018). Hipotetizamos entonces que una mirada hacia la formación específica de cada figura puede brindar algunas pistas acerca de ciertos modos de concebir la educación de los alumnos con y sin discapacidad: cómo aprenden; quiénes, cómo, para qué y dónde se les enseña; qué se necesita saber para realizar esta tarea de enseñanza. En este capítulo, entonces, también nos proponemos indagar en la formación inicial de cada una de estas figuras, y propondremos algunas relaciones que nos permitan comprender mejor un posible origen de las tensiones que aparecen en torno a la inclusión.

Desarrollaremos, en un primer momento, las características de las figuras de apoyo y las dificultades que encontramos en su organización para la inclusión, y luego presentaremos algunos modos de organización y trabajo posibles desde la perspectiva de Educación Inclusiva.

Figuras y roles para la inclusión de personas con discapacidad en la escuela común

Cuando una escuela común incorpora en sus aulas a personas con discapacidad, son múltiples las figuras con diferentes roles que el sistema educativo ofrece en función de la inclusión: Docente de Grado (DG), Maestro integrador (MI)¹⁰⁷, miembros del Equipo de Orientación Educativa (EOE), Acompañante Terapéutico (AT), Asistente Personal (AP), Equipo Externo (EE), entre otras. Dentro de estas figuras, las tres primeras (DG-MI-EOE) forman parte del sistema educativo y las otras tres (AT-AP-EE) son externas. Entre estas últimas, algunas trabajan dentro de las escuelas y otras, fuera de ellas.

107 Si bien, desde hace algunos años, el modo de designar a esta figura ha sido reemplazado por el de “maestro para la inclusión”, hemos decidido seguir utilizando el nombre “maestro integrador”, puesto que las funciones de esta figura conservan las características del enfoque de la integración.

Hemos planteado en el capítulo VI que la presencia de acompañantes o maestras integradoras no garantiza por sí misma que se le esté brindando al niño apoyos para el aprendizaje. A partir del análisis de episodios de clase y extractos de entrevistas pudimos establecer que las decisiones que se toman y las intervenciones que efectivamente se llevan adelante podrían constituirse en barreras a la participación del alumno en esa clase. Pero, además, y más allá de lo que prescriben leyes y normativas, la sola presencia de estos otros profesionales tampoco garantiza que se estén ofreciendo apoyos para la enseñanza al docente del grado.

Consideraremos, entonces, la interacción de estas figuras desde la perspectiva de los adultos, y también desde las perspectivas de los estudiantes, quienes en múltiples ocasiones deben enfrentarse a espacios con diferentes reglas, tipos de tareas y expectativas sobre ellos que pueden ser abrumadoras y confusas.

Encontramos en la bibliografía que en otros países, la existencia o disponibilidad de profesionales destinados al apoyo no siempre produce prácticas inclusivas. Así, en España (Sandoval, Rueda y Echeita 2012), por ejemplo, se ha registrado un fenómeno similar al que identificamos en el marco de nuestras investigaciones: las figuras “de apoyo” están destinadas al trabajo individual con aquellos alumnos que se consideran problemáticos:

Estamos observando con gran preocupación que las políticas de apoyo que se desarrollan entre nosotros [...] se encuentran, a nuestro juicio, faltas de un marco común que les dé coherencia y profundidad; al fin y al cabo, están centradas de forma mayoritaria en proveer de medidas excepcionales o “extraordinarias” de carácter paliativo o compensador, en lugar de contribuir, como deberían, a la transformación y mejora sistémica del currículo y de la organización escolar existente para que estos resultaran

accesibles para todos y, por ello, inclusivos. (Sandoval, Rueda y Echeita, 2012: 119-120)

En este sentido, hemos desarrollado en el capítulo II la diferencia entre integración y Educación Inclusiva, y entre adecuaciones y apoyos, argumentando que la Educación Inclusiva entiende como apoyo a las transformaciones que hacen las instituciones para que todos puedan aprender, participar y ser valorados en el marco de un proyecto pedagógico común. Por el contrario, las prácticas asociadas a la integración dejan intacta la propuesta pedagógica y produce adecuaciones, modificaciones individuales para aquellos niños que se considera que se desvían de lo esperado. Asimismo, la incorporación de figuras destinadas a los alumnos “con dificultades” no garantiza la inclusión ni el trabajo colaborativo entre ellos. En el caso español:

Parece paradójico que cuantos más medios y profesionales hemos sido capaces de poner al servicio de la inclusión educativa, más compleja, difícil y en ocasiones inmanejable se ha hecho la tarea de establecer una coordinación eficaz entre todos ellos para poner en marcha planes de acción convergentes y coherentes (Echeita, 2010). (Sandoval, Rueda y Echeita, 2012: 125)

Estos mismos autores identifican también que:

De hecho, los propios profesores de apoyo han manifestado en diferentes estudios la necesidad de esta colaboración con el resto de profesores para desempeñar correctamente su trabajo (Cole, 2005; Lledó y Arnau, 2010; Vlachou, 2006; González y Méndez, 2009). Esta ausencia de colaboración y coordinación con otros profesionales relacionados con los alumnos a los que atienden, además de repercutir en el trabajo que se realiza con los estudiantes, tiene

una incidencia también relevante en el propio PT¹⁰⁸, que se traduce, en ocasiones, en una percepción de aislamiento profesional. (Sandoval, Rueda y Echeita, 2012: 125)

Los problemas en los modos en que se desarrolla el trabajo entre estas figuras tienen efectos no solo en el aprendizaje y la participación de los estudiantes, en la construcción de sus visiones de sí y de las visiones de los otros estudiantes cerca de la igualdad y la diferencia, sino también en las expectativas que unos profesionales tienen sobre los otros:

Determinadas actuaciones del profesor de apoyo, como la separación sistemática de determinados alumnos de su grupo de referencia, pueden acabar convirtiéndose en potenciales barreras para la participación, desde el momento en el que no facilitan la relación con el grupo de iguales y con el propio profesor, que puede tender a considerar a estos alumnos como «responsabilidad del PT». (Sandoval, Rueda y Echeita, 2012: 125)

En nuestro sistema educativo, las formas de organización de los recursos de “apoyo” producen problemas similares a los de otros países en la medida en que se proponen desde la misma perspectiva: la integración educativa. En este sentido, las investigaciones nos permiten sostener la idea de que las barreras a la inclusión no se ubican fundamentalmente en la falta de recursos humanos sino en los modos de trabajo e interacción entre ellos (Cobeñas, 2016), y en las posibilidades de diálogos y de organización de tareas.

En este sentido, proponemos analizar los modos en que las figuras de apoyo intervienen en las aulas que incluyen a alumnos con y sin

108 En el sistema educativo español, las siglas PT corresponden al Maestro de Pedagogía Terapéutica, con funciones similares a los maestros de educación especial de Argentina.

discapacidad a partir de las siguientes preguntas: ¿A quién o a quiénes apoyan? ¿Cómo lo hacen?

Encontramos que, en general, las acciones se dirigen a los estudiantes considerados problemáticos por sus características individuales, y el modo de trabajo es restrictivo y focalizado (Sandoval, Rueda y Echeita 2012), fragmentado, individualizado, separado y desarticulado. Estos modos, si bien pueden ser el resultado de una voluntad del sistema hacia una mayor inclusión, funcionan en desmedro de esta.

Desde la perspectiva de Educación Inclusiva solo algunos apoyos deben estar orientados al estudiante en caso que lo requiera; el resto de los recursos deben estar orientados al diseño y desarrollo de propuestas pedagógicas inclusivas y en formas de trabajo colaborativo, coordinado, sistematizado. Los docentes deberían tener un perfil crítico y reflexivo (Ainscow *et al*, 1999; Moriña Diez, 2003), lo que involucra una mirada no tecnocrática y una tarea docente orientada por el estudio, la indagación y la reflexividad sobre las propias prácticas. Asimismo, los apoyos, para ser considerados dentro de esta perspectiva, tienen que comprender a los estudiantes como interlocutores valiosos en los procesos educativos, y tienen que estar sujetos a evaluación constante.

En relación a la tarea docente orientada por la reflexividad y colaboración, diversos estudios muestran que debe estar basada en el diálogo y la discusión, distinguiendo estos dos modos de interacción:

La diferencia entre ambos está en que el diálogo, se analiza libremente, escuchando a los demás, libre de perspectiva propia. A diferencia, en la discusión se presentan y defienden distintas perspectivas, eligiéndose la mejor para respaldar las decisiones que se deben tomar. (Moriña Diez, 2003: 172-173)

En nuestra jurisdicción hemos documentado y analizado experiencias en las que maestras integradoras y acompañantes terapéuticas trabajan en colaboración con la docente de grado en distintos momentos de la enseñanza —en la planificación o en la gestión de la clase—, y los alumnos son incluidos en diferentes instancias de trabajo —individual, en grupos o en intercambios colectivos— (Escobar, 2018; Escobar y Grimaldi, 2015). Pero también hemos encontrado otras dinámicas de trabajo: tal como han relatado las docentes en las escuelas de nuestra investigación, los intercambios se realizan mayormente en una sola dirección, desde las maestras integradoras, acompañantes terapéuticas o profesionales externos hacia las maestras de grado. El contenido de estos intercambios suelen ser recomendaciones para la enseñanza, y las docentes del aula las toman en mayor o menor medida:

Las recomendaciones que brindan las MI y las AT apuntan a ir de lo concreto a lo abstracto y a pautar hasta dónde se debe enseñar, vinculado a lo que estas profesionales afirman que pueden o no los chicos. Sin embargo, las MG parecen sostener otras ideas que las impulsan a probar más allá de estas recomendaciones. (Grimaldi *et al.*, 2019)

La Educación Inclusiva promueve el trabajo colaborativo entre distintos actores en las instituciones. Tal como propone Ainscow (2004), “las condiciones que deben darse para facilitar el desarrollo de prácticas inclusivas en la escuela [...] involucra **procesos sociales de aprendizaje dentro de un lugar de trabajo específico** que influye sobre las acciones de las personas y, por consiguiente, sobre el proceso racional que sustenta estas acciones” (2004: 5, subrayado nuestro). También la Didáctica de la Matemática reconoce la necesidad de propiciar este tipo de trabajo, dado que “la evolución del ‘saber enseñar’ del docente pasa por la comprensión que este tiene de su acción y que

es partiendo de esa comprensión, que transforma esa acción” (Bednarz, 1997: 2).

Sin embargo, como decíamos unas líneas atrás, ciertas características de nuestro sistema educativo parecen obturar este modo de interacción en las escuelas.

Las figuras con funciones de enseñanza

Dentro de las figuras que dependen directamente del sistema educativo, solo los docentes de grado (DG) y los maestros integradores (MI) son personas formadas en docencia. Sin embargo, su formación es diferente¹⁰⁹.

Los docentes de grado se forman en las distintas disciplinas de enseñanza y por nivel educativo. Un análisis somero de los diseños curriculares vigentes para la educación superior de los niveles inicial y primario de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2009a) nos permite advertir dos cuestiones:

- La palabra discapacidad no se utiliza en ninguna de sus 146 páginas.
- La palabra inclusión aparece ligada de manera explícita al reconocimiento de la diversidad del alumnado, pero solo en términos de su origen social y cultural, algo que hemos advertido y desarrollado en el capítulo II con relación a la diferencia entre la “inclusión educativa” y la “Educación Inclusiva”: “Ante estos mecanismos de exclusión, la escuela puede recuperar las

109 Nos referimos aquí a quienes tienen un título habilitante de Profesor de Educación Primaria, Profesor de Educación Especial u otros títulos docentes similares. Somos conscientes, sin embargo, de que al interior del sistema educativo y por razones diversas (por ejemplo, falta de personal) existen profesionales que se desempeñan como maestros integradores aun si no disponen de formación docente (por ejemplo, Licenciados o Profesores en Psicología o Psicopedagogía)

múltiples articulaciones entre educación y pobreza y producir condiciones de inclusión para quienes habitan en los bordes.” (DGCyE, 2009a: 25)

- Las palabras inclusión e integración aparecen utilizadas con un sentido opuesto del significado que se establece en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: El maestro/a [...] ha de ser agente de una pedagogía de la diversidad, recuperando y reinstituyendo la diversidad de miradas, que permita repensar la relación y que promueva integración más que inclusión. (DGCyE, 2009a: 18)

Esto nos permite hipotetizar que los docentes de grado se siguen formando desde una perspectiva que no considera a las personas con discapacidad dentro del alumnado educable en la escuela común. Esta idea se encuentra reforzada por la existencia de espacios de formación específicos para un tipo de docentes (de educación especial) destinados a estudiantes con discapacidad. Asimismo, cabe recordar que el sistema educativo, en contradicción con lo prescripto en la Convención, sigue sosteniendo escuelas especiales como un espacio al que asisten alumnos identificados como personas que, por su discapacidad, no pueden asistir a la escuela común (Cobeñas, 2020).

En relación a los diseños curriculares de la formación docente en educación especial (DGCyE, 2009b), su análisis nos permite advertir que la formación está planteada en función de lo que el sistema educativo define como tipos de discapacidad, contando en la Provincia de Buenos Aires con cuatro “orientaciones”: intelectual, neuromotor, sordos e hipoacúsicos, ciegos y disminuidos visuales. Empezamos por advertir que los modos de organización escolar de la discapacidad colaboran a sostener una mirada por “tipos de discapacidad” que es profundamente problematizada por el movimiento de personas con discapacidad y por las políticas que exigen. Así, si bien se demanda que haya apoyos adecuados para cada persona, por ejemplo, la Con-

vención es sobre los derechos de todas las personas con discapacidad. Es decir, los apoyos no se definen por tipo de discapacidad sino en base a los requerimientos de cada persona. Por otro lado, observamos que los Diseños y las escuelas de la modalidad se organizan por tipos de discapacidad y no por niveles educativos o disciplinas escolares.

En la introducción de este documento se afirma: “En la construcción del presente Diseño se han considerado los cambios de paradigmas y las nuevas concepciones del sujeto de Educación Especial que han surgido en los últimos años y la consideración del principio de inclusión educativa que “garantizará la integración de los/las alumnos/alumnas con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona” (DGCyE, 2009b: 9).

Resulta necesario analizar el significado que la EE le asigna a las ideas de inclusión e integración en este párrafo. Si bien se declara que han considerado “los cambios de paradigma y las nuevas concepciones del sujeto de la EE”, hay una utilización errónea de las palabras inclusión e integración, nombradas como si fueran compatibles entre sí. Desde el punto de vista de la Educación Inclusiva —la que sostiene la CDPD y debería sostener las leyes y normativas educativas de nuestro país, así como sus documentos curriculares—, estos dos términos se excluyen mutuamente.

Nos resulta interesante analizar la formación de los MI para reflexionar acerca de la especificidad de su rol en relación a la enseñanza de las distintas áreas de estudio. Si tomamos el caso del estudio de la matemática y su enseñanza, la carrera en sus cuatro orientaciones cuenta con tres asignaturas específicas: Taller de Pensamiento Lógico-Matemático, Didáctica de la Matemática I y Didáctica de la Matemática II. Estas materias se dictan en los primeros años, y forman parte del “tronco común” de todas las orientaciones. El análisis de los programas nos permite construir la siguiente caracterización:

- Se trata de asignaturas anuales, dos de primer año y la última de segundo año.

- La carga horaria del Taller es de 64 h. reloj; la carga horaria de Didáctica I es de 32 h. reloj; la carga horaria de Didáctica II es de 64 h. reloj.
- Los contenidos del Taller son los mismos que la asignatura homóloga presente en el Diseño Curricular para la formación docente del Nivel Inicial y Primario.
- Según se declara en este documento, el estudio de los contenidos de Didáctica I “le permitirán [al estudiante] fundamentar teóricamente sus decisiones didácticas a la hora de enseñar matemática en el contexto específico de formación docente considerando ambos ciclos: Jardín Maternal, y Jardín de Infantes y el primer ciclo de la Educación Primaria” (DGCyE, 2009b: 73); es decir, el foco de esta Didáctica se encuentra en la enseñanza en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la Educación Primaria.
- En relación al estudio de los contenidos de didáctica II: “Será necesario, entonces que adquiriera conocimientos de cómo la Didáctica de la Matemática provee de nociones teóricas fértiles para sustentar su propia formación como alumno/a y como futuro docente para el Nivel de Educación Primaria y Secundaria.” (DGCyE, 2009b: 97). Sin embargo, resulta relevante destacar que dentro de los contenidos específicos no se considera el estudio de problemas centrales de la enseñanza de la matemática de estos niveles. Por ejemplo, el “pasaje” de la aritmética al álgebra, el estudio de las funciones o la entrada a la demostración.

En los siguientes dos años de carrera no aparecen asignaturas vinculadas a la formación disciplinar específica. Es decir, que estas tres asignaturas anuales, presentes en 1º y 2º, son las únicas vinculadas a la formación en matemática y su enseñanza en el profesorado de

Educación Especial. Esto es diferente de lo que ocurre en la formación del DG, en la que se incluyen espacios vinculados a la Matemática y su enseñanza en cada uno de los cuatro años que dura la carrera:

- Taller de Pensamiento Lógico-Matemático (1º año)
- Didáctica de la Matemática (2º año)
- Taller de Matemática (3º año)
- Ateneo de Matemática (4º año)

Un aspecto que merece ser mencionado es que las asignaturas vinculadas a la didáctica específica de la Matemática de la formación del docente de Educación Especial no proponen entre sus contenidos ninguna especificidad en relación a la discapacidad. Es decir, no se plantean como didácticas “especiales”. Sobre esta situación quisiéramos hacer un señalamiento. Partimos de un supuesto: el modo en que aprenden los alumnos es el mismo para todos, con o sin discapacidad, en el sentido de constituir un proceso adaptativo a partir de interacciones con el medio en el cual el sujeto pone en juego sus conocimientos, los rechaza o los reorganiza y construye conocimientos más adaptados que los anteriores (Piaget, 1970; García, 2001). Esto no significa que se soslayen las diferencias en términos de las estrategias de enseñanza posibles de desplegar para generar buenas condiciones didácticas, que pueden no ser idénticas para todos los alumnos. Nos preguntamos, entonces, de qué maneras estas ideas circulan en la formación docente, en vistas de que no se expresan de manera explícita en ninguno de los espacios curriculares. ¿Qué lugar tendrán en estos espacios las discusiones acerca de las modificaciones de las propuestas atendiendo a distintos escenarios, diferentes niveles de conocimiento, etc.? ¿Qué conceptos de la didáctica se pondrán en primer plano para analizar posibles escenas en aulas heterogéneas y qué relación hay entre estas escenas posibles y otras que podrían tra-

tarse en los cursos de los profesorados “comunes”?¹¹⁰ ¿En qué sentido estas reflexiones se pondrán en relación explícitamente con la futura tarea de enseñanza de los maestros integradores? ¿O quedarán a cargo de los futuros docentes?

Otra pregunta surge en torno a la “especificidad” de la escuela especial para la enseñanza a alumnos con discapacidad. De la lectura de los diseños curriculares de la formación docente y documentos curriculares de la modalidad¹¹¹ no registramos la existencia de un modo específico de enseñanza de las disciplinas escolares para personas con distintos tipos de discapacidad. En este sentido, no hemos encontrado el desarrollo de una perspectiva didáctica que sustente la expectativa de los docentes de escuelas comunes o de la misma organización del sistema educativo que asigna la responsabilidad de la enseñanza a los alumnos con discapacidad, tanto en escuelas comunes como especiales, a los actores pertenecientes a la modalidad de educación especial.

Si indagamos cómo aparecen las didácticas en el DC, vemos que son presentadas dentro del eje del “Campo de los saberes específicos”:

El Campo está constituido por las materias que tradicionalmente conforman los contenidos a enseñar por el Sistema Educativo Provincial. En este sentido, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática, Prácticas del Lenguaje y Literatura y Educación Artística son las áreas del conocimiento a ser interpeladas y problematizadas para su selección, secuenciación y transmisión a partir de las estrategias de intervención didáctica adecuadas en función del contexto y de los sujetos pedagógicos destinatarios de la acción educativa. En este Campos además de

110 Estas preguntas cobran especial sentido para nuestra investigación, en la que apuntamos a elaborar conocimientos didácticos para el trabajo en escenarios complejos, conocimientos que aún son muy exiguos en la comunidad didáctica.

111 En el capítulo X de este libro se presenta un relevamiento y análisis de documentos curriculares desde la perspectiva de la Educación Inclusiva.

ser necesario que los alumnos de la formación docente de Educación Especial manejen con solvencia los contenidos de las diferentes áreas curriculares, se requiere que sean capaces de identificar los requerimientos y necesidades de los alumnos con discapacidad a fin de poder seleccionar, diseñar y/o adecuar programas, estrategias y recursos para la enseñanza y evaluación de las actividades, en diferentes instituciones, situaciones y contextos socioculturales a los que asistan alumnos con discapacidad. En este sentido, el campo de los saberes específicos proveerá los marcos y conceptos que le permitan abordarlas especificidades de las orientaciones para las que forma: Intelectual, neuromotora, sordos e hipoacúsicos y ciegos y disminuidos visuales. (DGCyE, 2009b: 35-36)

En el Diseño vemos cómo lo denominado como “Campo de los saberes específicos” corresponde a asignaturas nombradas y organizadas desde el nivel primario. Asimismo, resulta llamativa la expresión de “interpelar” y “problematizar” las “áreas del conocimiento” “... para su selección, secuenciación y transmisión a partir de las estrategias de intervención didáctica adecuadas en función del contexto y de los sujetos pedagógicos destinatarios de la acción educativa” (DGCyE, 2009b: 35-36). En este sentido, se pretende problematizar a la matemática para su transmisión, una idea que se aleja a los marcos didácticos del diseño curricular de educación primaria, al menos. Por otro lado, el Diseño postula en este apartado la necesidad de un “manejo solvente” de los contenidos, y de las particularidades de los estudiantes con diferentes tipos de discapacidad. En este sentido, el tipo de tareas de los docentes de especial supone

... identificar los requerimientos y necesidades de los alumnos con discapacidad a fin de poder seleccionar, diseñar y/o adecuar programas, estrategias y recursos para

la enseñanza y evaluación de las actividades, en diferentes instituciones, situaciones y contextos socioculturales a los que asistan alumnos con discapacidad. (DGCyE, 2009b: 35-36).

Sin embargo, en el diseño curricular no advertimos un espacio extendido para cada didáctica específica de cada nivel, ni “recursos” para la enseñanza y la evaluación específicos para personas con cada tipo de discapacidad. Otra cuestión que no aparece en el diseño es el modo de trabajo y de incorporación a los procesos de enseñanza de las escuelas comunes. Es decir, desde el Diseño se propone un tipo de formación que no involucra la articulación ni con docentes, ni otras figuras ni con las propuestas pedagógicas de las escuelas comunes. Parece sostener el tipo de trabajo fragmentado, desvinculado y separado que hemos identificado en las escuelas.

Al observar los contenidos de las materias del DC de FD de especial, encontramos que las didácticas comunes como específicas, así como el área de filosofía, entre otras, constituyen espacios curriculares que no hacen ningún tipo de mención a las características específicas de las personas con discapacidad. Por otro lado, hay otro conjunto de materias donde se aborda la discapacidad como un problema, desde la perspectiva deficitaria, biologicista e individualista propia del Modelo Médico. De modo que el DC se compone de espacios que invisibilizan la discapacidad y otros que la patologizan. En este sentido, es difícil encontrar la especificidad de la enseñanza para alumnos con discapacidad, incluso la enseñanza de las diferentes disciplinas en alumnos con cada tipo de discapacidad de acuerdo a las formas de clasificación del sistema educativo. Lo que, es más, ni la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ni la Educación Inclusiva o el Modelo Social son mencionados en todo el documento. Aparece en la materia “Política y Legislación referida a la Discapacidad” el siguiente contenido: “Declaración de los derechos de los discapacitados” (2009b: 133). Interpretamos que puede estar

refiriéndose o bien a la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) o bien a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). De cualquier forma, la vaguedad e inexactitud en su denominación, la falta de referencia del año y el organismo firmante constituye una muestra de la falta de perspectiva en derechos humanos de las personas con discapacidad del documento.

Volviendo al análisis de los Diseños Curriculares de la formación docente de Educación Especial, resulta al menos llamativa la presencia de la asignatura “Neurociencias” en 2º año, cuando está ausente en el Diseño Curricular de la formación común. Asimismo, dicha materia aparece en el área de los que se denomina “Campo de los Saberes específicos”, de modo que está incluida entre las didácticas específicas. En particular nos preguntamos por qué este abordaje sería relevante en el caso de la educación especial. La primera oración que fundamenta su presencia en el plan de estudios, establece que “las actividades cognitivas son esencialmente actividades del sistema nervioso” (2009b: 85). Esta concepción es al menos controvertida, y no parece guardar coherencia con la perspectiva epistemológica del Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires vigente en la jurisdicción al momento de aprobarse este diseño curricular. Y sigue “Desde esta perspectiva, neurocientífica e interdisciplinaria, los aportes de las neurociencias constituyen herramientas fundamentales para el ejercicio de las incumbencias profesionales en el ámbito educacional” (2009b: 85). De modo que hay una asociación directa entre neurociencias y el desarrollo profesional de las docentes de educación especial. Ante la pregunta de por qué se incorpora esta disciplina como materia dentro del área de las didácticas específicas, el Diseño sostiene:

Se acerca a las ciencias didácticas de la educación dado que interactúa con las mismas en tanto se comprenden los mecanismos de funcionamiento cerebral, la actividad de las funciones cerebrales superiores. La dinámica del cerebro y su funcionamiento psíquico permite colaborar con

programas didácticos mejores y más adaptados a la realidad cultural y social. A su vez, el conocimiento fisiopatológico, es decir las alteraciones del funcionamiento del sistema nervioso central, colabora en la comprensión de las distorsiones producidas en el proceso de aprendizaje, por último, contribuye a través de la investigación a desentrañar a afianzar el conocimiento de aquellas funciones que se expresan a través de la organización cerebral y por medio del desarrollo ontogénico, estableciendo sus relaciones y sus posibilidades potenciales de conocimiento en cada etapa de la vida. La práctica educativa impone al docente de educación especial, apropiarse de estos saberes, en el contexto los saberes mínimos pero suficientes, para comprender e intervenir en los procesos de enseñanza de los sujetos con discapacidad. (DGCyE, 2009b: 86)

La posición del Diseño es así propia del Modelo Médico, al comprender la discapacidad como déficits orgánicos biológicos y extender esta mirada a los procesos educativos, promoviendo una concepción del aprendizaje como asociado a ciertas funciones cerebrales “normales”. Así, que en el área que debería promover una reflexión sobre los procesos de enseñanza y su relación con los de aprendizaje se parta de definir al aprendizaje como desvinculado del contexto de enseñanza escolar y propio de procesos orgánicos, sin duda es una mirada completamente distanciada de toda la producción didáctica y pedagógica que sostiene el diseño curricular de la educación común y a toda la mirada desde la Educación Inclusiva y, en definitiva, el Modelo Social y de derechos humanos. En este sentido, nos preguntamos por qué las miradas problematizadoras de ciertas interpretaciones y usos de las neurociencias en la educación común no han incorporado una mirada igualmente crítica sobre los efectos de la incorporación de las neurociencias en un documento tan fundamen-

tal como el diseño curricular de formación docente de la educación especial.

Otras asignaturas que se declaran centrales en la formación del maestro de educación especial muestran de manera bastante clara el paradigma médico que sigue subyaciendo a este documento, a pesar de las declaraciones sobre cambio de paradigma de su introducción. Tomemos como ejemplo la orientación “Intelectual”. En ella se proponen materias como las siguientes:

- Abordaje psicopedagógico de los Sujetos con Discapacidad.
- Sujeto con discapacidad intelectual
- Currículum y discapacidad intelectual
- Psicopatología

Como podemos advertir, la construcción de la mirada sobre el alumno con discapacidad a lo largo de la formación pareciera hacer foco en la discapacidad como característica propia. Se estudia de qué manera esta característica particular de la persona repercute en la implementación de los lineamientos de enseñanza, pero no se problematizan las barreras que la enseñanza pone para personas que se comportan o aprenden de maneras diferentes a lo esperado por el sistema escolar.

En este sentido, por ejemplo, en la primera materia mencionada, se expresa:

El sujeto con discapacidad en situación de aprender requiere esfuerzos y recursos específicos para conquistar los objetivos dentro del grupo. Estos niños, adolescentes o adultos, muchas veces son discriminados por no representar al grupo, por no “ser como los demás”, sobre todo cuando se identifica la causa en cuestiones de organicidad. En estos casos la forma de reacción, el vínculo que

se entabla con el aprendiente, las expectativas del docente sobre sus logros, connotan otras cuestiones mucho más profundas. Su forma de aprender (más rápido o más lento) de comportarse, de hablar, de vestirse, los define frente a aquellos como lo diferente, estigmatizándolos. (DGCyE, 2009b: 109)

De modo que el Diseño reconoce una mirada *orgánica* de la discapacidad y ubica el origen y causa de la estigmatización y la discriminación en las propias características de los alumnos con discapacidad. Asimismo, no se problematiza la mirada sobre la diferencia¹¹², es decir, se da por cierto que las personas con discapacidad son diferentes y que esa diferencia produce la estigmatización. Esta mirada es propia del Modelo Médico de la discapacidad y de la educación especial, y es extensamente problematizada por la Educación Inclusiva y el Modelo Social y de derechos.

En esta línea, en la materia “Currículum y Discapacidad Intelectual I” el Diseño propone:

Marco orientador.

El cursado de esta materia implica un trabajo de interrelación de los contenidos abordados en otras unidades curriculares que aportan un conocimiento de los diseños curriculares de los distintos niveles y modalidades y las cuestiones que desde las didácticas se plantean sobre la enseñanza de las áreas. Todas estas acciones tienen como objetivo fundamental, instrumentar (2009b: 113)

Contenidos:

Enfoques del currículum: Enfoque disciplinar de las adaptaciones curriculares. Bases para la elaboración del diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje de grupos de nivel

112 Esta cuestión se analiza en profundidad en el capítulo I de este mismo libro.

inicial y primario en servicios educativos de educación especial y en proyectos de integración.

Enfoques del currículo: Enfoque disciplinar de las adaptaciones curriculares. Bases para la elaboración del diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje de grupos de nivel inicial y primario en servicios educativos de educación especial y en proyectos de integración. (DGCyE, 2009b: 114)

Entendemos que esta propuesta se aleja de las perspectivas y tradiciones didácticas de la educación común. O sea que, por un lado, ponen dos materias por área (en el caso de matemática al menos involucra solamente contenidos de primaria) y, luego, aparte, hay otra materia sobre adaptaciones y otra sobre materiales didácticos. Estas dos últimas materias presentan una mirada desde la propia educación especial y la psicopedagogía que se distancia de la mirada de común, y quizás ahí se da el salto paradigmático. Estas materias, específicas de la educación especial, pero inespecíficas en términos didácticos, son las que verdaderamente forman a los docentes de especial para hacer las intervenciones didácticas, construir concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Así, el Diseño mismo plantea una formación docente alejada y desvinculada de las discusiones en el campo de la educación común y promueve tareas y modos de entender la enseñanza y las intervenciones de las docentes de especial desde otra perspectiva tanto de la educación como de la enseñanza y la discapacidad. Podemos argumentar, así, que la formación docente de común y especial son parte de las grandes barreras a la inclusión. Es decir, no son solo las condiciones institucionales y el modo de trabajo, sino que la formación constituye uno de los grandes problemas. En este sentido, ambas formaciones, por acción u omisión sostienen el supuesto de que el fracaso escolar de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad se debe a esta característica. Por ejemplo, sobre el rol de los materiales, su modo de construcción y su relación con el currículum y los procesos de enseñanza y aprendizaje, y su lugar en la propuesta

didáctica, la mirada de educación especial difiere profundamente de la de la educación común. En la materia “Producción de materiales y objetos didácticos” se prescriben los siguientes contenidos:

Reseña histórica de los Materiales Didácticos. El Material Didáctico como protagonista de la Educación contemporánea. Características y funciones de los Materiales Didácticos. El Material Didáctico como estimulador de los sentidos. Actividades grupales en torno a un material educativo. El material Didáctico como precursor de las capacidades cognitivas (memoria, atención, razonamiento, etc.) Currículum y Material Didáctico. El Material Didáctico como medio de acceso al currículum. Material Didáctico específico para las adecuaciones en el contexto educativo. Diseño y Producción de Materiales para los diferentes niveles y modalidades según la discapacidad atendida (DGCyE, 2009b: 116)

En el caso de la formación orientada en discapacidad neuromotora aparecen los siguientes contenidos en la materia “Currículum y discapacidad neuromotora II”:

Planificación de secuencias didácticas. Implementación. En grupos de educación especial [*sic*] Secuencias didácticas orientadas al abordaje de los contenidos de cada una de las áreas del nivel primario y disciplinas del nivel secundario. (DGCyE, 2009b: 160)

De este modo, a pesar de que en la formación de base solo hay escasos espacios de formación desde las didácticas específicas y no se presentan espacios dedicados a la enseñanza de las disciplinas del nivel secundario, en el espacio de orientación, que no incorpora espacios para las didácticas específicas, se prescribe la planificación e

implementación de secuencias didácticas para todas las materias de todos los niveles. En el Diseño se explicita, además, la incumbencia para la enseñanza en escuelas educación especial, además de la enseñanza en espacios de educación común mediados por proyectos de integración. De modo que el Diseño supone que, en el espacio de una materia, los estudiantes de la orientación podrán enseñar todas las materias de todos los niveles a todos los niños con discapacidad motriz. Este supuesto resulta inviable desde la perspectiva pedagógica y didáctica de la educación común. De hecho, tal como hemos señalado, la formación docente es por nivel y por campos disciplinares. De forma que podemos abrir múltiples preguntas sobre la formación didáctica de las docentes de educación especial. Por ejemplo, en “Comunicación de la persona ciega I y II” aparecen los siguientes contenidos:

Simbología matemática: números arábigos. Números romanos. Números ordinales. Operaciones fundamentales. Porcentajes. Números decimales. Números fraccionarios. Sistema métrico decimal. Medidas de superficie y volumen. (DGCyE, 2009b: 185)

braille Grado I: (repaso) Operaciones aritméticas básicas y relaciones numéricas elementales (repaso). Las cuatro operaciones básicas con uso de ábaco. Las cuatro operaciones básicas con uso de calculadora parlante. Técnica operativa del ábaco nivel II. Técnicas de adaptación de textos con formatos visuales a formatos táctiles. El sistema estenográfico o grado II. El sistema estenográfico en inglés. Prefijos alfabéticos y signos unificadores. Indicadores y marcas (posición de los índices, subíndices y superíndices. Símbolos con varios índices. Índices desplazados. Índices numéricos abreviados). Números (árabes, decimales y fracciones, representados en distintas bases, ordinales, romanos). Fracciones, potencias y raíces (ejemplos de transcripción de expresiones algebraicas). Teoría de con-

juntos y lógica. Funciones (notaciones elementales. Derivadas integrales. Notaciones de funciones determinadas. Símbolos usuales con significados diversos). Geometría (notaciones elementales, vectores y figuras. Medidas angulares, relaciones y operaciones). (DGCyE, 2009b: 199)

Llama la atención que aparezca como contenido en el diseño curricular de la formación docente un conjunto de cuestiones bajo la categoría de “repasso”. Parece constituir una escritura propia de un proyecto pedagógico de una docente individual más que un contenido de un diseño curricular. Asimismo, el conjunto de contenidos incorpora el uso de ciertos recursos como el ábaco y la calculadora juntamente con las formas de notación en braille.

Otra cuestión que llama la atención es que las personas ciegas se apropian de solo un conjunto de “simbología matemática” que no significa la totalidad del lenguaje matemático que es propio de la propuesta de enseñanza de la matemática desde el nivel inicial hasta el nivel secundario.

Por último, cabe señalar que no siempre quienes se desempeñan como MI tienen un título docente. Por ejemplo, hemos relevado en nuestra investigación la presencia de psicólogas con funciones de MI. Creemos que se trata de una muestra más del énfasis que esta modalidad parece poner en la mirada terapéutica (por sobre la mirada pedagógica y didáctica) necesaria para el rol.

Figuras escolares con otras funciones

Según la Disposición N° 76/08, los equipos de orientación escolar (EOE) dependen de la Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, y cumplen funciones en Establecimientos Educativos de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial. Además, establece que:

... están conformados actualmente por Orientador Educativo, Orientador Social, Maestro/a Recuperador/a u Orientador de Aprendizaje, Fonoaudiólogo/a u Orientador Fonoaudiológico y Médico/a u Orientador Médico.

De manera general, todas estas figuras deberán colaborar en brindar orientaciones a los docentes y a las familias acerca de la participación “en el mejor desarrollo de las trayectorias escolares de los alumnos”. Se espera asimismo que cumplan un rol articulador de los acuerdos pedagógicos entre las instituciones de los diversos niveles y modalidades del sistema educativo.

Como podemos inferir, las figuras que conforman este equipo están formadas en distintas disciplinas (por ejemplo, medicina). Sin embargo, a pesar de no tener todas ellas formación docente, se espera que:

- j) Orienten al que enseña y al que aprende desde una mirada pedagógica, didáctica y socioeducativa, conformando de este modo un equipo de apoyo al docente.
- k) Analicen el diagnóstico de la situación de aprendizaje y trayectoria escolar de los alumnos, a través de instrumentos de exploración, caracterización y evaluación cualitativa pertinentes a cada formación profesional y con un enfoque interdisciplinario.

No todas las escuelas cuentan con equipos completos. En algunas no hay EOE (equipos de orientación escolar) y en otras hay solo algunas figuras (por ejemplo, en una de las escuelas de nuestra investigación, el EOE está integrado por un OE —orientador educativo—, un OA —orientador de Aprendizaje— y un OS —orientador social—).

En particular, quienes se desempeñan como orientadores educativos (OE) tienen formación en ciencias de la educación, psicología y/o psicopedagogía. Estas figuras se forman en universidades o

en institutos de formación docente públicos o privados, y concursan sus cargos siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación. Asimismo, son parte del sistema educativo, y son financiadas por él, como parte del personal docente que trabaja en las escuelas.

La Disposición N°76/08, que regula las acciones de los EOE, establece que el OE desde la especificidad de su formación profesional y a partir de un trabajo interdisciplinario, interinstitucional e intersectorial con otros profesionales es, entre otras cosas, el encargado de orientar sistemáticamente a los docentes en la implementación de los diseños curriculares, brindando herramientas pedagógico didácticas que favorezcan las trayectorias escolares.

En relación a la tarea específica del EOE en torno a los alumnos con discapacidad, esta disposición establece que corresponde a todos los integrantes de los equipos:

- l) Definir las acciones a realizar para la intervención con alumnos provenientes de establecimientos educativos pertenecientes a la Modalidad Educación Especial que se encuentran en condiciones de integrarse a las aulas ordinarias, acompañando los procedimientos, aportando formalmente datos, información relevante y orientación a padres, docentes y equipos directivos.
- m) Elaborar estrategias para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales y/o para la permanencia escolar, en conjunto con otras instancias formales del sistema educativo.

Así, entendemos que serán profesionales sin formación específicamente didáctica quienes, desde miradas pedagógicas, pero también desde el campo de la psicología y psicopedagogía, definirán estrategias para la integración de aquellos alumnos de los cuales se entienda que “se encuentran en condiciones de integrarse en aulas ordinarias”. Más allá de los problemas vinculados a este modo de clasificar a los

estudiantes, sobre el que ya hemos ahondado, nos preguntamos cómo se estructuran los trabajos entre instituciones (escuela común y escuela especial) y hacia dentro de la institución. Es decir, cómo y quiénes toman decisiones sobre la trayectoria de los estudiantes con discapacidad, y si estas decisiones están apoyadas en una mirada didáctica.

Las figuras externas

Dentro del grupo de figuras externas al sistema educativo, existen figuras diferentes formadas en diferentes espacios y financiadas por áreas de salud: Acompañantes Terapéuticos (AT), miembros de Equipos Externos (EE) y Asistentes Personales (AP). Las tres figuras son generalmente financiadas por las obras sociales y son solicitadas por las familias o las escuelas. Aquellas familias que tienen obra social deben realizar una serie de trámites para conseguir que les financien estas figuras. Generalmente, la obra social tarda hasta 8 meses en pagar el sueldo del AT y AP. Esto implica que aquellas familias sin obra social, no pueden acceder a que sus hijos concurren a la escuela común con estos apoyos. Asimismo, aquellas familias con obra social, pero que no pueden costear de primera mano el sueldo del AT o el AP hasta tanto la obra social les pague, tienen mucha dificultad en conseguir una persona dispuesta a trabajar 4 horas por día sin percibir el sueldo.

