

CAPÍTULO I: ENSEÑAR MATEMÁTICA EN EL JARDÍN DE INFANTES DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Mónica Escobar, Mariana Filardi y Marcela Romero

En este capítulo se presenta un recorte del trabajo desarrollado en el marco de la investigación que da origen a este libro¹. Tal como ha sido mencionado en la introducción, el estudio que llevamos adelante buscó relevar, documentar y promover prácticas inclusivas en distintos niveles del sistema educativo. En este caso, se trata del trabajo desarrollado por el subequipo de investigación que focalizó la tarea en un jardín de infantes público y gratuito, dependiente de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)².

1 Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo (PPID) denominado “La inclusión de alumnos con discapacidad en los proyectos de enseñanza. Aportes de la didáctica de la matemática” (2019-2022).

2 Agradecemos al Jardín de Infantes de la Escuela Graduada Joaquín V. González por abrirnos las puertas de las salas con tanta generosidad. A Marcela Errandonea (coordinadora académica del Nivel Inicial), Cecilia Wall (coordinadora del área de Matemática), Natalia González, Flavia Vidal, Yanina Romero y Micaela Paladino (docentes de segunda y tercera sección), Silvina Philip (Maestra de Apoyo Pedagógico) y Sofía Noceda y Natalia Iademarco (AT) por disponerse a pensar junto a nosotras con genuino interés y profesionalismo. También agradecemos a Laura Murúa, integrante del equipo de investigación que compartió gran parte del trabajo que aquí se documenta.

Junto al equipo docente de la institución identificamos y analizamos las condiciones didácticas que se vienen desplegando en este jardín de infantes para propiciar la construcción de prácticas de enseñanza inclusivas. A partir de allí, nos dimos la tarea de diseñar, de manera colaborativa, un conjunto de clases de matemática que fueron implementadas y registradas con la intención de avanzar en su análisis y conceptualización.

En este capítulo plantearemos algunas preocupaciones iniciales y presentaremos un breve recorrido por las normativas que respaldan y motorizan la construcción de prácticas inclusivas en el nivel inicial. Luego caracterizaremos el tipo de prácticas de enseñanza que viene desarrollando el jardín de infantes involucrado en nuestro estudio, con la intención de poner en contexto el trabajo que desarrollamos. A continuación, presentaremos un recorte del análisis de entrevistas, reuniones de trabajo y clases observadas. Para finalizar, compartiremos un conjunto de reflexiones que surgen del recorrido realizado, focalizando en las condiciones institucionales y didácticas que favorecen la construcción de prácticas de enseñanza inclusivas en las clases de matemática a las que asisten estudiantes con y sin discapacidad.

De las preocupaciones iniciales a los marcos normativos

Si bien en publicaciones anteriores (Broitman *et al.*, 2017; Cobeñas *et al.*, 2021) hemos hecho referencia a los numerosos avances legales que habilitan y respaldan la construcción de una sociedad más justa, en la que los derechos de todas las personas sean respetados sin distinción alguna, nos interesa sumar algunas pinceladas sobre normativas que impactan particularmente en la construcción de prácticas inclusivas en el Nivel Inicial (Escobar, 2019).

Es importante considerar que este nivel representa el primer contacto de los niños y las niñas con una institución educativa, donde comienzan a aproximarse de manera sistemática a ciertas porciones del conocimiento producido social y culturalmente. Allí inician sus

trayectorias escolares y el modo en que las mismas se desarrollen en el futuro es, en parte, responsabilidad de los jardines de infantes.

En algunas ocasiones ciertas prácticas en el Nivel Inicial -también presentes en otros niveles educativos- pueden obstaculizar la inclusión del alumnado en las tareas que se proponen al conjunto de la clase. Por ejemplo, entre otras, es usual eximir a estudiantes con discapacidad de ciertas actividades grupales, hecho que suele justificarse en los límites de sus posibilidades. Esta cuestión se agudiza aún más cuando se los traslada fuera de la sala para excluirlas o excluirlas incluso físicamente de la actividad grupal. Creemos que este tipo de decisiones está vinculada a cierta sospecha sobre su educabilidad (Palacios, 2008; Cobeñas, 2021). Otro tipo de prácticas que obstaculiza la inclusión sucede cuando en la escuela se detiene la enseñanza o la intervención didáctica hasta tanto se reciban orientaciones específicas de parte de profesionales externos que diagnostiquen, confirmen o descarten la discapacidad sugiriendo modos de enseñar específicos. Creemos que este tipo de decisiones está vinculado a un fenómeno instalado en el que se delega en otros actores aquellas decisiones didácticas que competen a los equipos docentes. Estas prácticas, entre otras, impiden que algunas o algunos estudiantes con discapacidad participen de las propuestas de enseñanza y avancen en sus aprendizajes al igual que sus pares. Así se constituyen en barreras³ para la inclusión (Ainscow y Echeita, 2011).

En escenarios más extremos, los alumnos y las alumnas no solo pierden la posibilidad de participar de las situaciones de enseñanza propuestas para “todos” (un “todos” del que no forman parte), sino que se dificultan sus posibilidades de avanzar en la escolaridad pri-

3 Tomamos palabras de Ainscow y Echeita para definir el concepto de barreras: “Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados estudiantes o grupos de alumnos y alumnas -en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional-, generan exclusión, marginación o fracaso escolar” (2011, p. 5).

maria junto a sus compañeras y compañeros, por ejemplo, cuando se decide que asistan exclusivamente a una escuela especial.

Algunos de estos mecanismos de exclusión han sido relevados en otros trabajos (Escobar, 2023). Por ejemplo, evocamos el caso de un estudiante con discapacidad que asistía a una escuela primaria rural. Este niño cursó y egresó de un jardín de infantes urbano común en el que se había dado inicio a un proyecto de integración⁴ acompañado por una maestra integradora (MI). Al egresar del jardín, esta sugirió que el alumno inicie su escolaridad primaria exclusivamente en una escuela especial. Es interesante resaltar que es la MI, representante del sistema educativo, quien ofrece a la familia del alumno continuar su trayectoria en la escuela especial, en lugar de defender el derecho del estudiante a una inclusión plena en la escuela común.

Estas y otras experiencias relevadas, pero también compartidas en numerosos intercambios con colegas de diversas instituciones educativas, con personas con discapacidad y sus familias, dan cuenta de que algunas trayectorias de exclusión encuentran su origen en decisiones asumidas en el nivel inicial, a pesar de haber sido guiadas por intenciones que buscan ayudar a los estudiantes y a sus familias, y por la convicción de estar ofreciendo mejores condiciones de escolarización.

Destacamos también otra de las medidas que ha marcado a gran cantidad de niños y niñas: la opción por la permanencia antes de “pasar de sala”. Si bien no se trataba de una medida que excluía de la escuela común en forma inmediata, impactaba sin lugar a dudas en la trayectoria escolar. Entre las acciones nacionales dirigidas a contrarrestar esta situación se encuentra la aprobación de la Resolución 174/12 por parte del Consejo Federal de Educación (CFE), que en su párrafo 14 establece:

4 Es importante aclarar que en ese momento estaban aún en vigencia los proyectos de integración que más adelante fueron reemplazados por propuestas pedagógicas de inclusión (Cobeñas, 2021).

14. 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. (Consejo Federal de Educación, 2012)

Una de las consecuencias directas de la decisión de permanencia se reflejaba en la sobreedad que generaba -es decir, un atraso en la trayectoria escolar del estudiantado en relación con sus pares de igual edad- tanto en el nivel inicial como más tarde en el nivel primario. Nos preocupa particularmente cuando estas medidas involucran a infancias con discapacidad y, más aún, cuando la decisión encuentra su fundamento en las características singulares de los sujetos y, una vez más, en la sospecha de su educabilidad. De hecho, el CFE decidió incluir en la Resolución N° 311/16 artículos específicos para explicitar la necesidad de cumplir la Resolución 174/12 también en el caso de alumnos y alumnas con discapacidad:

Artículo 22º: El pasaje de nivel inicial a nivel primario se realizará según la Resolución 174/12 CFE, Art. 16, donde se establece que “los aprendizajes no serán interpretados como indicadores de acreditación ni de promoción de los niños y niñas en el nivel inicial al nivel siguiente. Serán considerados como indicios a ser tenidos en cuenta por los docentes que reciban a los niños/as para garantizar la trayectoria escolar”.

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 (Consejo Federal de Educación, 2016).

Es importante mencionar a su vez que, en ocasiones, a pesar de tratarse de instituciones educativas receptoras que alojan a todas las alumnas y todos los alumnos en sus aulas, se agregan condiciones para aceptar el ingreso de niñas y niños con discapacidad, por ejemplo: asistir con un acompañante terapéutico o un asistente personal gestionado por las familias. Sin embargo, tal como establece el artículo 17 de la Resolución 311/16 antes mencionada, es el mismo sistema el que debería proveer los apoyos que la escuela identifique como necesarios.