Es importante no perder de vista un aspecto problemático de la regulación de esta figura: la tarea del acompañante o asistente deberá estar, según la resolución 782/13 que regula su función, supervisada por una institución del ámbito de salud. Estas instituciones son privadas, ya que no existen en el ámbito público instituciones de este tipo.

Acompañantes Terapéuticos

Los Acompañantes Terapéuticos son figuras que provienen del campo de la psicología y la psiquiatría. Sus funciones están supervisadas y orientadas por psicólogos y psiquiatras y se enmarcan en tratamientos terapéuticos. La figura está financiada por las obras sociales debido a que son actores que se prescriben por orientación médica.

Quienes deseen trabajar de AT deben inscribirse en un listado de prestadores de salud. Quienes seleccionan el personal y establecen los criterios para su selección y la cantidad de horas que prestará el servicio, son las obras sociales. Por lo que la figura de acompañante externo se ve radicada en su totalidad en el área de salud, desde su formación, contratación, selección y definición de horas de trabajo.

La resolución sobre el diseño curricular para la formación de AT (Res. 1014/14) expresa que los AT se forman en instituciones de salud por un plan de estudios que contiene las siguientes materias:

- 1) Salud pública y salud mental
- 2) Contextualización del campo profesional del acompañamiento terapéutico
- 3) Principios médicos y de Psicofarmacología
- 4) Fundamentos de Psicología General y de intervención sociocomunitaria
- 5) Psicología de los ciclos vitales
- 6) Psicopatología
- 7) Modalidades de intervención en el Acompañamiento Terapéutico

Prácticas profesionalizantes

Los perfiles de los docentes que dictan la tecnicatura en AT que están propuestos en el diseño curricular son docentes del campo de la salud (incluyendo la psiquiatría) y la psicología.

Según dicha resolución, el Acompañante Terapéutico:

Es un profesional del campo de la salud mental, que interviene en el abordaje de las personas con padecimientos mentales, en el marco de la indicación del equipo interdisciplinario (o en su defecto, de un profesional tratante). Opera como potenciador y facilitador en la rehabilitación, la prevención de posibles recaídas, la identificación y anticipación de situaciones de riesgo, y en la vinculación social de las personas con padecimientos mentales.

De modo que observamos que la figura del AT explícitamente proviene del campo de la salud mental y es un facilitador de rehabilitación. El lenguaje en la resolución no menciona en ninguna parte el término “personas con discapacidad”, no se basa en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, a pesar de ser posterior a la firma y ratificación de la misma. Por el contrario, incluye términos asociados al llamado Modelo Médico de la discapacidad, como por ejemplo la denominación del colectivo de personas con discapacidades psico-sociales como personas con padecimientos mentales. En ninguna parte del diseño se menciona ninguna especificidad en el trabajo o la formación del AT en contextos escolares.

Sin embargo, la figura de AT es comúnmente solicitada por familias y escuelas en el caso de alumnos con discapacidad. En la resolución 782/13 que regula dicha figura, se menciona específicamente que el acompañante externo no tiene funciones docentes y que no es un cargo docente. La función del AT es de apoyo a los niños para los cuales se considera que precisan apoyo en términos conductuales. La

página de SUTEBA¹¹³ asimismo, subraya que “El ingreso de un acompañante/Asistente Externo no reemplaza la intervención docente, ni sustituye a la Maestra Integradora”. Según la resolución 782/13, los acompañantes externos son prestadores médicos de apoyo a la integración escolar.

Aquí podemos recuperar los debates sobre las formas de pensar la discapacidad, y podemos notar que en las escuelas co-existen ante la presencia de alumnos con discapacidad, figuras formadas y financiadas por el sistema educativo, y figuras formadas y financiadas por áreas de salud. Son estas últimas las que las escuelas, en recurrentes ocasiones y de forma irregular, solicitan como condición necesaria para la asistencia y permanencia del alumno con discapacidad en el aula. Nos preguntamos por qué una figura que proviene del campo de la salud mental es considerada como un apoyo indispensable para las escuelas comunes que reciben estudiantes con discapacidad.

En el primer artículo de la Resolución 782/13, se define:

Establecer que el accionar del acompañante/asistente externo dentro de las instituciones educativas está dirigido a la atención, asistencia y/o apoyo personal, a propiciar relaciones vinculares, y, también, a la contención física o emocional del sujeto alumno, cuando este lo requiera.

En este sentido, el accionar del acompañante externo implica un apoyo en términos de contención física, emocional y vincular. Según la resolución citada, se definen las estrategias de acción del acompañante del siguiente modo:

La forma de acompañamiento será definida y acordada entre las instituciones intervinientes, junto con el sujeto y su familia. La participación del sujeto con discapacidad o

113 Como se puede constatar en <https://www.suteba.org.ar/resolucion-sobre-acompanantes-asistentes-externos-10906.html>

trastornos del desarrollo estará en relación a sus posibilidades. (Res. 782/13)

La primera afirmación parece sugerir que las intervenciones serán consensuadas, pero tenemos acceso a relatos que indican que no siempre es así. Asimismo, preocupa la última oración que afirma que el alumno con discapacidad verá su participación restringida en base a una concepción capacitista de sí. En definitiva, la figura de AT proviene del campo de la salud mental y es indicada por profesionales de la salud que así la prescriban en el marco de un tratamiento. En espacios escolares estaría orientada a la contención emocional y vincular en aquellos niños que así lo requieran. Nos preguntamos, entonces, ¿por qué está tan difundida esta figura entre una diversidad de niños con discapacidad sin requerimientos de este tipo de apoyo?, ¿por qué las escuelas delegan muchas veces la enseñanza en este tipo de figuras sin formación didáctica y con otra función bien delimitada?

Asistentes Personales

La figura del Asistente Personal aparece en el marco del surgimiento del movimiento de vida independiente y del Modelo Social de la discapacidad como un apoyo humano que diversas personas requieren para vivir como, donde y con quién deseen. En consecuencia, el Asistente Personal no tiene ninguna función terapéutica ni rehabilitatoria, debido a que se diferencia de las figuras provenientes del campo de la salud y producidas en el marco de una concepción desde el Modelo Médico de las personas con discapacidad. Muchas veces son consideradas figuras intercambiables, asociadas o incluso confundidas con los acompañantes terapéuticos, pero constituyen dos perfiles diametralmente diferentes. La asistencia personal no está orientada a normalizar o intentar aminorar los “déficits” de las personas con discapacidad, sino que las considera como personas completas, au-

tónomas, capaces de tomar decisiones sobre sus cuerpos y sus vidas. En este sentido,

La Figura del Asistente Personal es definida como un apoyo, un recurso humano que debe ser transparente, sumamente respetuoso de los deseos de la persona con discapacidad a la que asiste. Debe pensarse como una prolongación del cuerpo del usuario que le permitirá tener plena participación en la vida social según sus propios deseos. (Cobeñas, 2018: 95)

La formación es realizada por organizaciones de personas con discapacidad y los propios usuarios y debe estar centrada en las características y requerimientos de estos. Así, como saberes específicos en la formación podemos comprender la perspectiva del Modelo Social y un absoluto respeto y escucha de la persona con discapacidad, quienes deben tener control sobre la formación y las dinámicas de trabajo de este apoyo. Además, existen tres principios básicos éticos en la relación entre el/la usuario/a y su AP:

Confidencialidad y respeto de la privacidad; puntualidad para que el/la usuario/a tenga la seguridad de que está en control de las actividades que planificó; y confiabilidad, es decir, estar seguros de que el/la AP realizó las tareas en el momento y del modo que el/la usuario/a las requirió. (Asociación Azul, 2014)

En este sentido, y de acuerdo a lo prescrito por el Estudio temático sobre el artículo 19 de la CDPCD, las personas con discapacidad usuarias de asistencia personal

... están conformados actualmente por Orientador Educativo, Orientador Social, Maestro/a Recuperador/a u

Orientador de Aprendizaje, Fonoaudiólogo/a u Orientador Fonoaudiológico y Médico/a u Orientador Médico. Deben ser quienes contraten, empleen, supervisen, evalúen y despidan a sus asistentes. La posibilidad de elegir entre diferentes proveedores es una forma de asegurar una mayor rendición de cuentas por los servicios, darle mayor control al usuario y ofrecer protección contra el riesgo de maltrato. Los proveedores pueden ser de muy diversa índole e incluir al Estado y a entidades privadas y sin ánimo de lucro, aunque en la práctica las posibilidades de elección pueden verse limitadas por el tipo de deficiencia o las alternativas disponibles en materia de servicios. Al pagar a los usuarios y no directamente a los proveedores se contribuye a que el apoyo esté centrado en la persona y respete las preferencias de las personas con discapacidad. (ONU, 2014)

En nuestro país, la asistencia personal aún no es una realidad para todas aquellas personas que la requieran, aunque es un derecho humano. En el caso de alumnos y alumnas con discapacidad, pueden requerir la figura de asistencia personal para cuestiones asociadas a la comunicación, la movilidad, la higiene, la alimentación, entre otras. Los términos y tiempos del apoyo deben ser definidos principalmente a partir de la voz del usuario y ser revisados periódicamente. Si bien este tipo de figuras son orgánicas al Modelo Social, en el sistema educativo no están generalizadas, ya que siguen prevaleciendo los profesionales y el personal con formación o roles terapéuticos desde perspectivas deficitarias de la discapacidad. Por último, resulta necesario señalar que la asistencia personal no involucra tareas docentes, sino de apoyo individual a los niños con discapacidad.

El trabajo en colaboración: potencialidades y tensiones

Tal como hemos desarrollado, cuando ingresa un estudiante con discapacidad a una escuela común, se despliegan una serie de figuras con funciones y formaciones diferentes. Hemos señalado que es muy común que la función de la enseñanza sea desempeñada por cualquiera de estas figuras, a pesar de que no constituye la función de todas ellas.

Desde la perspectiva de Educación Inclusiva, sostenemos que la organización de la enseñanza debe ser una responsabilidad de la institución educativa, y debe ser diseñada y desarrollada por aquellas figuras con tal incumbencia. Sin embargo, consideramos que esta función debe estar apoyada en otras figuras con otras funciones y tipos de formación, en formas de trabajo colaborativo. Aquí quisiéramos hacer un señalamiento: todas las figuras deberían estar formadas desde el Modelo Social y de derechos. La mirada desde el Modelo Médico es considerada como causante de múltiples barreras, incluidas las didácticas.

Numerosos autores se han referido a la potencia del trabajo colaborativo entre diferentes actores educativos para la mejora de las prácticas de enseñanza en las escuelas (Bednarz, 2004; Sadovsky *et al.*, 2015, 2016; Papini, 2013, 2015, 2018; Ainscow y West, 2006; Ainscow, Muijs, y West, 2006; Ainscow, 2016; entre otros). La construcción de una dinámica de trabajo de este tipo requiere de la identificación de problemas comunes al grupo para los que no se dispone de respuestas predeterminadas y que pueden ser explorados con los aportes de cada uno de los actores del equipo. En este sentido, desde prácticas y posicionamientos diferentes construidos a lo largo de su formación inicial y de su experiencia laboral, cada uno dispone de saberes que podrían contribuir a su tratamiento compartido (Sadovsky *et al.*, 2016: 17).

Pero también, la construcción de equipos colaborativos reviste complejidades que no pueden ser ignoradas. En efecto,

La conformación de equipos colaborativos al interior de instituciones específicas —con sus dinámicas propias, sus jerarquías, sus expectativas respecto de ciertas figuras y sus acciones— está atravesada por tensiones que se generan en el encuentro entre las características institucionales y la necesidad de desnaturalizarlas, interrogarlas, e incluso desafiarlas. También, por tensiones en la esfera de lo personal, del encuentro de la relación de cada uno de los actores con el saber matemático, con su saber profesional, y con la posición que supone para sí mismo y le suponen los demás. (Arouxet, Cobeñas y Grimaldi, 2019: 48)

Revisemos someramente algunos de los factores que condicionan la construcción de la colaboración.

La formación diferenciada de docentes comunes y especiales

En nuestro sistema educativo, la formación de los docentes se propone en circuitos diferenciados. Por un lado, las carreras para docentes de educación común, ofrecidas por nivel y por área de enseñanza. Así, existen los profesorados de Educación Inicial, de Educación Primaria, y de Educación Secundaria y Superior, estos últimos por disciplina de enseñanza o área de estudio: de Matemática, de Geografía, de Educación Física, de Ciencias de la Educación, etc. Por otro lado, los docentes de educación especial se forman en instituciones que ofrecen carreras por tipo de discapacidad. De este modo, se proponen cuatro especialidades: intelectual, neuromotor, sordos e hipocúsicos, y ciegos y disminuidos visuales.

Esta formación diferenciada contribuye a que aún hoy tanto los profesores en ejercicio como los futuros docentes sigan sosteniendo la creencia de que los maestros de educación especial se especializan en la enseñanza de cualquier contenido para alumnos con “una

dada discapacidad”, cualquiera sea el nivel educativo que estén cursando. Sumado a esto, “la formación docente inicial [de los docentes de educación común] suele tener ciertos límites a la hora de visibilizar la heterogeneidad de las aulas. Los estudiantes suelen llegar a los espacios de prácticas con ideas más próximas a paradigmas homogeneizadores” (Grimaldi, 2017: 9). Asimismo, tampoco se prevén instancias de interacción durante la formación entre los docentes y futuros docentes de ambos tipos de profesorado —común y especial—. Por ejemplo, las instancias de prácticas de educación especial suelen desarrollarse en escuelas de la modalidad y no en escuelas de nivel; mientras que las de educación común suelen evitar aulas que incluyen a alumnos con discapacidad¹¹⁴.

Todo esto contribuye a la construcción de una expectativa por parte de los docentes de educación común: que son los maestros de educación especial quienes tienen la responsabilidad de enseñarles a los alumnos con discapacidad.

De este modo, la construcción de la colaboración deberá problematizar necesariamente estas lógicas construidas durante la formación.

Regímenes laborales diferentes y pertenencia institucional diversa.

Es importante considerar las diferencias en los modos en que se configura el trabajo de docentes comunes y especiales. El maestro de educación común es docente de un grupo de alumnos dentro de una institución en la que se desarrolla su tarea de enseñanza. Los maestros de educación especial —en su función de maestro integrador—, están vinculados institucionalmente a una escuela de educación especial —escuela sede—, y les son asignados alumnos que deben “se-

114 Seguramente existan experiencias puntuales en las que estas interacciones se han dado (por ejemplo, la documentada en Grimaldi (2017). Nos referimos, sin embargo, a las prácticas usuales en los profesorados.

guir” en distintas escuelas comunes. Así, su posible función de apoyo al docente común —que analizábamos en la Introducción— se ve condicionada por la cantidad de alumnos a los que debe seguir, y que incluso puede coincidir con el número de escuelas diferentes a las que debe asistir¹¹⁵. En este sentido, además, quienes los supervisan y el tipo de funciones, la cantidad de horas a las que asisten a las escuelas, entre otras cuestiones, son diferentes y pueden constituir obstáculos en la posibilidad de trabajar de forma colaborativa. Los docentes de educación especial trabajan en el marco de la escuela especial, y van siguiendo a los niños y no a los docentes. De modo que la pertenencia a diferentes instituciones o espacios y la falta de espacios y momentos previstos tanto desde la organización del sistema educativo, así como en el día a día escolar, dificultan los diálogos y la posibilidad de trabajo conjunto. Por otro lado, encontramos que estas dificultades se traducen en la construcción de los proyectos Pedagógicos para la Inclusión (PPI). No está claro si deben producirlos los MI, los EE quienes deben producirlos, cómo se vinculan con el proyecto pedagógico del grupo o institucional y quién y cómo decide sobre los procesos de evaluación y acreditación.

La “terciarización” de la enseñanza y el vínculo con las familias

Sumado a las dificultades que hemos señalado vinculadas a la descentralización de la enseñanza, encontramos un fenómeno vinculado a la “tercerización” en el vínculo con los niños y con sus familias. Por un lado, las figuras del EOE parecen ser las encargadas de evaluar la posibilidad de integración de los niños, dialogar con sus familias y

115 Hemos registrado escuelas especiales en las que se intenta que el trabajo de una misma docente se concentre en torno a una misma escuela común. Sin embargo, no es esta una dinámica usual en la organización del trabajo de los docentes de educación especial.

con las escuelas especiales y profesionales externos sin un vínculo claro con el equipo docente de la escuela común. Por otro lado, el hecho de que sean las familias las que contraten a los AT o AP, y que sus funciones estén supervisadas por equipos externos sin vínculo con los proyectos pedagógicos institucionales produce que los AT se constituyan como el vínculo entre las familias y los docentes de educación común.

Por otro lado, encontramos que, en muchos casos, las escuelas delegan la enseñanza a los MI, AT o AP, considerándolos como docentes particulares de los estudiantes con discapacidad. Así, observamos que los MI o bien cumplen la función de docentes “particulares” de los estudiantes con discapacidad, en las horas en las que asisten a la escuela común, o bien producen los materiales didácticos, sin mucho vínculo con los proyectos pedagógicos y enfoques didácticos de los docentes de educación común. También encontramos que los AT y AP cumplen muchas veces la función docente debido a que los docentes de educación común no consideran a los estudiantes con discapacidad como alumnos legítimos de su clase.

Hemos intentado compartir algunas de las dificultades que encontramos en el trabajo entre diversas figuras en torno a los estudiantes con discapacidad. En este sentido, el problema no estaría en la cantidad o disponibilidad de recursos sino en los tipos de formación, tareas, modos de trabajo, entre otros, que pueden significar un apoyo o una barrera a la inclusión.

Consideramos, entonces, que se requiere profundizar el debate acerca de qué figuras son necesarias, con qué formación, con qué modos de vincularse con los alumnos, en qué momentos o períodos, en qué espacios, con qué formas de trabajo con las otras figuras, en qué momentos, con qué objetivos. Y, por último, desde qué perspectivas.

Incorporar las voces de los alumnos con discapacidad

Desde la perspectiva de Educación Inclusiva, la voz de los estudiantes es un elemento fundamental para pensar las propuestas pedagógicas y didácticas. En este sentido, encontramos que muchas veces las acciones de estas figuras se llevan adelante bajo un supuesto de complementariedad y de continuidad. Sin embargo, esto no es necesariamente así desde la perspectiva de los estudiantes.

Nos resulta interesante aquí reflexionar sobre la construcción de lo que podríamos llamar el “oficio de alumno” de este niño. Existen trabajos y herramientas conceptuales que nos brindan la pedagogía y la didáctica para analizar la complejidad que supone posicionarse como alumno en una institución dada en relación a las expectativas de un determinado maestro. En este caso que estamos analizando (como en muchos casos de alumnos con discapacidad), esta construcción la deberá realizar con más de una figura docente, y esto podría suponer nuevas complejidades que no podemos perder de vista. ¿Esperan lo mismo de este alumno cada una de las figuras docentes del aula? ¿Cómo se articulan estas expectativas y de qué manera condicionan las propuestas de enseñanza?

Paradójicamente, desde la perspectiva del docente es posible que se construya la idea de que este alumno tiene más ayudas (más personas que se ocupan de él en el aula; intervenciones individualizadas). Y, si esto es así, es posible que crea que el alumno debería estar en mejores condiciones de avanzar, más cerca de lo que espera para los demás alumnos del aula. Quedan invisibilizadas las dificultades que la misma propuesta genera para los chicos.

Este desajuste entre una expectativa de lo enseñado y lo que muestran los chicos, que en general es menos de lo esperado en términos de aprendizajes, refuerza la idea de que entonces no pueden aprender. Nos preguntamos, entonces, si es que alguna de las figuras que trabajan con el niño con discapacidad parte de escuchar qué y cómo conoce este niño. Es decir, si se toman decisiones basadas en ideas

previas o asociadas a ciertas concepciones sobre la discapacidad, o sobre lo que se le propone al niño y cómo él interactúa desde sus conocimientos con ello.

Si definimos a la inclusión como un proceso mediante el cual las escuelas desarrollan estrategias para identificar y eliminar las barreras al aprendizaje y a la participación del estudiantado, nos preguntamos: ¿cómo sería esto posible sin escuchar sus voces? ¿Es posible escucharlas desde el Modelo Médico? ¿O debemos partir de problematizar como condición previa?

Resulta una cuestión fundamental incorporar una mirada sobre las voces de las personas con discapacidad en sus propios procesos escolares. En la designación de trayectorias escolares y en las definiciones sobre los roles de las diversas figuras que los acompañan en la escolaridad pueden construirse espacios de vulneración de derechos. En este sentido, creemos necesario volver a afirmar que la existencia de las llamadas figuras de apoyo no asegura el desarrollo de procesos de inclusión. Así, por ejemplo, en las siguientes entrevistas en el marco de una investigación en la provincia de Buenos Aires, una directora de una escuela especial afirma:

Cuando los padres piden que se los integre se les pide que busquen una escuela común. Está instalado que es genético y que la sociedad debe aceptarlos, pero es peor, y a medida que crecen es peor [para los y las alumnos/as con discapacidad] estar en la escuela común. Se generan, entre otros, problemas de autoestima que vienen con la adaptación al maestro integrador. Así, cuando se ve que una secundaria no va a ayudar se decide que continúe en sede [escuela especial] para hacer formación laboral. (Cobeñas, 2014: 24)

Así, se interpreta como problema para la integración en escuelas comunes la misma discapacidad de los estudiantes, y se justifica la

exclusión en los términos del carácter que el estudiante desarrolla ante su imposibilidad de adaptación. De modo peligroso, se encuentra la causa y el efecto del déficit del alumno con discapacidad en el problema de adaptación a unas condiciones institucionales: como no se adapta a su maestro integrador, se baja su autoestima. Como consecuencia, se lo deriva a una institución de educación segregada. Este tipo de razonamientos continúa permeando los criterios con los cuales se justifica la exclusión de personas con discapacidad con base en la evitación de su sufrimiento, en un modo perverso y cínico que nunca revisa las condiciones institucionales que mediaron en el fracaso. Esta mirada está en las antípodas de la perspectiva de Educación Inclusiva y, fundamentalmente, del Modelo Social de la discapacidad. En la misma línea problemática, vemos cómo se expresa una maestra integradora, que ubica no solo al alumno sino a la “negación” de las familias sobre las “imposibilidades” de sus hijos como criterio desde el cual “exigen” a las escuelas comunes la inclusión:

Uno se pregunta cómo va a pasar este chico a primaria [...] Hoy por hoy integración está difícil porque los padres deciden y tu trabajo no sirve, sin tener en cuenta las capacidades y su hijo. Por ejemplo, el de una nena muy sumisa, no tenía los mismos intereses que el grupo. ¿Qué hacemos, que termine el último año de la primaria común? No se tomaba el micro. Finalmente, decidimos que venga acá [la derivaron de la escuela común a la escuela especial]. El primer día no estaba a gusto. A los tres días era otra nena. Acá son 10 alumnos y socializó bien. (Cobeñas, 2014: 24)

Tanto las condiciones institucionales como el derecho a la Educación Inclusiva están ausentes, sumado a la mirada capacitista sobre la niña objeto de este comentario. Por otro lado, se incorpora la mirada sobre la niña como “sumisa”, criterio que parece justificar el proceso de derivación a escuela especial.

Las prácticas de segregación tanto en escuelas especiales como en comunes, mediante la separación en grupos de apoyo pueden traer severas consecuencias sobre la autoestima y el status de aquellos alumnos que son derivados a espacios diferenciados para alumnos con dificultades en las escuelas comunes. Así narra Lidia cómo se siente cuando la llaman “extranjera” en su grupo de clase de grado.

Cuando le preguntamos a Lidia “¿te sientes cómoda durante las clases regulares con todo el grupo?”, ella respondió: “Siempre estoy muy nerviosa porque no estoy acostumbrada a decidir todo... Mis compañeros son muy duros conmigo, no puedo y me esperan y me empiezan a menospreciar... y no sé qué decidir porque no me lo explican... ¡Todos están siempre en esta clase y yo no! Cuando me llaman extranjera... no puedo soportarlo. No soy extranjera porque quiera, sino porque los profesores lo dejan pasar”. (Civil y Planas, 2004: 12)¹¹⁶

En otra investigación, aparece nuevamente la angustia frente al trato diferenciado de los compañeros. Es especialmente relevante considerar estas situaciones, ya que cuando damos tareas diferenciadas a algunos niños, los separamos en aulas diferentes y bajamos las expectativas sobre ellos, no solo estamos devaluando los procesos de enseñanza, sino que también estamos enseñando a los otros niños a discriminar. Es decir, a discriminar también se aprende. Así, no solo se perjudica el niño con discapacidad, atentando contra su dignidad y una mirada sobre sí y externa de valoración, sino que también perjudicamos a los niños sin

116 When we asked Lidia, “¿do you feel comfortable during the regular classes with the whole group?”, she answered: I’m always very nervous because I’m not used to deciding everything ... my peers are very hard on me; I cannot do it and they wait for me and start to put me down ... and I don’t know what to decide because they don’t explain it to me ... all of them are always in this class and I’m not! When they call me a foreigner,... I cannot stand it. I’m not a foreigner because I want to, but because teachers let it happen (Civil y Planas, 2004: 12). Traducción propia.

discapacidad, al enseñarles modos de exclusión y de discriminación, al mismo tiempo que colaboramos en construir una concepción sobre la discapacidad desde el modelo individual y médico. Así narra Sergio uno de esos momentos angustiantes:

Sergio (S.).—Yo, cuando era chico, a lo mejor yo estaba en mi clase normal; yo me acercaba a un compañero mío de mi aula normal y, ¿qué estás haciendo? Pues, estoy haciendo unas cuentas, a ver, yo las quiero hacer, yo le voy a decir, no, no le voy a decir a la profesora que te ponga esas cuentas que es muy difícil para ti, [...] están conformados actualmente por Orientador Educacional, Orientador Social, Maestro/a Recuperador/a u Orientador de Aprendizaje, Fonoaudiólogo/a u Orientador Fonoaudiológico y Médico/a u Orientador Médico; ya ahí en ese momento era una barrera que ella me ponía, si en ese momento me dijera: sí espérate, yo le voy a decir a la señorita que te ponga esta cuenta y que te ayude, por ahí era una cuenta más abajo que me hacía, y así se me hacía más fácil porque me estaba abriendo las puertas, pero en el momento que mis compañeros actuaban así conmigo, aunque no lo hicieran de mala manera, lo que hacían era cerrarme las puertas una tras otra [...]

Entrevistador.—*¿Y qué te hubiera gustado que hicieran tus compañeros que no hicieron?*

S.—Que en vez de a lo mejor reírse, que me dijeran: no lo entiendes, pero yo te lo explico... (Historia de vida de Sergio). (Moriña Diez, 2010: 683)

En un estudio en la provincia de Buenos Aires, se da cuenta de cómo se modificaron las visiones de sí de una alumna con discapacidad que cambió de escuela, producto de los malos tratos y prácticas violentas y estigmatizantes de que era objeto. Esto, a su vez, tuvo consecuencias

sobre su desempeño escolar. Sin embargo, las causas del problema son significados por la acompañante terapéutica que la acompaña como propios del carácter de la joven: su miedo, su temor, su vergüenza, tal como se puede analizar en un fragmento de la entrevista:

Ella [la alumna] en la escuela anterior nunca se habló con nadie ni tenía amigas. Le cuesta mucho hablar y tienen miedo de equivocarse al hablar. Tienen miedo al prejuicio, les tiene miedo a los profes al preguntar y no entendía y se iba con eso a la casa, por eso le iba a mal. Desde que le puede preguntar a los profes le va mejor en la escuela. (Cobeñas, 2015: 94)

En esta línea se hace necesario profundizar las concepciones de barreras a la participación y al aprendizaje, ya que si son vistas desde una perspectiva articulada nos pueden ofrecer mayor profundidad en el estudio de los procesos de enseñanza en aulas inclusivas. Otra línea a profundizar son las consecuencias sobre los niños de las barreras a la inclusión en las escuelas y las interpretaciones escolares sobre sus reacciones a las formas de exclusión. Así, en otra investigación se recoge cómo una directora de una escuela común explica la relación con los múltiples actores alrededor de una niña en base a lo que se interpreta como dificultades derivadas de sus propias características y, nuevamente, se ubica en el carácter o el comportamiento de la alumna el problema: la agresividad, la falta de vinculación (como si fuera posible pensar un vínculo desde lo individual), el desequilibrio.

Nos pasó con una nena hace poco, que tuvo 3 cambios de acompañante, ya eso genera un caos terrible y la antúltima chica que estuvo como que no se conectaban, como que no podía generarse vínculo y era otra nena, y era terriblemente agresiva con las maestras con los compañeros, se había ido totalmente, se había desequilibrado

totalmente y bueno. En ese caso, lo que hicimos fue llamar al equipo particular, les informamos la situación, charlábamos todos los días, mirá pasó esto, vemos tal cosa, ayudanos, reforzanos tal cosa, porque el equipo profesional es quien supervisa el accionar del acompañante, no nosotros. Entonces, nosotros le vamos informando al equipo y le vamos diciendo lo que ve la maestra o cómo vemos a los nenes (entrevista a directora de escuela A). (Cobeñas, 2016: 20-21)

En este sentido, se propone situar la mirada en la relación entre las conductas de los niños y las prácticas escolares, visibilizando un factor persistentemente negado en la mirada: las voces de los alumnos. Por voces también comprendemos sus gestos, sus comportamientos y todo lo que sus cuerpos nos hablan de sí. Es solo desde esta perspectiva que podemos problematizar y contribuir a eliminar las múltiples violencias escolares que producen en los alumnos angustias, enojos, agresividad, pasividad y silencio. Así,

... entre los obstáculos a la plena inclusión hemos registrado malos tratos, eximición de clases o materias en escuelas comunes, prescripción de permanencias y ausencia de apoyos. Entre ellos, una alumna joven con discapacidad, quien debió continuar sus estudios en una escuela para adultos luego de repetir cuatro años seguidos en su escuela común la materia matemática, nos relató una situación con una profesora de esa misma materia en su escuela actual:

A.—Me echó de la clase y me dijo que a ella no le pagaban doble por enseñar a retrasados.

E.—¿Y vos le respondiste?

A.—No. Pero me dio mucha bronca. Pero la profesora es de matemática y yo no entiendo matemática, pero después esa profesora sacó carpeta y ahora tenemos otra profesora

de matemática que es buena porque explica y ahora tengo 10. Tengo miedo de qué va a pasar cuando se le termine la carpeta a la otra profesora. (Entrevista no estructurada a una joven con discapacidad integrada en una escuela de adultos) (Cobeñas, 2016b: 196)

Estos malos tratos y violencias producen múltiples formas de exclusión y hiere profundamente en el status de los alumnos con discapacidad, produciendo no solo desventajas educativas, sino que también exclusiones sociales.

Desiré (D.).—Me trataban fatal. Los compañeros no se querían poner al lado mío nunca.

E.—¿Y por qué te lo hacían? ¿Te acuerdas de eso?

D.—No sé, me verían cara de mongolita o algo... No se querían poner al lado mío [...] me miraban con mala cara. (Historia de vida de Desiré). (Moriña Diez, 2010: 680)

Escuchar estas narrativas resulta una cuestión imperativa para revisar todas las decisiones y prácticas que asociamos con la inclusión, así como lo que interpretamos como problemas de los estudiantes y nos pone en la difícil situación de intentar imaginar la magnitud de los daños que provocamos a los niños sin discapacidad, pero principalmente a aquellos con discapacidad.

En consecuencia, lo que el sistema educativo puede comprender como apoyo puede constituirse en barrera desde la perspectiva de los alumnos. Katie, por su parte, cuenta cómo los apoyos tecnológicos contribuyen a construir una imagen estigmatizada como estudiante y como joven con discapacidad, y los dispositivos y el personal de apoyo contribuyen fuertemente a su aislamiento social.

En clase utilizo dispositivos especiales para estudiar. Tengo una telelupa, que es una lupa grande que no es portátil,

y también utilizo un ordenador portátil para escribir. Además de estos dispositivos grandes y aparatosos, cuento con un profesor de apoyo o asistente de aula que me lee lo que pone en la pizarra y me toma apuntes. Es muy difícil que se sienta un compañero a mi lado en clase, algo que disfrutan la mayoría de los chicos. Con tanto cacharro, por un lado, y una persona de apoyo por el otro, simplemente no hay espacio para que se sienta un amigo. Contar con el apoyo de una persona en el aula provoca envidia entre mis amigos. Parece que piensan que la persona de apoyo me hace el trabajo, pero no es así. Probablemente tengo que trabajar más que los demás, porque soy la única que tiene una persona a su lado que le obliga a trabajar y terminarlo todo. No puedo ser la típica adolescente que pasa de todo y se relaja si no me apetece estudiar. Mis amigos videntes no se dan cuenta de lo afortunados que son. Pueden sentarse donde quieran y sentarse con quien quieran en el aula, pero yo me tengo que sentar en el mismo sitio en todas las clases (Katie, 16 años, Australia). (Peláez Narváez, 2009: 17-18)

Esta mirada resulta fundamental, ya que para cada estudiante los apoyos deben ser diferentes y acordes a lo que ellos mismos consideran como apoyos. En este sentido, Kayleigh menciona las barreras asociadas a las concepciones sobre discapacidad en su escuela, y describe cómo debe gestionarse los recursos que precisa, dado que a pesar de considerar que requiere mucha ayuda por usar bastón blanco, el colegio falla en proveer todos los apoyos necesarios. En este caso, es Kayleigh quien, por conocer sus derechos los exige, pero sabemos que muchos niños, niñas y jóvenes no están en la misma situación:

Entre los problemas a los que me he tenido que enfrentar se encuentra la percepción que tiene la gente de mí. Piensan que necesito mucha ayuda, y que no veo nada porque

llevo bastón blanco, cuando la realidad es bien distinta. Estudio en una escuela pública con adolescentes videntes y en clases normales. Incluso estudio en una clase avanzada. Mis compañeros de colegio me ven de distintas maneras; algunos me consideran una persona normal que simplemente tiene problemas de vista, mientras que otros me ven como “la ciega”. Necesito algunas adaptaciones que me ayuden en el colegio, y casi siempre me las dan, pero a veces no, y en ese momento tengo que defenderme y exigir lo que necesito (Kayleigh, 15 años, EE. UU.). (Peláez Narváez, 2009: 100)

En la voz de Sandra también se escucha un conocimiento y defensa de sus derechos, y una denuncia sobre los modos en los que los adultos no los escuchan. En su narrativa podemos horrorizarnos por lo que describe, sintiendo que es una situación alejada de la de nuestras aulas; sin embargo, si escuchamos las voces de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, podemos ver más cercano de lo que creemos este tipo de prácticas, y las consecuencias sobre los alumnos.

Formo parte de una comunidad en la parte de Ghana donde las voces de los niños no se escuchan. Los adultos siguen el dicho que reza que, “a los niños no hay que oírlos; siempre tienen que escuchar”. Creo que no es justo, porque cada persona tiene el derecho a hablar y expresarse, los niños incluidos. Los niños se vuelven tímidos; creen que son insignificantes e inferiores en la sociedad cuando no se les da la oportunidad de expresar sus reivindicaciones, problemas, necesidades y opiniones sobre los asuntos que les incumben (Sandra, 14 años, Ghana). (Peláez Narváez, 2009: 141)

En términos de qué apoyos específicos precisan las personas ciegas, Naomi describe tres pilares:

Creo que los tres fundamentos de la educación de las personas ciegas y deficientes visuales son la orientación y movilidad, el braille y las tecnologías. En primer lugar, hay que dar formación en orientación y movilidad porque enseña a explorar, desplazarse y estar seguro en los entornos, además de ayudar en el desarrollo de las habilidades de la vida diaria para ser más independiente. La orientación y movilidad incluye, además, formación en la manera de defender tus derechos en cada situación de la vida. Tener buena orientación y movilidad es importante también para sobrevivir y triunfar en el mundo actual. Aprender braille ofrece oportunidades de comunicación y proporciona habilidades para el aprendizaje. Saber braille brinda la posibilidad de ser más autónomo y gozar de más oportunidades en la vida. Se ha avanzado mucho en cuanto a los recursos disponibles en braille, las bibliotecas accesibles, la producción de recursos de calidad, el inter-punto, los formatos adaptados, las impresoras gráficas de braille y las impresoras que incorporan la síntesis de voz. Se ofrece una gama amplia de posibilidades de portabilidad y multifuncionalidad en los dispositivos personales. La tiflotecnología permite incluso más posibilidades de comunicación e independencia. Hay recursos disponibles que incorporan tecnologías para las personas deficientes visuales en todo el mundo, como por ejemplo los ordenadores con voz incorporada y los anotadores braille con acceso a internet. La tiflotecnología permite a los estudiantes ciegos y deficientes visuales aprender al lado de sus iguales videntes en escuelas normales. Las aplicaciones de síntesis de voz para muchos dispositivos, como por ejemplo los

ordenadores, teléfonos móviles, lectores de libros, Escuchando a los niños 114 lectores de billetes y de colores, por nombrar solamente algunos, promueven la comunicación y la autonomía (Naomi, 16 años, EE. UU.). (Peláez Narváez, 2009: 114-115)

En definitiva, resulta indispensable incorporar la voz de los estudiantes en la mirada sobre los procesos educativos, y, en definitiva, todas nuestras acciones solo serán inclusivas si es que los estudiantes las identifican como tales.

Reflexiones finales: algunas condiciones para la construcción de diferentes niveles de apoyos

En este capítulo abordamos algunas condiciones y dificultades en los modos de organizar los recursos para construir formas de trabajo colaborativas con el objetivo de enseñar a todos y cada uno de los estudiantes de las escuelas. Partiendo de los tipos de figuras disponibles, consideramos necesario visibilizar que cada una de ellas tiene una formación y un rol diferente, y que su mera presencia no asegura la posibilidad de incluir a los estudiantes con discapacidad.

Considerando los mismos recursos existentes, y las dificultades analizadas, proponemos un modo de organización del trabajo que podría favorecer el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas.

Los apoyos pueden ser organizados en tres niveles:

- Apoyo a la institución educativa (y a la comunidad educativa incluidas las familias): de otras escuelas, de la universidad, de especialistas, del mismo sistema (supervisores, curricularistas, etc.) para construir la propuesta pedagógica institucional desde una perspectiva inclusiva. Es la dimensión institucional de la

inclusión que pone el eje en las responsabilidades institucionales para la organización de la enseñanza y la construcción de condiciones pedagógicas en general para la inclusión.

- Apoyo a los docentes (de los equipos directivos, de otros docentes, de los docentes de especial, equipos externos, etc. para pensar la propuesta pedagógica del aula en vinculación con la propuesta pedagógica institucional y la personalizada para los niños). Este nivel de apoyo centra el énfasis en el diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza en aulas inclusivas
- Apoyos individuales. Esto puede ser tanto para los docentes como para los estudiantes. Se trata de incorporar una figura de apoyo personalizada solo cuando sea necesaria y con las características de los requerimientos de cada uno. Son ejemplos de esto los AP, los facilitadores de la comunicación, que colaboren en cuestiones vinculadas con por ejemplo la comunicación, la movilidad, la regulación emocional, o ciertas cuestiones relativas a la salud: alimentación —para aquellos que se alimentan por botón gástrico, por ejemplo, o con discapacidad motriz, etc.—, gestión de medicación, higiene personal, etc. Si bien están involucradas en algunas tareas escolares, no tienen estrictamente función pedagógica y de ningún modo deben ser figuras que tomen decisiones didácticas o que queden bajo la responsabilidad de la enseñanza.

Vemos que el sistema educativo viene centrando la organización de los “apoyos” en el nivel individual, ubicando en figuras —que se designan como especialistas en lo que se entiende como las dificultades de los niños— la responsabilidad de la enseñanza. Esto genera que las tareas relativas a la enseñanza se tercerizan o bien en figuras

docentes externas a la institución y sin formación didáctica específica, o en figuras del campo de la salud sin formación docente. En este sentido, es necesario revisar las prácticas y tareas y roles de dichas figuras para que no se constituyan en lo que Lucas Correa problematiza acerca de las “sombras terapéuticas”¹¹⁷. Así, el autor propone:

... antes de parquearle una sombra a una persona con discapacidad hay que preguntarse varias cosas:

¿Qué falló en el proceso de rehabilitación integral que es responsabilidad de salud? ¿Es por esas fallas que aparentemente se necesita una sombra?

¿Qué responsabilidades no está asumiendo el sector educativo e intenta liberarse de ellas a través de la sombra?