ARTÍCULO 17°. En caso que las instituciones educativas precisen apoyo para garantizar el óptimo desarrollo de la trayectoria escolar de los/as niños/as con discapacidad en los diferentes niveles de enseñanza obligatoria contarán, con la posibilidad de:

- recibir los apoyos necesarios para el desarrollo de su trayecto en el Nivel. Los mismos serán corresponsabilidad entre el Nivel, la Modalidad de Educación Especial y demás modalidades según criterios nacionales y jurisdiccionales;
- contar con propuestas específicas de enseñanza, a partir de la identificación de las barreras al acceso a la comunicación, la participación y al aprendizaje, el diseño de las configuraciones de apoyo y los apoyos específicos (sistemas de comunicación, orientación y movilidad, autonomía, entre otras) a efectos de minimizar las barreras institucionales (Consejo Federal de Educación, 2016).

A pesar de que la admisión de estudiantes con discapacidad en escuelas de educación común suele iniciarse en el jardín de infantes, como mencionamos anteriormente, no siempre sucede que al egresar de este nivel educativo continúen su escolaridad en escuelas primarias comunes. Por ello, es fundamental que las docentes y los docentes de nivel inicial adviertan que ocupan un lugar privilegiado en la continuidad de las trayectorias educativas de todo el alumnado en estas

aulas. En este sentido, el párrafo 26 del “Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación” (ONU, 2013), vinculado a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD), establece la “cláusula contra el rechazo”.

26. El derecho de las personas con discapacidad a ser instruidas en las escuelas convencionales figura en el artículo 24, párrafo 2 a), que establece que las personas con discapacidad no pueden quedar excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad. Como medida contra la discriminación, la “cláusula contra el rechazo” tiene efecto inmediato y se ve reforzada por los ajustes razonables. Se aconseja que las leyes de educación contengan una cláusula explícita contra el rechazo en la que se prohíba la denegación de la admisión en la enseñanza general y se garantice la continuidad de la educación. Deben eliminarse las evaluaciones basadas en la discapacidad para asignar la escuela y analizarse las necesidades de apoyo para una participación efectiva en la enseñanza general (ONU, 2013).

Si bien la breve reseña de documentos y normativas en favor de la educación inclusiva que acabamos de presentar no es exhaustiva, nos permite enmarcar el análisis que desarrollaremos en estas páginas. Este análisis abarca testimonios de directivos, coordinadores, docentes, maestras de apoyo pedagógico, acompañantes terapéuticos e investigadores de nuestro equipo, como así también episodios de clases de matemática en salas de jardín de infantes a las que asisten alumnos y alumnas con y sin discapacidad. En este proceso nos detendremos en las condiciones institucionales y didácticas que favorecen la inclusión educativa de todo el alumnado.

Agregamos que el jardín de infantes en el que realizamos nuestro estudio ha formado parte de la “Mesa de trabajo sobre trayectorias de estudiantes con discapacidad”, que se llevó adelante a principios

del 2022. La misma estuvo integrada por representantes de las escuelas y colegios del sistema de pregrado de la UNLP, la Dirección de Inclusión Educativa de la Prosecretaría de Asuntos Académicos y la Dirección de Discapacidad, Inclusión y Derechos Humanos perteneciente a la Prosecretaría de Derechos Humanos de la misma Casa de Estudios. Dicho espacio formativo se constituyó en torno al intercambio de experiencias y a la elaboración de un documento propio de las instituciones educativas de la UNLP, que retoma los lineamientos de la Res. CFE N° 311/16. Fue así como en abril de ese año el Consejo de Enseñanza Media y Primaria (CEMyP) de la UNLP aprobó los “Acuerdos generales sobre trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad” (Resolución 4498/22). Esta breve referencia da cuenta de que el diseño de condiciones pedagógico-didácticas que favorecen prácticas inclusivas se inscribe en el marco de nuevos estudios sobre la temática, normativas institucionales y políticas educativas que posibilitan estos avances en materia de derechos.

Sobre el Jardín de Infantes en el que realizamos el estudio

Antes de avanzar resulta necesario caracterizar el tipo de trabajo que se lleva adelante en esta institución. Se trata de un jardín de infantes que integra, junto a una escuela primaria y cuatro colegios secundarios, el sistema de pregrado de la Universidad Nacional de La Plata, pública y gratuita. Esta pertenencia implica, entre otras cosas, una organización institucional y un marco normativo y curricular propios. Sin embargo, es importante aclarar que están regulados, al igual que el resto de las escuelas del sistema educativo, por las mismas normas nacionales reseñadas en el apartado anterior.

Para adentrarnos en las particularidades de la propuesta institucional recurrimos a las definiciones que se plasman en el Proyecto académico y de gestión para el período 2018-2022⁵ vigente al momento de realizar nuestro estudio. Las siguientes dos citas seleccionadas

⁵ El Proyecto académico y de gestión puede consultarse en <https://www.graduada.unlp.edu.ar/institucional/proyectos-de-academico-y-de-gestion-10280>

para encabezar el Proyecto resultan muy significativas para nuestro trabajo:

Una escuela que haga funcionar al mismo tiempo los dos principios de la diferencia cultural y de la identidad como ser humano, los principios del derecho a la diferencia y el derecho a la semejanza. (Charlot, 2008: 140).

Ni la diversidad negada, ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario, o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. Transformar la diversidad conocida y reconocida en ventaja pedagógica: ese me parece ser el gran desafío para el futuro. (Ferreiro, 2001: 89-90) (Carli, 2017).

En varias oportunidades el Proyecto menciona que la propuesta retoma los ejes centrales de proyectos anteriores (2010-2014/2014-2018) “con el compromiso de seguir trabajando en el reconocimiento de la diversidad como fortaleza y ventaja pedagógica” (p. 3). Esto da cuenta de una apuesta sostenida en favor de la inclusión. Y señala:

Sabemos que abrir las puertas de la escuela a todos los niños y las niñas es un avance muy importante, aunque no resulta suficiente. Para lograr una inclusión real, es necesario comprender que no se trata de que todos los alumnos y las alumnas aprendan lo mismo, del mismo modo y al mismo tiempo. Incluir implica transformar la propuesta pedagógica y didáctica para dar respuesta a las necesidades educativas de cada uno de los niños y las niñas, de manera que todos puedan aprender. (*Ibid.*, p. 5)

En vistas a dar respuestas concretas y situadas frente a la diversidad es que el Proyecto busca “promover y optimizar formas de orga-

nización institucional y de trabajo pedagógico para que todos y todas logren los aprendizajes a los que tienen derecho”. Y agrega, esto “supone, por sobre todas las cosas, reconocer la educabilidad de todos los niños y las niñas” (*Ibíd.*, p. 4).

Entre sus propósitos manifiesta la clara intención de “seguir pensando en cómo intervenir de maneras diversas para generar mejores condiciones de enseñanza que atiendan a las necesidades de cada uno de los alumnos y de las alumnas” (*Ibíd.*, p. 6) y de “garantizar oportunidades formativas diversas que atiendan a las diferentes trayectorias de las y los estudiantes, reconociendo que existen distintos puntos de partida, modos de conocer y de relacionarse con el saber” (*Ibíd.*, p. 10).

A partir de reconocer que las cronologías de aprendizaje son diferentes, el documento explicita la necesidad de repensar los modelos organizacionales de la institución para dar respuesta a tal diversidad: “pensar y/o sostener situaciones, propuestas y una organización de equipos de trabajo que propicien y permitan recorridos diferentes sin perder de vista los aprendizajes comunes y sustanciales que queremos favorecer” (*Ibíd.*, p. 14).

En la misma línea, declara la intención de sostener las condiciones que favorecieron la continuidad pedagógica entre las secciones del Nivel Inicial, por ejemplo: organización de pequeños grupos de trabajo no estables, situaciones didácticas en las que se realizan intercambios entre niños y niñas de diferentes salas (de la misma edad o con grupos multiedad) y reagrupamientos entre alumnos y alumnas de diferentes niveles (inicial y primario). Así lo manifiesta el Proyecto:

Planificar y analizar el funcionamiento de propuestas educativas organizadas a partir de estos reagrupamientos es uno de los desafíos que nos planteamos en tanto y en cuanto permiten a aquellos grupos de niños y niñas que necesitan mayores oportunidades, avanzar en ciertos contenidos. La idea es ofrecer a todos y cada uno oportunidades para vivenciar el “éxito escolar” ante sí mismos y los compañe-

ros, para ejercer el derecho a ser reconocidos como portadores de saber-saberes diferentes (*Ibíd.*, p. 23)

Otra de las condiciones que interesa mencionar se vincula con el trabajo colectivo de las docentes. Al respecto puede leerse: “También organizar reuniones plenarias, de manera sistemática, donde puedan encontrarse las docentes de ambos turnos para compartir experiencias y planificar acciones” (*Ibíd.*, p. 16). Más adelante refiere que con el propósito de conformar estos equipos se han ido redefiniendo diferentes cargos a fin de fortalecer la enseñanza y acompañar las distintas trayectorias. En lo que respecta al nivel inicial, se menciona:

[...] trabajo en parejas pedagógicas que permite organizar la tarea docente colaborativamente, posibilitando la reflexión sobre la acción didáctica, la planificación conjunta y la gestión compartida de la clase. [...] En los últimos años se han sumado a estos equipos de trabajo un maestro o maestra de acompañamiento pedagógico por cada turno con el propósito de acompañar el inicio de las trayectorias escolares de nuestros alumnos y alumnas más pequeños, atendiendo a los modos particulares de estar en la escuela de algunos de ellos. Sabemos que se trata de una función que debe ejercerse con flexibilidad, considerando a los niños, niñas y grupos de los que se trate. La construcción de este rol a partir de la práctica reflexiva y compartida es uno de los desafíos que planteamos para el futuro (*Ibíd.*, p. 20).