¿El colegio es realmente inclusivo, pone en el centro al estudiante, lo conoce, genera apoyos pedagógicos y apoyos naturales en la comunidad? o, como en muchos casos, es un desfile de terapeutas que ingresan al salón de clase y hacen poco o nada por la Educación Inclusiva.

Valoramos pedagógicamente y con seriedad las necesidades de apoyos del estudiante, sabemos para qué requiere un acompañante, qué hace ese acompañante, se requiere todo el día, cómo deben involucrarse otros actores de la comunidad educativa. O de plano, por el diagnóstico, le exigieron la sombra. (Correa, 2020)

Desde nuestra perspectiva, los apoyos individuales deben ser revisados y ser asegurados solo en aquellos casos en que sean necesarios desde esta perspectiva, y luego se debe revisar toda la organización de apoyos para que sean coordinados en espacios colaborativos y mediante la revisión de las propuestas pedagógicas generales que

117 “Las sombras no son otra cosa que profesionales de la rehabilitación (o auxiliares de enfermería en el mejor de los casos) que acompañan a las personas con discapacidad un tiempo prolongado, a veces 24/7” (Correa, 2020).

deben contener las características individuales de cada estudiante. Así, el esfuerzo debe estar centrado en desarrollar los niveles 1 y 2 para dejar de asignar la responsabilidad de la enseñanza al nivel 3 y, sobre todo, para dejar de producir prácticas excluyentes como inclusivas. Asimismo, resulta necesario que las acciones entre actores sean coordinadas de forma planificada y a través de formas de trabajo colaborativas, y escuchando activamente la voz de nuestros alumnos.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2004). “El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?! *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.
- (2016). “Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers”. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159–172.
- (2018). “Special needs through school improvement; school improvement through special needs”. En *Towards inclusive schools?* (pp. 63-77). Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Muijs, D., y West, M. (2006). “Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances”. *Improving Schools*, 9(3), 1-11.
- Ainscow, M., y West, M. (2006). *Improving urban schools: Leadership and collaboration*. Londres: Open University Press.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y otros (2012). “Making schools effective for all: rethinking the task”. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213.
- Asociación Azul (2014). *Capacitación para Asistentes Personales de personas con Discapacidad*. La Plata: Asociación Azul.
- Arouxet, M., Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2019). “Aportes para pensar la inclusión de alumnos sordos en aulas de Matemática de la educación superior”. *Revista de educación matemática*, 34(1).
- Bednarz, N. (1997). *Formación continua de los docentes de matemática: una necesaria consideración del contexto*. Montreal: Universidad de Quebec.
- (2004). “Collaborative research and professional development of teachers in mathematics”. En Niss, M. y Emborg, E. (eds.),

Proceedings of the 10th International Congress on Mathematical Education (CD version), (pp. 1–15), Copenhagen, Denmark: IMFUFA, Roskilde University.

- Carasa, N. (2015). Entrevista a Néstor Carasa, Secretario de Educación Especial del SUTEBA: *Los desafíos de la Educación Especial*, 08/04/2015. En línea: <<https://www.suteba.org.ar/los-desafos-de-la-educacin-especial-13419.html>>
- Civil, M., y Planas, N. (2004). “Participation in the mathematics classroom: does every student have a voice?” *For the learning of mathematics*, 24(1), 7-12.
- Cobeñas, P. (2014). *Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles
- (2015). *Visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad que asisten a escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires*. Tesis de la Maestría, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. En línea: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46994>>
- (2016a). *Estudio sobre buenas prácticas de Educación Inclusiva en escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles
- (2016b). *Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa*. Tesis del Doctorado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. En línea: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52118>>
- (2018). “Derecho a la vida independiente: fundamentos y desafíos hacia la vida en comunidad”. En COPIDIS (comp.), *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Abordajes para la Plena Inclusión*. Buenos Aires: COPIDIS

- Correa, L. (2020). Sombras terapéuticas: 5 razones para dudar de ellas cuando hablamos de Educación Inclusiva. *DESCLAB*. En línea: <<https://www.desclab.com/post/sombras>>
- Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires, Argentina (2009a). Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario.
- (2009b). Diseño Curricular para la Educación Especial.
- Escobar, M. (2018). “Enseñar matemática en contextos de diversidad”. *II Congreso Internacional “Infancias, Formación Docente y Educación Infantil”*, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Paraná.
- Escobar, M.; Grimaldi, V. (2015). “El conocimiento matemático como derecho. Nuevas coordenadas políticas para pensar y transformar las prácticas de enseñanza”. *IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- García, R. (2001). “Epistemología: Raíz y Sentido de la obra de Piaget”. En Castorina, J. (comp.), *Desarrollos y problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Eudeba.
- Grimaldi, V. (2017). *La inclusión de alumnos con discapacidad en aulas de Matemática del Nivel Secundario: Su abordaje en la formación docente inicial*. Trabajo Final Integrador de Especialización, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Grimaldi, V., Cobeñas, P., Filardi, M. y otros (2019). “Enseñar y aprender matemática en aulas de educación primaria con alumnos con y sin discapacidad”. *V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*, 8 al 10 de mayo de 2019. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

- Grupo Art. 24. (2019). *Manual para acompañar trayectorias escolares inclusivas en la provincia de Buenos Aires. Educación Inclusiva y de calidad, un derecho de todos*. La Plata: DGCyE.
- Moriña Díez, A. (2003). “Aprendizaje colaborativo entre profesionales del apoyo”. *Revista de educación*, 332, 171-182.
- (2010). “Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. Vulnerable to silence. School stories of young people with disabilities”. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- Papini, M. C. (2013). “Justificaciones metodológicas para el estudio de un proceso de formación continua de docentes”. Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
- (2015). “El papel del análisis de problemas aritméticos en la formación continua del docente”. *Revista Educación Matemática*, 27(2), 67-93.
- (2018). “Una mirada desde la perspectiva de la investigación colaborativa de un proceso de investigación en marcha”. *Memorias de la VII Reunión Pampeana de Educación Matemática*, (pp. 95-104). Santa Rosa, La Pampa, Argentina.
- Peláez Narváez, A. (2009). *Escuchando a los niños. Testimonios de menores ciegos de todo el mundo*. Serie: CERMI, 41.
- Piaget, J. (1970) [1992]. *Psicología y epistemología*. Buenos Aires: Emecé.
- Sadovsky, P., Quaranta, M., Itzcovich, H. y otros (2015). La noción de relaciones entre cálculos y la producción de explicaciones en la clase de matemática como objetos de enseñanza. Su configuración en el marco de un trabajo colaborativo entre investigadores y docentes. *Revista Educación Matemática*, 27(1), 7-36
- (2016). “Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática”. *Revista Educación Matemática*, 23(3), 9-30.

Sandoval, M., Simón Rueda, C., y Echeita, G. (2012). “Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la Educación Inclusiva”. *Revista de educación*. México: UAM.

La construcción de la colaboración en un aula de Matemática del nivel secundario. Análisis de una experiencia

Verónica Grimaldi

La enseñanza de la Matemática en aulas en las que participan alumnos con y sin discapacidad implica usualmente la interacción entre distintos adultos con roles y funciones diferentes. Hemos analizado ya en el capítulo VI que estas interacciones no se dan sin tensiones y, a propósito del capítulo VII, pudimos aproximarnos a ciertas características de las trayectorias de formación de estas figuras. También analizamos las diferencias en la pertenencia institucional de cada uno (área de salud o área de educación; escuela de nivel o de modalidad especial; equipo escolar o equipo externo) y sus regímenes laborales particulares, aspectos que agregan complejidad a esta trama de relaciones.

Si bien muchas investigaciones vienen señalando al trabajo colaborativo como un tipo de trabajo que permitiría efectivizar la construcción de aulas verdaderamente inclusivas (Ainscow y West, 2006; Ainscow, Muijs y West, 2006; Ainscow, 2016), otros estudios analizan algunas características de la colaboración que suponen importantes rupturas respecto de ciertas lógicas del trabajo docente muy instaladas en el sistema educativo. Desde estas miradas, el trabajo colaborativo requiere de la identificación o la construcción de problemas co-

munes al grupo de profesionales que se reúne en torno a ellos, para los que no se dispone de respuestas predeterminadas y que pueden ser explorados con los aportes de los diversos actores del equipo. Así, instalar este tipo de trabajo supone transformaciones complejas que necesitan condiciones para ser llevadas adelante (Sadovsky, Quaranta, Itzcovich, Becerril y García, 2015, 2016, 2019; Papini, 2013, 2015, 2018).

Por otro lado, al igual que muchas otras palabras dentro del campo educativo (como inclusión o diversidad), la idea de trabajo colaborativo se utiliza en distintos ámbitos y documentos con significados diversos y límites bastante difusos.

La intención de este capítulo es caracterizar esta idea en el marco de la construcción de aulas de Matemática inclusivas. Para ello, tomaremos como referencia el análisis de una experiencia propia sobre el trabajo que fuimos construyendo entre la asistente personal de un alumno con discapacidad a propósito de su trayectoria dentro de una escuela común, y la autora de este capítulo en su rol de profesora de Matemática del nivel secundario. Si bien el foco estará puesto en la construcción de la colaboración entre profesionales (debido a que son los responsables de garantizar el derecho a la educación), no podemos soslayar la participación del alumno y de su familia en esta construcción. Como se verá a lo largo del capítulo, sus voces fueron fundamentales en cada uno de los pasos que fuimos dando¹¹⁸.

Para comenzar, resulta importante conocer a Juan, el alumno al que nos referimos en nuestras reconstrucciones y reflexiones a lo largo del capítulo. La primera sección, entonces, presenta un relato de su autoría en el que comparte su propia perspectiva en relación a su

118 Este capítulo nace de una propuesta realizada por Patricia Sadovsky en momentos en que estaba comenzando el proceso de problematización para la elaboración de mi plan de tesis de maestría (2018). Parte de ese primer documento se convirtió en una ponencia presentada en la mesa redonda “Analizar las propias clases: un trabajo imprescindible para conceptualizar la acción docente” de las V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, FaHCE, UNLP (2019). Gracias al aporte de innumerables análisis y discusiones al interior de nuestro equipo de investigación, esos primeros esbozos se convirtieron en el capítulo que aquí presentamos.

experiencia educativa¹¹⁹. Las secciones siguientes consisten en relatos en primera persona por parte de la autora del capítulo y algunos análisis que pudimos producir en torno a las reconstrucciones realizadas.

La historia de Juan: de “ineducable” a licenciado

En mi infancia, mi vida estuvo muy condicionada por las decisiones de mi escuela especial. Estuve en la escuela especial sin recibir educación, hasta que me dejaron afuera. Pensaban: “este chico es ineducable”. Dijeron: “Para este chico no hay pedagogía”; “Tiene motivación ausente”. Esto sucedió cuando tenía 6 años. En ese momento, la situación de las personas con discapacidad era diferente en todo el mundo, había menos conciencia de nuestros derechos que hoy.

Entonces mi madre empieza a buscar cómo educan a chicos como yo en otras partes del mundo. Encuentra información en Gran Bretaña y estudia un posgrado a distancia en la Universidad de Birmingham. El punto clave era la comunicación aumentativa alternativa¹²⁰ y el desarrollo de un programa de comunicación para mí. Entonces me empieza a educar, con la dirección de su tutora, que era una especialista en educación de la Universidad de Birmingham. Mi familia contrata a una maestra para mí, y mamá la capacitaba.

A los nueve años entro a una escuela común, integrado por una escuela especial. Me parece muy triste haber conocido la escuela a los diez años porque antes creían que no podía aprender.

Ninguna escuela en La Plata usaba Comunicación Alternativa Aumentativa, así que los apoyos debía darlos mi familia.

119 Extracto de la charla presentada en el encuentro organizado por la Comisión de Estudiantes de Ciencias de la Educación de la FaHCE, UNLP, 2018.

120 “Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) son formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar (alternativos) las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad” (Fuente: <https://arasaac.org/saac>)

Las maestras de la escuela especial que me integraba me pusieron obstáculos todo el tiempo. Fue muy humillante y doloroso, y todavía hoy siento temor cuando pienso en esa época.

Me dolió mucho cuando me sacaron de las clases de Matemática y Educación Física en la escuela común, y me enojó mucho también.

Yo aguanté la rabia y el miedo de que me alejaran de la escuela. Quisiera dar idea de lo que sufrí hasta que pude volver.

Me hacía sufrir que mis miedos peores se hicieran realidad. En esa época escribí esta pregunta: ¿les doy tanta rabia por mi única vida, que me tienen que hacer tanto daño?

Pero fue entonces que las autoridades de Educación Especial de la Provincia me ayudaron a asegurar mi escolaridad en la escuela común. Después de un tiempo, como seguía teniendo problemas, me propusieron salir del sistema especial y quedar solo como alumno de escuela común. Se basaron en que mis apoyos venían de mi esfera privada.

Seguí en la escuela común hasta terminar la secundaria.

En la escuela común, me he sentido en mi ambiente. Me ha gustado saber cómo es el mundo de los chicos sin discapacidad y me ha sido útil estar en ese mundo con mis particularidades. Me gusta mucho saber que he dado mi discapacidad al grupo como parte de la diversidad de una sociedad. Estoy seguro de que mis compañeros de escuela tienen hoy una visión de la forma en que se superan las dificultades que los ayuda en su vida y entienden que todo es posible si se lo aborda de la manera adecuada. Entienden también sobre el valor de la diversidad en una sociedad.

Estudio Letras, en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Me falta rendir tres materias, y hacer mi tesina para recibirme¹²¹. Mi experiencia en la Universidad es excelente. Espero dedicarme a la lingüística y a la comunicación aumentativa alternativa.

121 Juan rindió su último final de la Licenciatura en Letras en la FaHCE, UNLP, en el año 2019.

El inicio del vínculo: un momento de dudas y temores

Yo no tenía ninguna experiencia con personas con discapacidad. Conocía a tantas personas con discapacidad como conozco luchadores de sumo. Así que, al estar en el autobús, supe que no estaba preparado para ver a tantas personas con discapacidad. Me congelé, el miedo me paralizó. Hasta que alguien me empujó porque estaba estorbando, y ese empujón me llevó hasta el final del verano. (Joe O'Connor, *Crip Camp*)¹²²

De esta manera relata Joe O'Connor su primera impresión al llegar a Camp Jened para trabajar como coordinador en 1971. Más de treinta años después, en 2004, tuve la misma sensación cuando me comunicaron la noticia de que Juan iba a ser mi alumno en 7° año¹²³.

En ese momento, era una docente con pocos años de experiencia frente a alumnos, pero con una trayectoria bastante diversa. Participaba del Proyecto Grupos de Aceleración¹²⁴ en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y como colaboradora en la cátedra Didáctica de la Matemática del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), UNLP. Estaba muy interesada en este campo y mi recorrido en estos espacios me llevó a considerar como crucial la idea de crear condiciones para que los alumnos se relacionen con la Matemática desde un lugar de posibilidad.

La inclusión en el aula de un alumno como Juan, con quien no sabía si mis conocimientos sobre didáctica y enseñanza iban a resultar útiles ni cómo iba a ponerlos en juego, fue de gran impacto.

122 *Crip Camp: a disability revolution*. 2020. Directores: Lebrecht y Newnham. <https://www.imdb.com/title/tt8923484/>

123 Equivalente a 1° año del nivel secundario actual de la provincia de Buenos Aires.

124 Proyecto de Grupos de Aceleración, Programa Reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobriedad del nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires, Escuela de Capacitación CEPA, GCBA.

¿Cómo iba a enseñarle? ¿De qué maneras, estando sola en el aula, sin una maestra especial, iba a lograr enseñar para todos? Hasta ese momento nunca había tenido alumnos con discapacidad en el aula, y tampoco había aparecido esta temática durante mi formación inicial. No sabía, por ejemplo, qué funciones cumplía en el aula común una maestra especial. Como muchos profesores, creía que esta figura era la encargada de la enseñanza para los alumnos con discapacidad (Grimaldi, 2017). “A mí no me prepararon para esto” era una frase que me decía a mí misma en esos primeros momentos, que ahora recupero como portadora de mis miedos. Expresaba así mi resistencia a la situación, quizás porque se ponían en jaque ciertas seguridades que había construido en torno a mi tarea.

Gracias a conversaciones con la asistente de Juan, pude acceder a su perspectiva: él también tenía miedo.

Llegué a sexto año y pude terminarlo muy bien. Ahora empieza la secundaria y no sé cómo me van a tratar. Es la misma escuela y muchos profesores son conocidos. Pero los nuevos me dan miedo. Me hace pensar en lo que costó llegar a la escuela común y en las circunstancias que casi me dejan afuera de la escuela. Me parece que me va a resultar difícil que me entiendan y me valoren. Me va a costar mostrar quién soy y qué puedo hacer. (Cobeñas *et al.*, 2010)¹²⁵

La noticia de que Juan temía que yo no le quisiera enseñar me resultó sorprendente, y, en un segundo momento, inaceptable. Escuchar su voz me comprometió. Sobre todo, me permitió desplazar mi temor a un segundo plano y ubicar en primer lugar mi responsabilidad de enseñanza.

125 Relato de Juan Cobeñas para la ponencia “Construcción de estrategias de comunicación en una experiencia de enseñanza y aprendizaje de Matemática” presentada en el 14° Congreso de la International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC 2010), Barcelona, 26 al 30 de julio de 2010.

Juan estaba seguro de que podía aprender Matemática. En años anteriores había logrado desafiar un diagnóstico dado por la escuela especial que lo había declarado “ineducable”, aprobar los primeros ciclos de la EGB y estar en condiciones de iniciar el tercer ciclo. Así, lo que le generaba temor no era no poder aprender sino la voluntad que tuvieran o no de enseñarle los profesores del siguiente nivel.

Este aspecto resulta interesante en tanto la responsabilidad de la enseñanza siempre estuvo bien ubicada: son los docentes (el sistema educativo en general) los que deben garantizar la inclusión de los alumnos, hacer las transformaciones que sean necesarias para enseñarles a todos. Ni Juan ni su familia aceptaban que se lo excluyera o segregara de las propuestas de enseñanza.

Es importante señalar que muchas personas con discapacidad y sus familias pueden no identificar tan claramente que el derecho a la educación es un derecho a la Educación Inclusiva, tal como hemos desarrollado en los capítulos I y II. Así, frente a miedos y dudas por parte de los docentes, es frecuente que las escuelas vulneren los derechos de las personas con discapacidad recomendando a sus familias la búsqueda de otro tipo de propuesta (escuelas especiales, centros de día, talleres protegidos), o que si aceptan alojar al alumno en la institución sea a costa de devaluar la propuesta de enseñanza, fundamentando estas decisiones en las deficiencias particulares del estudiante.

Hemos dicho ya que es el Estado, a través de las instituciones educativas, el que debe garantizar que este derecho sea efectivizado. Así, frente a posiciones de duda dentro del cuerpo docente, las escuelas deben buscar y ofrecer apoyos a los profesores para que puedan transformar sus propuestas de enseñanza e incluir a todos, y nunca segregar o excluir a los alumnos a causa de sus características.

Sobre las conversaciones entre docentes

Las semanas anteriores al inicio de clase se fueron generando conversaciones espontáneas entre los profesores del 3° ciclo y las docentes del nivel primario que habían sido maestras de Juan. Todas ellas parecían muy satisfechas con el trabajo realizado, hablaban muy positivamente de su experiencia y nos decían: “No van a tener problemas”. Sin embargo, no circulaba en estas conversaciones detalles de cómo habían hecho específicamente para enseñarle a Juan. Era un tipo de conversación que apuntaba a tranquilizar a los futuros profesores, pero en la que no aparecían saberes profesionales en juego.

Resulta relevante destacar que, unos años después, se organizó en la escuela una reunión entre Juan, sus asistentes y quienes habíamos sido sus profesores de 3° ciclo de EGB, dirigida a aquellos docentes que lo tendrían como alumno en el siguiente nivel (Polimodal). A diferencia de las conversaciones espontáneas con aquellas docentes, esta reunión fue organizada específicamente con la intención de comunicar ciertos aspectos de nuestra experiencia de enseñanza y aprendizaje, y generar un espacio en el que los nuevos profesores pudieran compartir sus preguntas. Si bien no se apuntaba a brindar respuestas acabadas, pudimos ofrecer ciertas pistas acerca de “cómo habíamos hecho” para enseñarle a Juan, qué miramos, qué cuestiones consideramos, qué nos resultó más complicado, cómo nos organizamos, qué resultaba necesario desde el punto de vista de Juan, qué precisaban sus asistentes.

Este primer aspecto de la experiencia me permite reflexionar sobre los espacios de encuentro en las escuelas. Parece evidente que la mera reunión de docentes para “conversar” no resulta suficiente para construir una instancia de intercambios relevantes. En especial frente a escenarios novedosos para los profesores y maestros, la ausencia de experiencias previas puede obturar la posibilidad de imaginar escenarios posibles y, por lo tanto, de elaborar preguntas específicas que superen ciertos prejuicios que se puedan tener.

Así, por ejemplo, la ausencia de preguntas por mi parte podría estar vinculada a cierta ajenezamiento respecto de la situación, a la idea de que este alumno, debido a su discapacidad, debía tener un docente especializado. A su vez, la ausencia de un discurso enfocado en la enseñanza por parte de las maestras refleja, tal vez, una cierta naturalización de la tarea: enseñarle a este alumno es como enseñarle a los demás (y, por lo tanto, no hay nada específico que se pueda decir). Si bien, en algún sentido, esto puede ser cierto, las especificidades en el modo de comunicación que usa Juan (aspecto que se desarrollará en próximas secciones) constituyen un punto relevante para ser incluido en los intercambios entre colegas. De esta manera, se generan oportunidades para analizar nuevas condiciones para planificar y gestionar las clases.

El análisis de estas dos experiencias de intercambio que transcurrieron en la misma escuela permite advertir la necesidad de que estos espacios de encuentro, al menos en sus inicios, sean gestionados por alguna figura (institucional o no) que comande su intencionalidad. La presencia de una figura con estas características puede favorecer la desnaturalización de las ideas y de las prácticas, así como la explicitación por parte de los actores de ciertas preguntas y acciones que podrían resultar de importancia para quienes nunca se han enfrentado con ciertas situaciones.

La presencia de una asistente en el aula: comunicación y autonomía

Para comunicarse, Juan utiliza Comunicación Alternativa Aumentativa (CAA). En su caso particular y por sus características, la figura del asistente resulta necesaria como apoyo para el uso de sus comunicadores. Estos consisten en tableros, algunos con letras y otros con números, que se le van ofreciendo en función de sus pedidos y la

tarea que esté en juego¹²⁶. A medida que Juan va señalando lo que quiere decir, la asistente lo va leyendo y expresando en voz alta, o lo escribe sobre un papel.



Imagen 1. Juan utilizando CAA en el aula de Matemática.



126 En este video de Canal Encuentro es posible ver a Juan utilizando sus comunicadores en la escuela (minuto 4:21 a 7:21) y en un encuentro con docentes y futuros maestros (minuto 39:04 a 41:35): <http://encuentro.gob.ar/programas/4983>

Para Juan, este es su modo de comunicarse, lo que hace posible que él pueda vincularse con otros, y la presencia de su asistente es fundamental:

Me hace muy bien, sentirme apoyado por mi asistente personal, y decir mis cosas con confianza, porque está diciéndolas correctamente, respetando cada letra que marco. Es muy importante, para mí, esta confianza. Me hace posible estar en todos los lugares, con mi voz y mi forma de ser. (Cobeñas, 2018)

Resulta importante destacar que Juan enfatiza particularmente que se respete su voz: quien habla es él, a través de su asistente.

Mis interacciones con Juan eran, entonces, a través de su asistente Lorena¹²⁷. Durante las clases, ella me llamaba cuando Juan quería preguntar algo, y me leía lo que él señalaba sobre su comunicador. Sin embargo, en mis primeros intercambios yo no le hablaba a Juan directamente, sino que le respondía a Lorena. Su función en ese momento, además de apoyarlo en el uso del comunicador, fue recordarme sostenidamente con quién estaba hablando. Así, Lorena me reenviaba hacia él dándome indicaciones para que, si había algo que decirle o preguntarle a Juan, lo hiciera directamente.

Juan siempre quería participar de las discusiones colectivas y, para hacerlo, Lorena levantaba la mano y decía “Juan quiere decir algo”. Cuando le daba la palabra, ella leía lo que Juan iba marcando en su comunicador, y eso que decía se tomaba para discutir de la misma manera que se hacía con los demás alumnos. Aprendí a interactuar con Juan en la clase de Matemática por la insistencia de la asistente que facilitaba la comunicación entre ambos. Y si bien está claro este

127 El relato que se desarrolla en este capítulo generalmente hará referencia a Lorena Irlé, su asistente en el 3° ciclo de EGB. Sin embargo, en las imágenes que compartimos, así como en algunas escenas que también relataremos, participa otra de sus asistentes, Celina Gondar, con quien trabajamos en el nivel Polimodal.

rol en términos de relación (puesto que la comunicación es relacional), en aquel momento no me resultó evidente.

En efecto, inicialmente pensaba a la asistente como una figura que estaba allí para ayudarlo a Juan. Quizás interpretaba que su presencia en el aula solo se justificaba por la presencia de Juan. Volver sobre esta cuestión me permite hoy preguntarme no solo por esta figura, sino por otras que aparecen a propósito de la inclusión de alumnos con discapacidad en el aula común: maestros integradores, acompañantes terapéuticos, asistentes personales, ¿para qué están allí?, ¿a quién o a quiénes acompañan?, ¿qué podría aportar el hecho de pensar estas figuras de manera relacional y no únicamente en términos de apoyo personal para el alumno?

Resulta importante discutir en este punto algunas afirmaciones que se incluyen en la Resolución N° 782/13 de la provincia de Buenos Aires. Tal como analizamos en el capítulo VII, esta normativa regula la inclusión de figuras externas a la institución educativa como acompañantes y asistentes. En el apartado “El tiempo de intervención del acompañante/asistente externo”, se declara que:

La presencia de un acompañante/asistente externo debe pensarse siempre como transitoria [...]. Un indicador positivo de la calidad de la intervención, está dado cuando el sujeto requiere cada vez menos de ella y el acompañante se va retirando progresivamente.

Esta afirmación se sostiene con la intención de que estas figuras no se constituyan en obstáculo para la construcción de autonomía por parte del alumno.

Sin embargo, Juan es muy explícito en el hecho de que, dadas sus características, la presencia de su asistente es imprescindible:

Uno de los apoyos más trascendentes en mi vida es el asistente personal. Lo primero, es decir que no me gusta

tenerlo, es mejor no necesitarlo. Pero mejor que todo es estar donde quiero estar y es así que la asistencia personal se vuelve deseable. Yo necesito asistencia personal todo el tiempo que estoy fuera de la cama, y es así como desarrollo mis actividades, y mis gustos. (Cobeñas, 2018)

Aparece aquí la necesidad de volver sobre la idea de autonomía que cuestionamos en el capítulo I. Identificar la autonomía con “hacer las cosas solo” es una fuerte tendencia en el campo educativo. Sin embargo, los aportes del Movimiento de Vida Independiente nos permiten resignificar esta idea: todos somos interdependientes, y son los apoyos que nos brindamos mutuamente los que nos permiten construir autonomía.

Cademartori y Grimaldi (2019) proponen el vínculo entre educación y autonomía de este modo:

Entendemos que la educación escolar tiene a la autonomía de los alumnos como meta. Sin embargo, en tanto tal, esta no es un punto de partida sino una idea a la que, actuando como telón de fondo, se va a dirigir todas las acciones educativas. En este sentido, para desarrollar dichas acciones — entre las cuales está la tarea de enseñanza disciplinar—, se parte del supuesto de “heteronomía de quienes se incorporan en calidad de alumnos” (Terigi, 2009: 23), pero se tiende al desarrollo de una progresiva autonomía. (2019: 70)

Tomando las ideas que Noro (2005) propone desde el psicoanálisis, las autoras explicitan que el desarrollo de autonomía refiere a la posibilidad de que los alumnos construyan una posición en la que puedan tomar decisiones con fundamentos propios. Estas decisiones no necesariamente se tomarán en soledad, pero no deberían sostenerse en la obligación de complacer a otros: “de la recepción pasiva de un código elaborado a un proceso de asentimiento, construcción

conjunta y fundamentación de los criterios del obrar” (Noro, 2005; citado en Cademartori y Grimaldi, 2019).

De este modo, en contraposición a lo que plantea la normativa, es la permanencia de un asistente elegido y formado por Juan (y no su progresiva retirada) lo que puede garantizar el pleno desarrollo de su autonomía. Es decir, la posibilidad de que se constituya en un sujeto capaz de tomar decisiones propias, aún si la ejecución de tales decisiones queda a cargo de otra persona.

No es nuestra intención generalizar a todas las situaciones lo que para Juan es una necesidad. Ya hemos señalado en el capítulo VII los riesgos que conlleva el supuesto de que toda persona con discapacidad necesita un asistente o un acompañante para participar de las propuestas escolares. Queremos señalar, en cambio, la complejidad que supone el análisis de la necesidad de sostener o no la presencia del asistente para cada persona con discapacidad en particular. En este sentido, las normativas parecen tener algunos límites para atrapar esta complejidad cuando las discusiones que les dan origen no incorporan efectivamente una mirada desde el Modelo Social y la perspectiva de vida independiente.

La comunicación y el tiempo escolar

Resulta interesante en este momento reflexionar acerca de las formas de comunicación y de qué maneras ciertas lógicas muy instaladas en el funcionamiento usual de las escuelas favorecen la aparición de actitudes que se constituyen como barreras para la participación.

Sadovsky caracteriza la relación entre el programa de contenidos y el tiempo escolar, señalando que en el programa “se expresan *porciones* de contenidos (agrupados en unidades, ejes o temas) a las que se les asigna un período de enseñanza, en un cierto nivel de la escolaridad. Allí los saberes se listan y se impregnan de tiempo” (2019: 106). Cumplir con el programa en los tiempos previstos parece ser uno de

los condicionamientos en los que se inscribe la tarea de enseñanza en las instituciones educativas. Es usual la preocupación de maestros y profesores frente a situaciones en las que “no llegan” a dar todo el programa, y en esos casos se suelen plantear recortes o una “aceleración” de la vida de algunos contenidos, para que las propuestas no queden demasiado desfasadas de lo que se prescribe.

La naturalización del tiempo asignado a la enseñanza de cada contenido y la idea de que los tiempos de enseñanza coinciden con los de aprendizaje, favorecen ciertas interpretaciones que discapacitan a los alumnos que no se ajustan a estas expectativas:

Chevallard introduce otra dimensión de análisis vinculada a la asignación de tiempos preestablecidos para la enseñanza de cada tema. La escuela los ha naturalizado sin que se tomen en cuenta los procesos de aprendizaje, a tal punto que se llega a creer que *verdaderamente* hay un tiempo definido a priori para aprender cada cosa. Cuando no se logra, la explicación se encuentra en alguna “falla” del alumno (lento, distraído, desconcentrado, desinteresado, disléxico...). (Sadovsky, 2019: 109)

El tiempo actúa así como una variable de gran peso en la construcción escolar de lo “normal”.

Si consideramos la forma particular de comunicarse de Juan, es importante tomar en cuenta la variable tiempo. Como todas las personas, Juan necesita un tiempo para elaborar una idea, organizarla y expresarla. Pero debido a sus características y su forma de comunicación, este tiempo puede resultar mayor que el tiempo escolar usualmente asignado a la comunicación de ideas. Así, incluir a Juan en una clase en la que se conversa y se discute, implica ampliar el margen de tiempo que se va a dedicar a estas prácticas. ¿Cómo interactúa esta necesaria transformación de los tiempos de trabajo con las lógicas escolares usuales en las que nunca parece haber suficiente tiempo?

La actitud de los interlocutores durante los intercambios constituye otro aspecto que impacta directamente en el tiempo de comunicación, particularmente para las personas con discapacidad, quienes se saben interpretadas usualmente como deficitarias. Muchas veces deben expresarse en ámbitos en los que no son reconocidos como iguales, y esto genera una presión extra con la que deben maniobrar.

A su vez, a partir de su participación con sus ritmos particulares, se producen escenas en las que quienes deberían escucharlos para interactuar con sus ideas (docentes y compañeros) adoptan actitudes discapacitantes. Siguiendo a Mc Dermott (2001), las escuelas son ámbitos bien organizados para poner en evidencia la discapacidad, espacios en los que la velocidad en la resolución y en la explicitación de ideas se constituye como un valor aún más importante que la resolución y la explicitación misma. Este aspecto es estudiado por Tatiana Mendoza (2019), quien identifica que, en contextos con estas características, los alumnos están expuestos a opiniones valorativas de los otros y esto afecta las maneras en que abordan las tareas.

La participación de un alumno que se comunica como Juan modifica el “ritmo” de la conversación y los intercambios en la clase. En un ámbito inclusivo, esto se interpreta como un evento posible al que se le da lugar, y sus actores se involucran en esta transformación para seguir participando. Esto puede advertirse claramente en varias escenas de la película *Crip Camp*, en las que personas con y sin discapacidad plantean conversaciones en las que se les brinda el tiempo que necesiten para participar. Así lo expresa la activista Judy Heumann:

Creo que nos respetábamos el uno al otro, y sentíamos que lo que decíamos era importante. Supongo que, en cierto modo, y a pesar de ser tan jóvenes, sabíamos que nos hacían a un lado. [Nosotros] No queríamos dejar de lado a nadie. Estábamos dispuestos a escuchar a quien sea que tuviera algo que decir.

Esto también podemos verlo en escenas de clase en las que el docente comanda los intercambios haciendo lugar a quienes necesitan más tiempo y “frenando” a aquellos que pretenden acortarlos. Por ejemplo, en la escena de una clase de Matemática de 4º grado, que se describe en Cobeñas y Grimaldi (2018), en la que participa Matías, un alumno con síndrome de Down:

En una clase en la que se está estudiando cálculo mental, la maestra de grado lo hace participar a Matías proponiéndole que resuelva el cálculo $50 + 50$. Matías pasa al pizarrón, la docente escribe “ $50 + 50 =$ ” y le vuelve a preguntar. Él piensa. Algunos compañeros quieren decir la respuesta; la docente lo frena, les dice que lo dejen pensar a Matías. (2018: 35)

Por el contrario, en espacios regidos por la idea de normalidad, los intercambios están comandados por un cierto ritmo esperado. Cualquier alteración en este ritmo produce situaciones que degradan a las personas que proceden de maneras diferentes a las esperadas (Mc Dermott, 2001; Mendoza, 2019); por ejemplo, cuando los alumnos participan más lentamente en las tareas y las discusiones del aula. Así, es frecuente que niños o docentes interrumpan ciertas participaciones para sobreinterpretar lo que se dice o bien ignorarlo, con la intención de “agilizar” la conversación o “acelerar” el tratamiento del tema.

En particular, Erickson (1996) designa ciertos modos de participar de los niños durante las clases como *turn-sharks* (caza-turnos), cuando la intención es apropiarse del turno que el docente ha asignado a un compañero. Este autor identifica este y otros modos de participar con ciertas reglas que pueden provenir de su cultura de origen, de su ámbito familiar o de sus experiencias escolares. En esta interpretación, el rol del docente y los distintos adultos que se incluyen en la escena escolar aparece como fundamental si se quieren modificar maneras de participar que, por sus características, se constituyen en barreras para

la participación plena de todos. Se necesita, claro está, que estos adultos planteen su propuesta desde una perspectiva inclusiva.

Al momento del pasaje de nivel, Juan y sus compañeros venían trabajando juntos desde hacía varios años. En las clases de Matemática nunca mostraron resistencia ni incomodidad frente a las variaciones que se producían en los ritmos de los intercambios. Así, la persistencia de Juan en su deseo de participar de las clases y la de su asistente para hacer visible este deseo dejaba a la vista que quien debía modificar sus modos de planificar y gestionar los intercambios era yo.

La construcción de roles en el aula de Matemática

Una de las cuestiones a analizar a raíz de la inclusión de alumnos con discapacidad tiene que ver con las interacciones entre los distintos adultos involucrados en su escolarización, en particular de los que participan dentro del aula. Caracterizamos a continuación cuáles fueron las tareas que llevamos adelante la asistente y yo en relación a la enseñanza de la Matemática dentro del aula, y los modos en que se fueron transformando a lo largo del tiempo.

Tal como se establece en la Resolución 782/13, un asistente personal no tiene funciones pedagógicas:

La intervención del acompañante/asistente externo, que asume el profesional externo, apunta a la integración social dentro del ámbito escolar, su accionar está dirigido a la atención, asistencia y/o apoyo personal en distintas actividades dentro de la escuela, al establecimiento de relaciones vinculares y, también, a la contención física o emocional del sujeto cuando este lo requiera.

La intervención pedagógica, que está a cargo de todos los docentes del sistema educativo que están involucrados en la enseñanza, está centrada en el proceso de enseñan-

za-aprendizaje y en el desarrollo de la propuesta educativa pedagógica definida para el alumno.

La normativa intenta delimitar los campos de intervención, para “evitar la superposición de tareas o la confusión de espacios y responsabilidades”. Y, si bien en la experiencia que estamos compartiendo siempre estuvo clara esta diferencia, fue inevitable que en ciertos momentos tal delimitación resultara más difusa.

La responsabilidad de la enseñanza estaba claramente a mi cargo, por ser la profesora del curso. Sin embargo, la presencia de la asistente también tuvo implicancia en la planificación y la gestión de la enseñanza, por varias razones. Por un lado, Lorena era asistente personal de Juan, pero también tenía formación docente. Esto significa que disponía de conocimientos del contenido y de su enseñanza; sobre todo, tenía sus propias ideas acerca de la matemática, su enseñanza y su aprendizaje. Asimismo, además de desempeñarse como asistente personal de Juan en la escuela, Lorena trabajaba de manera particular en su casa para ayudarlo a resolver las tareas escolares. Esto hacía que la relación de Juan con el saber matemático estuviera muy vinculada con la relación con su asistente, quien participaba de manera activa para abordar las situaciones y conocía muy bien las maneras en que podía comunicar sus ideas.

Es necesario considerar que cuando dos personas trabajan juntas (ya sea de manera colaborativa o repartíendose tareas específicas) cada una tiene ideas acerca de cómo hacer ciertas cosas, qué sería mejor o más conveniente en determinada situación. Esto parece una obviedad, y sin embargo, muchas veces actuamos como si no fuera así. La delimitación de funciones que propone la normativa con la intención de “evitar la superposición de tareas o la confusión de espacios y responsabilidades” puede provocar tensiones cuando se la interpreta desde una mirada que no considera la naturaleza interactiva de la tarea docente.

Las acciones de cada figura no se dan de manera aislada y, por lo tanto, tienen efectos sobre lo que cada una deberá hacer. En este sentido, se torna necesario establecer acuerdos entre los distintos profesionales que trabajan conjuntamente. ¿De qué modos podrían construirse estos acuerdos? Si bien es una pregunta sobre la que aún hay mucho que investigar, sabemos que cada actor aporta sus propias ideas a la misma escena. Así, podrían estar interpretando cosas muy diferentes y también pueden creer que hay que hacer cosas muy diferentes, incluso si utilizan las mismas palabras.

Las propuestas de enseñanza desde la mirada de la asistente

Como docente de Matemática, yo tenía la responsabilidad de diseñar la propuesta de enseñanza y una vez que tenía una primera versión la ponía a consideración de la asistente, quien me ayudaba a revisarla teniendo en cuenta ciertas características de Juan. A la inversa, en la confección de los comunicadores, era Lorena quien tomaba la iniciativa y trabajábamos juntas sobre su primera propuesta.

En muchos casos Lorena me sugería acortar los trabajos prácticos, pensando en los tiempos que podía llevarle a Juan producir y comunicar las ideas usando CAA. En esos casos discutíamos cuáles de los problemas era necesario sostener debido a su centralidad para el estudio del contenido en cuestión, cuáles se podían dejar de lado y cuáles podían modificarse para que no resultaran demasiado tediosos (preguntas más importantes que otras; cálculos combinados con menos términos; uso de gráficos, palabras o símbolos que funcionaran como “atajos”, otros modos de expresar las ideas; etc.). Esta tarea me obligaba a volver sobre las propuestas y analizar mucho más minuciosamente los problemas, cuáles se superponían, cuáles suponían alguna discusión que quería generar, qué cuestiones iba a incluir

en las puestas en común. Esta revisión impactó en la experiencia de todos los alumnos del aula.