El Proyecto también refiere al rol de las coordinaciones de área, destacándolas como una de las notas identitarias de la escuela. Se organizan reuniones periódicas con los equipos docentes de ambos niveles “para fortalecer y acompañar -de diferentes modos- la formación de los docentes y compartir la toma de decisiones, haciendo de la planificación de la enseñanza una tarea colectiva” (p. 40). Más específicamente,

[...] planifican proyectos y secuencias, registran clases, reflexionan y discuten sobre lo que efectivamente está pasando en las aulas, reajustan las planificaciones, piensan intervenciones específicas y evalúan las prácticas docentes. En estas reuniones se piensa la enseñanza, se prevén las distintas situaciones e intervenciones y se elabora colaborativamente la planificación del área que se trate, los proyectos y secuencias de clase (*Ibid.*, p. 42)

A su vez, el Proyecto refiere al Departamento de Orientación Educativa, que cumple un rol fundamental en el acompañamiento a las trayectorias, “incluye además de docentes; fonoaudióloga, trabajadora social y psicólogos tanto en nivel inicial como en primaria, como agentes que, desde sus áreas y saberes específicos, aportan lecturas para la construcción colectiva de las intervenciones” (*Ibid.*, p. 21).

Para finalizar este apartado consideramos oportuno sumar una breve referencia a dos experiencias desarrolladas en este jardín de infantes incluidas en un libro de la UNLP de reciente publicación (Peret y Errandonea, 2022). Si bien no se vinculan con el área de matemática, recuperamos de ambos relatos algunos rasgos de la impronta de trabajo en torno a la diversidad que resultan pertinentes para nuestro análisis. Como puede leerse en la introducción, “la gestión del aula en este nivel requiere ser pensada, planificada y revisada” (*Ibid.*, p. 6). Esta práctica se constituye en un eje central del trabajo que despliega habitualmente el equipo docente en este jardín.

En el capítulo 3, “Agrupamientos y reagrupamientos en situación de copia colaborativa del nombre propio”, las docentes Natalia González, Flavia Vidal y Georgina Ferella plantean “algunas características de la interacción entre alumnas y alumnos de la misma sala y entre distintos grupos áulicos del nivel inicial en situaciones de enseñanza del sistema de escritura” (*Ibid.*, p. 28). Esta experiencia resulta particularmente significativa para ponerla en diálogo con las propuestas

de enseñanza desarrolladas a lo largo de nuestro estudio, en las que la diversidad de modalidades de organización ocupó un lugar central.

Las autoras hacen referencia al trabajo en pareja pedagógica mencionado anteriormente. Resulta interesante que las ventajas de esta forma de trabajo sean identificadas por las mismas docentes:

Cada sección está a cargo de dos maestras que trabajan como pareja pedagógica, lo cual permite por un lado organizar la enseñanza en el marco de un equipo de trabajo, y por otro lado favorece la organización de pequeños grupos de trabajo de niños y niñas con una docente a cargo de cada uno (p. 28).

Como puede leerse al finalizar la cita, las docentes valoran la posibilidad de organizar pequeños grupos de trabajo. Este tipo de agrupamientos y reagrupamientos fue el centro de la experiencia que comunican. Fundamentan su opción didáctica de este modo:

[...] asumimos que desde el nivel inicial tenemos la responsabilidad de propiciar distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo de todos los alumnos y alumnas. Si bien históricamente el jardín de infantes fue concebido de una manera mucho menos rígida que los otros niveles del sistema educativo, se vislumbra la existencia de modelos organizacionales, tendientes a la homogeneización. En el caso de nuestra escuela las secciones están organizadas de manera graduada, respetando las edades cronológicas de los niños y niñas. Es a esta conformación que llamamos “grupo áulico” o “grupo clase”. Desde hace ya varios años venimos realizando diversas acciones tendientes a romper con esta lógica de la edad como único criterio para la organización de los grupos. La situa-

ción por excelencia para ejemplificar este tipo de reagrupamiento es la de sesiones simultáneas de lectura que se vienen realizando desde hace más de diez años en nuestra institución. [...] Otras situaciones tienen que ver con recomendaciones en torno a las bibliotecas áulicas o con espacios en que los niños comunican lo aprendido, incluso con grupos de diferentes grados de la escuela primaria. Pero en esta oportunidad comenzamos a ensayar algunos reagrupamientos de alumnos y alumnas en función de sus trayectorias pensando en brindar nuevas oportunidades para acercarlos al contenido y favorecer el avance de sus aprendizajes, especialmente en lo referido al sistema de escritura (*Ibíd.*, p. 29-30).

Ese mismo capítulo se centra en la comunicación de distintas situaciones de enseñanza en las que se proponen diferentes agrupamientos al interior de una sala de 5 años, o bien, reuniendo a niñas y niños de distintas salas (3 y 4 años; 4 y 5 años). Para finalizar, concluyen:

Rescatamos como valioso de estos espacios el respeto por los tiempos y formas de apropiación de las alumnas y los alumnos en el marco de más situaciones de enseñanza. El desafío consiste en manejar y sostener la simultaneidad de la enseñanza atendiendo a las distintas aproximaciones de los niños al objeto de conocimiento, respetando un recorrido particular y, a la vez, compartido por el grupo total (*Ibíd.*, p. 35)

En el capítulo 4, “¿Y por qué no? Intercambio entre lectores del nivel inicial y primario”, la docente María Eugenia Sánchez hace referencia a un tipo de agrupamiento que traspasa las puertas de las salas y el jardín reuniendo a niños y niñas de sala de 5 años y de 4° grado de primaria. Este relato resulta muy relevante para nuestro estudio, en el que proponemos, en una clase de matemática, el trabajo conjunto

entre niñas y niños de sala de 5 y un grupo de alumnos y alumnas de 3° grado que participa de un espacio de apoyo escolar.

Los fragmentos que hemos compartido en este apartado persiguen un doble propósito: por un lado, poner en contexto el estudio que llevamos adelante a partir de aproximarnos a la historia, los propósitos y las experiencias de este jardín de infantes; y, por otro lado, inscribir nuestro trabajo en una línea de continuidad con la tarea que viene sosteniendo y enriqueciendo la institución. Tal como mencionamos al inicio de este capítulo, la decisión de aproximarnos a este jardín apunta a relevar las prácticas inclusivas que el equipo docente viene desarrollando y, al mismo tiempo, aportar desde nuestro proyecto para profundizarlas. Así, nuestro subequipo de investigación se sumó a la mesa habitual de reuniones del equipo docente para seguir pensando, de manera colaborativa, caminos que permitan avanzar en la construcción de prácticas inclusivas en las clases de matemática.

El estudio que llevamos adelante

En consonancia con la perspectiva adoptada por el equipo de investigación, emprendimos un estudio cualitativo que buscó, en primer lugar, relevar y analizar las prácticas inclusivas en la enseñanza de Matemática que se desplegaban en el jardín de infantes involucrado. Para ello, recurrimos a entrevistas semiestructuradas, tanto individuales como grupales, a partir de las cuales pudimos recoger las voces del equipo de gestión, de la coordinadora del área de matemática, de las docentes de sala, de la maestra de acompañamiento pedagógico (MAP) y de las acompañantes terapéuticas (AT). En total se realizaron seis entrevistas, que fueron grabadas en audio y desgrabadas para su análisis. A su vez, y con la misma intención de relevar prácticas inclusivas en desarrollo, realizamos observaciones naturalistas⁶ de una clase de cada sala antes de entrevistar a las maestras.

6 Las observaciones naturalistas se utilizan en investigaciones en Didáctica de la Matemática cuando la intención es analizar prácticas docentes ya instaladas. Es así que en estas primeras clases observadas las decisiones fueron tomadas por las propias

Luego de estas primeras instancias, nos dimos la tarea de diseñar, junto al equipo docente de la institución, un conjunto de clases de matemática en las que se contemplaran y desafiaran los diversos conocimientos numéricos presentes en las salas. Se planificaron e implementaron cinco clases, que fueron registradas (en audio y video) y desgrabadas para su análisis.

A continuación, describiremos parte de este recorrido.

Primeras acciones

Para comenzar, las investigadoras nos reunimos con la coordinadora académica⁷ del jardín y la coordinadora del área de matemática con la finalidad de presentar el propósito de nuestro trabajo y solicitar autorización para iniciarlo. En este primer encuentro pudimos conocer con mayor detalle cómo está organizada la institución, la conformación del plantel docente y los modos de trabajo.

El jardín cuenta con diez salas, cinco en cada turno, con un máximo de treinta alumnos y alumnas por grupo. Cada sala está a cargo de dos maestras que funcionan como pareja pedagógica. A su vez, disponen de una MAP que trabaja en forma colaborativa con las maestras de distintas salas, ocupándose especialmente de aquellos niños y niñas que requieren de un apoyo particular.

La matrícula del jardín está integrada por varias personas con discapacidad, sin embargo, las docentes destacan que su mayor preocupación reside en la gran heterogeneidad de conocimientos que las niñas y los niños tienen disponibles en cada sala, incluso en aquellas en las que no hay estudiantes con discapacidad. Este comentario, que llamó nuestra atención desde el inicio, más adelante se convertirá en uno de los ejes centrales del trabajo que desarrollamos.

docentes sin la intervención del equipo de investigación (ni al diseñar las propuestas de enseñanza ni al gestionarlas).

7 En esta institución, la coordinadora académica del Nivel Inicial cumple funciones semejantes a las de una vicedirectora.

A partir de la caracterización de cada grupo, como investigadoras decidimos centrar nuestra mirada en la sala de 4 años (segunda sección) y en la sala de 5 años (tercera sección), ambas del turno mañana, integradas por infancias con y sin discapacidad. A la sala de 5 años asistía un niño que contaba con una AT y a la sala de 4 años asistían tres niños que requerían mayor acompañamiento, de los cuales sólo uno contaba con una AT.

Desde las primeras entrevistas que mantuvimos con el equipo docente, en reiteradas ocasiones sus integrantes hicieron referencia a una dinámica de trabajo que contempla distintos agrupamientos y actividades diversificadas en función de la heterogeneidad de conocimientos de cada sala. Según afirman, este tipo de propuesta busca incluir a todos los alumnos y las alumnas. Ahora bien, reconocen que, a pesar de tratarse de una práctica instalada en el jardín y apoyada en acuerdos institucionales construidos entre docentes, en muy pocas ocasiones se explicita en las planificaciones. Es así que, en conjunto, decidimos centrarnos en la identificación, explicitación y análisis de las condiciones de enseñanza que generan en las salas para favorecer la inclusión de todo el alumnado.

Al referirse a la sala de 4 años, la coordinadora académica y la coordinadora del área de Matemática la describen como una sala *muy heterogénea*, detallando el tipo de trabajo que despliegan las docentes para responder a tal diversidad. Nos interesó particularmente la decisión de planificar un mismo contenido para toda la clase, previendo situaciones diversificadas según niveles de complejidad que son propuestas a las niñas y a los niños en forma simultánea⁸. Para ejemplificar su relato, se apoyan en una propuesta clásica sobre la enseñanza de los números y el sistema de numeración: el juego de la minigene-

8 Reconocemos en esta propuesta ciertas coincidencias con el tipo de trabajo que suele realizarse en los plurigrados de las escuelas rurales (entre otros, Broitman et al., 2015, 2021; Escobar, 2016, 2018, 2021), como así también a propuestas didácticas destinadas a escuelas urbanas y rurales (por ejemplo, Yoltocah, Serie Piedra Libre, Programas de aceleración, Programa +ATR, Programa MATE).

rala⁹. Una de las previsiones didácticas asumidas por estas docentes consiste en la organización de grupos de trabajo reuniendo a alumnos y alumnas de niveles próximos de conocimientos numéricos. A cada grupo se le propone una variante diferente del juego, aquella que desafía los conocimientos que tienen disponibles y los hace avanzar. Las variaciones suponen modificar el tipo de tablero o de dado que utilizan para jugar. Estas modificaciones, en tanto aumentan o disminuyen la complejidad del problema matemático al que se enfrentan las alumnas y los alumnos, constituyen variables didácticas¹⁰ (Brousseau, 1995). A su vez, al haber sido pensadas para posibilitar la resolución autónoma de todo el alumnado puede ser interpretadas como apoyos¹¹ para los aprendizajes (Booth y Ainscow, 2000).

El interés por documentar esta práctica de planificación y gestión de la clase -que identificamos como una práctica inclusiva- fue decisivo al momento de incorporar esta sala a nuestro estudio. La consideramos inclusiva ya que cuando la propuesta de enseñanza contempla diferentes niveles de complejidad ofrece mayores posibilidades para que cada alumno y alumna ingrese a la tarea desde los conocimientos que tiene disponibles. A su vez, la diversidad de tareas propuestas alcanza a todos los estudiantes y no solo a los menos avanzados o a los alumnos y a las alumnas con discapacidad¹². Por otro lado, también

9 Se trata de un juego con dados de gran difusión en el nivel inicial y 1º año de la escuela primaria. Los problemas matemáticos a los que se enfrentan los niños y niñas involucran el uso del conteo, el reconocimiento del cardinal de una colección, la interpretación de números (Broitman, 1998).

10 Esta noción fue acuñada por Brousseau (1995) en el seno de la teoría de las situaciones didácticas. El docente “puede utilizar valores que permiten al alumno comprender y resolver la situación con sus conocimientos 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: Bartolomé y Fregona, 2003, p.156).

11 Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado (Booth y Ainscow, 2000, p.18).

12 Las entrevistadas informan que se encuentran en proceso de elaboración de la Propuesta Curricular Institucional en la que los contenidos matemáticos están planteados en secuencias de tres años, superando la habitual y arbitraria fragmentación

nos resultó importante documentar esta forma de planificar contemplando la diversidad, para ponerla en diálogo (y contrastarla) con los formatos clásicos que circulan en las escuelas y en la formación inicial, tan atravesados por la mirada homogeneizante asumida por los discursos y las prácticas desde los inicios del sistema educativo.

La decisión de incluir a la sala de 5 años en nuestro estudio se vincula con un hecho que llamó nuestra atención desde el inicio: se referían al niño con discapacidad diciendo que *es un capo*¹³. Nos interesó porque habitualmente suele asociarse a la discapacidad con problemas de aprendizaje, determinando anticipadamente que la trayectoria escolar de estas y estos estudiantes estará signada por el fracaso escolar y poniendo en duda su aptitud para asistir a la escuela común y aprender como el resto de las alumnas y de los alumnos. Por el contrario, en esta sala la tarea de la MAP no consistía en acompañar el trabajo de este alumno, sino el de las niñas y los niños que más preocupan a las docentes, ninguno con discapacidad.

Entendimos que documentar el modo en que este jardín y estas docentes conciben la inclusión de este alumno podría resultar un aporte relevante para romper con la asociación determinista antes mencionada y discutir la idea, también generalizada, de que incluir a alumnos y alumnas con discapacidad en la escuela común representa indefectiblemente “un problema” que los docentes no están preparados para afrontar. En este sentido, resulta necesario explicitar qué se entiende por discapacidad a nivel institucional, lo cual implica recoger y articular las concepciones de las distintas figuras que comparten la responsabilidad de la enseñanza y de los aprendizajes.

de la enseñanza y de los aprendizajes que ordena el tiempo en períodos de un año de duración. La mayor flexibilidad que habilita este modo de organizar los contenidos va en la línea de respetar más el estado de los conocimientos del alumnado que de lo que se espera que aprendan según patrones pautados desde la perspectiva de la gradualidad. Este material aún no está disponible.

¹³ Expresión que suele utilizarse en Argentina para referirse a alguien que se destaca positivamente en algún área. Se le asigna un valor semejante a “es un genio”.

Primeras observaciones

Como mencionamos, las primeras observaciones fueron de carácter naturalista y se llevaron adelante en clases de matemática en las que se estaba trabajando una secuencia sobre el juego de la minigeneralala. Nos centramos en la observación de los modos en que las docentes organizan a los alumnos y las alumnas, el tipo de actividades que proponen y los recursos, las intervenciones de los adultos (pareja pedagógica, MAP y AT) y las producciones e intercambios de los niños y las niñas.

En ambas salas, la clase estuvo a cargo de la pareja pedagógica. Luego de presentar la consigna y organizar a las niñas y los niños en las mesas, las docentes fueron rotando por cada grupo para acompañar el desarrollo del juego, especialmente en aquellos que presentaban menor nivel de autonomía para jugar. En la sala de 4 años, los tres niños que requerían mayor acompañamiento estaban incluidos en diferentes grupos; la MAP permaneció durante toda la clase en uno de ellos. En la sala de 5 años, la MAP se ubicó en la mesa en la que agruparon a todos las niñas y los niños que las docentes consideraban que requerían apoyo. Es importante señalar que todas las alumnas y los alumnos participaron de algún grupo jugando al mismo juego.



Imagen 1. Grupo de niños jugando.

[En la imagen se ven dos niñas en torno a una mesa, cada una con un tablero del juego de la minigenerala con números del 1 al 6. La niña de la derecha tiene un dado y la niña de la izquierda está haciendo un gesto con el dedo como contando o señalando los números.]

En la misma sala, los niños y las niñas de cada mesa recibieron tableros diferentes según sus niveles de conocimiento. En algunas mesas, trabajaron con tableros con puntos alineados y en otras mesas, con tableros con números, en ambos casos ordenados del 1 al 6.