En otros casos debimos revisar el tipo de tarea. Debido a sus características, Juan no podía ejecutar ciertas acciones físicas para construir gráficos (por ejemplo, usar instrumentos de geometría), y esto nos llevó a analizar otras posibilidades para el trabajo con este tipo de representación. En algunos casos el tipo de tarea que se le proponía era diferente. Por ejemplo, en lugar de construir un gráfico a partir de cierta información dada en otro tipo de registro, su tarea consistía en seleccionar entre varios gráficos alguno que correspondiera a la situación presentada. En otros casos un problema de construcción se constituía para Juan en un problema de comunicación: si bien él tomaría las decisiones, estas debían ser dictadas a su asistente, quien graficaría exactamente lo que Juan le dijera.

El diseño de estas variaciones en las actividades tomando en cuenta las características de Juan solo fueron posibles gracias a la interacción entre los conocimientos específicos que cada una aportaba al análisis matemático-didáctico. Mis conocimientos sobre la enseñanza y la didáctica específica se movilizaban frente a las nuevas condiciones que sumaba la asistente al incluir las características de Juan y su forma de comunicación a la escena de planificación. Hay que señalar, además, que esta interacción se daba en un ámbito en el que la escuela consideraba a Juan como su alumno legítimo, y la familia sostenía su posición para que no se lo segregue ni se lo excluya de las clases.

A medida que avanzamos en la experiencia compartida ocurrió más de una vez que una idea o una estrategia que Juan había trabajado con su asistente en las instancias de trabajo particular ingresaba al aula y comenzaba a circular, incorporándose a la resolución y discusión de otras actividades, y a los repertorios de los demás alumnos. Todo esto me hizo pensar en otras figuras que estudian con los alumnos, ya sean sus familiares o sus profesores particulares; o bien, en el caso de alumnos con discapacidad, sus maestros integradores o profesionales de los equipos externos. ¿De qué manera aquello que

a veces trabajan en espacios fuera de la clase ingresa efectivamente al trabajo compartido del aula? ¿Cómo viven estos conocimientos? ¿Cómo se enlazan con los otros que están circulando? Y si usualmente esto no se hace, ¿de qué manera podría hacerse? ¿Qué nuevos acuerdos se podrían hacer entre estas figuras y el docente del aula? En este sentido queda aún mucho conocimiento por construir.

Señalemos finalmente un aspecto que muchas veces queda fuera de los análisis. Frente a un escenario atemorizante y de mucha incertidumbre, fue sumamente tranquilizador para mí la presencia de una persona en quien apoyarme (en este caso, la asistente). No me refiero aquí a la tranquilidad de contar con otro que quede a cargo de resolver los problemas, o sobre quien delegar la responsabilidad de la enseñanza. En efecto, esto es lo que la normativa quiere evitar cuando propone que:

La incorporación del acompañante, asistente externo solo se justifica en la necesidad del alumno y no en la búsqueda de una tranquilidad institucional o familiar. Pierde el sentido la intervención de un acompañante/ asistente externo cuando el sujeto destinatario queda en un segundo plano y prevalece solo el temor y la necesidad de los adultos y las instituciones que lo contienen y acompañan. (Resolución 782/13)

Me refiero, en cambio, a contar con otra persona con quien pensar la enseñanza. Mi sensación en un primer momento era de mucha incertidumbre, y en ese marco yo debía actuar, tomar decisiones sobre situaciones que sentía poco conocidas y sobre las que tenía más dudas que certezas. El hecho de poder apoyarme en otro, tener una interlocutora con quien pensar sobre lo que se nos iba planteando, me dio un cierto tiempo personal para “acomodarme”, recuperar mis conocimientos didácticos y ponerlos al servicio de resolver los problemas de enseñanza en esas condiciones particulares. Esa sensación

de “no me prepararon para esto” se fue retirando progresivamente a medida que transitábamos juntas la experiencia.

En este sentido, y volviendo a la normativa citada unas líneas atrás, si bien compartimos esta idea, también creemos que los docentes usualmente trabajamos muy solos en las instituciones educativas, y tenemos pocas posibilidades para plantear este tipo de escena de colaboración. Otras regulaciones proponen a los maestros integradores como pares con quienes podríamos pensar la enseñanza a alumnos con discapacidad. En efecto, tal como se plantea en la Resolución 155/11, punto 2.2, se espera “que los docentes de las escuelas de educación especial y común, desde su saber pedagógico, aporten a la construcción de estrategias didácticas diversificadas que den lugar al reconocimiento y respeto a las diferencias”. Sin embargo, es también el mismo sistema el que pone barreras para la constitución de esta colaboración. Una de las más visibles tiene que ver con el régimen laboral de los docentes: los maestros integradores suelen tener muchos alumnos a su cargo, que usualmente no concurren a la misma escuela común y a quienes pueden acompañar por pocas horas semanales. A su vez, los docentes de la escuela común no disponen de espacios ni tiempos específicos asignados y remunerados para reunirse con maestros integradores ni con otros docentes para pensar la enseñanza.

Las investigaciones que Mel Ainscow ha llevado adelante desde los años 90 muestran que, si bien los sistemas educativos son muy distintos en distintos lugares del mundo, todos los sistemas que mejoran en términos de inclusión basan su trabajo en la colaboración (entre maestros, entre niños, entre escuelas). Uno de los puntos que nuestro sistema educativo deberá analizar en orden de avanzar en la inclusión de todos los alumnos tiene que ver con la colaboración. En este sentido, Sadovsky plantea que:

Con esto del trabajo colaborativo o cooperativo estamos describiendo un modo de producción de la enseñanza que “no es” pero que apostamos a “que sea”. Para que este

modo se transforme, tenemos que ser críticos en el análisis del proceso de trabajo tal cual es. Y el trabajo que “es” no se reduce al tema de si es conductista o constructivista; es mucho más; no es un problema de posicionamiento teórico didáctico, no solo. Acá se está hablando de un nuevo proceso de trabajo. Es importante discriminar cómo es el proceso de trabajo y cómo sería el proceso de trabajo deseable porque en cada uno se producen determinadas formas institucionalizadas que se denominan puestos de trabajo. Y a su vez, cada uno de esos procesos y esos puestos de trabajo requieren estar en un contexto de determinadas condiciones. (SUTEBA, 2013)

El diseño de comunicadores desde la perspectiva de la profesora de Matemática

Hemos dicho ya que la asistente (junto con el alumno y su familia) tomaba la iniciativa en la confección de comunicadores, que luego ponía a disposición para discutir. La necesidad de construir comunicadores específicos tenía que ver con al menos dos cuestiones:



- El uso de símbolos matemáticos por parte de Juan: dado que él escribe a través de su comunicador, debía tener a disposición algunos símbolos específicos, según el tema que se estuviera desarrollando.
- El tiempo que le implicaba construir palabras completas sobre el comunicador, especialmente en los primeros años del nivel secundario: debimos pensar qué atajos podríamos ofrecerle, ya que de no tenerlos disponibles podía cansarse mucho en el armado de las palabras completas, y esto podía obstaculizar

la posibilidad de hacer foco en las ideas matemáticas centrales que se querían estudiar.

En estas dos líneas trabajamos juntas, y en ese proceso tuvimos discusiones que lejos de resultar triviales se constituyeron en análisis muy enriquecedores. A continuación, se desarrollan dos de ellas.

El uso de letras y la producción de obstáculos

Uno de los contenidos que se abordaron en el aula involucró un trabajo introductorio en el estudio de los números enteros. Con esto en mente, la asistente diseñó una primera versión del comunicador específico que incluía las notaciones $+a$ y $-a$ para indicar, respectivamente, un número positivo y un número negativo.

$>$ MAYOR	$<$ MENOR	$=$ IGUAL
\neq NO IGUAL	$+ a$	$- a$
 IZQUIERDA	 DERECHA	\times OTRA COSA

Estas notaciones pueden resultar problemáticas cuando se las compara con ciertos tipos de problemas que se espera discutir en este momento de la escolaridad. En efecto, es usual que al inicio del estu-

dio de los números enteros se propongan actividades como “Señalá en la recta numérica dónde puede ubicarse un número **a** sabiendo que es negativo. ¿Dónde ubicarías el número **-a**? ¿Y **-a - 1**? ¿Y **a + 1**?”¹²⁸. Dado que en este caso la letra **a** representa un número negativo, el signo “menos” de este número está contenido de manera implícita en la notación **a**. De este modo, **a** podría ser -1, -2, -3, -4, etc. Asimismo, la notación **-a** representa el número opuesto al que indica **a**. Por lo tanto, si **a** representa al número -1, **-a** representará a su opuesto: el número 1.

Estas representaciones son objeto de discusión en el aula del nivel medio, y suele resultar complejo para los alumnos comprender que una notación que explícitamente contiene un signo negativo pueda representar a un número positivo. Así, es frecuente que los estudiantes produzcan errores asociados a esta particularidad de las escrituras algebraicas. Dado que la inclusión de notaciones con signos en los comunicadores de Juan corría el riesgo de reforzar ideas erróneas y constituirse en un nuevo obstáculo (Brousseau, 1986), decidimos evitarlas en este primer momento.






Resulta necesario señalar que si bien la construcción de comunicadores es una tarea vinculada al saber de la asistente —especializada en CAA—, este ejemplo permite advertir que no es posible llevarla a cabo de manera independiente de las especificidades que supone la enseñanza de un contenido matemático particular. Así como el diseño de situaciones de enseñanza que describimos en el apartado anterior debía necesariamente tener en cuenta las características del alumno, la elaboración de apoyos —en este caso, para la comunicación— no puede desconocer ciertas particularidades matemático-didácticas de los objetos de enseñanza. De este modo, concebimos de manera dialéctica la relación entre el saber didáctico y el vinculado al modo específico de comunicación, y nos distanciamos de perspec-

128 Actividad tomada de Dirección de Currícula (2002). Programa de Matemática. Primer Año. Actualización de programas del Nivel Medio. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

tivas que asumen una cierta universalidad de los apoyos, solamente determinados por las características de las personas con discapacidad.

Los atajos y la información disponible

Otro de los comunicadores que propuso la asistente en el inicio del trabajo con ángulos y medidas contenía información ofrecida tanto en forma gráfica como con su nombre matemático.

 <p>AGUDO</p>	 <p>RECTO</p>	 <p>OBTUSO</p>
 <p>P_{ERIMETRO}</p>	 <p>S_{UPERF}</p>	
<p>QUISE DECIR OTRA COSA</p>		

Este comunicador nos llevó a discutir el tipo de información ofrecida a Juan, que resultaba diferente de la que tenían disponible sus compañeros en el aula. La presencia de dibujos parecía brindar más información que la sola presencia de los nombres de los conceptos. Así, nos propusimos generar acuerdos en relación a la “vida” de este comunica-

dor: ¿se mantendría igual a lo largo del tiempo para el estudio de estos contenidos? ¿Sufriría transformaciones a medida que Juan avanzara en sus aprendizajes? ¿Lo retiraríamos en algún momento?

Por otro lado, emergió una nueva discusión: ¿en qué sentido la información gráfica supone un apoyo, no solo para Juan sino también para otros alumnos en algún punto de la propuesta? ¿Qué ventajas o desventajas podría suponer para todos los estudiantes la habilitación de este tipo de cartel de información en el aula? ¿Qué habilita y qué obtura la presencia de toda esta información de manera permanente durante la propuesta?

En este sentido, recuperamos aquí la discusión que llevamos adelante en el capítulo VI, en el que la inclusión indiscriminada de dibujos, aun cuando se ofrezcan con la intención de actuar como apoyo, puede anular por completo la toma de decisiones por parte del alumno. De este modo, la decisión de incluir o no un tipo de representación en un momento determinado de la secuencia de trabajo se constituye como una problemática relevante para sostener la propuesta de enseñanza.

También queremos volver sobre una idea que ya hemos presentado en capítulos anteriores: pensar una enseñanza que incluya a todos los alumnos beneficia, en efecto, a todos los estudiantes. En este caso, la anticipación de un apoyo específico para el alumno con discapacidad nos permitió advertir ciertos asuntos que suelen quedar invisibilizados en las aulas. Por un lado, el hecho de que otros alumnos puedan requerir, también, de estos u otros apoyos para avanzar en sus aprendizajes. Pero además, que la interacción de los estudiantes con distintas representaciones podría permitirles, en ciertas condiciones, movilizar aspectos diversos de un mismo objeto de estudio, enriqueciendo así las discusiones que se podrían generar en el aula y las relaciones que podrían elaborar.

La enseñanza y la evaluación

Aunque el rol de la asistente parece claramente enfocado en facilitar la comunicación, esta función no era muy estable. Este hecho se hizo visible por primera vez a partir de la necesidad de evaluar el desempeño de Juan en clase.

Como docente, en aquel momento había construido una manera de evaluar el trabajo de los alumnos tomando en cuenta tres aspectos: la participación en clase, la resolución de tareas y las pruebas escritas. Para los dos primeros había confeccionado unas planillas que utilizaba en el aula, registrando lo que observaba para cada alumno: qué tipo de consultas realizaba, a partir de qué tipo de intervenciones podía avanzar, de qué manera esto iba cambiando a lo largo de las clases, etc.

Durante el primer trimestre, esto no lo hice con Juan. No creo haber tomado esta decisión de manera muy consciente, pero al llegar el final del trimestre me encontré con el problema de cómo calificarlo más allá de los exámenes escritos que había aprobado. Para resolverlo, decidí preguntarle a la asistente qué nota le parecía a ella que debíamos ponerle a Juan. Aun si no tenía funciones pedagógicas, la incluí en una de las responsabilidades de la enseñanza. Para que pudiera tomar esa decisión, le expliqué qué era lo que yo tenía en cuenta, sin advertir que le estaba pidiendo que calificara sin disponer de registros específicos de lo que fue sucediendo a lo largo del trimestre. Sin embargo, ella aceptó y en base a su interpretación de mis criterios, le asignó la calificación 7 (siete). Ella, a su vez, explicitó sus propios argumentos, que yo acepté sin problematizar.

Me resulta interesante en este punto vincular este episodio con tipos de afirmaciones que hemos encontrado en nuestras investigaciones. Mis argumentos establecían que era la asistente, por estar todo el tiempo al lado de Juan, quien se encontraba en mejores condiciones de evaluar su modo de trabajo en clase. Esto es similar a lo analizado en el capítulo VI, cuando una maestra de grado declaraba:

MG.—A veces les consulto (a las AT y la MI) porque las que trabajan sentadas con los chicos son ellas y por ahí yo pienso que pueden hacer una cosa y ellas dicen “no, intenté y no puedo”.

Revisando lo relatado hasta aquí, mis criterios para evaluar parecían muy claros, explícitos y fundamentados con conocimientos didácticos. Para Juan, en cambio, movilicé una concepción de evaluación bastante alejada de la que tenía para los demás. Con todas las falencias que pudiera tener el instrumento, intentaba dar cuenta de la autonomía de los alumnos para resolver los problemas, las ayudas que iban necesitando en las clases y sus avances. Y si bien intenté utilizar los mismos criterios con Juan, pasé por alto una de las características más relevantes de este modo de evaluar: la idea de ir registrando las transformaciones en cierto período de tiempo.

¿Por qué no me fue posible hacer ese seguimiento? ¿Por qué razones desestimé todos mis conocimientos didácticos? ¿Qué me llevó a suponer que la asistente podría “aplicar” mis criterios sin haber realizado ningún registro del trabajo de Juan?

El rol de la asistente, cuyas funciones eran aparentemente claras para ambas, sufrió allí un deslizamiento hacia funciones de enseñanza que supuestamente no tenía.

Cuando en la clase de cierre de trimestre leí en voz alta las notas a cada uno de los alumnos, muchos compañeros de Juan que producían a la par de él tenían notas de trabajo en clase mucho más altas. Juan no se quedó callado, levantó la mano y preguntó por qué él tenía siete, ya que le parecía injusto. En ese momento advertí que tanto los criterios como los modos de evaluación utilizados habían sido diferentes para Juan en relación a los demás.

A partir de esta escena acordamos de manera explícita algo que parece evidente pero que, en ese momento, no pareció serlo: evaluar era una función de la docente del curso, y era yo quien debía tomar

esa responsabilidad. La voz de Juan fue central para revisar nuestras tareas y las decisiones que tomamos.

Esto nos llevó a analizar también ciertos modos en que la asistente “ayudaba” a Juan durante las clases. Frente a la resolución de problemas, muchas veces decidían consultarme recién cuando no podían dirimir algún asunto entre ellos, es decir, cuando Juan no entendía alguna explicación que ella le ofrecía o cuando no se ponían de acuerdo en alguna discusión. Advertí entonces que la asistente estaba teniendo también otras funciones de enseñanza.

Al preguntarle de qué manera realizaba sus intervenciones, me explicó que utilizaba una lista de pasos para saber cuándo y cómo intervenir. Esta había sido elaborada conjuntamente con la mamá de Juan, a partir de su formación en educación de personas que se comunican con CAA. Presentamos dicho listado a continuación:

A = alumno; F = facilitadora¹²⁹

Luego de leer el enunciado de un problema:

1. A le señala en los comunicadores la solución a F.
2. Si A no responde, puede ser que le pida a F que lo lea de nuevo, o ella pregunta a A si necesita que se lo lea de nuevo, y así lo hace.
3. Si A no responde, F lo lee nuevamente enfatizando la parte clave del mismo, como si resaltara esa parte.
4. Si A no responde, F le dice “Fijate en esto...”.
5. Si A le dice a F “no lo entiendo”, ella le explica lo necesario para que siga adelante.
6. Si A le dice “no lo entiendo” y F no puede explicarle el tema, le dice “llamemos a la profesora”.
7. A le dice “llama a la profesora”.

129 Así se llamaba a sí misma, debido a su rol de “facilitadora para la comunicación”.

Por un lado, parece claro que los pasos 3, 4 y 5 corresponden a modos de intervenir propios del rol docente: subrayar datos clave o información relevante del problema; explicar la situación o lo necesario para seguir adelante. Pero, además, el posicionamiento didáctico desde el cual yo planificaba y gestionaba mis clases me llevaba a interrogar estos pasos. ¿De qué manera se podría establecer la parte clave de un problema? ¿Es esto siempre posible? ¿En qué sentido la interpretación de lo que es fundamental de la situación queda por fuera de lo que se espera que haga el alumno para resolver?

Mis propuestas de enseñanza para los demás alumnos del aula suponían devoluciones¹³⁰, formas de intervención diversas que definía en la interacción con cada uno en función de la idea matemática en juego y de mi intencionalidad didáctica. En cambio, Juan interactuaba con las situaciones de una manera muy distinta.

A medida que me iba habituando a trabajar en un aula en la que participaba Juan, fuimos revisando cuáles de estos pasos sostendríamos y en qué circunstancias, y cuáles serían desestimados. Por ejemplo, inicialmente decidimos sostener los pasos 1, 2, 3, 4 y 7 en clase, pero solo los pasos 1, 2 y 7 en las evaluaciones escritas. Más tarde, sostuvimos los pasos 1, 2 y 7 de manera permanente, ya que los reconocíamos como pasos más cercanos a las funciones de la asistente.

Fue muy importante para mí en ese primer momento “negociar” por un tiempo que la asistente sostenga cierta función docente, sentir que había alguien en quien me podía apoyar si era necesario, aun si yo no acordaba con algunas de las ideas contenidas en el listado que ella utilizaba. Contar con este apoyo me ayudó a reubicarme, tener el tiempo y la tranquilidad para poder pensar y tomar decisiones de manera más vinculada a mis conocimientos didácticos. En mi recuerdo encuentro una cierta sensación de urgencia: la acción, la toma de decisiones sin tiempo para la reflexión. Esta calma que significó la presencia de la asistente me permitió tener un cierto tiempo per-

130 El concepto de devolución (Brousseau, 1986) se define en el capítulo III de este libro.

sonal, recuperar aquello que hacía con los demás alumnos del aula y tenerlo disponible también para trabajar con Juan.

El análisis de estas escenas nos lleva a identificar que los roles de cada una dentro del aula, profesora y asistente, han sido verdaderas construcciones que fueron delineándose en la interacción para la resolución de los problemas que la enseñanza en esa aula nos iba planteando.

Reflexiones finales

En estas páginas hemos intentado reconstruir algunos aspectos de una experiencia de trabajo entre la autora del capítulo, con Juan y su asistente. También, intentamos enlazar esta reconstrucción con ciertas ideas y nociones teóricas que venimos desarrollando en este libro.

Más allá de las decisiones puntuales que se tomaron en aquel momento, recuperamos estas discusiones para reflexionar sobre la posibilidad de generar espacios de producción de nuevo conocimiento pedagógico-didáctico en el encuentro de profesionales con funciones y formaciones diferentes. En las escenas evocadas resulta relevante identificar de qué manera cada una de nosotras aportaba sus conocimientos para elaborar conjuntamente un nuevo “producto” común. Se trataba, además, de oportunidades para construir nuestras propias razones, argumentos que nos permitieron sostener o revisar nuestras decisiones, elaboradas con la intención de resolver los problemas específicos de enseñanza que íbamos abordando.

En base a estas reflexiones, es posible considerar también a la figura del asistente como un apoyo al docente del aula para construir la relación pedagógica y didáctica con el alumno. Hay una potencia en esta noción de apoyo que supera la idea de “ayuda”, y que resulta interesante señalar: “no me prepararon para esto” y “yo sola no voy a poder” son, quizás, dos de las mayores barreras que se presentan en el sistema educativo. Enfrentar un nuevo desafío en soledad y sin

estar preparado es, sin dudas, una sensación que podría atemorizar a cualquier persona. La interacción colaborativa con otras figuras en las que el docente pueda apoyarse para pensar, planificar y gestionar su propuesta de enseñanza parece ser una de las necesidades más urgentes para eliminar estas barreras.

Por otro lado, es indudable que el docente de Matemática no puede delegar en otras figuras la responsabilidad de la enseñanza al alumno con discapacidad. Este estudiante, al igual que todos los demás, es su alumno, y es el docente quien dispone de conocimientos matemáticos y didácticos para pensar la enseñanza en su aula. Sin embargo, ciertas interpretaciones rígidas acerca de los límites de cada figura dentro del aula también podrían constituirse en barreras para la inclusión, al ignorar el carácter interactivo de la construcción de equipos de trabajo.

Finalmente, en un sistema que se autodenomina inclusivo resulta necesario repensar los espacios, modos y posibilidades que se habilitan u obturan para que los docentes interactúen con otras figuras que aparecen a propósito de la inclusión de alumnos con discapacidad: ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿a propósito de qué asuntos?, ¿coordinados por quiénes y con qué criterios?

En este sentido, el sistema debe revisar sus características, su organización y aquellos aspectos del trabajo docente que actualmente tienden a obstaculizar o incluso imposibilitar el trabajo reflexivo y compartido de las propias prácticas con las distintas figuras de apoyo.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2016). "Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers". *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-172.
- Ainscow, M., Muijs, D. y West, M. (2006). "Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances". *Improving Schools*, 9(3), 1-11.
- Ainscow, M. y West, M. (Eds.) (2006). *Improving Urban Schools: Leadership and Collaboration*. London: Open University Press.
- Brousseau, G. (1986). "Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques". *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-112. (Traducción de la UNC)
- Cademartori, P. y Grimaldi, V. (2019). "Explicar bien, aprender bien. La relación con el saber en las voces de los alumnos". *Yupana* 11 (17), 58-74.
- Cobeñas, J. (2018). *Mi vida en la educación*. Charla presentada en el Encuentro de la Comisión de Estudiantes de Ciencias de la Educación de la FaHCE, UNLP.
- Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2018). *Construyendo una Educación Inclusiva II. Aportes para repensar la enseñanza en escuelas para todos*. La Plata: Asociación Azul. En línea: <<http://www.asociacionazul.org.ar/uploads/azulcuadernillodigitalfull.pdf>>
- Cobeñas, J., Grimaldi, V., Irle, L. y otros (2010). *Construcción de estrategias de comunicación en una experiencia de enseñanza y aprendizaje de Matemática*. 14th Biennial Conference International Society for Augmentative and Alternative Communication, Barcelona July 24-29, 2010.

- Erickson, F. (1996). "Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations". En Hicks, D. (ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp.29-62). USA: Cambridge University Press.
- Grimaldi, V. (2017). *La inclusión de alumnos con discapacidad en aulas de Matemática del Nivel Secundario: Su abordaje en la formación docente inicial*. Trabajo final integrador de Especialización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. En línea: <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1516/te.1516.pdf>>
- Mc Dermott, R. (2001). "La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje". En Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mendoza, T. (2019). Las voces de los otros en la resolución de la tarea: la actividad de una alumna marginada de las matemáticas escolares. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE-2019*. Acapulco, Guerrero. En línea: <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1299.pdf>>
- Papini, M.C. (2013). Justificaciones metodológicas para el estudio de un proceso de formación continua de docentes. Ponencia presentada en el *VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
- (2015). El papel del análisis de problemas aritméticos en la formación continua del docente. *Revista Educación Matemática*, 27(2), 67-93.
- (2018). "Una mirada desde la perspectiva de la investigación colaborativa de un proceso de investigación en marcha." *Memorias de la VII Reunión Pampeana de Educación Matemática*, (pp. 95-104). Santa Rosa, La Pampa, Argentina.
- Sadovsky, P. (2019). La Teoría de la Transposición Didáctica como marco para pensar la vida de los saberes en las instituciones.

En AAVV, *Bitácoras de la innovación educativa*. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Argentina. En línea: <<https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/Bitacoras-de-la-innovacion-pedagogica.pdf>>

Sadovsky, P., Quaranta, M.E., Itzcovich, H. y otros (2015). La noción de relaciones entre cálculos y la producción de explicaciones en la clase de matemática como objetos de enseñanza. Su configuración en el marco de un trabajo colaborativo entre investigadores y docentes. *Revista Educación Matemática*, 27(1), 7-36.

Sadovsky, P., Quaranta, M.E., Itzcovich, H. y otros (2016). Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática. *Revista Educación Matemática*, 23(3), 9-30.

Sadovsky, P., Quaranta, M.E., Itzcovich, H. y otros (2019). Trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en Didáctica de la Matemática: de la reflexión sobre las prácticas a la elaboración de ejes de análisis para la enseñanza. *Revista Educación Matemática*, 31(2), 105-131.

Suteba (2013). *Sobre el trabajo colectivo, colaborativo, cooperativo*. Diálogo entre Ana Espinoza, Héctor González, Delia Lerner, Patricia Sadovsky y Silvia A. Vázquez Secretaria de Educación y Cultura SUTEBA, Buenos Aires.

Normativa

Consejo Federal de Educación. Resolución 155/11. Buenos Aires, 13 de octubre de 2011.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Resolución 782/13. La Plata, 22 de julio de 2013.

Orientaciones didácticas para la enseñanza de la Matemática: un análisis de documentos y diseños curriculares bonaerenses desde la perspectiva de Educación Inclusiva

Pilar Cobeñas, Claudia Broitman y Verónica Grimaldi

En este capítulo desarrollaremos un análisis del marco curricular regulatorio de la provincia de Buenos Aires desde una mirada que articula la perspectiva de la Educación Inclusiva y la Didáctica de la Matemática (Cobeñas, 2020a). Para ello hemos seleccionado dos Diseños Curriculares, dos documentos curriculares del nivel primario y dos producciones de desarrollo curricular de la Modalidad de Educación Especial de la provincia de Buenos Aires. El foco está puesto en indagar, desde un análisis documental, cómo se piensa la enseñanza de la Matemática en aulas con estudiantes con discapacidad, específicamente a través de estudiar las orientaciones didácticas que los documentos producen para los docentes.

El interés por el tema deviene de las investigaciones que venimos realizando (Broitman *et al.*, 2017, 2018; Cobeñas, 2014, 2015, 2016; Escobar y Grimaldi, 2015; Arouxet, Cobeñas y Grimaldi, 2019) y particularmente de las dificultades que vienen expresando tanto docentes de educación común como de especial para la planificación

y desarrollo de clases en aulas con estudiantes con discapacidad. En este sentido, hemos identificado que las docentes de educación especial tienen una formación diferenciada, por tipos de discapacidad y no basada en una perspectiva didáctica, con especificidad por niveles o disciplinas (Cobeñas, 2014)¹³¹. Asimismo, para las personas con discapacidad aún se sostiene una forma de escolarización diferenciada, en escuelas segregadas o, en otros casos, en procesos de integración en escuelas comunes donde se les ofrecen contenidos diferenciados según enfoques diferenciados por docentes diferenciados (Cobeñas, 2020b)¹³². En este marco, los docentes de educación común manifiestan no estar formados para enseñar a alumnos con discapacidad, y los docentes de educación especial manifiestan no contar con la formación para prescribir orientaciones didácticas a los docentes de educación común, por no tener una fuerte formación didáctica por nivel y disciplina (Cobeñas, 2014; Broitman *et al.*, 2017, 2018)¹³³. Consideramos que estas dificultades se extienden por fuera del ámbito escolar y permean todos los niveles y espacios de gestión del sistema educativo.

Nos interesa indagar puntualmente sobre cómo y desde dónde se producen las orientaciones didácticas para la enseñanza de la matemática en los documentos y Diseños Curriculares del nivel primario y desde la Modalidad de Educación Especial bonaerenses. Para ello tomamos el Diseño Curricular (a continuación, DC o Diseño) del nivel primario vigente (2018) y el previo (2008). Incorporamos el Diseño anterior por diversas cuestiones: se continúa usando como referencia en los espacios de capacitación docente, así como en las mismas prácticas docentes, de modo que consideramos que sigue vigente como orientador de la enseñanza; ha significado una ruptura con respecto al enfoque didáctico del Diseño anterior y el Diseño

131 Se remite al lector al capítulo VII de este mismo libro que profundiza este aspecto.

132 La diferenciación que establece el sistema escolar para las personas con discapacidad es presentada en los capítulos I y II de este libro.

133 Este aspecto es analizado en el capítulo IV de este mismo libro.

vigente se presenta explícitamente como una continuidad del Diseño 2008. Asimismo, el correspondiente al 2008 es el Diseño Curricular vigente dentro del período en el que se produjeron los dos Circulares de la Modalidad de Educación Especial objeto de análisis.

En cuanto a los documentos curriculares, hemos hecho una primera búsqueda exploratoria en la página de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE). Allí hemos considerado la totalidad de materiales de la sección del área, intentando identificar aquellos que presentaran orientaciones didácticas para pensar la enseñanza de la matemática en aulas de escuelas comunes con alumnos con discapacidad que mencionaran explícitamente una mirada sobre la Educación Inclusiva o bien sobre los estudiantes con discapacidad. La primera búsqueda incorporó la totalidad de materiales debido a que fue exploratoria. En un inicio suponíamos que íbamos a encontrar una cantidad inabordable de materiales que cumplieran con este criterio. En este sentido, realizamos una primera búsqueda sobre la totalidad de documentos, de modo de poder construir criterios para su selección de acuerdo a sus características. Sin embargo, como hemos encontrado solo dos documentos que cumplieran con este criterio se definió seleccionarlos a ambos debido a que entendemos que es una cantidad abarable para nuestro análisis.

Hemos incorporado documentos de la Modalidad de Educación Especial ya que es la “destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo” (art. 42, Ley de Educación provincial, 13.688). El Diseño Curricular es el mismo para las escuelas comunes y para las escuelas de la Modalidad de Educación Especial, por lo que rastreamos documentos curriculares y no Diseños propios. Así, efectuamos la misma búsqueda exploratoria inicial para rastrear, de todos los documentos disponibles en la página web de la DGCyE, aquellos que se refirieran específicamente a la enseñanza de la Matemática con el objetivo de analizarlos para

construir criterios de selección. En este caso también hemos encontrado solo dos documentos que cumplieran con este criterio y se trataba de Circulares Técnicas Generales. Solo una de ellas refería explícitamente a un trabajo con contenidos de Matemática del Diseño Curricular, pero del nivel inicial. Dada la escasez de documentos para analizar, se definió considerar dicha Circular Técnica y sumar el Diseño Curricular del Nivel Inicial vigente al momento de elaboración de la Circular seleccionada.

No indagaremos solamente las características de las orientaciones didácticas promovidas por la Modalidad de Educación Especial, sino que también nos proponemos estudiar los modos en que el nivel primario, en sus producciones curriculares, prescribe o invisibiliza ciertas orientaciones didácticas para la enseñanza en aulas con alumnos con discapacidad. Es decir, abordar los documentos de la educación común intentando identificar si se tiene en cuenta la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas del nivel.

Desde esta perspectiva, nos proponemos problematizar estas posibles vacancias en ambos espacios intentando indagar acerca de las razones de algunos posibles “malos entendidos” entre la educación común y la especial, relevando ver por qué los docentes de común dicen no estar preparados para enseñarles a “estos” niños, y los de educación especial dicen no estar preparados para orientar a los docentes de todos los niveles y disciplinas. Buscaremos identificar si hay tensiones entre enfoques didácticos y entre referentes teóricos en ambas producciones (teniendo en cuenta que el Diseño Curricular es el mismo para todos).

Sobre el marco de referencia: la perspectiva de la Educación Inclusiva en vínculo con la Didáctica de la Matemática

Según los estudios académicos del campo de la Educación Inclusiva (por ejemplo Barton, 1998; Ainscow, 1998, 2002, 2004, 2008, entre otros; Booth, 1998, 2000; Porter, 1991, 2008, etc.), documentos como el Index para la Inclusión o el Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación del Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General (2013), se entiende explícitamente por Educación Inclusiva la incorporación de todo el alumnado, incluidas las personas con discapacidad, a la escuela común. La Educación Inclusiva no es comprendida como el traslado de un alumno o una alumna de un contexto educativo a otro sin recursos ni planificación, sino más bien, la construcción de espacios y comunidades educativas que aseguren la participación plena de todos sus miembros y la efectivización del derecho a la educación en una lucha constante contra la exclusión.

Dos dimensiones centrales en nuestra mirada desde la Educación Inclusiva son las categorías de barreras y apoyos, considerando que la Educación Inclusiva es un derecho humano al mismo tiempo que una perspectiva pedagógica que parte de identificar que los sistemas educativos pueden ser particularmente excluyentes con algunos grupos sociales, y que entonces debe promover modificaciones en pos de efectivizar el derecho a la educación en todo el estudiantado. Esto involucra un proceso activo y constante de identificación y eliminación de barreras al aprendizaje y a la participación, así como de construcción de apoyos.

Por barreras entendemos a cualquier estructura, concepción, recurso propio del sistema educativo, forma de organización del tiempo o del espacio, de enseñanza, de comunicación, o mobiliario escolar, entre otras que, en interacción con alumnos con discapacidad, ac-

túan vulnerando sus oportunidades de participación y aprendizaje y generando múltiples formas de exclusión educativa. En este sentido, las barreras nunca son inherentes a las características de los alumnos con discapacidad¹³⁴.

Desde la Educación Inclusiva se considera como apoyo a todas aquellas modificaciones que las escuelas producen en pos de asegurar la plena participación y aprendizaje de todo el alumnado, incluido aquel con discapacidad (Ainscow y Booth, 2000). Ubicamos el origen de dicha noción en la denominada Filosofía de Vida Independiente (Romañach, 2012), que parte de suponer que todos los seres humanos necesitamos apoyos mutuos, ya que somos interdependientes, problematizando una mirada que ubica a las personas con discapacidad como el paradigma de la dependencia.

Asimismo, nos inscribimos en el campo de la Didáctica de la Matemática de tradición francesa, que surge en la década del 80 a partir de los trabajos de Brousseau (1986), Chevallard (1991), Vergnaud (1990), entre otros. Esta escuela didáctica propone, entre otras cuestiones, la necesidad de “pensar en el aprendizaje y en la enseñanza, interpelar los saberes matemáticos desde la perspectiva de los conocimientos infantiles y de las lógicas de quienes están aprendiendo, así como resulta valioso interpelar dichos conocimientos desde la lupa de los saberes de la propia disciplina” (Broitman, 2013: 11). Lejos de pensar la enseñanza de la matemática como una transmisión de mecanismos a ser aprendidos de memoria, se considera que “no se trata de enseñarles a los niños los rudimentos de unas definiciones, de algunos teoremas, de algunas técnicas, sino de formarlos como sujetos más ampliamente. Los alumnos deben pensar por sí mismos y comportarse como sujetos matemáticos, como sujetos de la cultura, como individuos autónomos intelectualmente” (Broitman, 2013: 15).

134 La perspectiva de Educación Inclusiva y las nociones de apoyos y barreras son desarrolladas en profundidad en los capítulos I y II. Los diálogos posibles entre la perspectiva de la Didáctica de la Matemática y la Educación Inclusiva son presentados en el capítulo III.

Análisis de los Diseños curriculares: dimensiones inclusivas y recomendaciones

En el análisis documental de los Diseños Curriculares hemos identificado algunas dimensiones que hemos considerado como aspectos vinculados fuertemente con la perspectiva de la Educación Inclusiva. A continuación, desarrollaremos esos puntos y un conjunto de recomendaciones que surgieron de su estudio.

Análisis sobre el Diseño Curricular para la Educación Primaria 2008 y recomendaciones

El Diseño (en adelante Diseño o DC08) sostiene consistentemente la dimensión institucional de la responsabilidad en la organización de la enseñanza y en la construcción de culturas inclusivas (Booth y Ainscow, 2000). Hay una gran preocupación por la responsabilidad de la escuela y de cada docente en la enseñanza y por los riesgos de exclusión y fracaso escolar producidos por los déficits de esta. Así, el Diseño expresa:

Desde este diseño curricular se considera que es responsabilidad de toda la institución escolar encontrar y prevenir nuevas instancias de enseñanza —y no solo de evaluación— para los alumnos/as que lo precisaran. Algunas de estas instancias requerirán nuevas propuestas de enseñanza —diferentes a las ya ofrecidas— y serán provistas por sus maestros/as, por otros docentes de la escuela, por el equipo directivo, dentro o fuera del aula, dentro o fuera del horario escolar. Es responsabilidad de toda la escuela garantizar el progreso de todos los/as alumnos/as aun cuando se desafíen los habituales tiempos y secuenciaciones del tiempo escolar (DC 1er ciclo, 2008: 42).

Esta mirada es fundamental desde la perspectiva de Educación Inclusiva porque ubica la responsabilidad de la inclusión en la institución educativa, y corre la mirada sobre los déficits en las características de los estudiantes y los ubica en la propuesta pedagógica institucional.

El Diseño refiere a la importancia de la construcción ciudadana y su relación con los modos de trabajar propuestos por las escuelas. En este sentido, vincula las formas de trabajo cooperativo con los modos de aprender contenidos, pero también de construcción ciudadana. Estas cuestiones son centrales para la educación de personas con discapacidad ya que sintetiza varios de los problemas de las formas no inclusivas de educación. Este aspecto es relevante desde la perspectiva de Educación Inclusiva, dado que las prácticas más comunes en la educación de las personas con discapacidad involucran la segregación e individualización y la no participación (Broitman *et al.*, 2017, 2018; Cobeñas, 2014, 2015, 2016; Grimaldi *et al.*, 2015). El Diseño relaciona así ciertos debates sobre la diferencia con los procesos de democratización. Sin embargo, ante esta oportunidad para incorporar una mirada que valore las formas de ser y estar en el mundo (Jacobó, 2012) de las personas con discapacidad, se asocia la construcción ciudadana y la posibilidad de tener una voz para discutir a la oralidad y la escritura en sentido convencional:

El ejercicio de todos los derechos de los ciudadanos se concreta principalmente a través del lenguaje oral o escrito, de la posibilidad de apelar a usos específicos del lenguaje, de buscar consensos expresando e integrando diferencias por medio del diálogo y la palabra hasta producir los acuerdos siempre renovados que regulan la vida en común y preservan para todos, el ejercicio pleno de la ciudadanía (DC 1er ciclo, 2008: 23).

Queremos advertir que este tipo de ideas puede favorecer miradas que, desde el Modelo Médico¹³⁵, consideran que los modos de comunicación de las personas con discapacidad no son legítimos o que si no se comunican convencionalmente significa que no se pueden comunicar o que no tienen nada para decir. Por otro lado, recomendamos que los Diseños propongan espacios y formas de escucha y participación para los grupos más silenciados e invisibilizados, como las personas con discapacidad.