.		1	
. .		2	
. . .		3	
. . . .		4	
.		5	
.		6	

Imagen 2. Diferentes tableros para cada mesa.

[La imagen presenta dos tableros del juego de la minigenerala, cada uno con dos columnas y seis filas. La primera columna del tablero de la izquierda tiene puntos alineados ordenados de 1 a 6. La primera columna del tablero de la derecha tiene números ordenados del 1 al 6. En ambos tableros, la segunda columna es para que cada jugadora o jugador marque los números que salen en cada tirada.]

En clases anteriores también habían trabajado con tableros que presentaban los puntos dispuestos del mismo modo que en las caras del dado convencional y, en clases siguientes, tenían previsto aumen-

tar la cantidad de dados, reemplazar los puntos de las caras del dado por números, presentar tableros con puntos o números desordenados, entre otras opciones posibles. Si bien no ahondaremos en el análisis didáctico de estas variantes, es importante mencionar que representan diferentes desafíos matemáticos para las alumnas y los alumnos: en algunos casos basta con reconocer la disposición espacial de los puntos; en otros, es preciso contar, o bien, identificar cuál es el número que representa cada colección de puntos¹⁴. La decisión de que las distintas variantes se aborden de manera simultánea en la misma clase permite contemplar la diversidad de conocimientos numéricos presente en la sala sin renunciar a la posibilidad de compartirlos en un espacio de trabajo colectivo. Así, en ambas salas todos los niños y todas las niñas fueron convocados a participar en la puesta en común y tuvieron la oportunidad de hacer escuchar sus voces y sus ideas.



Imagen 3. Puesta en común.

[En la imagen se ve a la docente junto a un grupo de niñas y niños sentados frente al pizarrón. La docente está parada y ubicada a la izquierda, agachada, hablando con uno de los niños. En el pizarrón hay varios carteles con información sobre el juego, registros de las ideas de

¹⁴ Para profundizar el análisis didáctico de este juego de dados puede consultarse Broitman (1998).

las niñas y los niños, una tira de números y un cuadro con números del 1 al 100 dispuestos en filas de diez números. La primera fila va del 1 al 9 (el casillero del 0 está vacío), la segunda fila va del 10 al 19 y continúa del mismo modo hasta la fila del 90 al 99.]

Luego de estas primeras observaciones, pautamos un encuentro con la coordinadora del área y las docentes en el que profundizamos sobre el propósito de nuestro estudio y planteamos interrogantes que surgieron a partir de las clases observadas (cómo fue pensada, qué tipo de trabajo se propuso a las niñas y a los niños con discapacidad, qué les preocupa, cuáles de las cosas que han probado que funcionaron y cuáles han desestimado, cuál es el tipo de trabajo que realizan con la MAP y las AT). Como detallaremos a continuación, en ese encuentro pudimos comenzar a analizar, entre investigadoras y equipo docente, los criterios de organización grupal del alumnado y la gestión de las actividades diversificadas. Este análisis se constituyó en insumo para la tarea de planificación conjunta de las clases de matemática que acordamos implementar y documentar en el marco de nuestro estudio.

La revisión de la práctica como punto de partida para la toma de decisiones

En la reunión realizada entre investigadoras, coordinadora del área de matemática y docentes de ambas salas analizamos de manera conjunta las clases observadas para repensar la enseñanza. En este encuentro, pudimos identificar algunas de las decisiones didácticas que las maestras pusieron en acción en sus salas pero que no estaban explícitas en sus planificaciones.

El trabajo colaborativo como condición necesaria para la educación inclusiva

Las docentes manifestaron que el trabajo colaborativo que sostienen hace tiempo les ha permitido construir un conjunto de acuerdos a los

que llegan en forma oral sin necesidad de explicitarlos en sus planificaciones. Así lo expresan:

M1: En varias oportunidades nos grabamos porque nos resulta, porque una está con una mesa y la otra está con 20 niños. En realidad, hace muchos años que trabajamos juntas y funciona casi mirándonos. (...) Vamos haciendo ajustes en función a lo que vamos hablando, pero todo desde lo oral. Tenemos una planificación que nos permite movernos y grabamos cuando nos parece que es algo importante para compartir.

A partir de sus palabras es posible apreciar que realizan una tarea conjunta apoyada en acuerdos que, si bien se establecen previamente, son flexibles (*nos permite movernos*) y permeables a las demandas que surgen en la clase (*vamos haciendo ajustes*). También resaltamos que reconocen que mucho de lo que realizan queda en “lo oral” (*es que lo tenemos tan naturalizado que no aparece escrito en ningún lado*). Las planificaciones elaboradas por las docentes no explicitan decisiones particulares, adaptaciones, adecuaciones ni apoyos previstos para las niñas y los niños con conocimientos menos avanzados o con discapacidad. Los apoyos son observables en las clases a partir de la gestión que las maestras, la MAP o las AT ponen en acción. En este sentido, identificamos que las intervenciones de estas figuras se constituyen en sí mismas en apoyos para la inclusión de todos los niños y de todas las niñas.

En la planificación conjunta realizada por investigadoras, coordinadora de matemática y docentes decidimos incluir explícitamente aquellas condiciones que pudieran favorecer el despliegue de prácticas de enseñanza inclusivas. Destacamos que el hecho de diseñar y analizar las clases de manera colaborativa entre maestras, MAP y coordinadora del área es una de las condiciones básicas para este tipo de trabajo.

Al referirse al rol de la MAP, las docentes señalan que su función principal es colaborar en la parte pedagógica. Así lo expresan:

M2: Hacemos acuerdos (con la MAP) y participa de la planificación. Las planificaciones son muy flexibles y respetan los tiempos de los niños, por ejemplo, a veces Martín¹⁵ comienza a realizar la actividad, pero después se cansa, no tiene más ganas, es ahí donde le proponemos otra cosa. Planificamos la misma actividad para él, solo que tratamos de darle el tablero primero a él, esto ayuda a que se involucre. Todo esto lo vamos probando y ajustando día a día.

Las docentes comentan a las investigadoras que periódicamente organizan reuniones en las que participan la coordinadora académica, la pareja pedagógica, la MAP y la psicóloga de la escuela. Estos intercambios tienen el propósito de evaluar los avances de los aprendizajes de las y los estudiantes y realizar ajustes al proyecto de enseñanza. Cuando preguntamos por qué las AT no participaban de esas reuniones, tuvimos la oportunidad de poner sobre la mesa el debate recurrente sobre el carácter pedagógico o no pedagógico del AT, cuestión que por cierto no está saldada.

Nos interesa destacar el plano de colaboración entre las figuras presentes en la sala (pareja pedagógica, MAP y AT), cada una desempeñando roles específicos. Coincidimos con Cobeñas y Grimaldi cuando afirman:

Queremos señalar especialmente la idea de que la colaboración entre profesionales que disponen de conocimientos diferentes supone reconocer que los otros también tienen conocimientos, y que posiblemente realicen una lectura distinta de la misma situación. Esto implica la necesidad de

15 Decidimos utilizar nombres ficticios para resguardar la identidad de los niños y las niñas.

reconocer que ninguna de las lecturas será suficiente por sí misma, que cada mirada puede complementar a las otras y que será preciso establecer acuerdos para llevar adelante intercambios productivos. (2017, p. 49)

Así entendida, la colaboración se presenta como una plataforma en la que pueden fundarse y cobrar sentido los aportes de diversos profesionales. Estos espacios colaborativos habilitan la construcción de saberes didácticos que surgen de la indagación y la reflexión sobre las propuestas de enseñanza y del análisis de las producciones de los alumnos y las alumnas, convirtiéndose así en parte constitutiva de la cultura institucional.

Estas relaciones de colaboración no solo pueden visualizarse en el entorno intra-institucional, sino también en el entorno inter-institucional y entre la institución y las familias. Para desarrollar estas dos dimensiones, presentaremos un relato recuperado de una de las entrevistas iniciales con el personal del jardín de infantes. La coordinadora pedagógica (CP) informa de este modo cómo gestionaron la incorporación de la AT de Martín:

CP: Le pedimos a la Universidad¹⁶ el contrato de esta figura porque la situación de vulnerabilidad del niño y la familia es muy fuerte, no sólo desde lo económico sino también desde la estructura; entonces, hay que hacer un acompañamiento fuerte. Nosotros le recordamos a la mamá cuando tienen turnos con los especialistas, nuestra psicóloga la acompaña a la entrevista con el psiquiatra, hay que sostener a esta mamá.

Sobre este relato nos parece importante destacar cómo se fue configurando una red de apoyos entre el jardín de infantes y el rectorado de

¹⁶ Se refiere a las autoridades del Rectorado de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

la UNLP. Esto fue posible a partir del reconocimiento de la situación particular de este niño y su familia y de la intervención del equipo docente, como así también de la identificación de barreras (existentes o potenciales) para sus aprendizajes; y como contrapartida, la existencia de “un otro” (en este caso, el Rectorado de la Universidad) que escuchó, comprendió y tomó las decisiones necesarias para la incorporación de la AT, mejorando así las condiciones para la enseñanza y los aprendizajes. De alguna manera, podemos afirmar que el hecho de que estas dos instancias de la UNLP compartan concepciones, miradas y creencias acerca de la educación inclusiva colaboró en la construcción de las condiciones necesarias para dar respuestas colectivas frente a una situación singular.