El DC08 recupera la idea del trabajo grupal, de las interacciones con otros como mediadas y planificadas por la enseñanza y como espacios de construcción de la ciudadanía. Asimismo, señala que las interacciones y los modos de trabajo grupales deben ser mediados por los docentes. De modo que no alcanza con “juntar a los niños para que intercambien”, sino que se deben planificar y proponer ciertas condiciones para que esto suceda. De acuerdo con el Diseño:

Si bien el aprendizaje es un proceso individual, la enseñanza está organizada de manera colectiva. Lo grupal y lo individual se interrelacionan permanentemente en la vida del aula. El/la docente organiza situaciones de trabajo e interacciones entre los alumnos/as, con el/la docente y con las situaciones a las que se enfrenta a los chicos. Las interacciones con los pares y con los/as docentes promueven avances en los conocimientos. Posibilitan que los alumnos/as se descentren de sus puntos de vista, se apropien de ideas y conocimientos de sus compañeros. Por otra parte, el trabajo colectivo favorece la inmersión en experiencias de debate, en la responsabilidad compartida para la elaboración de saberes comunes, en la necesidad de organizarse para realizar tareas compartidas. Las interacciones sociales son —además de una modalidad de organización

135 Los modelos desde los que se concibe a las personas con discapacidad son ampliamente desarrollados en el capítulo I de este mismo libro.

didáctica—, un contenido en sí mismo. El trabajo colectivo es parte de lo que la escuela enseña (DC 1er ciclo, 2008: 15).

En ese caso, se podrían incluir ciertas condiciones en términos de apoyos a la interacción y observar las modificaciones que supone la incorporación de acompañantes terapéuticos o intérpretes en las interacciones entre los niños, que el Diseño no menciona. Así, se debe revisar cuidadosamente cuál es la función de esas figuras y bajo qué condiciones deben intervenir y, lo que es más, bajo qué condiciones no intervenir, y el rol de la voz de los niños en la definición de los roles de incorporación de estos profesionales, algo que el Diseño no incorpora. Asimismo, se podría recuperar con más profundidad los debates desde el campo de la Educación Inclusiva que ubica la noción de apoyos en el marco de una pedagogía de la interdependencia¹³⁶ (Pie Balaguer, 2012).

Otro punto relevante es que el Diseño desarrolla exhaustivamente diversas situaciones y oportunidades de organizar los agrupamientos y modos de trabajos colaborativos entre docentes, bibliotecarios, etc., en función del desarrollo de espacios para la enseñanza de contenidos atendiendo a los requerimientos de los alumnos y no a partir de la lógica graduada y simultánea. Así lo expresa:

El cumplimiento de un horario más o menos estricto que sea un punto de referencia organizador para la actividad semanal se complementa con la flexibilidad organizacional que es una prerrogativa de cada institución. Esta flexibilidad, como todas las decisiones escolares, está al servicio de la enseñanza y da lugar, por ejemplo, a desarrollar propuestas diversificadas que rompen con la premisa de “todos al mismo tiempo” (DC 1er ciclo, 2008: 29).

136 Los debates mencionados son presentados en el capítulo II de este libro.

Los agrupamientos flexibles y alternativos de docentes y alumnos/as son estratégicos, responden a distintos propósitos en diferentes momentos del año: desarrollar secuencias particulares, profundizar algunos contenidos, favorecer el intercambio de los alumnos/as que inician un ciclo con aquellos que lo están terminando, sostener durante el año un agrupamiento en horas específicas cuando se trata de alumnos/as en riesgo de acumular repitencias en el ciclo, que tienen muchas inasistencias o que requieren de tiempos más prolongados de trabajo individualizado (DC 1er ciclo, 2008: 29).

Nos genera un interrogante que desde la gestión del sistema educativo sería necesario estudiar y tratar de resolver: cuál ha sido el impacto del Diseño en la planificación y desarrollo de la enseñanza en escuelas con alumnos con discapacidad entre docentes de educación común, especial y otras figuras como acompañantes terapéuticos, o asistentes personales, que el DC08 no menciona. Nuevamente el DC contiene la posibilidad de habilitar prácticas inclusivas, pero sin nombrar específicamente a los alumnos con discapacidad y las cuestiones específicas y generales asociadas a su inclusión.

En línea con lo anteriormente señalado, el DC toma como punto de partida para diseñar la enseñanza la idea de que no todos aprenden al mismo tiempo ni del mismo modo, supuesto que está en el corazón de la perspectiva de Educación Inclusiva, así como de la Didáctica de la Matemática. El sentido contrario, que parte de la ficción de homogeneidad es el que produce la exclusión de alumnos con discapacidad. Por esta razón es que resaltamos la perspectiva del DC sobre la diversidad, pero consideramos que para que esta mirada sea inclusiva de las personas con discapacidad se requiere que se explicita que esto vale también para dicho grupo, caso contrario, se leerá como cierto solo para algunas “diversidades”:

Una cuestión esencial a la hora de pensar la enseñanza y el aprendizaje es tomar conciencia de las diferencias en sus respectivos “tiempos”. Hay un supuesto implícito clásico que es que los/las alumnos/as aprenderán durante la enseñanza. Sin embargo, es preciso considerar, *a priori*, que no todos los alumnos/as aprenden al mismo tiempo ni con la misma enseñanza. La enseñanza durante mucho tiempo ha funcionado bajo una ficción de homogeneidad, incluso los/as docentes se suelen sorprender cuando algunos alumnos/as no aprenden, es decir frente al fracaso de la enseñanza —a veces considerado como fracaso de los alumnos/as—. No obstante, desde antes de iniciar un proceso de enseñanza, se sabe que algunos alumnos/as no aprenderán con las situaciones a presentar. ¿Cuáles dispositivos deben preverse, entonces? Planificar implica también analizar otras maneras de intervenir complementarias, anteriores o posteriores a la propuesta de enseñanza (DC 1er ciclo, 2008: 15-16).

La reforma curricular de la escuela primaria exige incluir en el Diseño del nivel contenidos explícitos referidos a la plena consideración del otro, a la formación de la ciudadanía, al cuidado del ambiente, al respeto por las normas... Pero es en la vida cotidiana de las escuelas donde se impone, por ejemplo, superar el aislamiento y las dificultades escolares de niñas y niños y niñas nacidos en el seno de diversos pueblos originarios, provenientes de otras provincias, de países limítrofes o de la región asiática, así como las situaciones de aquellos que son nominados despectivamente como “recién llegado”, “diferente”, “negro”, “machona”, “gordo” y “nenita”, palabras usadas agresivamente por niñas y niños, adolescentes y adultos en las escuelas (DC 1er ciclo, 2008: 20).

En este sentido, el Diseño podría ser más explícito en las dimensiones asociadas a la gestión del tiempo, ya que en algunas oportunidades las personas con discapacidad requieren de tiempos más extensos que el resto para comunicar una idea, de la necesidad de escuchar las voces de todos, incluidas las de las personas con discapacidad. Se podría incorporar una mirada sobre la interacción con personas que se comunican de formas diversas como mediante Lengua de Señas, Comunicación Aumentativa Alternativa (CAA), o que, tal como las personas ciegas, requieren que se describan los elementos visuales a los que se aluden en una conversación. La interacción en la comunicación con personas con discapacidad y la capacidad de escucha y de intercambio, considerando las características de cada uno, podría constituir un área de tematización en el Diseño. Por ejemplo, si hay una persona sorda en el grupo debemos ubicarnos de forma que nos veamos entre todos y hablar de a uno, si hay una persona usuaria de CAA esperar sin impacientarnos a que construya sus frases y asegurarnos de respetar su turno al hablar, etc. De este modo, se facilitaría que la lectura del Diseño no se interprete desde perspectivas capacitistas, es decir, mediadas por una ideología normalizadora que resulta en la discriminación de las personas con discapacidad, negando la posibilidad de hablar, de tener una voz a ser escuchada y construir la ciudadanía en esos términos si no se comunican convencionalmente, mediante unos gestos esperados o en unos tiempos dados.

El Diseño valida la resolución de problemas matemáticos mediante diversos procedimientos y promueve discusiones colectivas sobre los mismos. Así, prescribe a los docentes que propicien el avance de esos procedimientos en espacios individuales y colectivos de discusión. Esto resulta significativo ya que no hemos observado que los docentes ofrezcan la posibilidad de exploración por parte de los alumnos con discapacidad en nuestras investigaciones. En cambio, hemos registrado cómo a los alumnos con discapacidad se les proponen estrategias más “primitivas” y en espacios individuales, negando oportunidades de aprendizaje y entendiendo limitaciones en

los alumnos con discapacidad (Cobeñas, 2016; Grimaldi *et al.*, 2015, 2019; Broitman *et al.*, 2017, 2018)¹³⁷.

Comprender las variables que intervienen en el grado de dificultad permite al docente diversificar el tipo de problemas que se plantea a los alumnos/as en cada año y anticipar cuáles podrían ser los procedimientos a ser utilizados en cada situación. Será necesario proponer numerosas oportunidades a lo largo de cada año de la escolaridad para que los niños puedan interactuar con diversos tipos de problemas de complejidad creciente y progresivamente poder identificarlos, compararlos y analizar los recursos posibles para resolverlos (DC 1er ciclo, 2008: 181).

Será responsabilidad del docente hacer evolucionar estos procedimientos hacia los recursos de cálculo. Luego de una fase de trabajo individual o en pequeños grupos, propiciará momentos de trabajo colectivo en los que los niños comuniquen sus estrategias al grupo, interpreten las de otros alumnos/as, comparen y analicen los procedimientos y argumenten sobre su validez. Elaborar y registrar conclusiones permitirá sistematizar en forma provisoria el intercambio de ideas, registro que podrá ser consultado para seguir produciendo avances en las formas de resolución (DC 1er ciclo, 2008: 181).

En el Diseño se hace un énfasis en la dimensión formativa de la evaluación. Estas cuestiones se tornan muy relevantes dado que son tipos de prácticas diferentes a la mirada sobre la evaluación en niños con discapacidad en escuelas comunes, especiales e incluso en la normativa. Incluso las evaluaciones para estos niños se suelen hacer en el vacío, sin referencia a los contextos de enseñanza. Es decir, se

137 Algunos ejemplos de estas situaciones son desarrollados en el capítulo VI de este mismo libro.

interpreta lo que pueden o no como signos de sus déficits y no como efecto del tipo de procesos de enseñanza en el que se los ha involucrado, y tiene consecuencias serias como la derivación a escuelas especiales, el no otorgamiento del título o la negación o devaluación de la enseñanza (Cobeñas, 2018).

Además, el DC08 presenta los objetivos de aprendizaje en relación a los procesos de enseñanza y a los contenidos por año, pero en articulación con el ciclado de modo de facilitar la organización y secuenciación de contenidos en base a las características del alumnado de cada institución, al mismo tiempo que promueve que las instituciones organicen la enseñanza, atentas a esta cuestión. Consideramos al ciclado como un modo valioso y disponible de promover prácticas que avancen sobre las barreras que produce la gradualidad en el sistema educativo. El DC presenta los objetivos de aprendizaje del siguiente modo:

¿QUÉ SE ESPERA LOGRAR CON LA ENSEÑANZA EN ESTOS PRIMEROS AÑOS?

Si la escuela ha generado ciertas condiciones para la producción, difusión y reorganización de los conocimientos matemáticos, los alumnos/as, al finalizar el primer ciclo podrán:

Analizar los problemas que se les planteen y utilizar los recursos pertinentes para su resolución.

[...] (DC 1er ciclo, 2008: 173)

Asimismo, incorpora un trabajo con los errores considerándolos como ideas constructivas. Se desarrolla la necesidad de enfrentar a los alumnos a diversos tipos de problemas, en el sentido de que involucren la movilización de conocimientos previos para la producción de relaciones en torno a pensar soluciones posibles. En esta línea, se promueven prácticas exploratorias, donde se validarán respuestas erróneas e incompletas. Esta cuestión también resulta de interés,

dado que en nuestros propios estudios hemos identificado cómo los docentes intentan evitar que los alumnos con discapacidad cometan errores, no los dejan explorar y quieren asegurarse de que sus respuestas sean correctas, aun con buenas intenciones (Grimaldi y Co-beñas, 2019; Grimaldi *et al.*, 2015, 2019)¹³⁸. Así:

En la clase, el docente deberá fomentar la convivencia de estrategias variadas, ya que un mismo problema puede resolverse con varias operaciones o recursos. Para que la variedad de procedimientos aparezca en el aula será necesario favorecer el despliegue, por parte de los alumnos/as, de estrategias propias a partir de algunos conocimientos que les permitan comenzar a abordar el problema planteado. El docente presentará los problemas sin exigir una estrategia particular, sin adelantar qué operaciones permiten resolverlos y sin exigir una forma de planteo o representación única. Es responsabilidad del alumno/a resolver el problema por sus propios medios. Es esperable entonces que, en este proceso, aparezcan estrategias incompletas, respuestas incorrectas, recursos poco económicos, y algunos errores (DC 2do ciclo, 2008: 154).

Por otro lado, el Diseño presenta una preocupación por trabajar sobre los aspectos vinculados a las formas de representación de los objetos matemáticos. Este tema resulta caro a la mirada desde la Educación Inclusiva ya que hay ocasiones en que la enseñanza de educación común prioriza formas de representación como las gráficas que pueden constituir una barrera para personas con discapacidad. Al mismo tiempo, desde la educación especial o el Diseño Universal

138 En el capítulo VI de este mismo libro pueden consultarse ejemplos de estos fenómenos.

para el Aprendizaje¹³⁹ por ejemplo, se propone usar diferentes modos de representación como equivalentes o como idénticos entre sí y al objeto matemático en cuestión. En este sentido, el desarrollo sobre la reflexión acerca del trabajo con diversas representaciones constituye un área de interés y de posibilidades de desarrollo de propuestas didácticas inclusivas, o por el contrario, de devaluación o negación de la enseñanza. Según el Diseño:

El trabajo en el primer ciclo tendrá una impronta fuertemente exploratoria. Los dibujos serán un buen punto de partida para la enseñanza de las figuras geométricas, pero es importante estar alertas frente a lo que permiten “ver”. Es decir, se trata en el primer ciclo de que los alumnos/as vayan un poco “más allá” del reconocimiento puramente visual de las figuras y cuerpos y empiecen a pensar en algunas de las características que los definen y que se intenta representar en los dibujos. Desde el primer ciclo será conveniente presentar diversidad de representaciones de las figuras (en variadas posiciones con respecto a la hoja y de distintas dimensiones) para favorecer que los alumnos/as no confundan las características de las figuras con algunas de sus representaciones (DC 1er ciclo, 2008: 203).

Al igual que en el Primer Ciclo, se plantea el estudio de la Geometría a partir de la resolución de problemas en los que se pongan en juego algunas de las propiedades de figuras. El trabajo geométrico debe avanzar hacia niveles en los que figura y dibujo sean objetos relacionados pero diferentes. Sabemos que esta relación cambia en función de los conocimientos de quien “mira”: ante el dibujo de un cuadrado, distintas personas “verán” algo distinto según el caudal de conocimientos que posean o estén elaborando.

139 El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) será objeto de análisis en un apartado próximo.

La enseñanza debe trascender el nivel perceptivo, propiciando la puesta en juego y la explicitación de características que permitan analizar propiedades de las figuras y que no dependen del dibujo particular que se ha utilizado. Los problemas pondrán en primer plano ciertas propiedades que constituyen el objeto de estudio de cada uno de los contenidos propuestos (DC 2do ciclo, 2008: 196).

Llamamos la atención en este punto sobre algunos aspectos de la enseñanza de la *Geometría* que podrían constituirse como barreras didácticas vinculadas con los modos de estudio a través de unas formas de representación y de construcción de figuras geométricas basados en dibujos. Esto podría constituir una barrera en estudiantes ciegos o con discapacidad motriz, por ejemplo. Sin embargo, consideramos que el desafío de enseñar en aulas inclusivas nos permite, por ejemplo, tematizar y problematizar ciertas formas de enseñanza que asocian linealmente representaciones con objetos matemáticos,

En esta línea, consideramos que los desarrollos sobre el contenido *Espacio* en particular podrían beneficiarse de la inclusión de la perspectiva sobre la discapacidad si consideraran los modos de representación de la CAA, de la construcción del espacio en términos de LSA, donde el uso del espacio corporal es muy rico en vinculación con la expresión y en las cuestiones relativas a orientación y movilidad en personas ciegas. Esta propuesta no radicaría en la presencia de un estudiante sordo o ciego en el aula, sino que podría trabajarse independientemente de esta situación.

Análisis sobre el Diseño Curricular para la Educación Primaria 2018 y recomendaciones

A continuación, resaltaremos los puntos que resultaron más interesantes del Diseño Curricular 2018 (en adelante DC18 o el Diseño) desde la perspectiva de Educación Inclusiva:

El Diseño Curricular vigente avanza en incorporar los términos “personas con discapacidad” y “Educación Inclusiva”, lo cual consideramos como un hito en la historia de los Diseños Curriculares bonaerenses. En este sentido, el DC18 menciona específicamente a la perspectiva de Educación Inclusiva como marco pedagógico y como derecho, lo cual es una cuestión a subrayar, dado que permite ubicar la Educación Inclusiva en el campo de los Derechos Humanos. Esta presencia nominal de los sujetos y de la perspectiva como derecho resulta a nuestro parecer un gran avance y un punto fuerte del Diseño vigente. Así lo expresa:

Enfoque. Para que los principios de equidad, justicia e igualdad social que sustentan la Educación Inclusiva se traduzcan realmente en igualdad de derechos, oportunidades y participación en la educación, la escuela inclusiva debe empezar por no establecer ningún requisito de admisión ni criterio de selección. No obstante, para garantizar la equidad educativa, es decir, para proporcionarle a cada alumno lo que necesita para aprender, se necesita mucho más que una escuela de puertas abiertas (DC, 2018: 22).

En el apartado inicial se anuncia que el Diseño tiene una estructura que contempla dos contenidos transversales, TICs y Educación Inclusiva. Para esta última señala:

Módulo Educación Inclusiva: destinado al desarrollo de fundamentos y orientaciones para dar respuesta a las

necesidades educativas de todos los alumnos del sistema (DC, 2018: 16).

Si bien reconocemos que es un avance muy significativo, circunscribir la cuestión a un Módulo difiere de nuestra concepción sobre la perspectiva de Educación Inclusiva, desde la que entendemos que debería constituirse como una mirada transversal y no como un Módulo o apartado sin un vínculo estrecho con los propósitos y contenidos de enseñanza del nivel.

Sin tanto énfasis como el DC08, el Diseño vigente también reconoce el rol de las instituciones educativas en la responsabilidad de la organización de la enseñanza para que todos los niños aprendan. En la presentación general, el DC18 establece que la escuela es la responsable de garantizar las condiciones de enseñanza para que todos los niños tengan una educación de calidad:

La escuela es el espacio público donde se produce el encuentro sistemático entre estudiantes, docentes y conocimiento que tiene la responsabilidad indelegable de generar las mejores condiciones de enseñanza para garantizar el desarrollo de las trayectorias educativas de todos los alumnos en los tiempos previstos, en el contexto de las particularidades de cada estudiante. [...] Es necesario fortalecer y disponer un conjunto de acciones que favorezcan el ingreso, la permanencia con aprendizajes significativos y el egreso de los estudiantes, mediante la implementación de procesos de enseñanza de calidad (DC, 2018: 13).

Si bien menciona la organización ciclada, en el DC18 los contenidos y los objetivos de aprendizaje están organizados por año, reproduciendo la lógica de la gradualidad más que la del ciclado. Consideramos que este punto podría constituir un retroceso con relación al Diseño anterior. Así describe la organización:

Estructura ciclada y graduada. Se mantiene la lógica ciclada y, a la vez, se ofrece una orientación sobre cómo graduar los contenidos por año. (DC, 2018: 14)

El DC18 habilita la incorporación de tecnología asistiva y explicita la existencia de modos de comunicación como el braille, la Lengua de Señas Argentina y los Sistemas de Comunicación Aumentativa Alternativa que deben ser considerados por las escuelas. En este sentido, consideramos que el Diseño constituye un gran avance, dado que visibiliza esas formas de comunicación al mismo tiempo que las legitima. El DC18 explicita y legitima así la necesidad de asegurar dichos modos de comunicarse y algunos elementos tecnológicos:

Aceptar y facilitar la utilización de la lengua de señas, el braille, los modos, medios, y formatos aumentativos y alternativos de comunicación y todos los demás modos, medios y formatos de comunicación accesibles (DC, 2018: 25).

Para algunos estudiantes, el uso de tecnologías asistidas personales, por ejemplo, una silla de ruedas motorizada, los comunicadores de habla artificial o las computadoras personales con programas especiales que permiten formas de acceso incluso a personas con movilidad muy reducida es esencial para un acceso físico y sensorial básico a los entornos de aprendizaje (DC, 2018: 26).

Creemos que es necesario subrayar la importancia de que se mencionen estos dispositivos y modos de comunicación y movilidad ya que son los apoyos básicos que requieren muchas personas con discapacidad y deben ser reconocidos por las escuelas.

El Diseño en varias oportunidades recupera la idea de “atender la diversidad” que ya ha sido ampliamente problematizada (Cobeñas,

2014; Almeida *et al.*, 2010) y la idea de la desigualdad como algo derivado de un “tipo de discapacidad” o de “problemas de aprendizaje”. Esto no constituye una mirada propia del Modelo Social¹⁴⁰ ni de la Educación Inclusiva en los términos de la perspectiva pedagógica ni del derecho. Por ejemplo, el Módulo de Educación Inclusiva inicia con el siguiente párrafo:

El sistema educativo tiene la necesidad, la responsabilidad y el desafío de atender a la diversidad en el aula ofreciendo respuestas orientadas a eliminar las desigualdades derivadas de cualquier tipo de discapacidad, problema de aprendizaje, creencias religiosas, diferencias lingüísticas, situación social, económica o cultural. Dado que las particularidades individuales necesariamente implican divergencias en los modos de acceder al conocimiento, las oportunidades de aprendizaje deben ser equitativas para todos los alumnos del sistema (DC, 2018: 22).

En varios fragmentos, el Módulo sobre Educación Inclusiva avanza sobre algunas cuestiones que resultan confusas, se desarrolla una “enseñanza basada en contenidos homogéneos sin estrategias diferenciadas”:

Tradicionalmente, el sistema educativo ha planteado y desarrollado una enseñanza basada en contenidos homogéneos para todos los alumnos sin apelar a la utilización de estrategias diferenciadas según las peculiaridades de cada uno. Es común observar, por tanto, que en las aulas se favorece poco que los alumnos manifiesten sus distintos estilos de aprender y sus condiciones y capacidades personales.

140 El modelo mencionado es ampliamente desarrollado en el capítulo I de este mismo libro.

La inclusión de alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, así como las características sociales y personales del resto de los estudiantes, hacen necesaria la implementación en el aula de una variada gama de actividades que contemplen la expresión de los distintos intereses y ritmos de aprendizaje. Esta variedad será la que permita desarrollar objetivos y contenidos comunes pero que respeten las distintas peculiaridades para hacer posible el éxito educativo de todos (DC, 2018: 23).

Tal como hemos analizado, la enseñanza estaría basada en los contenidos y no en las estrategias de enseñanza en pos del aprendizaje de esos contenidos. Es decir, lo que se presenta como “homogéneo” es el contenido y no está clara su relación con los procesos de enseñanza. Resaltamos esta cuestión porque consideramos que es una característica del Diseño, o, al menos del Módulo, la presentación de una relación difusa entre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje. Esta cuestión no es menor para el campo de la Educación Inclusiva, ya que desde nuestra perspectiva esperar que el aprendizaje se dé sin mediación docente puede promover ciertas concepciones capacitistas que tendrían como efecto la exclusión de estudiantes con discapacidad. Asimismo, resulta llamativo que, en un Diseño Curricular, documento que prescribe qué enseñar y cómo a los docentes, se hable del aprendizaje sin referencia a los procesos de enseñanza y las responsabilidades de los docentes.

Desde nuestra perspectiva, la mirada sobre la accesibilidad es imperativa y valiosa, pero en el contexto de un documento educativo se la debe considerar didácticamente. Así, advertimos en las tradiciones sobre la enseñanza de la *Geometría* una tendencia a plantear las actividades en torno a las representaciones gráficas y construidas mediante la manipulación física de instrumentos como compases, reglas, transportadores, lápiz y hoja. Esto podría resultar en la exclusión de estudiantes con discapacidad de las propuestas de enseñanza

o en la incorporación de otros modos de representación (geoplanos, GeoGebra, materiales 3D) sin mediación didáctica.

También encontramos que la construcción de figuras está asociada directamente con su dibujo gráfico en hojas de papel (DC, 2018: 113). Se proponen actividades de construcción a partir del dibujo y del uso de la regla cuestión sobre la que ya hemos advertido en el análisis del Diseño anterior acerca de la dificultad para aquellos estudiantes con discapacidad motriz o visual (DC, 2018). Así el Diseño propone:

Enfrentar situaciones que impliquen representar mediante dibujos espacios físicos, comunicando la ubicación de objetos en los mismos (DC, 2018: 116).

Asimismo, el contenido: “Diferentes puntos de vista desde los cuales puede ser representado un objeto o situación” (DC, 2018: 117) considera la idea de “punto de vista” como la situación empírica de mirar desde un punto. En consecuencia, en las situaciones de enseñanza para dicho contenido se promueve:

Presentar problemas tendientes a adivinar quién produjo un dibujo y en relación con lo que “se ve” desde el lugar en que estaba sentado, o identificar su posición a partir de lo que pudo dibujar (DC, 2018: 117).

Así, se prescribe de forma específica una propuesta en la que para participar se consideran requisitos el ver y el poder dibujar.

Consideramos que algunas dimensiones de los modos de ser y estar en el mundo de las personas con discapacidad deberían ser incorporados como valiosos si es que verdaderamente se propone “valorar la diversidad”. En este sentido, sugerimos que se incorporen estrategias y modos de orientación y movilidad usadas por personas ciegas o ciertos aspectos del manejo de la espacialidad de la LSA

como elementos que pueden incorporarse al trabajo con el contenido *Espacio*, por ejemplo.

Otro punto a resaltar es la concepción sobre los contenidos como objetos alejados de los intereses y necesidades de los niños. En este sentido, consideramos que se presentan en el vacío, como si los niños se relacionaran directamente con ellos o a través de los materiales didácticos, nuevamente, sin referencia a los procesos de enseñanza. Por último, señalamos la insistencia sobre los intereses de los niños: por un lado, nos preguntamos cómo se plasma esa prescripción en cada área disciplinar, o, en particular, en matemática. Y por otro, nos preguntamos si el Diseño supone que las motivaciones e intereses de los niños se producen sin referencia a los procesos de enseñanza, y si una falta de interés justificará la no enseñanza de un conjunto de objetos. Asimismo, esta concepción pone en el alumno la responsabilidad de automotivarse, de elegir qué aprender en un vacío pedagógico, es un espacio individual, sin vínculo con las dimensiones institucionales, colectivas e interpersonales de la educación. Estas ideas propuestas en el Diseño están sustentadas en el llamado Diseño Universal para el Aprendizaje. El Módulo de Educación Inclusiva refiere que en su interior presenta:

Orientaciones metodológicas organizadas en torno a tres ejes que sustentan la construcción de aulas inclusivas. En algunos casos se proponen, además, ejemplos de aplicación de esas orientaciones a la práctica diaria. Estas orientaciones están basadas en los principios del Diseño Universal¹⁴¹ del Aprendizaje (DUA) (DC, 2018: 23).

141 En numerosas publicaciones se nombra al DUA como Diseño Universal *para el Aprendizaje*. Sin embargo, en el Módulo sobre Educación Inclusiva del DC18 se lo denomina Diseño Universal *del* Aprendizaje. Desconocemos cuál es el origen de este modo de nombrarlo.

Nos preguntamos a qué se refiere la diferencia entre orientación para la construcción de aulas inclusivas y la aplicación de las orientaciones en la práctica diaria. Asimismo, resulta llamativa la expresión “aplicación de orientaciones a la práctica”, como si se considerara una distancia entre la teoría y la práctica, o como si se aplicaran las orientaciones consideradas teóricas. Es este marco, sostenemos la pregunta sobre la responsabilidad centrada en las condiciones del alumno por implicarse en el aprendizaje. En el apartado “Formas de presentar la información por parte del docente” se señala:

Ofrecer múltiples modalidades de información (auditiva, visual, audiovisual, táctil). De esta forma, el docente puede responder a las necesidades específicas de cada alumno, ya que algunos aprenden mejor apoyándose en lo que escuchan, otros en lo que ven y otros en el tacto o el movimiento. Ejemplo: ofrecer textos que permitan agrandar el tamaño de la letra o amplificar el volumen; acompañar los textos con viñetas, gráficos o subtítulos; utilizar pantallas digitales interactivas; convertir textos a voz, entre otros (DC, 2018: 23-24).

En esta orientación se presentan algunos recursos para que estudiantes con baja visión, por ejemplo, puedan leer los textos, lo cual puede ser un aporte valioso. Pero se combina con orientaciones generales de otro tipo, como acompañar textos de viñetas o gráficos, utilizar pantallas interactivas, que no comprendemos cómo se generalizarían para todos los contenidos del Diseño. Por el contrario, nos preguntamos si estas herramientas efectivamente son válidas para todo contenido. En el apartado “Formas de expresar la información por parte del alumno” se expresa:

El docente puede ofrecer diversas opciones para que los alumnos se expresen, se comuniquen e interactúen con los materiales didácticos. Algunas son: [...]

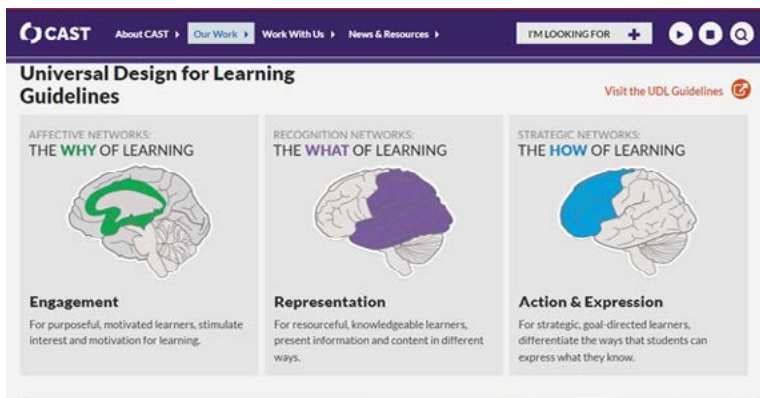
Fomentar el uso de distintas herramientas.

Ejemplo: propiciar el uso de correctores ortográficos o gramaticales, calculadoras, etc. (DC, 2018: 24).

Sobre este apartado quisiéramos resaltar la propuesta sobre el uso de la calculadora como una orientación general para facilitar que los alumnos expresen información, se comuniquen o interactúen con materiales didácticos. El texto no nos permite atrapar cuál sería la relación entre las formas de expresar información y el uso de la calculadora o si esta herramienta correspondería a los modos de interacción con los materiales didácticos. Si fuera ese caso, nos preguntamos cómo se piensa la interacción con los materiales didácticos a través de la calculadora. Estas orientaciones se presentan como enmarcadas en el DUA, por lo cual consideramos pertinente hacer una breve mención a dicho enfoque.

Diseño Universal Para el Aprendizaje (DUA): una mirada problematizadora

El DUA (Universal Design for Learning-UDL) nace en Estados Unidos en los laboratorios del CAST que, en la década de los 90, produce desarrollos educativos a partir de investigaciones en el campo de las neurociencias y la psicología cognitiva. Así, es posible advertir esta perspectiva en la imagen central de su página, donde nos encontramos con un conjunto de imágenes del cerebro señalando diversas áreas y vinculándolas con el por qué (motivación), el qué (representación) y el cómo (acción y expresión) del aprendizaje.



Fuente: www.cast.org

Coincidimos con Terigi al advertir que no necesariamente toda investigación educativa desde el campo de las neurociencias es biologicista (Terigi, 2016). Reconocemos, por ejemplo, los estudios en torno a la plasticidad neuronal como un ejemplo de la potencia de esta mirada para problematizar ciertas concepciones y prácticas esencialistas y capacitistas. Sin embargo, intentaremos realizar una lectura crítica advertidas sobre los usos y líneas aplicacionistas de las neurociencias en educación. Asimismo, sostendremos la pregunta de la autora (Terigi, 2016) sobre la relación entre los modos de hacer investigación en el campo de las neurociencias y la práctica educativa en los contextos escolares y los desarrollos curriculares considerando que:

Los procesos neurológicos sobre los que nos informan las investigaciones en neurociencias son condición necesaria, pero nunca suficiente, para comprender el aprendizaje o prescribir sobre la enseñanza. Desde la perspectiva de los especialistas en educación, se hace necesario sostener (una vez más) que el aprendizaje escolar no es un proceso ajeno a las condiciones de la escolarización, y que lo que

está en discusión son justamente esas condiciones (Terigi, 2016: 59).

En castellano, el DUA es traducido como Diseño Universal para el Aprendizaje, aunque en el Módulo de Educación Inclusiva del Diseño Curricular para la Educación Primaria de 2018 aparece como Diseño Universal *del* Aprendizaje. Esta modificación puede producirse debido a un error en la traducción o a una concepción sobre el uso del DUA como una forma de efectivamente *diseñar* el aprendizaje.

Según Pastor, Sánchez y Zubillaga, “El Diseño Universal (DU) no es un concepto original del ámbito educativo, sino que surgió en el campo de la arquitectura en la década de 1970 en Estados Unidos” (2014: 5). Esta perspectiva partió de problematizar los modos en los que se diseñaban los edificios, considerando la inaccesibilidad como pauta generalizada. Así, para que las personas con discapacidad pudieran acceder a los mismos, habría que hacer adecuaciones que luego serían más costosas y difíciles de conseguir. Surge entonces la idea de hacer un diseño que sea accesible desde el origen del proyecto. El Diseño Universal nace como una forma de producir espacios accesibles e inclusivos desde el inicio del diseño arquitectónico. Esta perspectiva fue apropiada por una mirada más general sobre la discapacidad, de modo que entró como estrategia a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006, ONU, en adelante, la Convención) vinculada con la accesibilidad. En términos de (Palacios: 2019):

La principal estrategia es la accesibilidad universal, que es la condición que garantiza que todas las personas puedan, accedan y participen. [...] Para alcanzar esta condición de accesibilidad se cuenta con dos estrategias complementarias. El diseño universal y los ajustes razonables. El primero consiste en concebir o proyectar, desde el origen, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos,

instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas. Mediante la técnica del diseño universal se aspira a la realización de la accesibilidad universal. Es un medio, un instrumento, una actividad, dirigida al alcance de dicho fin (Palacios, 2019: 9).

Ahora bien, el Diseño Universal así presentado supone una estrategia para advertir sobre la necesidad de incorporar la accesibilidad en la planificación de cualquier actividad, producto o servicio. En términos de la Convención, la accesibilidad es un derecho plasmado en el artículo 9, que expresa:

A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales (pto.1).

En este sentido, la accesibilidad podría organizarse como formas de acceso en términos arquitectónicos, a la información y a la comunicación. Esto implica asegurar que no haya barreras físicas, comunicacionales o de la información en el acceso a espacios y servicios.

En el campo educativo, podría significar la accesibilidad física a las instituciones educativas, y a los materiales escolares, y la incorporación de formas de comunicación propias de las personas con discapacidad como el braille, la Lengua de Señas y la Comunicación Aumentativa Alternativa. En este sentido, la preocupación por garan-

tizar la accesibilidad es parte de nuestra perspectiva pedagógica en Educación Inclusiva y, de hecho, ha constituido una mirada que nos ha permitido analizar algunos aspectos de los Diseños y documentos curriculares. Sin embargo, consideramos que la mirada pedagógica y didáctica no puede reducirse a la preocupación por la accesibilidad, ya que involucra problematizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en términos de las prácticas, culturas y políticas educativas, partiendo de considerar que la educación no es sinónimo de transmisión o acceso a la información, sino un proceso mucho más complejo, histórico, político, cultural, institucional, pedagógico y didáctico.

Consideramos que desde el DUA se recuperan los principios arquitectónicos sin mediaciones pedagógicas suficientes, en el sentido que se asocia directamente la educación escolar a la accesibilidad. Tal como expresan Pastor, Sánchez y Zubillaga:

El Diseño Universal para el Aprendizaje es un enfoque didáctico que pretende aplicar los principios del DU al diseño del currículo de los diferentes niveles educativos. Como se ha indicado más arriba, el DUA ha sido desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST. Este centro nació en 1984 con el fin de desarrollar tecnologías que apoyaran el proceso de aprendizaje de alumnos con algún tipo de discapacidad, de tal modo que pudiesen acceder al mismo currículo que sus compañeros. Ante la imposibilidad o dificultad de algunos estudiantes para acceder a los contenidos incluidos en soportes tradicionales (como el libro de texto impreso), desde el CAST se focalizaron los esfuerzos en diseñar libros electrónicos con determinadas funciones y características que los hacían accesibles a dichos alumnos, como la opción de convertir el texto en audio (2014: 8).

En el sentido expresado por las autoras, el DUA basa un enfoque didáctico en el desarrollo de tecnologías para la construcción de materiales didácticos en diferentes soportes. Este sin dudas es un aspecto relevante, ya que compartimos la preocupación por la construcción de materiales accesibles. Sin embargo, sostenemos algunas diferencias con el enfoque.

En principio, nos preguntamos sobre qué entendemos por universal. En términos de Diseño Universal, coincidimos con que la accesibilidad sin dudas debe serlo. Pero en términos de reducir los aspectos educativos a la accesibilidad de los materiales educativos, creemos que constituye un reduccionismo que deja afuera muchos aspectos propios de la mirada educativa y didáctica. Por otro lado, recordemos que el DUA se basa en una perspectiva neurocientífica y cognitivista del aprendizaje y de los procesos educativos en general. En este sentido, recuperamos la necesidad de advertir la multiplicidad de paradigmas propio de las Ciencias de la Educación, entre las cuales el cognitivismo y las neurociencias no son las únicas. Por ejemplo, al menos en términos de la enseñanza de la matemática, los Diseños Curriculares analizados, se basan en una perspectiva constructivista y de la Didáctica de la Matemática francesa. Dichas perspectivas problematizan ciertas concepciones biologicistas del aprendizaje y piensan los procesos de aprendizaje en vínculo con los procesos de enseñanza en instituciones educativas. Asimismo, si bien muchos espacios identifican lineal y exclusivamente al DUA con la Educación Inclusiva, nos permitimos problematizar esa idea.

Desde nuestra perspectiva de Educación Inclusiva, una mirada que se apoya tanto sobre el aprendizaje y que invisibiliza los procesos de enseñanza y el marco institucional de organización de la enseñanza y de la educación en sentido amplio puede ser un riesgo. Podría colaborar con la desresponsabilización de los docentes y las escuelas en general en términos de asegurar las condiciones didácticas para que todos aprendan, promover la necesidad de consumo de materiales didácticos preconstruidos sin referencia a los Diseños y docu-

mentos curriculares y a las propias planificaciones pedagógicas de los docentes para el grupo, obviando también las características propias de cada niño o niña, devaluando el aprendizaje en aquellos estudiantes que requieran un mayor grado de apoyo. En definitiva, contribuir a empobrecer la enseñanza para aquellos niños y niñas a quienes vaya destinado el DUA. Asimismo, posibilita que circule una idea contraria a la buscada: apoyando tanto la mirada en el aprendizaje en un vacío institucional y didáctico, la causa de lo que ese alumno o alumna no logre a través del acceso a los materiales accesibles, podría ser entendida como producto de su incapacidad de aprendizaje. Por último, la mirada individualizada invita a reforzar prácticas educativas diferenciadas que promueven la segregación.

Sumado a esto, nos inquieta una mirada que ubique la motivación, la representación, las acciones y la expresión en el cerebro de los niños. Más allá de la pregunta sobre si efectivamente el cerebro es un órgano estático separable del cuerpo (Terigi, 2016), y los procesos mencionados solo pasan por allí, nos preocupan ciertas asimilaciones del cerebro como el centro de la inteligencia, y la concepción de inteligencia asociada a una forma de racionalidad: una forma de inteligencia biologicista y capacitista. En este sentido, no solo nos alejamos conceptualmente de esta mirada propia del DUA, sino que advertimos sobre su peligrosidad, ya que justamente las personas con discapacidad constituyen un grupo social muy vulnerado por dichos discursos que, asociando la inteligencia a lo humano, lo han despojado de humanidad.

Recuperamos asimismo la preocupación ya planteada sobre un “optimismo” en el desempeño de los materiales didácticos sobre los procesos de aprendizaje, y nos preguntamos dónde quedan las orientaciones didácticas que involucran la mirada sobre las intervenciones docentes, la mirada sobre las interacciones entre los niños entre sí y con los docentes además de sobre los materiales.