Del mismo modo, se entrama otra relación en el acompañamiento que el jardín de infantes ofrece a la familia y la decisión de esta de aceptarlo¹⁷. Este doble movimiento se conjuga y colabora en la construcción y reformulación de la cultura inclusiva.

En distintos planos, la colaboración (entre profesionales, entre instituciones, entre escuelas y familias) habilita el encuentro de miradas que ponen de manifiesto convicciones y modos de ver la realidad. Como venimos señalando, no se trata de un hecho casual, natural ni espontáneo, sino de un proceso de construcción permanente que demanda decisiones claras y acuerdos sostenidos para transformar las escuelas en espacios de enseñanza y aprendizaje cada vez más inclusivos.

Las modalidades de organización de los alumnos y las alumnas desde una perspectiva inclusiva

A partir de las clases observadas, pudimos reconocer uno de los criterios que orienta la planificación y la gestión de la clase en ambas salas, en el que reconocemos una de las condiciones que favorecen prácticas

¹⁷ Podría haber sucedido que la familia no acordara con los modos de acompañamiento disponibles. Resulta interesante señalar que las decisiones que posibilitan prácticas inclusivas, en esta institución, no se imponen a las familias, sino que se construyen con ellas.

inclusivas: los agrupamientos. Las maestras decidieron, como hacían habitualmente, reunir en cada mesa a estudiantes con y sin discapacidad. Para la distribución de las niñas y niños consideraron los conocimientos que tenían disponibles como así también el nivel de autonomía para jugar (más avanzados, intermedios y menos avanzados)¹⁸, en función de los cuales las docentes ofrecieron diferentes variantes del juego para desafiarlos. Así lo expresa una de las docentes:

M1: Decidimos abocarnos a otros niños, a ayudar en dos mesas que eran las de los que estaban menos avanzados y el resto podía trabajar solo sin ayuda. Para esto habíamos cambiado los tableros. [...] Esta vez pusimos unos que tenían números ordenados y números desordenados, otros que tenían puntos alineados y otros con puntos desordenados.

A partir de sus palabras es posible interpretar que las modalidades de organización de la clase se vinculan directamente con la planificación de actividades diversificadas. Al referirse con más detalle a la planificación, esta docente agrega:

M1: También fuimos retomando prácticas de otros grupos que tuvimos con características similares. En realidad, si bien trabajamos con distintos agrupamientos y con distintos niveles de conceptualización, era más una cuestión necesaria porque nos encontramos que la manera que estábamos trabajando no funcionaba, no podíamos acompañarlos (refiriéndose a los alumnos con discapacidad), no podíamos intervenir y como hace dos años tuvimos un grupo con características similares, tomamos cuestiones

¹⁸ Es importante señalar que durante la reunión en la que compartimos reflexiones a partir de las clases observadas, las maestras comentaron que los grupos no eran estáticos, sino que, según la progresión de los aprendizajes, los niños y las niñas pueden integrar diferentes grupos en otras clases o en otras áreas.

de planificaciones anteriores. Ahí vimos algo distinto y comenzamos a tomar decisiones sobre los alumnos respecto a en qué grupos incluirlos y qué actividades darles.

Las modalidades de organización no buscan diferenciar a los niños y las niñas, sino generar mejores condiciones para que ellos puedan resolver de forma autónoma los problemas y para favorecer las interacciones con sus pares. Es importante destacar que estas decisiones se toman de manera conjunta con la MAP, con quien coordinan cuando necesitan su acompañamiento por una situación especial o una clase determinada. La MAP conoce la planificación y suele decidir junto a las docentes cómo organizar la clase.

Los agrupamientos flexibles en los que las niñas y los niños con discapacidad trabajan con otros niños y niñas sin discapacidad es consistente con la perspectiva de Educación Inclusiva. Así lo expresan Cobeñas *et al.* (2021):

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 (p. 501).

Para la tarea de planificación que emprendimos luego, entre investigadoras, coordinadora del área de matemática y docentes, retuvimos de este análisis compartido el trabajo sobre diversos agrupamientos en función de niveles de conocimientos y de propuestas diversificadas a partir de variables didácticas vinculadas a un mismo contenido. A su vez, planteamos la posibilidad de ampliar los criterios de agrupamiento de modo de habilitar interacciones entre niñas y niños de conocimientos distantes y heterogéneos (tal como se documenta en Broitman *et al.*, 2016, 2021; Escobar, 2016, 2021 y Santos, 2006). Es así que, al planificar las nuevas clases de manera conjunta, decidimos

sumar agrupamientos; por un lado, niños y niñas de segunda y tercera sección de Nivel Inicial, y por otro, niños y niñas de tercera sección de Nivel Inicial y de tercer año de la escuela primaria. A continuación, compartiremos parte de ese trabajo.

Docentes e investigadoras planificando

Decidimos planificar y documentar tres clases de Matemática sobre contenidos numéricos en cada sala. Retomamos las propuestas previstas en sus planificaciones anuales y avanzamos en su revisión, enfatizando las condiciones institucionales y didácticas que consideramos favorables para el despliegue de prácticas inclusivas: el trabajo colaborativo de planificación, la diversificación de propuestas sobre un mismo contenido matemático a partir del uso de variables didácticas y los agrupamientos flexibles (al interior de la sala, entre salas y entre niveles), considerando los diversos conocimientos de los alumnos y las alumnas. Si bien se trata de propuestas habituales para las docentes de este jardín, tomadas de sus planificaciones anuales, tuvimos oportunidad de repensarlas y enriquecerlas de manera colaborativa.

La primera clase se desarrolló en cada sala agrupando a las niñas y los niños como lo hacían habitualmente (alumnas y alumnos avanzados, intermedios y menos avanzados). La propuesta giró en torno a un cuadro de números organizados en filas y columnas en el que debían ubicar algunos números: del 1 al 59 en sala de 4 y del 1 al 100 en sala de 5¹⁹.

19 Se trata de una propuesta de amplia difusión en nuestro país. Es importante aclarar que en este jardín optaron por colocar una imagen en el reverso del cuadro, de modo que cada número ubicado en el lugar correcto permite armar una imagen a manera de un rompecabezas. Si bien la tarea matemática no cambia, le suma la posibilidad de ir chequeando, a medida que completan o al finalizar, si la imagen que se armó corresponde o no a la original.



Imagen 4. Cuadro de números sala de 4.

[En la imagen se ve un cuadro de números del 1 al 59 dispuestos en filas y columnas pegado sobre el pizarrón. La primera fila va del 1 al 9. La segunda fila va del 10 al 19 y continúa de ese modo hasta la fila del 50 al 59. En los casilleros correspondientes a 0 y 18 se ha pegado una pieza del rompecabezas encima del número, de modo que éste no se puede ver.]

La consigna fue la misma para todos: *identificar el número dieciocho en la terna de números para luego ubicarlo en el cuadro*. Cada grupo recibió diferentes ternas de números con la intención de ofrecer desafíos variados.

20	4	18	8	18	205	18	108	81
Versión A			Versión B			Versión C		

Imagen 5. Diferentes versiones de las ternas de números.

[En la imagen se ven tres ternas de números que corresponden a las versiones A, B y C. La versión A está conformada por el 20, el 4 y el 18. La versión B, por el 8, 18 y 205. La versión C, por el 18, 108 y 81.]

La versión A²⁰ fue pensada para las alumnas y los alumnos menos avanzados, dado que implica identificar el *dieciocho* entre otros números cuyas escrituras no tienen 8. Incluso, el número 4 podría ser descartado rápidamente por tener un solo dígito. La versión B representa una complejidad intermedia. El 205 podría ser descartado por tratarse de un número de tres cifras y porque ninguna de ellas es 8. La tarea se centra entonces en identificar cuál de los otros dos que tienen 8 será el buscado. La versión C presenta mayor complejidad dado que los tres números que integran la colección tienen 8. Los números seleccionados en este caso se vinculan con algunos de los errores más frecuentes en las primeras interacciones con la numeración escrita. Uno de ellos consiste en confundir el 18 y el 81 a partir de reconocer que ambos “van con el 1 y con el 8”, sin detenerse aún en el análisis del orden en que están escritos. Otro es establecer una correspondencia estricta entre la numeración hablada y la escrita, lo que lleva a suponer que el *dieciocho* es el 108, porque “lleva diez y ocho”²¹.

En la segunda clase los grupos estuvieron integrados por niños y niñas de ambas salas (las alumnas y los alumnos menos avanzados de sala de 5 se desplazaron para trabajar junto a alumnas y alumnos de sala de 4 y los más avanzados de sala de 4 se trasladaron para trabajar junto a alumnas y alumnos de sala de 5). En este caso, el problema matemático propuesto consistió en ordenar números para luego ubicarlos en una tira de números o en el cuadro utilizado en la clase anterior, comenzando por el menor. También se ofrecieron diferentes versiones.

20 Tomamos la idea de ‘versiones’ de un problema de la propuesta didáctica para multigrado de Yoltocah. Disponible en <https://yoltocah.mx/pensamiento-matematico/>

21 Los errores mencionados fueron relevados en un conjunto de investigaciones psicológicas y didácticas dirigidas por Delia Lerner en Argentina.

3	9	5	1	2		4		6	7	8		10	11	12
Versión A														
23	45	32												
Versión B						30	38	32	Versión C					

Imagen 6. Diferentes versiones de las ternas y tiras de números.

[En la imagen se ven tres ternas de números que corresponden a las versiones A, B y C. La versión A incluye el 3, el 9 y el 5. Esta terna está acompañada por una tira de números del 1 al 12. En esta tira de números los casilleros correspondientes al 3, 5 y 9 están vacíos coloreados de gris. La versión B incluye el 23, 45 y 32. La versión C incluye el 30, 38 y 32.]

La versión A fue pensada para las alumnas y los alumnos menos avanzados, suponiendo que el rango acotado de la serie numérica y la información que ofrece la tira de números que acompaña a la terna, tanto por los números escritos como por los lugares vacíos, podían resultar puntos de apoyo para la resolución. Las versiones B y C presentan tres números de dos cifras que debían ser ordenados de menor a mayor para ser ubicados en el cuadro. La B fue pensada para las alumnas y los alumnos intermedios y la C para los más avanzados, dado que ordenar números que inician con cifras diferentes puede resultar menos complejo que hacerlo con aquellos que inician con la misma cifra.

La tercera clase se desarrolló en la sala de 5 años con la participación de un grupo de estudiantes de 3° grado de la escuela primaria que asiste a un espacio de apoyo escolar en contraturno²². Tal como men-

²² Es importante aclarar que en esta institución el nivel inicial cuenta con salas de 3, 4 y 5 años en ambos turnos. Sin embargo, el primer ciclo (1°, 2° y 3°) del nivel primario

cionamos en las primeras páginas, este tipo de agrupamientos forma parte de las prácticas habituales de este jardín. En esta oportunidad la tarea se contextualiza en el juego de la lotería²³. Cada grupo, integrado por 4 niños y niñas de sala de 5 años y un alumno de 3° grado, recibió cartones de lotería, fichas para anotar y un cuadro de números del 0 al 90 para controlar qué números fueron “cantados”. La tarea consistía en adivinar los números que los alumnos y las alumnas de 3° grado habían sacado para cantar. Para ello, los alumnos y las alumnas de 3° grado trabajaron previamente en el armado de las pistas que iban a proponer a los niños y las niñas del jardín, procurando que la tarea quede a cargo de las niñas y los niños (es decir, sin guiar ni ofrecer la respuesta correcta), por ejemplo: “es de la familia del *treinta*”, “es el anterior a *cincuenta y tres*”, “está entre el *quince* y el *diecisiete*”, entre otras posibles. Las docentes de ambos niveles acordaron algunos números sobre los que sería interesante anticipar algunas pistas. Es importante señalar que bajo estas condiciones la tarea representa desafíos para todo el alumnado, para quienes piensan pistas sin ofrecer ayudas directas y para quienes deben interpretarlas y localizar los números en el cartón. En esta última clase, un trabajo interesante consistió en la asignación de roles diferenciados con la intención de potenciar la colaboración entre alumnas y alumnos y favorecer así condiciones para la inclusión.

Análisis de algunos episodios de las clases

En este apartado compartiremos el análisis de algunos episodios de las clases observadas.

funciona solo en el turno tarde y el segundo ciclo (4°, 5° y 6°) a la mañana. Dado que las salas de 4 y 5 años incluidas en este trabajo funcionaban en turno mañana, se articulaba la tarea con las y los estudiantes de 3° grado que asistían en el mismo horario al apoyo escolar. Anticipamos que esta conveniencia organizativa mostró su riqueza en otros aspectos significativos para nuestro estudio.

23 Se trata de una propuesta de enseñanza muy difundida en el Nivel Inicial e inicios de la escuela primaria que se apoya en el juego de lotería de uso social. Un análisis didáctico de esta propuesta puede consultarse en Broitman y Kuperman (2005).

Episodio 1

El episodio 1 corresponde a una clase de la sala de 4 años en la que debían identificar el número 18 para ubicarlo en el cuadro de números (1 al 59). El diálogo al que haremos referencia se produce entre dos niños, uno de ellos (al que llamaremos Pedro) se encuentra entre los que las docentes ubican en el grupo de los menos avanzados. Estos niños no se ponían de acuerdo sobre cuál de los tres números recibidos (20, 4 y 18) era el dieciocho.

Pedro: Es este (señala el 20).

Simón: Es este (señala el 18) porque tiene el 1 y el 8 y el otro (20) no tiene ni un 1 ni un 8.

La docente fue rotando por las mesas para indagar si ya habían decidido cuál era el *dieciocho*. Al advertir que aún no se ponían de acuerdo, les preguntó:

D: ¿Hay algo en la sala que nos pueda ayudar a averiguar cuál es el dieciocho?

(Pedro señala la tira de números del 1 al 31 expuesta en una pared).

Interesa resaltar que la docente, en lugar de intervenir para dirimir la cuestión señalando quién de los dos está en lo cierto, intenta que se apoyen en alguno de los portadores numéricos disponibles en la sala. A su vez, no da por saldado el asunto una vez que Pedro señala uno de esos portadores. La tarea aún está pendiente. Por ello, la docente vuelve a intervenir con la misma intención: sostener la responsabilidad de la resolución en manos de los alumnos y las alumnas:

D: ¿Y cómo averiguamos cuál es el dieciocho? ¿Qué podemos hacer con la tira de números?

Alumnas y alumnos: (Silencio).

D: Un nene me dijo que servía para contar. ¿Por qué no contamos?

Si bien algún lector podría considerar que la maestra claudicó en su pretensión de sostener la incertidumbre al brindar ayudas cada vez más directas, entendemos que estaban dirigidas a Pedro (el resto ya había identificado correctamente el 18, aunque la maestra aún no lo había confirmado) y que, de algún modo, promovieron que este alumno se fuera aproximando a la respuesta correcta a través de la revisión de sus primeras ideas.

A partir de la sugerencia de la maestra, las niñas y los niños se disponen a recitar la serie numérica mientras Pedro observa. A partir del recitado, mientras señalan cada número nombrado en la tira de números, se detienen en el 18 y concluyen que es el buscado. Para quienes ya habían resuelto la tarea fue una oportunidad para confirmar lo que pensaban y para otros, como para Pedro, representó la posibilidad de poner en duda su respuesta inicial.

D: ¿Y para vos (dirigiéndose a Pedro) cuál es el dieciocho?

Pedro: (Señala el 18 y el 20).

D: ¿Pero pueden ser los dos? Ahora lo vamos a charlar con los compañeros.

La docente sigue sosteniendo la incertidumbre, esta vez apela a una pregunta que podrá ser analizada en esa misma clase o en las siguientes: “¿pueden ser los dos?”. Esta pregunta que queda pendiente introduce el análisis de un rasgo central del sistema de numeración con el que están interactuando.

Luego, los niños y las niñas son convocados frente al pizarrón para dar inicio a la puesta en común. Allí se recupera el intercambio mencionado.

D: Les quiero contar que en la mesa 1 tuvimos un problema. ¿Saben qué pasó? Pedro, ¿cuál era el 18 para vos?

Pedro: Este (señala el 20).

D: Pedro decía que era este y vos (dirigiéndose a Simón), ¿cuál decías que era?

Simón: (Señala el 18).

D: Pedro decía que era este (señala el 20) y Simón decía que era este (señala el 18). Por eso no nos pudimos poner de acuerdo y marcaron los dos. Pero nosotros pensamos: ¿qué podíamos hacer? Algo que hubiera en la sala que nos pudiera servir para averiguar cuál era el dieciocho... (Reitera la pregunta dirigiéndose a Pedro) ¿Qué podemos usar de la sala para averiguar cuál era el dieciocho?

Pedro: Esto (señala la tira de números).

D: ¿Y cómo la podemos usar para saber cuál es el dieciocho?

Pedro: (Se dispone a recitar la serie mientras señala los números sobre la tira).

Simón: ¡Contando!

D: Él va a contar.

Pedro: (Realiza un conteo sobre la banda numérica hasta el 18 mientras sus compañeros observan).

D: ¿Cuál es este? (Señalando el 18 en el que se detuvo).

Pedro: El dieciocho (en voz baja).

D: ¿Vieron lo que hizo Pedro? Contó. Ahora (dirigiéndose a Pedro) tomá el fibrón y marcalo.

Como puede leerse en este pasaje de la puesta en común, la docente continúa sosteniendo la incertidumbre al postergar la confirmación de las respuestas correctas. Esta manera de intervenir colabora en la profundización de las ideas y otorga sentido a los espacios de debate colectivo al que las alumnas y los alumnos llegan sin saber a ciencia cierta cuál de todas las ideas que circularon son correctas o incorrectas.