En consecuencia, podemos incorporar una mirada problematizadora desde nuestra perspectiva didáctica sobre las orientaciones

producidas desde el DUA, mostrando cómo su universalidad, su generalidad y la desvinculación de la mirada sobre los procesos de enseñanza, sobre la mirada de las didácticas específicas, entre otras cosas, puede producir justamente la devaluación de la enseñanza en niños y niñas con discapacidad.

Hacia Diseños Curriculares inclusivos: tres dimensiones para avanzar hacia la inclusividad

En función de lo analizado, construimos tres ejes de recomendaciones para la producción de Diseños Curriculares para la enseñanza de la Matemática en el nivel primario desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, considerando la inclusividad como un proceso constante y no como un estado, una condición objetiva, neutral y generalizable, universalizable.

a. La presencia nominal de las personas con discapacidad como estudiantes: estar nombradas desde sus formas de autodenominación, aparecer como grupo al que está dirigido el diseño explícitamente. Establecer sin margen de dudas que los estudiantes con discapacidad son igualmente valiosos para el sistema que cualquier otro grupo de alumnos y reconocer su derecho a la educación como el derecho a educarse en entornos inclusivos.

b. Valorar y visibilizar las formas de ser y estar en el mundo de las personas con discapacidad. Esto involucra, por ejemplo, incluir sus modos de comunicación y de movilidad en las propuestas y todo lo referido a la accesibilidad desde una mirada didáctica. En el caso analizado en este trabajo, se podrían incorporar propuestas para la enseñanza de la Geometría que no se basen solamente en “ver” dibujos o cálculos, o incorporar los modos de escribir los números en braille, o de decir los números en LSA en el estudio sobre el Sistema de Numeración, etc. Tal como hemos analizado, no creemos que sea

posible pensar en términos de accesibilidad sin una mirada didáctica en el campo escolar.

c. Incorporar la perspectiva del Modelo Social y de Derechos y de la Educación Inclusiva. En este sentido, la propuesta es más profunda y estructural: implica considerar qué es hacer matemática, quiénes pueden hacer matemática y desafiar y deconstruir explícitamente las racionalidades que asocian una concepción de inteligencia con el hacer matemática que deja afuera o más bien que construye la mirada de “anormalidad” sobre las personas con discapacidad. Es decir, incorporar en la propuesta una anticipación por aquellos niños que necesitan más tiempo para aprender, sino más bien, romper con la idea de un tiempo normal o deseable y un menor tiempo como sinónimo de mejor aprendizaje. Problematizar la gradualidad, en tanto se asocian unas edades a una capacidad, y por lo tanto, romper con la lógica del agrupamiento por edad, propia del sistema educativo (Terigi, 2010; Tyack y Cuban, 2001; Viñao Frago, 2006). Problematizar aspectos de la racionalidad moderna que resulten excluyentes en tanto capacitistas, etc. Construir propuestas desde la escucha a todos los estudiantes, con especial énfasis en la participación de aquellos grupos más silenciados e invisibilizados, como el de las personas con discapacidad. Por último, problematizar las miradas individualistas y promover una mirada desde una pedagogía de la interdependencia.

Análisis de los documentos curriculares: dimensiones inclusivas y recomendaciones

En nuestra indagación, hemos incorporado al análisis de los DC08 y DC18 un estudio sobre los materiales tanto del nivel primario como de la Modalidad de Educación Especial, que contienen orientaciones sobre la enseñanza de la matemática en aulas con alumnos con discapacidad.

Sobre los documentos curriculares de Matemática del nivel primario

Analizamos todos los documentos curriculares disponibles para descargar desde la página de la DGCyE del nivel primario para el área de Matemática. Para encontrarlos, accedimos a la pestaña “Recursos pedagógicos” (entre noviembre de 2019 y mayo de 2020), y dentro de esta, la opción de “Matemática”. Los materiales están organizados por área curricular: Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales, etc. Además, tiene una pestaña que se denomina “recursos transversales”. Allí aparece el Módulo de Educación Inclusiva del DC y tres documentos más sobre TIC: Material complementario Planificar con TIC, Secuencias Didácticas para Primer Ciclo y Secuencias Didácticas para Segundo Ciclo.

En ellos indagamos acerca de la mención específica de estudiantes con discapacidad o de la presencia de estrategias o formas explícitas de trabajo en aulas inclusivas. En dicho marco, solo hemos encontrado dos documentos del año 2018 (mismo año del DC vigente) sobre el trabajo con el contenido “Espacio”.

Nociones espaciales en la escuela primaria. Primer ciclo y Segundo ciclo

En ambos materiales se desarrolla una propuesta didáctica y al final del texto se incorpora un apartado denominado “alternativas para favorecer la Educación Inclusiva”. El análisis del documento de desarrollo curricular nos permite problematizar estas cuestiones. Identificamos 4 situaciones propuestas por la secuencia:

Situación 1

Los niños dibujan lo que el docente coloca en el centro de la mesa, tal cual lo ve cada uno, y luego comparan sus producciones.

Situación 2

Se entrega a los estudiantes dos fotos y cuatro objetos similares a los de la foto. Los niños deben ubicar los objetos en la misma disposición que en las dos fotos.

Situación 3

Los niños reciben una foto y deben distribuir objetos con la disposición que presenta la misma. El docente entrega una foto a cada grupo y pide a los niños que coloquen los objetos según la foto que recibieron.

Situación 4

Dibujar cómo pensás que se ve una mesa desde arriba.
(Nociones espaciales en la escuela primaria, 1er ciclo, 10-11)

Transcribimos las orientaciones desde la “alternativa” de Educación Inclusiva para poder dar cuenta de los aspectos analizados:

Haciendo referencia a este ciclo y bloque, el docente podría aplicar ciertas alternativas en la presentación de la información teniendo en cuenta que si un alumno no puede percibir la información, no habrá aprendizaje. Para evitar que esto sea una barrera, es importante asegurarse de que todos los estudiantes pueden percibir la información clave; con este fin se pueden buscar formas alternativas que permitan diversificar la presentación de la información. Es decir, se trata de proporcionar la misma información

a través de diferentes modalidades (por ejemplo, visual, auditiva, táctil o audiovisual).

Ejemplos:

Presentar láminas de acuerdo a las necesidades de los niños, por ejemplo, con menos elementos, ordenados, en relieve, con texturas, etcétera. Al presentar la información a través de imágenes, habría que acompañarlas o tener esos contenidos disponibles en otros formatos no visuales: descripciones texto-voz en imágenes, gráficos y videos. Objetos físicos y modelos espaciales.

Facilitar claves auditivas para las ideas principales. Convertir el texto digital (PDF) en audio.

Presentar objetos a cambio de figuras.

Reducir la cantidad de elementos, si es necesario a uno solo.

[...] (Nociones espaciales en la escuela primaria, 1er ciclo: 12)

El contenido es *Espacio* y el conjunto de propuestas para la secuencia didáctica están basadas en el trabajo con la percepción visual de objetos en imágenes. Es decir, sobre la relación entre cómo se ven los objetos representados en imágenes según diferentes puntos de vista. Así, se propone analizar cómo se ven los objetos si están más cerca o más lejos, o la relación entre dos objetos que se ven diferentes desde un punto de vista cenital, frontal o de perfil.

Las orientaciones desde las “alternativas” para la Educación Inclusiva no hacen referencia específica a la secuencia presentada y, desde nuestra perspectiva, constituyen un conjunto de ideas un tanto generales que no permiten anticipar un posible desarrollo de la secuencia del documento para un aula con alumnos con discapacidad visual o

motriz, por ejemplo. Lo que estamos planteando aquí es la pregunta sobre si la mirada denominada Educación Inclusiva constituye una propuesta “alternativa” de “adecuación” de la secuencia, o un modo de desarrollar una secuencia inclusiva. El documento parece asentarse en la primera opción. Considerando lo que expresa el documento, se propone presentar la información “a través de imágenes”. La orientación desde la “alternativa” para la Educación Inclusiva que se ofrece sería “habría que acompañarlas o tener esos contenidos disponibles en otros formatos no visuales: descripciones texto-voz en imágenes, gráficos y videos”. Sin embargo, justamente la propuesta se basa en que los niños construyen dichas descripciones a través de las preguntas. La imagen, para que funcione la actividad, tiene que aparecer como incógnita y son los niños los que deben hacer el esfuerzo de pensar en modos de analizar las relaciones espaciales mediante la descripción a través de preguntas. De modo que entendemos que la descripción de la imagen para el desarrollo de la tarea resolvería el problema en el que está basada la propuesta.

Por otro lado, nos preguntamos sobre qué querrán significar algunas orientaciones, como por ejemplo: “Reducir la cantidad de elementos, si es necesario a uno solo”. ¿En qué podría colaborar esa orientación para transformar la propuesta didáctica? En el caso de las secuencias seleccionadas para este trabajo sobre *Espacio*, por ejemplo, se propone la comparación de la percepción de dos elementos desde diferentes puntos de vista. Si solo tomáramos en cuenta uno, la actividad perdería el sentido.

En la secuencia para el segundo ciclo, observamos una propuesta más extensa sobre el trabajo en torno al contenido: “Ubicación de puntos en el plano en función de un sistema de referencia dado”. Transcribimos del documento las alternativas presentadas como marco de Educación Inclusiva:

Algunos ejemplos podrían ser:

- Presentar láminas de acuerdo con las necesidades de los niños, por ejemplo, con menos elementos, ordenados, en relieve, con texturas, etcétera.
- Al presentar la información a través de imágenes, habría que acompañarlas o tener esos contenidos disponibles en otros formatos no visuales.
- Usar descripciones texto-voz en imágenes, gráficos y videos.
- Utilizar objetos físicos y modelos espaciales.
- Facilitar claves auditivas para las ideas principales.
- Convertir el texto digital (PDF) en audio.
- Presentar objetos a cambio de figuras.
- Reducir la cantidad de elementos, si es necesario a uno solo.
- Realizar las validaciones parciales y no solo al final de la actividad.

Con respecto a los juegos propuestos, algunas alternativas podrían ser:

- En el caso de la batalla naval: se puede proponer el juego con tableros disponibles en las jugueterías, o bien con juegos virtuales disponibles en la red. En cuanto a los distintos niveles de dificultad del juego, se puede comenzar con tableros más chicos en los que los barcos sean todos de un cuadradito e incorporando de a poco nuevos barcos y agrandando el tablero.
- En el caso de los puntos cardinales, se puede proponer una exploración previa a partir del propio esquema corporal y construir un sistema de referencia en

el patio, donde el centro de coordenadas esté dado por la posición inicial del niño, de manera tal que las coordenadas se correspondan con las efectivamente realizadas.

- Para el juego de los mensajes, se podría proponer una grilla en la que las letras puedan deslizarse recorriendo las filas y las columnas de manera de hacer más concretas las distancias a los ejes (los cuales deberían estar numerados); un maple de huevos podría servir como insumo para realizarlo.
- Con respecto a la batalla geométrica, se podría utilizar un geoplano o bien con aquellos niños que, por diversas razones, no tengan desarrollada la motricidad fina para poder dibujar, podrían hacerlo con el programa GeoGebra. El uso del programa GeoGebra podría ser utilizado con todos los niños de la clase con el fin de que creen nuevas tarjetas de figuras para poder jugar (Nociones espaciales en la escuela primaria, 2do ciclo: 15-16).

Nos surgen algunas ideas sobre estas orientaciones. La propuesta incluye un conjunto de recomendaciones generales presentes en la propuesta para el primer ciclo analizada. Sin embargo, incorpora otras más específicas destinadas a orientar las modificaciones para la secuencia que la precede. Entendemos que están más ajustadas a la propuesta y que proponen el uso de materiales que podrían entenderse como apoyos físicos, por ejemplo, en términos de las orientaciones sobre el geoplano o GeoGebra para la batalla geométrica. Sin embargo, dado que el documento no desarrolla intervenciones docentes, no incorpora referencias sobre la enseñanza, advertimos el riesgo de que se entienda que el material en sí resuelve el problema de la construcción de apoyos.

Por otro lado, nos preguntamos sobre dos cuestiones: para el caso de los puntos cardinales, se propone un trabajo más basado en el propio cuerpo del alumno y fuera del aula, en el patio. Para el caso del “juego de los mensajes”, se propone usar un mapale de huevos a modo de “una grilla en la que las letras puedan deslizarse recorriendo las filas y las columnas de manera de hacer más concretas las distancias a los ejes”. En ambos casos nos preguntamos si no se está haciendo un esfuerzo por facilitar la actividad basándose en ciertas concepciones acerca de lo que constituye una propuesta más fácil o difícil. Así, la idea de transformar las distancias en “más concretas” mediante la posibilidad de manipular en el mapale las letras, o de usar el propio cuerpo como punto inicial de la propuesta, cuando incluso en el primer ciclo el trabajo sobre el espacio se inicia sobre planos y no sobre el propio cuerpo. Esta idea podría estar basada en que las personas con discapacidad tienen ciertos déficits intelectuales por lo que hay que concretizar y acercar las propuestas incluso al trabajo con el propio cuerpo, como si fuera un contenido de enseñanza solo para esos niños previo al trabajo “abstracto” con mapas.

Circulares Técnicas Generales de la Modalidad de Educación Especial

En la sección de la Modalidad de Educación Especial, la pestaña correspondiente a “recursos multimedia” está vacía. Para encontrar los documentos curriculares debemos acceder a la pestaña de “Normativa”, lo cual es un hecho que nos llama la atención. Así, las resoluciones que prescriben los modos de organización de la modalidad, entre otros aspectos burocráticos y administrativos, se reúnen con los documentos con orientaciones didácticas y pedagógicas de la Modalidad. No están organizados como recursos pedagógicos ni por nivel o área del conocimiento, sino por: resoluciones, disposiciones, circulares, documentos de apoyo, etc.

Luego de un recorrido por todos los documentos disponibles en la página durante diversas consultas, encontramos solo en dos de ellos referencias a la enseñanza de la matemática: se trata de Circulares Técnicas Generales, ambas del 2012.

Circular Técnica General Nro. 6, 2012

Se trata de orientaciones para la construcción de Proyectos Pedagógicos Individuales para alumnos con lo que el sistema educativo denomina Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL). Así, la Circular se inicia definiendo qué es el TEL desde una perspectiva Médica y basada en el modelo del déficit:

Es importante recordar el encuadre nosológico para los trastornos de desarrollo del lenguaje. La mayor parte de los autores acuerdan actualmente en una definición por exclusión: “Todo inicio retrasado y desarrollo enlentecido del lenguaje que no pueda ser puesto en relación con un déficit sensorial (auditivo) o motor, ni con deficiencia mental, ni con trastornos psicopatológicos (trastornos masivos del desarrollo), ni con privación socio afectiva, ni con lesiones o disfunciones cerebrales evidentes (Rapin 1982; Rapin y cols.1992). (Circular Técnica General Nro. 6, 2012: 3)

Por ello es que luego llama la atención la mención al Modelo Social¹⁴² de la discapacidad, perspectiva que problematiza la posición desde la cual la Circular define los sujetos destinatarios de los Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI):

142 El paradigma del Modelo Social se desarrolla en el capítulo I.

Nuestro posicionamiento, en concordancia con el Modelo Social de la Discapacidad, en relación al diseño de las propuestas pedagógicas en los Trastornos Específicos del Lenguaje, sostiene que han de implementarse en sus contextos de producción. Es decir, analizando las características específicas del alumno, sus necesidades curriculares, el currículo prescripto, el entorno áulico (distintos interlocutores en el aula) y educativo, etc. y la interacción que pone en juego estas variables en relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, respectivamente. (Circular Técnica General Nro. 6, 2012: 6)

El material utiliza una gran cantidad de categorías sin explicitar su sentido ni contextualizar en perspectivas o marcos teóricos. Así, no comprendemos el significado de que, según el Modelo Social, el diseño de las propuestas pedagógicas “en los Trastornos Específicos del Lenguaje” deben ser implementadas en los contextos de producción. ¿Deben ser diseñadas o implementadas? ¿Qué sería un contexto de producción? ¿De producción de qué? ¿Puede una propuesta pedagógica estar destinada a “trastornos”? No se hace mención a los sujetos: ¿son acaso los estudiantes a los que se refieren por “trastornos”? Así, un párrafo que en la misma oración se posiciona desde el Modelo Social para luego nombrar a los sujetos como trastornos no sería consistente. La oración que sigue no clarifica mucho el panorama en nuestra perspectiva y produce nuevas preguntas: ¿qué son las características específicas del alumno, a qué aluden? ¿Qué son las necesidades curriculares?

A continuación, la Circular incorpora un conjunto de definiciones sobre las “configuraciones de apoyo” para las PPI:

Las configuraciones de apoyo que requieren los alumnos de esta caracterización no solo deben ajustarse al diseño curricular propio del nivel, sino que deben estar integra-

das en una planificación lingüística que sistematice componentes del lenguaje, necesarios para apropiarse de los contenidos programados. Por ejemplo, si la propuesta curricular es ver un texto expositivo se puede trabajar sobre las características propias de dichos textos: uso de verbos en presente del indicativo [...] (Circular Técnica General Nro. 6, 2012: 7-8)

La idea de “ver un texto expositivo” como “propuesta curricular” parece asociar un material o modo de presentación con una propuesta curricular, lo cual resulta una confusión problemática en el marco de un material del sistema educativo que propone orientar los modos de planificación de la propuesta pedagógica para un grupo de alumnos específicos. Asimismo, se propone un conjunto de “recursos” y de “características de los textos” sin referencias a los contenidos o contextos pedagógicos en los que se incorporarían. La circular es exhaustiva en describir las formas de identificar a personas con lo que denomina TEL, aunque los textos utilizados son de la década de los 80. Cuando se adentra en el campo pedagógico, no presenta referencias ni modos de conceptualizar las propuestas dentro de la producción pedagógica y didáctica contemporánea. Esta situación nos permite preguntarnos sobre una problemática: ¿qué características tiene la formación pedagógica y didáctica en la Educación Especial?

La Circular define que los Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI) se centren en los apoyos a la comunicación, debido a que es donde la Circular encuentra los principales déficits del alumnado definido como con Trastornos del Espectro Autista (TEA). Presenta los aportes para la planificación en Matemática del siguiente modo:

Desde los apoyos brindados por la especificidad se debe tener en cuenta que la comunicación es el eje relevante que atraviesa las distintas áreas curriculares, desde donde

se contemplan las necesidades educativas para el alumno/a con TEL, en interacción con el contexto.

[...]

Matemática:

-Resolución de problemas que permitan retomar la lectura y escritura de números. Análisis y resolución de problemas, que promuevan que los alumnos expliciten las ideas que van elaborando (las respuestas que encuentren, las relaciones que establezcan, etc.).

- Resolver problemas que involucran el análisis del valor de las cifras según la posición que ocupa. (Sintaxis numérica). [...]

Determinación de la frecuencia de asistencia del maestro integrador

A modo de ejemplo: Se puede facilitar el desarrollo de la actividad áulica organizando la clase en pequeños grupos; donde el maestro integrador trabajará con el grupo donde se encuentra el niño. Su tarea tiene como objetivo brindar apoyos al docente, poniendo en práctica una serie de actividades en las que pueda participar el alumno con TEL, introduciendo materiales específicos como señales visuales, indicaciones que faciliten la comprensión del alumno, etc. El maestro del Nivel, a su vez, implementará esta estrategia en los momentos en que no esté presente el Maestro Integrador. (Circular Técnica General Nro. 6, 2012: 8-9)

En principio aparece la propuesta pedagógica para el área de Matemática como soslayada al desarrollo de ciertas cuestiones asociadas a la comunicación. Nuevamente, se presentan un conjunto de recomendaciones sin referencia a los debates en Didáctica de la Matemá-

tica ni a los objetivos y contenidos prescriptos en el DC08 sobre la enseñanza del Sistema de Numeración, la relación entre la lectura y escritura de los números y el valor posicional (Lerner, 2013; Lerner, Sadovsky y Wolman, 1994). Nos preguntamos de qué modo este material orienta las planificaciones y la misma enseñanza de los docentes, qué herramientas da para construir apoyos a la comunicación en las clases de cada área del conocimiento, incluida Matemática.

El rol del maestro integrador es señalado como apoyo al docente, pero no se define específicamente qué se entiende por apoyo, qué tipos de apoyo ofrece y cómo se propone la participación en la clase. Por otro lado, nos encontramos con ciertas categorías confusas: ¿a qué se refiere como señas visuales? ¿Indicaciones que faciliten la comprensión del alumno? ¿Por qué son considerados como “materiales”?

Circular Técnica General Nro. 8, 2012

En principio, debemos señalar que no podemos analizar las propuestas para Matemática de nivel primario, porque en las actividades presentadas no involucran dicha área. Por ello es que tomamos las del nivel inicial. Esta circular está dirigida a los docentes de escuelas especiales a las que asisten alumnos con:

...necesidades educativas derivadas de la discapacidad, que requieran de Sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa (SCAA) para acceder a “todas las situaciones de aprendizaje”. (Circular Técnica General Nro. 8, 2012: 1, el encomillado es del texto)

Asimismo, se expresa que en la Circular:

Se presentan “ejemplos de contenidos y secuencias de actividades” con el propósito de implementar SCAA, en el

aula, a partir del Diseño Curricular correspondiente. Cabe aclarar que los mismos no se constituyen en “una única forma de secuencia didáctica” sino que pretenden brindar un nuevo aporte, a partir de un trabajo transdisciplinario, en las Escuelas de nuestra Modalidad como así también en el resto de las instituciones educativas, donde se desarrollan proyectos de integración escolar. (Circular Técnica General Nro. 8, 2012: 1, el encomillado es del texto)

El texto explicita que desarrolla ejemplos de secuencias didácticas para implementar a partir de los DC los Sistemas de Comunicación Aumentativos Alternativos (SCAA, usualmente conocidos como SAAC, Sistemas Aumentativos Alternativos de Comunicación o CAA, Comunicación Aumentativa Alternativa). Sin embargo, inicia con una descripción de los SCAA. Luego propone algunos criterios para evaluar lo que se denomina la “valoración funcional” de un alumno con discapacidad, y a continuación, presenta tres actividades breves y sin vínculos evidentes o explícitos entre unas y otras, una para el nivel inicial, una para primer ciclo y otra para segundo ciclo de primaria. Avanzando en el documento, encontramos que se presenta un ejemplo de un *display* de comunicación con pictogramas como parte de un apoyo para un usuario de CAA, que incluye números:

EJEMPLOS DE TABLEROS PICTOGRÁFICOS Y ORTOGRÁFICOS. Pictogramas, letras y números combinados en un Tablero de Comunicación.



Fuente: Circular Técnica General Nro. 8, 2012: 10

La Circular no desarrolla las decisiones que se tomaron para la construcción del *display* compartido. En principio, advertimos el modo de organización y selección de los números, su incorporación del 0 al 7, su disposición vertical mediada aparentemente por la idea de agrupar números, letras y pictogramas, sin evaluar las consecuencias de sus modos de presentación. Podemos hipotetizar que se trata de un uso instrumental para expresar la edad del niño, quizás, por observar que debajo del 7 hay una torta, pero no se comprende por qué se seleccionan solo esos números. Asimismo, también analizamos las razones para la inclusión de las vocales.

Nos preguntamos sobre qué saber o qué ideas acerca de la enseñanza de la Matemática se posiciona esta organización de elementos en el *display*. Partimos de considerarla una forma que no facilita el aprendizaje del Sistema de Numeración. Esta afirmación está basada en diversas investigaciones sobre los conocimientos del Sistema de Numeración escrito en los niños (Lerner *et al.*, 1994; Quaranta, Tarasow y Wolman, 2003). Se ha llegado a la conclusión de que, contrariamente a lo supuesto por la enseñanza tradicional, los niños no

aprenden los números escritos en el orden en el que aparecen en la serie numérica, sino a partir de construir relaciones entre ellos. Así, los nudos son identificados como números privilegiados en la apropiación del Sistema de Numeración. Es decir, “los niños manejan en primer lugar la escritura de los nudos [...] y solo después elaboran la escritura de los números que se ubican en los intervalos entre nudos” (Lerner *et al.*, 1994: 110). A su vez, los niños se apoyan en las similitudes entre el nombre de la decena y de las cifras para conocer sus formas de denominación, por lo que podrían construir regularidades acerca de cómo se nombra la decena del “ochenta” por su similitud con el “ocho” sin generalizarla a otras anteriores de la serie numérica (Quaranta, Tarasow y Wolman, 2003). Claro que a partir del ejemplo brindado por la Circular esto no sería posible, ya que en el *display* se representa hasta el número 7.

Nuestra dificultad para comprender los criterios y perspectivas didácticas aparece también en lo que la Circular define como “secuencia didáctica” para la enseñanza de diversos contenidos en los diversos niveles. Transcribimos a continuación la propuesta para el nivel inicial ya que es la única en la que se explicita el trabajo con el área de Matemática:

CONTENIDOS PROPUESTOS:

Matemática:

-Sistemas de numeración y número. Relaciones de igualdad.

[...] Actividades propuestas:

Se inicia con la familia, que nos informará sobre los gustos del alumno, las actividades que le gusta realizar, que le da placer y qué es lo que le provoca displacer, etc.

Ejemplo.

-En este caso, en particular, se preguntará a la familia cuáles son las galletitas que le gustan al alumno-a.

-Luego, se trabajará con los paquetes de galletitas y que los alumnos señalen, nombren cuál es la marca de galletitas que le gusta comer.

Así, elegirán ellos-as las galletitas para merendar.

-Se recortará el frente de las marcas que les gusta merendar, a cada uno-a de los-as alumnos-as. (Que conforman el grupo).

-Se colocará “la marca” en cartones —tamaño de una hoja de carpeta—. Luego, se mostrará a cada alumno-(uno, de la marca de las galletitas que le gusta y otro, con la marca de galletitas que le guste a otro compañero-a). Se le pedirá a cada uno-a que señale, que nombre, como pueda, el frente del paquete de galletitas que le gusta más y que elija para merendar.

-Se podrá ir aumentando el número de cartones para brindar mayor posibilidad de elección. (Circular Técnica General Nro. 8, 2012: 11-2)

En este sentido, lo primero que notamos es que el contenido señalado no corresponde estrictamente a los contenidos estipulados en el DC del Nivel Inicial del 2008 (vigente en la fecha de la Circular-2012). Así, si bien en el Diseño aparece como contenido “Sistema de numeración y Número”, no aparece así, “relaciones de igualdad”. En segundo lugar, no logramos reconocer en la actividad propuesta ningún rastro de enseñanza de la matemática, ni del contenido expresado ni siquiera de otros contenidos de la enseñanza escolar de la matemática. Se nos genera así una pregunta: ¿qué se entiende como enseñanza de la matemática para niños usuarios de SCAA?, ¿Se considerará “ir aumentando el número de cartones para brindar mayor posibilidad de elección” como un trabajo sobre el sistema de numeración, número y relaciones de igualdad?

Recomendaciones para la producción de documentos curriculares: pensar desde la articulación entre la perspectiva de Educación Inclusiva y la Didáctica de la Matemática

A partir del análisis de los documentos curriculares y las Circulares Técnicas, presentamos una serie de recomendaciones posibles para la construcción de materiales de desarrollo curricular inclusivos, en las que consideramos deseable que contengan:

1. Propuestas de actividades desafiantes para todos y cada uno, según sus conocimientos disponibles, sin asociar necesariamente el alumnado con discapacidad con el alumnado con menor nivel de conocimiento. Esto involucra partir de entender que los alumnos con discapacidad también deben ser evaluados en sus conocimientos disponibles para pensar las clases desde una perspectiva no deficitaria y capacitista.
2. Planificación de intercambios productivos docente-alumno, alumno-alumno, alumno-clase total donde participen todos los alumnos de la clase incluyendo a alumnos con discapacidad.
3. Planificación y valoración de interacciones entre niños con y sin discapacidad con similar y con distinto nivel de conocimiento y con modos de comunicación y posibilidades de movilidad diversos, explicitando algunos apoyos a las interacciones y modos de trabajo entre parejas o grupales posibles: entre alumnos ciegos y no ciegos, alumnos con discapacidad motriz y sin discapacidad motriz, etc. Identificar tareas posibles para alumnos con discapacidad como, por ejemplo: anticipar, hipotetizar, etc. sin que tengan que ver, escribir o manipular objetos físicos.

4. Propuestas de agrupamientos flexibles a partir de criterios didácticos y no basados en la discapacidad, pero donde los apoyos a la comunicación y a la movilidad, por ejemplo, sean pensados e incorporados en la planificación desde una mirada didáctica. Esta tarea, además, debe involucrar una mirada de la institución como responsable de organizar la enseñanza pensando en los que requieren más oportunidades para trabajar sobre algunos contenidos.
5. Explicitación de la diferencia entre los objetos matemáticos y sus formas de representación y aportar orientaciones para trabajar con múltiples formas de representaciones de acuerdo a las características de los alumnos advirtiendo sus consecuencias didácticas y tematizando estas diferencias.
6. Revisar los problemas de la gradualidad como forma escolar capacitista y producir secuencias didácticas considerando diversas temporalidades: recuperar miradas desde el ciclado, programas de aceleración, tutores, reagrupamientos entre grados o intra grado, etc.
7. Planificación y/o desarrollo de clases o actividades con otro docente, u otra figura (bibliotecario, Maestro Integrador, etc.) como apoyos a la enseñanza y la concepción del estudiante con discapacidad como alumno de la escuela y no exclusivamente del docente de grado o de la Modalidad de Educación Especial.
8. La promoción de imágenes de personas con discapacidad no estigmatizantes, y sus voces en los contenidos. Esto involucra que las personas con discapacidad aparezcan nombradas y en las imágenes de las actividades desde una perspectiva cultural.
9. La diversidad como valor. La tematización de las diferentes formas de comunicación, movilidad, ges-

tualidad, etc. de las personas con y sin discapacidad: por ejemplo, lo que podría aportar para estudiar el Sistema de Numeración la Lengua de Señas Argentina (LSA), el braille, etc. Para el estudio del contenido *Espacio*, los aportes de la LSA y los aspectos del área de orientación y movilidad en personas ciegas, entre otros.

10. Inclusión de TIC, tecnología asistiva, recursos materiales y humanos desde una perspectiva pedagógica y didáctica y no desde un “optimismo” desde el cual se supone que el uso de algún tipo de tecnología resuelve en sí el problema de la enseñanza. Asimismo, advertir posibles barreras que pueden surgir de apoyos a la comunicación.
11. Accesibilidad en los materiales: La construcción y disposición de portadores numéricos y materiales didácticos en general que sean accesibles a todos, incluyendo los niños con discapacidad.

Diseños y documentos curriculares inclusivos: algunas preguntas e ideas finales

Esperábamos poder encontrar una multiplicidad de documentos curriculares que desarrollaran orientaciones didácticas o estrategias de enseñanza de la Matemática para estudiantes con discapacidad. Sin embargo, al menos desde el 2008, año en el que coincide la ratificación de la Convención por parte de nuestro país, y la aprobación de los Diseños Curriculares de los niveles primario e inicial bonaerenses, no se han producido dichos materiales, y los dos únicos documentos de la Modalidad de Educación Especial que menciona al área, tienen un desarrollo exiguo de las orientaciones. Esta situación constituye un dato relevante, debido a que podemos suponer que el sistema

educativo no está proponiendo —al menos no suficientemente— espacios para pensar, construir y promover modos de enseñanza de la Matemática en aulas con alumnos con discapacidad. Sumado a esto, reconocemos una gran distancia en los debates didácticos contemporáneos y los modos de entender la enseñanza de la Matemática en el marco de la Modalidad de Educación Especial. Al mismo tiempo, el nivel primario continúa sin visibilizar suficientemente a este grupo de estudiantes, produciendo materiales que no explicitan tipos de apoyos o propuestas didácticas en aulas con alumnos con discapacidad.

Asimismo, identificamos que, como respuesta a la Educación Inclusiva, está cobrando relevancia el enfoque del DUA en los Diseños y documentos curriculares vigentes, cuestión que hemos desarrollado como problemática y que suma una nueva pregunta: ¿Por qué para pensar en la educación de los niños con discapacidad se retoman enfoques tan distantes de aquellas perspectivas didácticas sobre la enseñanza de la Matemática recuperadas en los Diseños y documentos curriculares del nivel primario?, ¿en qué medida está avanzando el diálogo entre la educación común y la educación especial considerando que los niños con discapacidad están poblando las aulas de las escuelas comunes?

Esto nos lleva a otras preguntas: ¿Qué debe tener un Diseño Curricular para ser considerado inclusivo? ¿Qué tipos de problemas puede resolver y cuáles no? Es decir, ¿qué debería incorporar un DC para ser considerado inclusivo?, ¿qué debe prescribir y qué no sobre la enseñanza en aulas inclusivas? Sostenemos que no hay un modelo universal, que no existe la posibilidad de producir un DC acabadamente inclusivo, sino más bien que esto supone procesos y no estados, particulares y no absolutamente universalizables. En ese sentido, nos preguntamos: ¿cómo se juega esta dimensión de la inclusión como proceso en la elaboración de un Diseño Curricular?, ¿qué puede aportar la Didáctica de la Matemática y qué la perspectiva de Educación Inclusiva a estos procesos?

Los Diseños y documentos curriculares presentan distintos elementos que podrían contribuir al desarrollo de escuelas inclusivas, pero sabemos que esto es aún una deuda en nuestro sistema educativo. En este sentido, resulta necesario que se avance en considerar los modos de ser y estar en el mundo de las personas con discapacidad como algo valioso para la construcción de escuelas verdaderamente inclusivas.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (1998). "Exploring links between special needs and school improvement". *Support for learning*, 13(2), 70-75.
- (2002). "Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos". *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- (2004). "El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?" *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.
- (2008). "Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?" *Perspectivas*, 38(1), 17-45
- Almeida, M. E., Angelino, M. A., Kipen, E. y otros (2010). "Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad". *Política y sociedad*, 47(1), 27-44.
- Arouxét, M. B., Cobeñas, P., y Grimaldi, V. (2019). "Aportes para pensar la inclusión de alumnos sordos en aulas de Matemática de la educación superior". *Revista de educación matemática*, 34(1).
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata
- Booth, T. (1998). "El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje". En Barton, L. (comp.), *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice para la Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), UK.
- Broitman, C. (2013). "Conocimientos sobre el valor posicional de jóvenes y adultos que inician la escuela primaria". En Broitman,

- C. (comp.), *Matemáticas en la escuela primaria [I]. Números naturales y decimales con niños y adultos*, (pp. 173-201). Buenos Aires: Paidós.
- Broitman, C., Cobeñas, P., Escobar, M. y otros (2017). “Enseñar y aprender matemática en aulas inclusivas”. Comunicación presentada en el *IV Seminario Nacional Red Estrado*. Buenos Aires.
- Broitman, C., Cobeñas, P., Divene, L. y otros (2018). “¿Qué matemáticas escolares viven hoy en las aulas de educación especial?” Ponencia presentada en *III Jornadas de Enseñanza, Capacitación e Investigación en Cs. Naturales y Matemática*, septiembre de 2018. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Brousseau, G. (1986) [1993]. “Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques”. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 7(2), 33-116. Traducción de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Chevallard, Y. (1991). *La Transposición Didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Cobeñas, P. (2014). *Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles
- (2015). *Visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad que asisten a escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires*. Tesis de la Maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. En línea: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46994>>
- (2016). *Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa*. Tesis de Doctorado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

- (2018). Amicus Curiae causa n° 11739 - Parodi Lorenzo y otro/a c/ Dirección General de Cultura y Educación s/ pretensión restablecimiento o reconocimiento de derechos. La Plata, 28 de diciembre de 2018.
- (2020a). *La mirada sobre la enseñanza de la Matemática a alumnos con discapacidad desde la producción curricular bonaerense. Un análisis desde la Educación Inclusiva*. Trabajo final integrador de Especialización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- (2020b). “Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65 – 81. En línea: <<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>>
- Escobar, M.; Grimaldi, V. (2015). “El conocimiento matemático como derecho. Nuevas coordenadas políticas para pensar y transformar las prácticas de enseñanza”. *IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*, 28-30 de octubre de 2015. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Grimaldi, V. y Cobeñas, P. (2019). “La mirada sobre los alumnos con discapacidad en las clases de matemática y sus efectos en los destinos institucionales”. *Revista Didáctica sin fronteras* 4(1).
- Grimaldi, V. Cobeñas, P., Melchior, M. y otros (2015). *Construyendo una Educación Inclusiva. Algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y las prácticas docentes*. La Plata: Asociación Azul.
- Grimaldi, V., Cobeñas, P., Filardi, M. y otros (2019). “Enseñar y aprender matemática en aulas de educación primaria con alumnos con y sin discapacidad”. *V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*, 8 al 10 de mayo de 2019. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

- Jacobo, Z. (2012) “De la discapacidad como constructo social a las formas ternas de ser y estar en el mundo”. *Revista RUEDES*, 2(3).
- Lerner, D. (2013). “Hacia la comprensión del valor posicional. Avances y vicisitudes en el trayecto de una investigación didáctica”. En Broitman, C. (comp.), *Matemáticas en la escuela primaria [I]. Números naturales y decimales con niños y adultos*, (pp. 173- 201). Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D., Sadovsky, P., y Wolman, S. (1994). “El sistema de numeración: un problema didáctico”. En Parra, C. y Saiz, I. (comps.), *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2010). “El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía”. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante.
- Terigi, F. (2016). Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Propuesta educativa*, (46), 50-64.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). “¿Por qué persiste la gramática de la escolaridad?” En, *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, A. (2019). “Perspectiva de discapacidad y derechos humanos en el contexto de una educación superior inclusiva”. *Pensar-Revista de Ciências Jurídicas*, 24(4).
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). En línea: <http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf>
- Pie Balaguer, A. (2012). “Pedagogía de la interdependencia”. En Pie Balaguer, A. (coord.), *Deconstruyendo la dependencia: propuestas para una vida independiente*. Barcelona: UOC.
- Porter, G. L. (2008). “Making Canadian schools inclusive: A call to action”. *Education Canada-Toronto*, 48(2), 62.

- Porter, G. y Richler, D. (1991). *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*. Canadá: The Roeher Institute, York University.
- Quaranta, M. E., Tarasow, P. y Wolman, S. (2003). "Aproximaciones parciales a la complejidad del sistema de numeración: avances de un estudio acerca de las interpretaciones numéricas". En Panizza, M. (comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Romañach, J. (2012). "Ética y derechos en la práctica diaria de la atención a la dependencia: autonomía moral vs autonomía física". En Pie Balaguer, A. (coord.), *Deconstruyendo la Dependencia: propuestas para una vida independiente*. Barcelona: UOC
- Vergnaud, G. (1990). *La théorie des champs conceptuels*. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2.3), 133-170. (Traducción mimeografiada).
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata. Segunda reimpresión.

La inclusión de alumnos con discapacidad en aulas de Matemática del nivel secundario: su abordaje en la formación docente inicial

Verónica Grimaldi, Claudia Broitman y Pilar Cobeñas

En este capítulo damos cuenta de una experiencia de trabajo colaborativo entre docentes del Profesorado de Matemática pertenecientes a dos instituciones de formación de la ciudad de La Plata (Instituto Superior de Formación Docente N°17 (ISFDN°17) y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP), y miembros del Grupo de Docentes de la Asociación Azul¹⁴³. La intención fue generar un espacio formativo para estudiantes del profesorado, articulando con el momento en que se llevaron adelante sus pri-

143 La Asociación Azul es una organización de la sociedad civil de la ciudad de La Plata cuyos miembros son personas con y sin discapacidad. Fue conformada en el año 2007 con la intención de luchar por la vida independiente de las personas con discapacidad y una Educación Inclusiva, efectivizando los artículos 19 y 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). <http://www.asociacionazul.org.ar>

meras prácticas docentes en aulas del nivel secundario con alumnos con y sin discapacidad¹⁴⁴.

El interés por llevarla adelante surge a raíz de identificar que los estudiantes del profesorado de Matemática suelen llegar a los espacios de prácticas con ideas más próximas a paradigmas homogeneizadores, casi sin considerar la heterogeneidad propia de cualquier grupo humano. En conversaciones con colegas que, como la primera autora de este capítulo, nos desempeñamos en espacios vinculados al estudio de la Didáctica de la Matemática y sus vínculos con la práctica docente, hemos notado que en particular cuando seleccionamos aulas en las que nuestros estudiantes harán su trayecto de prácticas, casi siempre hay al menos un alumno integrado¹⁴⁵. En general, el docente del curso, con la intención de ayudar a los practicantes, nos propone que él o ella se harán cargo de la enseñanza a ese alumno, y que nuestros estudiantes preparen la clase para “los demás”. Esta bienintencionada oferta sostiene a los ojos de los estudiantes la ilusión de homogeneidad asociada a la normalidad.

Resulta necesario que la formación inicial “se haga cargo” de las tensiones entre lo que proponen las políticas educativas en torno a la inclusión en el nivel secundario, a través de leyes, documentos curriculares o proyectos específicos, y las condiciones reales del trabajo docente en las instituciones educativas de la jurisdicción¹⁴⁶. Ahora bien: ¿cómo se podrían abordar dichas tensiones desde estos espacios, más particularmente desde las asignaturas vinculadas a la didáctica y la práctica?

144 Este capítulo recupera la experiencia documentada en el Trabajo Final Integrador realizado en 2017 por V. Grimaldi y dirigido por C. Broitman y P. Cobeñas para concluir la Especialización en Educación en Ciencias Exactas y Naturales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=jte1516>

145 Es decir, alumnos que asisten a escuelas comunes con acompañamiento de una institución de la Modalidad Educación Especial.

146 En nuestro caso nos referimos a la Provincia de Buenos Aires.

Sobre algunas tensiones entre políticas educativas y el trabajo en las escuelas del nivel secundario

Las transformaciones del sistema educativo hacia organizaciones y prácticas cada vez más inclusivas no están exentas de tensiones, a pesar de las fuertes afirmaciones políticas que se realizan en leyes, normativas, diseños y documentos curriculares. Hemos analizado en capítulos anteriores que, a pesar de que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad tiene jerarquía constitucional y que incluso se la nombra en ciertas normativas de manera explícita, también la contradicen. Que aun si se declara que la discapacidad se entiende a partir del Modelo Social, muchas prácticas siguen regidas por el Modelo Médico¹⁴⁷.

En el caso del nivel secundario, no puede perderse de vista su historia. En efecto, en sus orígenes y durante buena parte del siglo XX, la escuela secundaria tuvo como misión central la selección y formación de aquellos alumnos que habrían de acceder a la educación universitaria, así como la formación de dirigentes que se desempeñarían en cargos públicos (Bracchi y González, 2003, citado en Grimaldi e Itzcovich, 2013). En función de esta finalidad se reconoce que una de las características de la escuela media ha sido la selectividad, a diferencia de la escuela primaria, que se destacó por su masividad tal como ha sido señalado ya en Terigi (2007). Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 en el año 2006, se marca un cambio profundo en las políticas de Estado en relación a la educación secundaria, poniéndose en primer plano la decisión política de democratizar el acceso a la educación y a los conocimientos que este nivel pretende enseñar.

Desde la sanción de la Ley, en la educación secundaria se han desarrollado experiencias diversas —a mayor escala, como el Plan FinES, el Plan Mejoras Institucionales, el Programa Nacional de Ex-

147 En el capítulo I de este mismo libro el lector podrá encontrar un amplio desarrollo acerca de este modelo.

tensión Educativa CAJ; en proyectos puntuales, como el Centro Educativo Isauro Arancibia (CABA)—, en un esfuerzo por flexibilizar ciertas prácticas, ensayar otras organizaciones, entablar nuevas y diferentes relaciones con el saber. Sin embargo, ciertas características del sistema educativo en general y del nivel en particular, lo que Dussel llama el núcleo duro de la escuela secundaria, no presenta casi modificaciones:

Una estructura graduada, con grados o años de escolaridad uniformes, un currículo organizado por asignaturas disciplinarias, la formación y designación de los profesores asociada a una especialidad (matemática, historia, geografía, literatura, etc.), y muchas veces una organización horaria muy fragmentada, con un currículo enciclopédico que dificulta la interacción sostenida con un campo de conocimientos. (Dussel, 2010: 175)

En la Provincia de Buenos Aires, los diseños curriculares del nivel secundario elaborados a lo largo del período 2006-2011 han intentado plasmar en sus páginas propuestas que, desde cada área, apunten a transformar las prácticas de enseñanza en más inclusivas. En los últimos años, la jurisdicción inauguró al menos tres proyectos dirigidos específicamente a la escuela media: la experiencia “Profesor Acompañante de Trayectorias” (PAT)¹⁴⁸; la propuesta curricular “Saberes coordinados y aprendizaje basado en proyectos (ABP)”¹⁴⁹; y la iniciativa “Red de escuelas de aprendizaje”¹⁵⁰. Cada uno de ellos se creó en un intento por resolver algunos problemas del nivel. Si analizamos estas propuestas desde el marco de la Educación Inclusiva, podemos advertir que todas ellas apuntan escasamente a desarticular

148 En línea: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/documentos/documento_pat.pdf

149 En línea: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/documentos/documento_saberes_coordinados_y_abp.pdf

150 En línea: <http://abc.gov.ar/redescuelas/red-de-escuelas-de-aprendizaje-trabajo-colaborativo-para-mejorar-el-aprendizaje-de-los-estudiantes>

aquellas características del sistema que aportan a la producción de barreras para la inclusión de todos los alumnos.

En este sentido, la presencia de numerosos recursos humanos dentro de las escuelas y de las aulas, la diversidad en su formación profesional y la ausencia de un proyecto claro para garantizar que todos los alumnos —particularmente aquellos con discapacidad— participen y aprendan, promueve un trabajo muy esforzado y a la vez desarticulado entre los profesionales y además tiene un bajo impacto en la inclusión efectiva de los alumnos en términos de aprendizajes¹⁵¹. Asimismo, aun si muchos estudios muestran la potencia del trabajo colaborativo entre docentes y entre escuelas en la construcción de propuestas cada vez más inclusivas (como las que se analizan en Ainscow, 2004), las condiciones del trabajo docente que permitirían generar mejores contextos para llevar adelante este tipo de propuestas siguen sin ser modificadas. Por ejemplo, no se realizan cambios que permitan crear espacios institucionales colectivos de análisis de las prácticas de enseñanza que sean reconocidos como horas de trabajo y, como tales, remuneradas; tampoco se ofrecen apoyos para la enseñanza permanentes y dinámicos al interior de las instituciones educativas, que colaboren en repensar el trabajo en ámbitos complejos; ni hay medidas concretas para que los profesores concentren horas en una misma institución, para fortalecer la relación entre ellos y con los grupos de alumnos.

De este modo, los docentes que trabajan en las instituciones escolares del nivel secundario se ven traccionados por un sistema que los convoca a modificar sus prácticas de enseñanza y participar de la construcción de escuelas cada vez más inclusivas, sin cambiar esencialmente características que obstaculizan estas intenciones. Así, el compromiso con la inclusión queda librado a la voluntad y las posibilidades personales de cada docente.

151 Un análisis más detallado acerca de los diferentes actores en el trabajo escolar con alumnos con discapacidad, así como algunas tensiones relevadas y sugerencias se presentan en el capítulo VII de este mismo libro.

Por otro lado, la noción de inclusión y más específicamente la inclusión de alumnos con discapacidad en el aula de Matemática del nivel secundario, aparece escasamente tratada en la formación inicial del profesorado. En un documento elaborado en el período 2011-2015, discutido y enriquecido en jornadas institucionales en los institutos de formación docente de la Provincia de Buenos Aires — conocido como Pre-Diseño—, hemos relevado un intento por sintetizar la experiencia de los docentes y las actualizaciones legales y normativas posteriores a los diseños vigentes en ese momento (1999). Por ejemplo, la obligatoriedad de la educación secundaria, la noción de educación y conocimiento como derecho de todos los alumnos del nivel, o la Convención sobre los Derechos para las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Sin embargo, en 2017 entró en vigencia el nuevo Diseño Curricular para la formación de profesores de Matemática en el que, por ejemplo, no se retoman las alusiones específicas a la inclusión de alumnos con discapacidad que encontramos en el Pre-Diseño. De este modo, se sostiene una noción de inclusión que corre el riesgo de no considerar a las personas con discapacidad.

Finalmente, los docentes que se desempeñan como formadores en los espacios curriculares de didáctica y prácticas de la carrera son en general profesores de Matemática que, dadas las características de nuestro sistema, es poco probable que hayan tenido experiencias de enseñanza con alumnos con discapacidad. Sumado a esto, la producción de conocimiento en torno a la inclusión de alumnos con discapacidad en aulas comunes desde la perspectiva didáctica que subyace a los lineamientos curriculares de nuestra jurisdicción es incipiente. Nos preguntamos entonces de qué modos los formadores de docentes abordarán la enseñanza considerando escenarios que incluyan a los estudiantes con discapacidad como alumnos posibles del aula común, contando con escasa experiencia de enseñanza en estos escenarios, escasa producción didáctica en este sentido y una formación profesional propia que difícilmente haya incluido espacios institucionales de reflexión en torno a estas cuestiones.

En el caso que presentamos en este capítulo, es por fuera del sistema educativo que se han dado buenas condiciones para el encuentro entre docentes y el estudio conjunto de nuevos escenarios posibles. En efecto, a partir de reuniones organizadas por el Grupo de Docentes de la Asociación Azul, surgió la posibilidad de colaboración entre formadoras de dos instituciones diferentes de la ciudad de La Plata.

El Grupo de Docentes de la Asociación Azul se creó a mediados del año 2013, en el marco del proyecto “Haciendo realidad el artículo 24 y el cambio hacia la escuela inclusiva: el aporte de la sociedad civil”. Este grupo, formado por docentes y otros profesionales vinculados a la educación, se conformó con el interés de reflexionar sobre las diferentes barreras a la inclusión de alumnos con discapacidad en escuelas comunes que se plantean al interior del sistema educativo, y de reducirlas, facilitando los canales para que las necesidades percibidas lleguen a los agentes idóneos que puedan darles respuesta. Con esta intención, se proponen reuniones periódicas entre profesionales de la educación que asisten voluntariamente, y se conforman redes en las que se elaboran acciones concretas para el cambio: talleres dirigidos a docentes, elaboración de materiales de formación e incidencia¹⁵², y también propuestas de colaboración con escuelas y entre instituciones. En este marco se elaboró e implementó la experiencia que desarrollamos a continuación, que se sustenta en la perspectiva didáctica y de Educación Inclusiva que hemos desarrollado en los capítulos I, II y III.

Desarrollo de la experiencia

A raíz de la preocupación compartida entre la profesora Adriana González, docente del ISFDN°17 de la ciudad de La Plata, y la pri-

152 En línea: http://www.asociacionazul.org.ar/uploads/Construyendo_una_Educacion_Inclusiva_-_Asociacion_Azul_1.pdf También: <http://www.asociacionazul.org.ar/uploads/azulcuadernillodigitalfull.pdf>

mera autora del presente capítulo, docente de la UNLP, se diseñó una experiencia con el objetivo de contribuir a la formación inicial de los futuros profesores en relación a la enseñanza de la Matemática en aulas comunes del nivel secundario que incluyen a alumnos con discapacidad.

Se planificaron tres encuentros con formato taller de 3 horas de trabajo cada uno, dirigidos a los estudiantes de la asignatura Espacio de la Práctica Docente II¹⁵³ del Profesorado de Matemática del ISFDN°17 de la ciudad de La Plata. Estos encuentros se articularon con las experiencias de prácticas que llevaron adelante los estudiantes, para las cuales la docente a cargo de la asignatura había seleccionado intencionalmente aulas en las cuales hubiera alumnos con y sin discapacidad. Los encuentros fueron gestionados por la primera autora del capítulo y otros miembros del Grupo de Docentes de la Asociación Azul.

Indagación previa

Una semana antes de poner en marcha la experiencia, le pedimos a la profesora de la asignatura que propusiera a los estudiantes una pregunta abierta: ¿Con qué preguntas llegan a estos encuentros? Buscábamos así indagar algunas ideas de los participantes acerca de la inclusión y la discapacidad, e identificar intereses e inquietudes específicas para ajustar el diseño de los encuentros.

Para nuestra sorpresa, nos encontramos con interrogantes muy similares a los que percibimos en nuestras interacciones con maestros y profesores en ejercicio. A pesar de las diferencias entre la trayectoria docente de unos y otros, muchos de los estudiantes han explicitado su preocupación de maneras similares a esta: “Cómo lo

153 Esta asignatura es dictada por dos docentes: una profesora de didáctica general, y una profesora especialista en didáctica específica. En este capítulo, al referirnos a la profesora de la asignatura, hacemos alusión a la docente especialista en enseñanza de la Matemática.

haremos si nunca nos han enseñado a hacerlo”¹⁵⁴. Hemos encontrado este tipo de inquietud entre docentes de experiencia, a veces como pregunta, a veces como queja. En ambos casos las consideramos barreras para la inclusión.

Interpretamos esta idea como una preocupación sostenida desde la soledad en la que se trabaja hoy en día en la mayoría de las instituciones educativas, particularmente del nivel secundario. Pero en el caso de estos estudiantes, que están cursando los primeros años de su carrera de grado, parece una cuestión anticipatoria de lo que creen que les va ocurrir: puesto que aún están transitando su formación inicial, el “nunca me lo enseñaron” parece ignorar que tanto este espacio formativo que les ofrece su profesora como otros posibles que se puedan plantear, les permitirán estudiar estas cuestiones y comenzar a elaborar conocimientos para hacerlo. Vinculamos esta preocupación al desajuste entre aquello que anticipaban como su incumbencia dentro de la escuela —enseñarles Matemática a alumnos “normales”—, y lo que este proyecto que les propone su profesora deja a la vista.

En este sentido, hipotetizamos que esta demanda de una formación específica que los prepare para enseñarles a estos otros alumnos, diferentes, se sostiene en la idea de que el alumno con discapacidad aprende distinto, y por lo tanto el enfoque de enseñanza debe ser diferente. No nos referimos aquí a las diferencias en términos de las estrategias de enseñanza posibles de desplegar para generar buenas condiciones didácticas, que pueden no ser idénticas para todos los alumnos. Hablamos en cambio de la concepción de aprendizaje que sostiene al enfoque de enseñanza que se propone. Como hemos desarrollado en capítulos anteriores, partimos de suponer que el proceso de aprendizaje es el mismo, en el sentido de constituir un proceso adaptativo a partir de interacciones con el medio en el cual el sujeto pone en juego sus conocimientos, los rechaza o los reorganiza y cons-

154 Ideas similares aparecieron por parte de docentes de primaria en la modalidad especial, como se ha documentado en el capítulo IV de este mismo libro.

truye conocimientos más adaptados que los anteriores (Piaget, 1970; García, 2001; citados en Grimaldi, 2017).

Muchos docentes no parten de esta concepción constructivista cuando se trata de alumnos con discapacidad, y su modo de organizar la enseñanza está apoyado en otras ideas sobre el aprendizaje, que a veces incluso contradicen aquellas que subyacen a su propuesta de enseñanza para los alumnos sin discapacidad. Subyace aquí la idea de que estos alumnos aprenderían diferente de los demás —no, por ejemplo, construyendo conocimiento—, por el solo hecho de pertenecer a un colectivo —por demás heterogéneo— de personas nombradas como “con discapacidad”.

La preocupación por “cómo haremos para enseñarles a estos chicos”, se sostiene también desde una idea naturalizada del funcionamiento de la escuela y de la clase de Matemática: un docente solo, en horas presenciales específicas dedicadas a la disciplina, con alumnos que deben aprender —todos de la misma manera y al mismo tiempo— un conjunto de saberes disciplinares prescriptos por los diseños curriculares.

De esta manera, los encuentros que planificamos en nuestro dispositivo de intervención apuntarían a problematizar estos supuestos y a colaborar en que los estudiantes estuvieran en buenas condiciones para plantear prácticas inclusivas que pudieran luego ser objeto de análisis conjunto.

Primer encuentro: Problematización de las nociones de discapacidad e inclusión

En el primer encuentro se desarrolló un conjunto de actividades que apuntaron a hacer explícitas las ideas acerca de discapacidad e inclusión con las que los estudiantes del profesorado se acercaron a este espacio que ampliarán las que ya habíamos indagado a raíz de la pregunta preliminar. Intentamos visibilizar y problematizar las miradas

sobre la discapacidad, por lo que trabajamos sobre algunos disparadores y luego sobre los paradigmas de la discapacidad y sus efectos sobre nuestras miradas de las personas en general y de los estudiantes en particular. En la gestión del encuentro también participaron algunos miembros del Grupo de Docentes de la Asociación Azul, profesionales que trabajan con personas con discapacidad dentro de escuelas de la jurisdicción desde distintas especialidades: una investigadora, una psicopedagoga, una asistente terapéutica, una asistente personal y una maestra integradora.

Dado que, a lo largo de la formación docente se promueve que los estudiantes elaboren una idea de matemáticas como producto social, cultural, histórico y político, quisimos poner en primer plano que las ideas de discapacidad e inclusión también son constructos de este tipo. Intentamos visibilizar y problematizar las miradas sobre la discapacidad, por lo que presentamos algunos disparadores y luego trabajamos los paradigmas sobre la discapacidad y sus efectos sobre nuestras miradas de las personas en general y de los estudiantes en particular¹⁵⁵.

Resulta interesante señalar que, antes de iniciar las actividades, propusimos un momento de presentación y de explicitación de inquietudes. Los estudiantes afirmaron no disponer de conocimientos sobre Educación Inclusiva, y expresaron uno de sus mayores temores: de por sí la adolescencia es un momento de burlas, y con los chicos con discapacidad se van a acentuar.

Subrayamos la seguridad con la que se posicionaron como desprovistos de conocimientos sobre Educación Inclusiva, aun antes de que comenzaran a circular ideas. De algún modo parecen sostener aquella primera inquietud presente en la indagación previa: “No estamos preparados”.

La preocupación por las burlas a las que estarían sujetos los alumnos con discapacidad en una escuela común parece, por un lado, dar por supuesto que los adolescentes discriminarán al alumno con disca-

155 Un análisis de estas miradas y paradigmas se desarrolla en los capítulos I y II de este mismo libro.

pacidad; por otro, parece reconocer un límite en el rol de los adultos en la educación de los adolescentes dentro de una institución escolar¹⁵⁶.

La creencia de que un alumno acosa o es acosado porque “es de constitución débil”, “está enfermo” o es “de perfil violento” sostiene que no puede ser de otra manera porque está determinado por esa condición previa. Es una postura esencialista. Y, en ese sentido, obstaculiza la posibilidad de transformar la situación desentendiéndose de la responsabilidad ética que cabe a los adultos de acompañar a las nuevas generaciones en su proceso de formación. (Campelo y Lerner, 2014: 21)

Esta aparente solidarización con el alumno que recibirá burlas parece indicar que los estudiantes del profesorado están enfocando su futura responsabilidad profesional solo en la tarea de enseñar matemáticas. En ese momento advertimos que el aporte del trabajo sobre Educación Inclusiva en este espacio no solamente debería colaborar en posicionar a los futuros profesores como docentes que asuman su responsabilidad para enseñar matemáticas a todos y cada uno de los alumnos del aula —con y sin discapacidad—, sino también en la identificación de que el tratamiento de la burla entre adolescentes con y sin discapacidad desde una perspectiva relacional es parte del trabajo —a nivel institucional— de la Educación Inclusiva.

Como hemos anticipado, las actividades de este primer encuentro tenían como objetivo explicitar ciertas ideas acerca de la enseñanza, la vida en las escuelas, el alumnado que imaginaban como posible, sus visiones de la discapacidad. En particular, la Actividad 2 proponía ciertas interpretaciones en torno a cuatro fotos de personas con y sin discapacidad que describimos a continuación:

156 Hemos problematizado en el capítulo I la idea de diferencia que podría subyacer a este supuesto.

- Foto 1: Tres jóvenes.
- Foto 2: Joven usuario de silla de ruedas, miembro de la Asociación Azul.
- Foto 3: Dos mujeres, una de ellas usuaria de silla de ruedas, miembro de la Asociación Azul.
- Foto 4: Cuatro adolescentes.

A partir de la foto 3 los estudiantes interpretaron que la joven usuaria de silla de ruedas aparece en la imagen con su acompañante terapéutica, pero ninguno consideró la posibilidad de que fuera su amiga¹⁵⁷. Parece haber una idea de “necesidad de ayuda”, que direcciona las interpretaciones de los estudiantes. De manera complementaria, uno de los grupos que había elegido asignar nombres a las personas de las imágenes, solo le puso nombre a la supuesta acompañante terapéutica de esta foto. Surge el interrogante de si en esta omisión se jugará algo de lo que los estudiantes perciben como diferencia entre ellos y las personas con discapacidad, —que en cambio, no se juega con la acompañante, que podrían reconocer como su “semejante” —.

Algunas de las frases que circularon en relación a las fotos 2 y 3 fueron:

1. “Los días de ese chico son bastantes bravos”; “Debe llevar una vida cibernética, siempre en la computadora”.
2. “No es tan limitado como la otra chica, con sus limitaciones puede hacer cosas”; “Parece tener una vida más independiente, porque puede mover solo su silla, la chica parece más limitada”.
3. “Uno se adapta a lo que le toca, frente a los obstáculos te adaptás, los obstáculos muchas veces son externos.”

157 En este caso, dado que conocemos a ambas personas, sabemos que son amigas.

4. “Uno, sin tener incapacidades, necesita del otro; tengas o no tengas manos”.
5. “Parece un día de campo, por ahí podría estar jugando.”
6. “Bastante doloroso, es difícil imaginar el estado de ánimo de esas personas, por eso es difícil imaginar la vida de esas personas”.

Aparece de manera reiterada la idea de dificultad y de limitación como preocupación central de los estudiantes. Esta aparece asociada a la dependencia, entendida como necesidad de ayuda.

La idea expresada en la frase 3 parece incluir varias cuestiones. En principio, que a uno “le toca” cierta realidad, un cierto destino condicionado por las características del cuerpo con el que nace. Pero, por otro lado, aparece también cierta idea de “obstáculo externo” como se la nombra allí, que habilita la discusión sobre la existencia de aspectos del contexto (que no son características de las personas) que se constituyen en barreras.

En la frase 4 los estudiantes recuperan una idea interesante: todos necesitamos a los otros. Sin embargo, al decir “tengas o no tengas manos” parecen ignorar que la persona de la imagen sí tiene manos, pero estas manos funcionan de un modo diferente de las propias, supuestamente “normales”.

Resulta particularmente llamativa la frase 6, en la que expresan sus dificultades para imaginar el estado de ánimo de estas personas, sobre todo considerando que en estas fotos las personas están riendo o sonriendo. Podemos, entonces, interpretar el “dolor” y la “dificultad” que se enfoca en lo que ellos interpretan como limitaciones físicas de aquellas personas que requieren apoyos para la movilidad. El hecho de que estas personas se muestren sonrientes en las fotos parece no resultarles significativo para realizar sus interpretaciones.

La Actividad 3 se propuso en torno a un video que presenta un día en la vida de la persona de la foto 2¹⁵⁸. Nuestra intención fue contrastar una mirada sesgada por el Modelo Médico de la discapacidad que apareció en lo que imaginaron sobre las vidas de esas personas, y un video producido y protagonizado por esas mismas personas en el que cuentan cómo ven algunas cuestiones vinculadas a las barreras con las que se enfrentan a diario, y muestran algunos aspectos de sus vidas desde el Modelo Social y de derechos.

Su protagonista asiste a la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, institución en la que en ese momento estaba cursando una carrera universitaria. Se muestra el trayecto de su casa a la facultad, instancias de estudio con algunos compañeros y escenas del aula. Algunas de las frases que circularon en torno al video fueron:

1. “A mí me conmovió, me pareció admirable”.
2. “El mayor obstáculo está en la mente del otro”.
3. “Tenemos un prototipo mental de esto está bien, esto está mal”.
4. “Pero hay discapacidades y discapacidades [...] la nena que yo cuidaba, no tenía cura, le faltaba una parte del cerebro, era un bebé, no hablaba, nada”.
5. “Cuando yo iba a la secundaria esto no existía, se los mandaba a la escuela especial”.
6. “¿Cómo hacemos? ¡A nosotros no nos preparan para esto!”

En la primera frase se vislumbra una cierta calidad heroica asociada a la vida de una persona diferente de ellos mismos, quizás aludiendo al esfuerzo que ellos consideran que debe representar para

158 Corto producido en el año 2014, elaborado como parte de las acciones de la Asociación Azul para visibilizar las barreras a las que se enfrentan diariamente las personas con discapacidad: <https://vimeo.com/86952262>

este joven desenvolverse en un entorno social que muchas veces puede resultar hostil. La frase 4 apunta a comparar dos situaciones, y la idea termina con la palabra “nada”, a diferencia del joven del video, en el que se interpreta que hay “algo”. Es interesante la equivalencia que se entabla entre la idea de “no hablar” con la de “bebé”, y el hecho de que le falte “una parte del cerebro” con la imposibilidad de superar este estadio. El “no tenía cura” alude de manera explícita a una concepción de la discapacidad como condición médica, en este caso, incurable. Nos preguntamos si el video llevó a pensar a estos estudiantes que los logros de este joven habían tenido lugar porque su discapacidad sí tenía cura.

La frase 5 alude de manera directa a las propias experiencias escolares no inclusivas, cuestión que nos mueve a interrogarnos acerca de los modos en que estas se irán jugando en la posición del futuro docente, que deberá construir nuevas posiciones inclusivas. El modo en que expresan sus inquietudes en la frase 6 vuelve a poner en primer plano la sensación de no tener herramientas para enseñar en aulas con alumnos con discapacidad.

En síntesis, en este encuentro pudimos identificar ideas que podríamos agrupar de esta manera:

- Las personas con discapacidad asociadas a la dependencia y a una tragedia personal (Oliver, 2008).
- La discapacidad identificada con enfermedad, con o sin cura (Palacios, 2008).
- Las personas con discapacidad como personas que deben ser enviadas a escuelas diferentes.

Podemos interpretar estas ideas, que son parte del Modelo Médico rehabilitador, en las que:

Se considera la discapacidad exclusivamente como un problema de la persona, directamente ocasionado por

una enfermedad, trauma o condición de la salud, que requiere de cuidados médicos prestados por profesionales en forma de tratamiento individual. En consecuencia, el tratamiento de la discapacidad se encuentra encaminado a conseguir la cura, o una mejor adaptación de la persona, o un cambio en su conducta. (Palacios, 2008: 97)

Pero también, los estudiantes aludieron a otras cuestiones:

- La consideración de un medio externo como condicionante de lo que se cree que puede o no puede la persona.
- Las personas con discapacidad habitando el sistema educativo de maneras diferentes a las de hace algunos años.

Estos aspectos abren la posibilidad de revisar características del sistema educativo y de la enseñanza, para retomar la inquietud fundamental con la que los estudiantes se acercaron a los encuentros: “¿Qué hacemos? ¿Cómo lo hacemos?”. Este aspecto, específicamente, se trabajó en el encuentro siguiente.

Segundo encuentro: Repensar el aula de Matemática desde una perspectiva inclusiva

En este caso, se propusieron dos actividades con el propósito de repensar la clase de Matemática a la luz de ciertas ideas didácticas, en vínculo con las nociones de inclusión y discapacidad que se comenzaron a problematizar en el primer encuentro. Se trabajó sobre videos que incluían escenas de clase, y se propuso la resolución de problemas matemáticos bajo ciertas condiciones específicas que buscaban que los estudiantes se pusieran “en el lugar de otro”. Posteriormente

se reflexionó en torno a aspectos didácticos vinculados a dichas situaciones. En este encuentro participaron cuatro profesoras de Matemática en ejercicio de la profesión en aulas del Nivel Secundario, tres de las cuales, además, dictan clases en el Profesorado de Matemática del ISFDN°17.

Las escenas de clases de Matemática que evoca la mayoría de los estudiantes del Profesorado suelen apoyarse en una idea de “funcionamiento estándar” (como se describe en Terigi (2012)). Este funcionamiento reposa, entre otras, en la idea de homogeneidad, que supone que todos los alumnos aprenden de la misma manera y al mismo tiempo. Los alumnos, entonces, deben adaptarse a las propuestas de enseñanza que son iguales para todos. En este encuentro se apuntó a hacer explícita esta perspectiva para problematizarla, y reflexionar junto con los estudiantes sobre otras miradas que permitan pensar las clases de Matemática de manera que todos puedan aprender.

Decidimos retomar aquí una de las frases que produjeron los estudiantes a raíz de la actividad 2 del primer encuentro:

Pero hay discapacidades y discapacidades [...] la nena que yo cuidaba, no tenía cura, le faltaba una parte del cerebro, era un bebé, no hablaba, nada.

Para problematizarla, propusimos la Actividad 1, en la que trabajamos sobre dos escenas de aulas de Matemática que incluyen a alumnos con discapacidades múltiples y/o necesidades complejas de comunicación¹⁵⁹. Uno de estos videos transcurre en torno a un aula de 6° año del nivel primario; el otro, en 1° año de polimodal¹⁶⁰.

159 Video “Hoy bailaré” desde minuto 2:57 a 13:25 (http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=115113) y video “Interiores (mi cuerpo y yo)” desde minuto 4:30 a 7:30 (http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Programas/ver?rec_id=114576).

160 El 1° año de polimodal corresponde al actual 4° año de la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

En el video del alumno de primaria se presentan escenas de su vida familiar y escolar, así como testimonios de amigos y de profesores que enseñan en clases que lo incluyen. En el video del joven de secundaria se muestran escenas en su hogar mientras se realizan los preparativos para ir a la escuela, y algunos episodios escolares en los que participa: un recreo, interacciones con su asistente y su profesora de Matemática a propósito de un problema que debía resolver, un intercambio con compañeros a raíz de la organización e investigación para realizar un trabajo grupal¹⁶¹.

Apuntamos a problematizar la noción “no se pueden comunicar” e instalar, en cambio, una idea inclusiva: todos nos podemos comunicar si se nos ofrecen los apoyos que requerimos. En ese sentido, existen diversas formas de comunicación. A raíz de estas experiencias, se analizaron los modos particulares de comunicación que utilizan estas personas y se tematizó la existencia de la comunicación alternativa y aumentativa (CAA)¹⁶².

Desde el punto de vista de la inclusión, una cuestión importante que quisimos trabajar a partir de personas que se comunican a través de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación es la de indagar sus modos de conocer. Las experiencias compartidas nos muestran que estos estudiantes pueden aprender, comunicarse, discutir, intercambiar, etc., en la medida en que se han creado condiciones para que puedan hacerlo. Esta cuestión nos devolvía la responsabilidad sobre la creación de estas condiciones: de no haberlo hecho, estas personas podrían estar aisladas y sin posibilidades de explorar el mundo. Esta imposibilidad no se hubiera debido a déficits de estos jóvenes, sino a barreras impuestas desde la sociedad y la escuela,

161 Hemos desarrollado en el capítulo VIII el análisis de una experiencia con este mismo alumno, su asistente y su profesora de Matemática.

162 “CAA es un conjunto de herramientas y estrategias que un individuo usa para resolver desafíos comunicativos cotidianos” (ISAAC, 2017). Puede incluir diversos sistemas de símbolos, tanto gráficos (fotografías, dibujos, pictogramas, palabras o letras) como gestuales (mímica, gestos o signos manuales), y requiere productos de apoyo para la comunicación que incluyen recursos tecnológicos, como comunicadores de habla artificial, computadoras y tablets (ARASAAC, 2017)

como el uso de modos de comunicación inadecuados, o la negación en el acceso a estos otros modos de comunicación.

Surgió entre los estudiantes del profesorado un interrogante crucial: ¿cómo supieron los docentes que trabajaron con los jóvenes de los videos que ellos eran capaces de producir conocimiento? La participación en este encuentro de tres de las personas que habían acompañado la trayectoria escolar de uno de los estudiantes presentados en los videos, permitió discutir que hasta que no se elaboró una manera particular de comunicarse no fue posible saber qué conocimientos podían producir. Este hecho nos permitió poner en cuestión los diagnósticos *a priori*, que declaran si una persona podrá o no podrá aun antes de saber algo sobre esa persona. La posibilidad de contar con testimonios directos de estos estudiantes con discapacidad fue importante para que pudieran aproximarse a un otro muy distante a las propias realidades y comprender su perspectiva del mundo, un mundo que la mayoría de las veces los excluye.

En relación a esta idea de diagnóstico *a priori*, analizamos una primera escena del video del alumno de primaria en la que su mamá presenta el diagnóstico médico. ¿Qué nos dice ese diagnóstico en términos de lo que puede o no puede lograr en cuanto a aprendizajes en el área de Matemática? Analizamos, cómo a veces, disponer de un diagnóstico parece tranquilizarnos, aun si no resulta útil para nuestra tarea de enseñanza. La insistencia por parte de los docentes en querer conocer un diagnóstico médico provoca un deslizamiento del rol del médico, el psicólogo o el psicopedagogo, que se convierte en “el principal actor en brindar asesoramiento a la persona con discapacidad. Él se pronuncia sobre la terapia, pero también opina sobre el destino de la persona con discapacidad y —de hecho— determina sus derechos” (Palacios, 2008: 99), por ejemplo, su derecho al conocimiento matemático (Escobar y Grimaldi, 2015).

En cambio: ¿cómo construye el diagnóstico de conocimientos un profesor de Matemática? Se problematizó así la vida del diagnóstico médico dentro del sistema educativo como vinculado al límite, y la

posibilidad de “diagnosticar” estados de conocimiento como punto de partida para la enseñanza. El docente recoge información de lo que efectivamente hace el alumno, sus producciones e interviene en función de ellas para que avance. Discutimos entonces la responsabilidad profesional que nos involucra: los docentes de Matemática somos los especialistas en el área, y en este sentido quienes estamos en mejores condiciones de interpretar conocimientos matemáticos disponibles de los alumnos. ¿De qué modos podremos trabajar con otros que nos ayuden en la comunicación, y nos permitan desplegar nuestros saberes específicos?

Se tematizó en esta instancia y a raíz del video del alumno de secundaria, una figura que hasta ese momento no había surgido como conocida: la figura del asistente personal¹⁶³. En particular, resultaba interesante caracterizar el tipo de trabajo que realizaba con el alumno. En este video aparece una asistente que apoya al estudiante en el uso de un *tablero de comunicación*: mientras el estudiante señala letra por letra sobre el tablero, la asistente lee la palabra construida en voz alta. Este es el modo en que el estudiante habla por sí: con apoyo de un *display* de comunicación y un asistente personal que actúa como facilitador en la comunicación. El hecho de que esta asistente no tiene funciones pedagógicas queda ilustrado en el modo en que interactúa el alumno con el conocimiento dentro del aula: él le va dictando a ella lo que debe escribir en la hoja para resolver, y cuando tiene una duda o una pregunta, le dicta que llame a la profesora.

A partir de la caracterización de esta figura del asistente personal, se profundizó sobre diferencias en las funciones y los modos de trabajo de la asistente del alumno de secundaria (en uno de los videos) y la maestra integradora del alumno de primaria (en el otro video). En ambos casos, las docentes se acercan a los alumnos con discapacidad e interactúan de manera directa con ellos, mediados por una asistente o una maestra integradora en un rol de intérprete y facilitador para la

163 Esta figura ha sido presentada en el capítulo VII de este libro. En dicho capítulo también se incluye un análisis de este y otros roles.

comunicación, leyendo en tiempo real lo que van diciendo. Pero en el caso de la maestra integradora, ella declara que además está también “para dar una mano en la clase”, debido a su incumbencia en la enseñanza; este no es un rol de la asistente personal.

En los videos aparecen escenas de trabajo individual, grupal y colectivo, siempre en relación a la misma actividad para toda la clase. Este aspecto del tipo de organización para el trabajo en la clase de Matemática nos resultó interesante para discutir con los futuros profesores una idea usual cuando se piensa en el trabajo con alumnos con discapacidad: el supuesto de que se debe trabajar de manera individualizada y con actividades diferentes a las del resto de la clase.

Fue importante discutir acerca de las condiciones de trabajo de los docentes. Estos casos particulares nos mostraban la necesidad de colaboración, de personas que nos apoyen en la comunicación con los estudiantes, que nos vayan acompañando en nuestra tarea de aprender a interactuar de otras maneras con los alumnos. La colaboración con otros profesionales aparecía aquí, distinguiéndose de la desresponsabilización usual que delega al maestro integrador la tarea de enseñarle al alumno con discapacidad: no esperamos que otro docente le enseñe Matemática a nuestro alumno, esa es nuestra tarea; sí necesitamos apoyos para poder llevarla adelante.

En un segundo momento de este encuentro se propuso la Actividad 2. La habíamos diseñado teniendo en cuenta una de las preguntas que los estudiantes habían planteado en la indagación previa: “¿Qué haremos cuando tengamos que enseñar Matemática a un alumno ciego o disminuido visual, si no se encuentra en el aula su maestro integrador?”. Esta pregunta cobraba mucha fuerza, en vistas de que uno de los grupos ya sabía que sus prácticas iban a transcurrir en un aula con un alumno con estas características, y que la maestra integradora solía no estar presente en el aula de Matemática. Dado que los estudiantes harían sus prácticas en grupos —y no en soledad—, buscábamos poner en evidencia qué cosas sí se podrían pensar y ha-

cer, aprovechando que serían varios profesores de Matemática dentro del aula. ¿Cómo se podría capitalizar esa riqueza para la enseñanza?

Se les propuso entonces la resolución de un problema¹⁶⁴ planteado en un contexto extramatemático en el que se esperaba que movilizaran conocimientos geométricos, aritméticos y algebraicos. Pero se les pediría resolverlo con una condición no habitual: debían hacerlo con los ojos vendados y utilizando un geoplano.

La decisión de vendar los ojos de los estudiantes intentaba traccionar a que se enfrenten a una situación en la que nunca se habían detenido a reflexionar. Es preciso destacar que la experiencia de la ceguera es intransferible —como toda experiencia—; además, se trata de una forma de ser y estar en el mundo y no se define por la sola característica de “no ver”. Quisimos proponer a los estudiantes que intenten explorar desde la propia experiencia hacia otras dimensiones en el conocer y pensar, que van más allá de lo que estamos acostumbrados. Se trata de ampliar la experiencia propia, cuidando de no promover una imagen de la discapacidad como limitación.

Asimismo, la decisión de que utilicen un geoplano se apoyó en una experiencia anterior que habíamos probado en un aula de secundaria en la que participaba un alumno ciego (Bragagnolo *et al.*, 2015). Si bien los geoplanos pueden tener formas y organizaciones diversas, en nuestro caso se trató de tableros cuadrados con clavos organizados en cuadrículas. Los clavos sobresalen de estos tableros con el fin de sujetar bandas elásticas que permitan construir las figuras geométricas que se deseen representar.

La actividad que debían resolver los estudiantes no resultaba para ellos un problema en términos matemáticos, puesto que disponían sin lugar a dudas de todos los conocimientos necesarios para resolverlo. En cambio, las condiciones que se les imponían para su reso-

164 El problema fue elaborado por el Profesor Fausto Bragagnolo, en colaboración con la primera autora de este capítulo, para ser utilizado en la experiencia comunicada en Bragagnolo *et al.* (2015).

lución transformaban la situación y debían elaborar nuevas maneras de abordarla.

Una vez que todos los estudiantes se habían vendado los ojos, las consignas fueron leídas en voz alta para todos y releídas tantas veces como fue necesario, a medida que lo fueron solicitando en cada mesa.

La primera parte de la actividad fue de tipo exploratorio, con el objetivo de que se familiaricen con el instrumento, que era desconocido para todos.

Usando banditas elásticas, construyan sobre el geoplano un cuadrado, un triángulo isósceles, un rombo no cuadrado y un paralelogramo.

Los estudiantes debían usar las manos para controlar la representación de algunas propiedades geométricas —perpendicularidad, paralelismo, igualdad de longitudes, punto medio—, y ensayar algunas maneras de comunicarlas a otros que, al igual que ellos, no verían la construcción, pero podrían controlarla o reproducirla valiéndose del tacto.



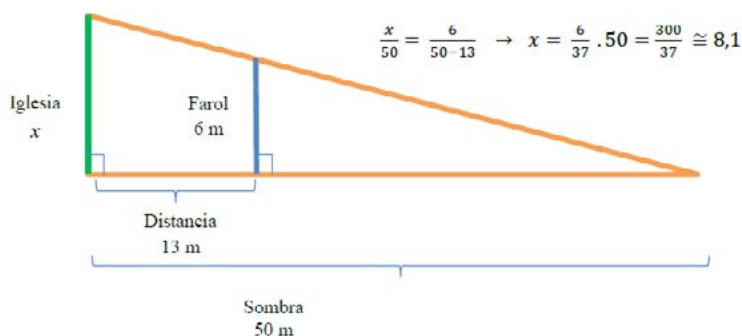
Imagen 1. Escenas del trabajo de exploración usando geoplanos



En la segunda parte de la actividad, se planteó el siguiente problema:

Una iglesia proyecta una sombra de 50 metros. Para el mismo lado sobre el que está proyectada la sombra hay un farol de 6 metros que se encuentra a 13 metros de distancia de la iglesia. ¿Cuál será la altura de la iglesia expresada en metros?

Si los estudiantes hubieran podido resolver sin las condiciones que se les imponían, probablemente hubieran dibujado un esquema de la situación y planteado escrituras algebraicas que representaban ciertas relaciones vinculadas a la semejanza de triángulos. Por ejemplo:



Al encontrarse con los ojos vendados, el uso de banditas elásticas sobre el geoplano les permitió construir un modelo geométrico, similar al que hubieran podido producir con un dibujo en un papel, controlando con las manos y explicitando de manera oral aquello que era dato del problema y lo que era incógnita. Una primera diferencia con las condiciones usuales de trabajo era que los estudiantes no tenían la posibilidad de producir por su cuenta un registro escrito de datos e incógnitas asociados al esquema, ni volver por sí mismos a él. Debían necesariamente apelar a otra persona a quien pudieran

dictar sus ideas para que las escriba y las “guarde”, para estar en condiciones de hacer uso de ellas —mediados por ese otro— cuando las necesitaran¹⁶⁵. Si bien no fue utilizada para resolver, durante la puesta en común surgió también la idea de grabar audios en el celular en los que pudieran guardar información y esta pudiera ser recuperada posteriormente.

Los límites para producir escrituras propias se jugaron también cuando los estudiantes debían elaborar una ecuación para representar la situación y resolverla de manera algebraica. Si bien dominaban las relaciones que estaban involucradas —es decir, reconocieron rápidamente que podían apelar a la semejanza de triángulos—, esto les permitía plantear la ecuación en forma oral, y por lo tanto dictársela a otro. Sin embargo, ante la necesidad de manipular la expresión para “despejar” la incógnita, encontraron ciertas dificultades. Resulta interesante destacar que produjeron relaciones diversas, con la incógnita ubicada en diferentes lugares dentro de la proporción. Esto generó diferentes niveles de dificultad en la manipulación mental de las expresiones, siendo más dificultosas las que ubicaban a la incógnita en alguno de los denominadores.

Las docentes que coordinábamos la actividad ofrecimos nuestra colaboración en cada grupo guardando registro escrito de las expresiones que iban produciendo y de las manipulaciones mentales que iban realizando. La tarea apuntaba a guardar registro de lo que iban pensando y eventualmente devolverles ciertas preguntas, pero no a sugerir estrategias ni a corregir las que ponían en juego.

Resultaron interesantes, en esta instancia de trabajo grupal, ciertas escenas de interacción entre los estudiantes. La necesidad de compartir con sus compañeros un esquema producido, una pregunta o una conjetura llevó a los participantes a interactuar de maneras originales. Muchos de ellos sostenían las manos de sus compañeros sobre su

165 Esto se debió a que las personas participantes no manejaban braille ni modos de escritura que son usados por personas ciegas.

producción, acompañando su recorrido táctil para explicitar mejor la idea a la que referían (como se muestra en las fotos de la Imagen 2).



Imagen 2. Escenas de intercambio y discusión en grupos.



En la instancia de puesta en común nos resultó importante discutir los desafíos con los que se habían enfrentado en estas condiciones, y las maneras de resolverlos que habían elaborado. Nuestra intención era ir más allá de la limitación y, en cambio, hacer foco en las posibilidades, en los modos alternativos, distintos, que inventaron para seguir adelante: “no puedo ver, pero al usar el tacto hago algo que me permite controlar algunas cosas”; “no puedo escribir solo, pero le puedo dictar a otro”; “me pierdo al manipular las ecuaciones, pero puedo estimar”.

Uno de los aspectos que se discutieron se vinculó con los modos en que la Matemática que enseñamos depende fundamentalmente de la vista (tal como se analiza en Lizcano (2004)). Nuestra confianza en la posibilidad de registrar y volver a mirar aquello registrado, manipular mentalmente las relaciones algebraicas mientras miramos las expresiones escritas, incluso el lenguaje oral que acompaña estas manipulaciones “lo que está a la derecha pasa a la izquierda; lo que está abajo, pasa arriba”, se apoyan en este sentido. Nos preguntamos si esta confianza obstaculiza la posibilidad de desarrollar otras estrategias, solo consideradas cuando se nos impide apoyarnos en ella. En este caso y por los valores seleccionados, resultaba posible realizar ciertas estimaciones que permiten aproximar un resultado, pero que ninguno de los estudiantes desplegó. Por ejemplo, si se interpretan las relaciones entre numerador y denominador de las razones que conforman la proporción $x/50=6/37$, dado que 6 es aproximadamente la sexta parte de 37, el valor de x debería ser aproximadamente la sexta parte de 50 —que es un número cercano a 8—. O conjeturar situaciones que ayuden a hacer estimaciones más o menos ajustadas: “Si en vez de $6/37$ fuera $6/30$, 6 sería la quinta parte de 30 y por lo tanto x debería ser 10”; “Si fuera $6/36$, que equivale a $1/6$, se puede amplificar por 8 y quedaría $8/48$, que estará cerca”.

En este momento de intercambio los estudiantes reflexionaron acerca de las nuevas preguntas que se les abrían a partir de ese momento. También identificaron la relevancia de que el docente mani-

pule ciertas variables didácticas¹⁶⁶ que habilitan u obstaculizan la posibilidad de apelar a estrategias diversas para resolver.

Emergieron aquí algunas preguntas que podíamos responder escasamente. Por ejemplo, ¿cómo será la imagen mental de un triángulo que un estudiante ciego construye para sí mismo al interactuar vía el tacto y no a través de la vista? Reflexionamos sobre las dificultades de hallar respuesta a algo que solo una persona ciega con esa experiencia podía responder y que, aun así, nos dejaba nuevas preguntas: ¿Cómo nos comunicaría dicha imagen mental? ¿Cómo la pondríamos en diálogo con la nuestra? Pero sobre todo, ¿de qué modos tener o no tener respuesta a esta cuestión nos condiciona para diseñar propuestas de enseñanza para un alumno ciego?

Surgieron así reflexiones sobre cuestiones que sí eran factibles de ser consideradas desde la enseñanza, para planificar y gestionar actividades con alumnos con discapacidad visual: ¿A través de qué formas no vinculadas a la visión se puede resolver una actividad dada? ¿Cómo se podrían validar estas producciones? ¿Cómo se podría comparar la producción propia con la de otros? ¿Sobre qué cuestiones se puede discutir y cómo? ¿Qué posibilidades hay de que se utilicen apoyos escritos específicos (como la escritura braille) y cómo trabajar si no los hay?

En este momento no pudimos desarrollar este asunto dado que no contábamos con un especialista ni un usuario de braille. Sin embargo, pudimos hacer alusión a las diferencias entre las escrituras matemáticas convencionales y las producidas en braille. En este sentido, fue muy importante haber contado con el antecedente de la experiencia comunicada en Braganolo *et al.* (2015). En aquella ocasión trabajamos efectivamente con un alumno ciego, quien nos enseñó aspectos significativos del uso de este sistema de lectura y escritura.

166 Nos referimos aquí al concepto teórico que remite a “aquellas condiciones que pueden variar a voluntad del docente y que según los valores que toman, modifican el conocimiento necesario para resolver la situación” (Fregona y Orús Báguena, 2011: 30).

Estos aspectos ampliaron nuestra mirada y nos permitieron formular nuevas preguntas y reflexiones didácticas.

El sistema braille se basa en escrituras horizontales, mientras que las escrituras matemáticas convencionales pueden ser bidimensionales —por ejemplo, cuando se escriben cálculos o ecuaciones con fracciones, hay una direccionalidad de izquierda a derecha en la formación de la sucesión de operaciones, y hay otra direccionalidad arriba-abajo en la escritura de numeradores y denominadores—. ¿Cómo se juegan estas diferencias semióticas en los aprendizajes matemáticos? ¿De qué modos algunas maneras de llevar adelante la gestión de la clase, apoyadas fuertemente en la vista, invisibilizan otros modos de escritura que podrían estar conviviendo en el aula, o incluso obstaculizan la participación de algunos alumnos? En la experiencia de 2015, no fue hasta que el alumno ciego le mostró al profesor del curso cómo se escriben las fracciones en braille que él pudo reflexionar sobre maneras de hablar que utilizaba durante las discusiones colectivas que dejaban afuera a este alumno. Por ejemplo, cuando con intención de facilitar las manipulaciones algebraicas, el docente decía “el que está arriba ahora pasa abajo”.

En cuanto al material, se analizó la importancia de la confección del geoplano (con chinchas, clavos, etc.), así como la flexibilidad y el tamaño de las banditas elásticas (grandes, pequeñas). Si bien parecían detalles poco relevantes, identificamos que pueden condicionar el modo de construcción de la representación y el grado de dificultad en la manipulación del material. Esto nos llevó a analizar posibles repercusiones didácticas en torno a ellos. Por ejemplo, si la tarea involucra construir una figura “grande” (respecto de la separación de los clavos), la flexibilidad de las bandas elásticas condicionaría la construcción: si fueran poco flexibles o pequeñas, la representación debería ser realizada por partes, quizás utilizando una bandita para representar cada lado —esto es, haciendo foco en la figura elemento a elemento—. En cambio, si las bandas son más flexibles o grandes, es posible construir la figura apelando a la idea más global de “for-

ma”. ¿Qué consecuencias podría tener esto para la enseñanza y los aprendizajes? Esta pregunta nos abrió un posible (y nuevo) campo de indagación matemático-didáctica.

Tercer encuentro: Recuperar las experiencias de sus prácticas

Los dos primeros encuentros fueron realizados con anterioridad al ingreso de los alumnos a las aulas de práctica del nivel secundario. En particular, luego del segundo encuentro, los estudiantes comenzaron a planificar en el espacio de la asignatura de referencia, dentro del instituto de formación de pertenencia, las clases que llevarían adelante. De este modo, planificamos la puesta en marcha del tercer encuentro una vez que hubieran transitado al menos algunas clases como practicantes.

En este último encuentro se recogieron algunas de estas experiencias de sus prácticas. Se promovió una conversación en la que, por turnos, uno de los estudiantes junto con su grupo relató algún episodio. Este relato fue entonces abordado colectivamente y se enriqueció con otros surgidos de experiencias que se vinculaban de alguna manera. En la gestión de este encuentro colaboró una asistente personal de alumnos con discapacidad en escuelas comunes.

La decisión de proponer que los estudiantes elaboren un relato de algún aspecto de sus prácticas y que puedan proponer con él una especie de “caso” para analizar colectivamente, intentaba ubicar en primer plano la necesidad de posicionarnos en un lugar de producción activa de conocimientos en colaboración con otros. Partimos del supuesto de que la colaboración es condición fundamental para construir aulas de Matemática en las que todos aprendan¹⁶⁷. Se apuntó a que, a partir de los casos específicos que se fueran planteando,

167 Estas ideas se desarrollan más ampliamente en los capítulos VII y VIII de este libro.

todos los estudiantes movilizaran sus conocimientos al servicio de interpretar las situaciones, analizarlas, formular hipótesis y nuevas preguntas que favorezcan la toma de conciencia acerca de posibles razones que subyacen a las decisiones didácticas e institucionales que las atraviesan.

A continuación, se analizarán brevemente los casos que se discutieron.

Caso 1: La presencia de adultos en el aula de Matemática

Muchos estudiantes hicieron alusión a los adultos que había en el aula, además del profesor del curso. Identificaban que el maestro integrador en algunos casos no está presente en absoluto; en otros casos se ausenta mucho o va de vez en cuando, y el efecto observado en el profesor del curso es de “abandono” del alumno con discapacidad: si no va el maestro integrador, este alumno no trabaja.

Otros adultos presentes en el aula fueron los acompañantes terapéuticos (AT). Este rol les resultaba misterioso, ya que observaron que en muchos casos obstaculizaban la tarea de enseñanza más de lo que ayudaban. Una de las estudiantes comentó, que en palabras de la AT con quien se vinculó en su aula de prácticas, están allí para ser “nexo de socialización”. Sin embargo, todos aludieron a que, en general, de su experiencia en esas aulas particulares, no notaban que su desempeño se correspondiera con esa función. En varios casos alertaron sobre actitudes de los AT que emulaban a la de los alumnos adolescentes: interrumpían la clase para hablar con otros alumnos; se levantaban de sus lugares y salían del aula en cualquier momento.

Algunos estudiantes identificaron que el AT cumplía en el aula funciones pedagógicas, pero que lo hacían de modo tal que los alumnos no respondían. Destacaron que, al tomar ellos la responsabilidad de intervenir, los alumnos comenzaron a trabajar de manera más comprometida y eficaz. Se reflexionó entonces sobre la importancia de la plani-

ficación de las acciones docentes, así como de la formación didáctica y matemática necesaria para desempeñar el rol de enseñantes. Se retomó una idea que ya había circulado en el segundo encuentro: el docente de Matemática es el especialista en el área y, por lo tanto, es el que está en mejores condiciones para ensayar estrategias didácticas.

La presencia, en este encuentro, de una profesional con formación en asistencia personal a personas con discapacidad, colaboró en distinguir de manera más específica los roles de asistente personal y acompañante terapéutico, explicitar cómo se solicitan en el sistema educativo, y discutir la formación que tiene cada uno, así como la del maestro integrador. Se retomó, de este modo y de manera más significativa —puesto que se vinculaba a las prácticas que habían vivido y a los problemas que estaban planteando en primera persona—, aspectos que se habían trabajado en el segundo encuentro a propósito de los videos de clase.

Caso 2: Planificar la enseñanza para la inclusión

En las planificaciones que realizaron para sus prácticas, apoyados por la profesora del espacio de formación del Instituto, los estudiantes diversificaron sus propuestas de actividades incluyendo problemas para todos. Destacaron que los alumnos con discapacidad tuvieron una excelente recepción de la propuesta al notar que se interesaban por incluirlos en el trabajo matemático. Una de las estudiantes identificó un avance muy grande de una adolescente que al principio no la miraba ni le respondía, y que algunas clases más adelante le hizo una pregunta. Otra estudiante comentó el caso particular de una alumna con síndrome de Down de 1° año de secundaria a la que le llevó actividades específicas sobre fracciones. Destacó que en otras clases se dormía porque no tenía nada para hacer, pero cuando se le propuso trabajar lo hizo con entusiasmo, se mostró muy agradecida y la abrazó cuando se fue. Además, la estudiante advirtió que estas mismas

actividades sirvieron para incluir a otros chicos sin discapacidad del mismo curso que mostraban algunas “dificultades” en el abordaje de las propuestas del profesor del curso. Reflexionamos sobre cómo esta diversificación colaboró en remediar una situación que estaba siendo problemática para que todos aprendan. Haber pensado en incluir a una persona en particular mejoraba las condiciones de enseñanza y aprendizaje para todos en el aula.

Otra estudiante aludió a su experiencia con un alumno que no había sido clasificado como “con discapacidad”, pero que parecía ir más lento que los demás. Su impresión era que no tenía dificultades de aprendizaje, simplemente no podía ir muy rápido y resolvía menos cantidad de problemas que sus compañeros. Reflexionamos colectivamente acerca de que resolver menos cantidad no es sinónimo de tener problemas de aprendizaje, y sobre modos posibles de dirimir esta discusión cantidad-calidad desde la enseñanza. Estamos habituados a que la planificación sea para un supuesto grupo homogéneo, una única planificación igual para todos (que eventualmente es adaptada *a posteriori* para el alumno con discapacidad). Pero al tomar conciencia de la heterogeneidad propia de todas las aulas es posible planificar con variaciones: con más problemas y de diversa complejidad, para quienes van más adelante; menos problemas, pero en relación al mismo tipo de situaciones, para quienes no pueden ir tan rápido o van más lentamente por distintas razones (por ejemplo, velocidad para escribir; modos de comunicarse); pensar diferentes intervenciones para afrontar distintas situaciones; diversos recursos, materiales. Esta discusión permitió recuperar una pregunta que los estudiantes habían formulado en la indagación previa y que no se había abordado hasta aquí: ¿cómo incluir también a aquellos alumnos que van más rápido?

Caso 3: Otros aspectos de la Educación Inclusiva y el uso de diagnósticos

Surgieron varias preocupaciones por trabajar con adolescentes: adicciones, violencia, suicidios. Uno de los estudiantes habló de la existencia de protocolos. ¿Dónde se los encuentra? ¿Cómo nos enteramos? ¿Qué lugar tienen en la formación (inicial y continua) estos temas? ¿Cómo enfrentamos estos problemas tan graves? Reflexionamos en este momento sobre la responsabilidad y preocupación de toda la institución en estos temas. Un episodio de violencia, por ejemplo, no es algo que deba enfrentar un docente en soledad, ni siquiera el grupo de docentes del curso en el que se produjo; es un problema de toda la institución. Cobra relevancia el rol de los directivos y otros funcionarios del sistema (inspectores, supervisores) para ponerse al frente y acompañar a los docentes de la institución. Este posicionamiento frente a la complejidad de la vida institucional está prescripto por documentos curriculares de nuestra jurisdicción como el Marco General de Política Curricular (2008) y el Diseño Curricular para la Educación Primaria (2008)¹⁶⁸, también en relación a la tarea pedagógica.

A raíz de esta discusión se evocó la historia del alumno de Carmen de Patagones que disparó un arma de fuego dentro de su aula¹⁶⁹. Una estudiante que conocía el caso con cierto detalle comentó que en ese momento se hizo un “diagnóstico masivo” de la situación: como ese curso estaba en shock, se le bajó la exigencia al mínimo en relación a lo que podían hacer en la escuela durante mucho tiempo. Como resultado, algunas familias los cambiaron de escuela, preocupadas porque no les estaban enseñando y los jóvenes no estaban aprendiendo. Reflexionamos sobre los diagnósticos masivos y los pusimos en relación con lo que ocurre con ciertos diagnósticos que

168 Estos documentos estaban vigentes el año en que se llevó adelante la experiencia (2017).

169 El 28 de septiembre de 2004 un alumno de 15 años del Instituto N° 202 “Islas Malvinas” de Carmen de Patagones, Provincia de Buenos Aires, disparó contra sus compañeros de aula provocando la muerte de tres de ellos e hiriendo a otros cinco.

se hacen sobre las “capacidades” de las personas con discapacidad. Explicitamos algunas ideas que suelen circular como características masivas: “Todos los chicos con síndrome de Down son cariñosos”, “ningún chico ciego puede aprender geometría”, “ningún chico con discapacidad intelectual puede pasar de hacer cálculos con los dedos”, etc. Estos dictámenes no toman en cuenta las diferencias entre las personas, la singularidad de sus reacciones ante un mismo hecho, la particularidad de las relaciones que establecen con el mundo, y eliminan las subjetividades, reduciendo a las personas con discapacidad a una caracterización genérica basada en lo que socialmente es interpretado como déficit: un cuerpo distinto, un cromosoma extra. El Modelo Médico sobre el que se trabajó en el primer encuentro tomó relevancia aquí para interpretar esta mirada dentro del sistema educativo en particular y la sociedad en general.

Caso 4: La colaboración en el aula

Otra de las estudiantes compartió su experiencia en un aula que incluía a un alumno ciego. La profesora de Espacio de la Práctica Docente II ya había conversado con la docente del curso, y teníamos noticias de que estaba muy contenta de haber recibido colaboración para repensar la enseñanza y actuar de otros modos. En un correo electrónico nos comunicó:

A la profesora le encantó que la ayuden porque mientras los alumnos trabajan con los chicos, ella le dedica tiempo a L. [el alumno con discapacidad], y dice que ahora todos hacen y todos participan. El jueves se emocionó tanto de lo que trabajaban los chicos que se puso a llorar.

Sin embargo, la lectura de esta estudiante era muy diferente a la experiencia relatada por la docente del curso: estaba enojada, a tal punto que rompió en llanto durante su relato.

Su indignación provenía del abandono —en términos de enseñanza y aprendizaje— en el que vio a este alumno dentro del aula, pero además explicitaba diferencias con la profesora del curso en su modo de enseñar. En este momento del encuentro tomó relevancia la participación en la discusión de las formadoras de docentes. Analizamos que, si bien quizás no era la profesora que ella quisiera que fuera, resultaba crucial analizar de qué manera su participación y la de sus compañeros en esa aula modificó el trabajo en la clase. Una compañera, que también había formado parte del grupo de practicantes de esa aula, explicitó en ese momento que su percepción de la situación era completamente diferente, destacando que la profesora cambió su actitud, tomó muchas sugerencias, y comenzó a trabajar con el alumno ciego gracias a que ellos pudieron ocuparse de trabajar con los demás.

Este fue un intenso momento, atravesado por fuertes emociones que decidimos incluir y también limitar, para estar en mejores condiciones de analizar de manera constructiva la experiencia. Conversamos largamente sobre detalles de esas clases que nos llevaron a advertir el cambio que fue para esa profesora la presencia de colegas dentro del aula, cómo la soledad de su tarea la hacía actuar de una manera, y cómo un apoyo particular —en este caso, con las características que ellos le imprimieron—, dio como resultado algunos cambios en sus prácticas docentes.

A raíz de esta extensa conversación —que se vinculó con el primer caso que tratamos en el encuentro—, surgió un nuevo cuestionamiento: ¿No será excesivo que haya muchos adultos en el aula? Se referían a este caso en particular, con cuatro practicantes y la profesora, pero también aludían a los casos en los que está el maestro integrador, el AT, el profesor, ayudantes, practicantes diversos. Analizamos el rol de todas estas personas: ¿Para qué están? ¿Qué fun-

ción cumplen? Desplazamos la discusión sobre la cantidad hacia la calidad de esas participaciones. En un aula, el hecho de que haya un único adulto es una cuestión de cultura escolar, pero ¿por qué no podría haber muchos adultos? Una vez más surgía la necesidad de desnaturalizar algunos rasgos de la escuela: en todos los casos que los estudiantes evocaban, la presencia de varios adultos en el aula con ciertas condiciones de planificación parecía haber sido beneficioso para todos, tanto para los alumnos como para los profesores.

Algunas ideas que nos permiten evaluar la experiencia

La decisión de disponer de cierta información acerca de interrogantes, preocupaciones e intereses de los estudiantes mediante la indagación previa, nos permitió crear una propuesta tomándolas en consideración. Esta intención se pudo concretar al menos de dos maneras:

1. diseñando actividades que apuntaban específicamente a tematizar algunos de estos asuntos;
2. orientando las discusiones que se generaban en los encuentros para problematizar los otros.

Al revisar lo trabajado en los tres encuentros, encontramos que todas estas preocupaciones fueron tomadas en consideración, incluso otras que fueron apareciendo a medida que transitamos la propuesta.

Entre los indicadores que nos resultan altamente significativos, destacamos especialmente la producción de preguntas específicas en relación a la enseñanza de la Matemática que surgió en el segundo encuentro. En particular, subrayamos el movimiento de los estudiantes desde una posición de demanda —“no estamos preparados”—, hacia una posición productiva. Creemos que este movimiento está vinculado, entre otras cosas, al tipo de trabajo promovido en este es-

pacio, de carácter colaborativo, en el que los docentes coordinadores no intentamos brindar respuestas acabadas a los problemas que se fueron planteando sino abrir el juego a la “elaboración compartida de razones” (Sadovsky *et al.*, 2015: 9).

Esta posición productiva también ha sido relevada en el tercer encuentro, cuando los estudiantes pudieron plantear sus experiencias lejos del tono inicial, en clave de imposibilidad o de dificultades. Por el contrario, en sus relatos destacaron todo lo que sí estuvieron habilitados a pensar y hacer dentro del aula. Además, se elaboraron nuevos interrogantes para los que no se buscaban respuestas inmediatas, ya que se configuraban como preguntas a ser indagadas y reelaboradas a través de la práctica profesional y la reflexión en torno a ella.

Un aspecto que nos interesa destacar es el impacto que ha tenido este espacio formativo en las profesoras del ISFDN°17 que se sumaron a los encuentros. Estas docentes han solicitado a la coordinadora de la carrera del Instituto que se promueva la creación de otros espacios interinstitucionales que permitan tratar la temática de la inclusión en las clases de Matemática.

Finalmente, si bien las voces de las personas con discapacidad han estado presentes a lo largo de los encuentros a través de videos y experiencias anteriores que muchas de las participantes hemos transitado, identificamos la relevancia de incluir, para futuras acciones similares, en el segundo encuentro a personas ciegas que pudieran interactuar de manera directa con los participantes. Muchas de las preguntas que quedaron planteadas podrían haberse enriquecido con estos intercambios. Tal como explicitamos en páginas anteriores, la experiencia de la ceguera es intransferible, y las preguntas sobre la misma solo pueden ser abordadas a partir de personas que viven esta experiencia.

Reflexiones finales

Como ya hemos analizado, en nuestro primer acercamiento a las ideas de los estudiantes nos encontramos con un grupo de personas que, en apariencia, parecían tener resistencias a considerar la inclusión de personas con discapacidad como posibles alumnos en sus clases de Matemática. Sus primeras palabras frente a la posibilidad de participar en este espacio fueron frases tajantes, reclamamos a la formación y preguntas mayormente retóricas.

Reconocemos en esta primera posición la mirada de la escuela y en particular del aula de Matemática desde un paradigma homogeneizador, sustentado por ciertas ideas naturalizadas sobre:

- la discapacidad, interpretada como deficiencia personal que necesita ser rehabilitada;
- la formación específica, referida únicamente a alumnos “normales”;
- la responsabilidad de la enseñanza, que excluye a los alumnos con discapacidad puesto que aun si están en el aula común, quienes les enseñan son docentes especiales;
- la organización del sistema educativo, graduado según criterios de edad y vinculado a contenidos previstos para ese grado y esa edad, a ser desarrollado en un año calendario.

El análisis de lo sucedido a lo largo de los encuentros, la transformación desde una posición de resistencia y demanda, hacia otra de producción —de ideas, de propuestas, de nuevos interrogantes— nos permite poner en cuestión aquel aparente diagnóstico inicial. ¿A qué podríamos atribuir las afirmaciones y preguntas que construyeron los estudiantes en aquel momento? ¿Qué aspectos del trabajo planteado pudieron haber favorecido un cierto cambio de posición?

Somos conscientes de que responder estas preguntas requeriría una indagación más profunda acerca de este recorrido. Sin embargo, nos atrevemos a plantear algunas hipótesis al respecto. Creemos que hay tres componentes del dispositivo que han sido fundamentales:

- Analizar y experimentar la colaboración. Una de las preocupaciones más fuertes que suelen tener los docentes en ejercicio de la profesión es que se les pide más en las mismas condiciones: que enseñen a grupos cada vez más numerosos, que incluyan a alumnos con diferentes niveles de conocimiento, etc., pero siempre siendo un solo profesor en el aula y pensando solo. En estos encuentros hemos hecho hincapié, tanto discursivamente como en las actividades y también en acto —a través de la convocatoria a distintos profesionales que ofrecieran su experiencia y sus saberes para pensar conjuntamente—, en la necesidad de colaboración para generar buenas condiciones para la inclusión.
- Experimentar otros modos de aproximarse a un problema matemático. Enfrentarse a un problema matemático obturando la posibilidad de usar la vista, un sentido que se da por evidente en el trabajo matemático escolar, colaboró en que los estudiantes puedan advertir de qué maneras, como docentes y aun sin malas intenciones, podemos estar poniendo barreras a la participación y el aprendizaje al obstaculizar ciertas posibilidades de trabajo —por ejemplo, cuando no ofrecemos a un alumno ciego un *medio*¹⁷⁰ que le

170 Nos referimos aquí a la noción teórica de la Teoría de las Situaciones Didácticas (Brousseau, 1986). “El concepto de *medio* incluye entonces tanto una problemática matemática inicial que el sujeto enfrenta, como un conjunto de relaciones, esencialmente también matemáticas, que se van modificando a medida que el sujeto produce conocimientos en el transcurso de la situación, transformando en consecuencia la realidad con la que interactúa.” (Sadovsky, 2005: 20)

permita desplegar sus ideas y estrategias—. Fue una buena oportunidad para explorar que aun en estas circunstancias disponían de muchos conocimientos que podían movilizar de maneras alternativas¹⁷¹. También, que podían explorar nuevos modos de aproximarse a los problemas, los objetos matemáticos y sus representaciones.

- Poner en juego conocimientos matemáticos y didácticos disponibles. A partir de la resolución y posterior reflexión sobre un problema matemático y sus condiciones, la idea de que hay un otro que se ha especializado en la enseñanza para alumnos con discapacidad y para los cuales nuestra carrera no nos provee formación específica quedó cuestionada. La posibilidad de realizar un análisis de la situación haciendo uso de nociones matemático-didácticas que les resultaron conocidas de su trayectoria de formación —por ejemplo, el concepto de variable didáctica—, favoreció que se ubicaran en un lugar de saber con posibilidades de acción. Este aspecto se jugó además en el tercer encuentro, cuando relataron escenas de clase en las que pudieron reconocerse en relación a estos otros actores quienes, aun con su especificidad, no disponían de los conocimientos que ellos sí podían movilizar para enfrentar una dada situación.

No tenemos dudas de que el Estado tiene la responsabilidad ineludible de garantizar la inclusión de todos los alumnos en las instituciones educativas -y esto aún es una deuda, tal como hemos desarrollado en el capítulo II. Pero también creemos que existen actualmente

171 Una vez más destacamos que la experiencia de la ceguera es intransferible. En efecto, las personas ciegas tienen, además, más recursos para aproximarse a los problemas en estas condiciones, debido a la especificidad de esa experiencia.

algunas condiciones dentro del sistema educativo que habilitan a que ciertas acciones sean posibles.

Como hemos venido planteando a lo largo de este libro, la existencia de leyes e intenciones políticas que apuntan a garantizar la inclusión no resulta suficiente para la transformación de un sistema educativo que históricamente no ha considerado a ciertos estudiantes como sus alumnos legítimos. Las historias de vida de las personas con discapacidad que hemos conocido a lo largo de los encuentros de esta experiencia y en algunos capítulos de este libro nos convocan a la acción. No podemos esperar a que todas las condiciones se cumplan para recién después empezar a transitar la inclusión, porque los destinos de muchas personas con discapacidad están en juego hoy, mientras esperamos que “algo más” ocurra.

Este espacio formativo complementario a la experiencia de prácticas de futuros profesores de Matemática ha intentado configurarse como una posibilidad dentro de este tipo de iniciativas.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2004). “El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?” *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.
- Brousseau, G. (1986). “Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques”. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-112. (Traducción de la UNC)
- Bragagnolo, F.; Grimaldi, V. y Lorenzo, J. (2015). ¿Qué nos pasa cuando cambiamos de lugar? Construyendo inclusión en un aula de matemática. Poster presentado en IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 28, 29 y 30 de Octubre de 2015, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Campelo, A. y Lerner, M. (2014). *Acoso entre pares: orientación para actuar desde la escuela*. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2006-2011). *Diseños Curriculares para la Educación Secundaria*.
- (2007). *Marco General de Política Curricular*.
- (2015). *Pre-Diseño Curricular para el Profesorado de Matemática*. (documento preliminar).
- Dussel, I. (2010). “La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021”. En *Metas educativas 2021. Propuestas Iberoamericanas y análisis nacional*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Escobar, M.; Grimaldi, V. (2015). *El conocimiento matemático como derecho. Nuevas coordenadas políticas para pensar y transformar*.

mar las prácticas de enseñanza. Actas de las IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

- Grimaldi, V. (2017). “La inclusión de alumnos con discapacidad en aulas de Matemática del Nivel Secundario: Su abordaje en la formación docente inicial”. Trabajo final Integrador de Especialización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Grimaldi, V. e Itzcovich, H. (2013). “Tensiones en el paso de la escuela primaria a la escuela media. Algunas reflexiones en el área de Matemática”. En Broitman, C. (comp.), *Matemáticas en la escuela primaria II. Saberes y conocimientos de niños y docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Fregona, D. y Orús Báguena, P. (2011). *La noción de medio en la teoría de las situaciones didácticas. Una herramienta para analizar decisiones en las clases de matemática*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Lizcano, E. (2004). “Las matemáticas de la tribu europea. Un estudio de caso”. En
- Knijnik, G. et al. (eds.), *Etnomatemática*, Universidad Santa Cruz do Sul.
- Oliver, M. (2008). “Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas”. En Barton, L. (comp.), *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de “Disability and society”*. Madrid: Ed. Morata.
- Palacios, A. (2008). *El Modelo Social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Sadovsky, P. (2005). “La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática”. En Ala-

- gia, H., Bressan, A y Sadovsky, P., *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Sadovsky, P.; Quaranta, M.E.; Itzcovich, H. y otros (2015). “La noción de relaciones entre cálculos y la producción de explicaciones en la clase de matemática como objetos de enseñanza. Su configuración en el marco de un trabajo colaborativo entre investigadores y docentes”. *Revista Educación Matemática*, 27(1), 7-36. México: Santillana.
- Terigi, F. (2007). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Paper presentado en el *III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.
- (2012). *El currículum en acción: los actores institucionales y la cotidianeidad*. Conferencia en el marco del curso de gestión de UEPC en convenio con FLACSO. Córdoba, 10 y 11 de agosto de 2012.

Normativas

- Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Buenos Aires, 28 de diciembre de 2006.
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

PRESENTACIÓN DE LAS AUTORAS

Coordinadoras

Pilar Cobeñas

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación Especialista en Enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial y Primario, Magíster en Educación y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora de Pedagogía de la Diversidad y del Seminario Enseñar y Aprender en Aulas Inclusivas (UNLP). Docente de cursos de posgrado sobre Educación Inclusiva (UNLP). Especialista en Educación Inclusiva en la Dirección General de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Coordinadora pedagógica en el curso de Asistencia Personal y co-coordinadora del grupo de docentes por la Educación Inclusiva (Asociación Azul). Autora de diversos artículos y capítulos de libro, y co autora de libros sobre Educación Inclusiva. Investigadora en el marco de proyectos sobre corporalidades y género desde perspectivas interseccionales, y sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad y la enseñanza de la matemática en aulas inclusivas (UNLP).

Verónica Grimaldi

Profesora en Física y Matemática y Especialista en Educación en Ciencias Exactas y Naturales por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora de Didáctica Específica II y Prácticas Docentes en Matemática y del Seminario Educación Inclusiva y discapacidad: enseñar y aprender en aulas inclusivas, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Docente y Coordinadora Académica en la Especialización en Enseñanza de las Matemáticas para el Nivel Inicial y el Nivel Primario, UNLP. Docente de la Licenciatura en Enseñanza de la Matemática para la Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Investigadora en el marco de proyectos de la UNLP y de la UNPE vinculados con la formación docente y la enseñanza de la Matemática en los niveles primario y secundario. Autora y coautora de artículos y publicaciones para docentes y alumnos de primaria y secundaria, y de diseños curriculares y documentos de actualización didáctica de la Provincia de Buenos Aires.

Claudia Broitman

Profesora de Enseñanza Primaria, Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Profesora de Didáctica de la Matemática en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), UNLP. Asesora de la Dirección Provincial de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires. Autora de diversos diseños curriculares, artículos en libros y revistas académicas, compiladora de libros y otras publicaciones. Docente de posgrados de diferentes universidades nacionales y extranjeras. Directora de la carrera de posgrado Especialización en Enseñanza de las Matemáticas para el Nivel Inicial y el Nivel Primario, UNLP.

Dirigió diversos proyectos de investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas.

Inés Sancha

Profesora en Ciencias de la Educación y Magíster en Escritura y Alfabetización por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Coordinadora Académica de Escuela Graduada Joaquín V. González, UNLP, y Coordinadora de Especialización en Enseñanza de la Matemática para el Nivel Inicial y Primario, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), UNLP. Autora de libros escolares, de materiales curriculares para docentes y de artículos académicos sobre la enseñanza de la matemática en el Nivel Primario. En la FaHCE, UNLP, participó en diferentes proyectos de investigación vinculados a la enseñanza de la matemática a alumnos con y sin discapacidad.

Mónica Escobar

Profesora en Ciencias de la Educación y Magister en Educación por la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Profesora de Didáctica de la Matemática en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), UNLP. Asesora docente de la Dirección Provincial de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires. Autora de diversos artículos en revistas especializadas y de materiales destinados a docentes y alumnos de los niveles inicial y primario. En la FaHCE participó de diversos proyectos de investigación y de extensión sobre la enseñanza de la matemática a alumnos con y sin discapacidad, en aulas plurigrado de escuelas rurales y en escuelas urbanas y en espacios de apoyo escolar.

Colaboradoras

Itatí Blanco

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Participó en diversos proyectos de investigación relativos a la inclusión de alumnos con discapacidad en la enseñanza de la matemática, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), UNLP.

Lucía Belén Dibene

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora de Espacio de la Práctica I y Perspectiva Pedagógico-Didáctica I (Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°210, La Plata). Participó en diversos proyectos de investigación relativos a la inclusión de alumnos con discapacidad en la enseñanza de la matemática, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), UNLP.

Luciana Falco

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora de Didáctica y Curriculum del Nivel Primario, en el Instituto Superior de Formación Docente N° 17, La Plata. Profesora de Psicología y Construcción de la Ciudadanía (Nivel Secundario) y Profesora de Filosofía con Niñas y Niños (Nivel Primario). Participó en diversos proyectos de investigación relativos a la inclusión de alumnos con discapacidad en la enseñanza de la matemática, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), UNLP.

Guadalupe Herrero

Profesora de Matemática, Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Profesora de Matemática en Colegio San Miguel, Colegio Sagrado Corazón de Jesús y CFP N° 34 Prof. Roberto Albergucci. Participó en diversos proyectos de investigación relativos a la inclusión de alumnos con discapacidad en la enseñanza de la matemática (FaHCE, UNLP).

Ana Paula Lemos

Profesora de Matemáticas por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora de Didáctica de la matemática del Nivel Primario e Inicial, en Instituto Canossiano San José, Berisso. Profesora de Matemática en el Nivel Secundario en Colegio Nacional Rafael Hernández y en Liceo Víctor Mercante, UNLP. Participó en diversos proyectos de investigación relativos a la inclusión de alumnos con discapacidad en la enseñanza de la matemática, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), UNLP.

María Lourdes Salas

Profesora de Matemática por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora de Matemática en escuelas secundarias. Participó en diversos proyectos de investigación relativos a la inclusión de alumnos con discapacidad en la enseñanza de la matemática, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), UNLP.

Lourdes Tardío

Profesora de Primer y Segundo Ciclo de la EGB y Profesora de Educación Especial con orientación en Discapacidad Auditiva por el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 9. Participó en diversos proyectos de investigación relativos a la inclusión de alumnos con discapacidad en la enseñanza de la matemática, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), UNLP.

Agustina Villanueva

Profesora de Matemática por la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Profesora de Matemática en Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Colegio Nacional Rafael Hernández, Liceo Víctor Mercante y Bachillerato de Bellas Artes Prof. Francisco A. De Santo, UNLP. Participó en diversos proyectos de investigación relativos a la inclusión de alumnos con discapacidad en la enseñanza de la matemática, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), UNLP.

Este libro recoge discusiones, reflexiones y resultados de una investigación cuyo objetivo fue relevar el estado actual de la enseñanza de las matemáticas dirigida a estudiantes con discapacidad en escuelas comunes, especiales y plurigrado rurales. Se analizan aquí algunas condiciones institucionales y de gestión de la clase que favorecen o no la inclusión educativa de personas con discapacidad. Las autoras se proponen colaborar en la efectivización del derecho a la educación de personas con discapacidad, profundizar los diálogos entre el campo de la Educación inclusiva y el de la Didáctica de la Matemática y construir conocimiento didáctico tendiente a promover el trabajo compartido entre alumnos con y sin discapacidad. A lo largo de esta obra se estudian e interpelan tensiones en las modalidades organizativas de las escuelas, en la formación de los docentes, en la producción curricular y en el desarrollo de formas de enseñanza.

Los artículos que conforman esta producción se elaboraron en el marco de un proyecto de investigación y desarrollo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. El equipo de investigadores, del cual forman parte las autoras de este libro, está integrado por especialistas en Didáctica de la Matemática, acompañantes terapéuticos, asistentes personales, maestros integradores, psicólogos, estudiantes y graduados del Profesorado en Ciencias de la Educación, estudiantes y graduados del Profesorado de Matemática, maestros de grado y especialistas en Educación Inclusiva. Esta formación interna presenta una gran heterogeneidad de trayectorias formativas, profesionales y de intereses que generó condiciones propicias para abordar la compleja trama que atraviesa el problema que se estudia.