Habitualmente las y los estudiantes con discapacidad no suelen ser convocadas o convocados a participar de los espacios de intercambio colectivo (Cobeñas *et al.*, 2021). En esta clase, la convocatoria tiene sentido porque toda la clase estaba trabajando sobre el mismo contenido y resolviendo tareas próximas entre sí.

A su vez, a pesar de no haber identificado cuál de esos números era el dieciocho en el tiempo previsto para el trabajo grupal, Pedro no fue eximido ni excluido del intercambio colectivo. Al sostener la incertidumbre acerca de cuál era la respuesta correcta, la docente permitió que los niños y las niñas que aún no habían logrado identificar el número buscado, encuentren allí una nueva oportunidad para revisar y transformar sus ideas. El debate es genuino: nadie sabe la respuesta, sino que todos deben buscar la manera de argumentar a favor o en contra de cada idea para validarla. Reconocemos en ello parte de las condiciones didácticas que favorecen la inclusión²⁴.

Esta instancia no sólo habilitó que las alumnas y los alumnos confronten distintas hipótesis de trabajo en un espacio social de balance y reorganización en el que pudieron difundir y sistematizar los conocimientos que circularon en la clase, sino que permitió que este niño revise su respuesta. La estrategia que Pedro puso en juego no había sido propuesta por él al resolver la tarea, tampoco fue propuesta por sus compañeras y compañeros de grupo. El uso del portador numérico como soporte fue sugerido por la maestra en tanto apoyo para decidir cuál de las opciones era la correcta. Pedro pudo apropiarse de este recurso luego de observar cómo lo usaron sus compañeras y compañeros. Resaltamos entonces los apoyos que ofrece la maestra: el uso de portadores numéricos y la posibilidad de interactuar con las ideas de sus compañeras y compañeros para ampliar o cuestionar las propias. Algunos de los niños y de las niñas usan inmediatamente el portador sugerido por la docente y otros, como Pedro, se acercan a su empleo a partir de la interacción con sus pares.

24 En contraposición a este escenario, en otras aulas, los niños y las niñas que requieren más tiempo para encontrar la respuesta suelen perder la posibilidad de participar en los intercambios.

Episodio 2

El episodio 2 corresponde a una clase que reúne a niños y niñas de segunda y tercera sección en la que todos los alumnos y las alumnas se encontraban resolviendo tareas próximas sobre un mismo contenido: orden de números. Nos detendremos en el grupo en el que participa un niño con discapacidad de la sala de 4 años.

Comenzamos aclarando que este niño no completó el ordenamiento, sin embargo, a partir de la tarea propuesta pudo poner en juego sus conocimientos numéricos y participar activamente en la puesta en común, aspecto que había pasado inadvertido al iniciar nuestro análisis. Pudimos acceder a sus ideas cuando nos preguntamos: ¿qué es lo que sí sabe?, ¿qué es lo que sí está haciendo, aunque no sea exactamente lo solicitado?

El grupo recibe tres números para ordenar.



Imagen 7. Trabajo grupal.

[En la imagen se ve a tres niños en torno a una mesa. Todos están mirando una terna de números apoyada sobre la mesa. Es la que corresponde a la Versión A, conformada por el 3, 9 y 5.]

Este niño, al que llamaremos Daniel, toma uno de los números, el 3, y se dirige a los portadores numéricos disponibles en el pizarrón. Señala los primeros casilleros donde localiza el número buscado.



Imagen 8. Uso de portadores numéricos.

[En la imagen se ve a un niño de espaldas parado frente al pizarrón. En el pizarrón está pegado el cuadro de números ordenados hasta 59, al lado un cuadro semejante con varias piezas del rompecabezas cubriendo los casilleros, un cuadro de números ordenados en filas y columnas hasta el 99, una hoja del calendario del mes. Hay también una tira de números ordenados hasta el 31 ubicada horizontalmente y otras ubicadas de manera vertical. El niño está señalando con su dedo el número 3 en una de esas tiras verticales.]

Mientras Daniel se encuentra muy interesado explorando los portadores numéricos, se acerca un compañero y comparten la búsqueda. Es posible reconocer que se trata de un recurso familiar para ambos niños. La docente convoca a Daniel a la mesa y lo invita a traer la tira de números. En este doble gesto procura involucrar al niño en la tarea propuesta al grupo sin ignorar el empleo del portador numérico al que recurrió por iniciativa propia. Una vez en la mesa, Daniel ubica el número 3 en el primer lugar de la serie ordenada.



Imagen 9. Daniel coloca el primer número.

[En la imagen se ve a dos niños y una docente en torno a una mesa. Sobre la mesa hay un cartón rectangular donde los niños deberán pegar los números ordenados. Cada niño tiene un papel con un número en su mano. Uno de los niños está pegando el primer número.]

Interpretamos que la tarea de ordenar los números fue resuelta a partir de los aportes de los tres integrantes del grupo. Si bien Daniel se concentró en el 3, pudo reconocerlo en los portadores numéricos y localizarlo inmediatamente como uno de los primeros de la serie. La interacción con sus pares habilitó que lo ponga en relación con los otros números involucrados.

Al finalizar la tarea, las docentes convocan a las niñas y a los niños a un espacio de intercambio colectivo. Las producciones se encuentran pegadas en el pizarrón para ser analizadas entre todos. En ese momento, Daniel se acerca a la producción de otro grupo y señala el casillero con el número 3.

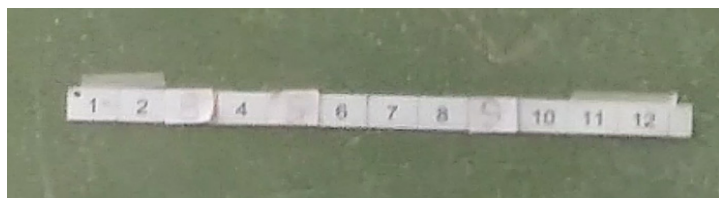


Imagen 10. Daniel señala el número 3 en otra producción.

[Se ven dos imágenes. A la izquierda un pizarrón en el que se ha pegado una tira de números del 1 al 12 con lugares vacíos correspondientes al 3, 5 y 9. Se ven los papeles con dichos números pegados sobre los casilleros que estaban vacíos. A la derecha se ve la imagen de un grupo de niñas y niños de espaldas parados frente al pizarrón señalando la tira de números. Están interactuando entre sí.]

Esta escena resulta interesante porque da cuenta de la lectura que hizo Daniel de la producción de otro grupo. Este alumno pudo des centrarse de la tarea que realizó junto a sus compañeros y ponerla en diálogo con la que realizaron otros niños y niñas, reconociendo allí (nuevamente) al número 3, protagonista indiscutible de la clase para este niño. Volvemos a señalar la riqueza y la potencia de promover la participación de todas las estudiantes y todos los estudiantes en espacios de trabajo grupal y colectivo. Consideramos que estas condiciones didácticas permitieron que Daniel sea parte de la construcción colectiva de conocimientos.

Reflexiones finales: Condiciones didácticas e institucionales que favorecen la inclusión

Al adentrarnos en las clases de matemática en este jardín de infantes, pudimos identificar las múltiples condiciones didácticas que las docentes propician para favorecer la construcción de prácticas inclusivas. Este tipo de prácticas abre las posibilidades de acceso a los contenidos desde la diversidad de propuestas, materiales y modalidades de organización pensando en alumnas y alumnos con diferentes puntos de partida, recorridos y modos de conceptualizar los contenidos matemáticos.

A partir del estudio realizado podemos afirmar, en coincidencia con estudios anteriores, cómo y en qué medida las concepciones personales de las distintas figuras involucradas en la enseñanza y en los aprendizajes de los alumnos y las alumnas con o sin discapacidad faci-

litan o limitan las oportunidades de avanzar en sus aprendizajes²⁵. Los pasajes de las entrevistas individuales y grupales que compartimos buscaron resaltar cómo se van entramando las miradas de distintos agentes en el marco de un trabajo colaborativo que abona a instalar prácticas inclusivas en este jardín.

Nos parece importante destacar que, para que una institución construya y sostenga una mirada compartida acerca de las alumnas y los alumnos con y sin discapacidad, es necesario que se vaya construyendo un posicionamiento común entre los actores que intervienen directa o indirectamente en la enseñanza de todo el alumnado. Uno de los rasgos en los que identificamos esta mirada común se vincula con el modo en que se refieren a la diversidad.

Las entrevistadas presentan sus grupos como *aulas muy heterogéneas*. Esta expresión, asociada a la preocupación de las docentes, llamó nuestra atención en un inicio. Sin embargo, en nuevos intercambios pudimos reconocer que su inquietud se vincula con el desafío de encontrar las mejores maneras de responder a tal diversidad desde las propuestas de enseñanza. La heterogeneidad de conocimientos es interpretada como un rasgo positivo y como una oportunidad de aprendizaje para y entre todos. Desde nuestra experiencia en el sistema educativo hemos observado que no todas las instituciones consideran a la heterogeneidad desde esta mirada; por el contrario, suele ser considerada como un obstáculo. Traemos palabras más que oportunas para pensar en ello: “La educación inclusiva nos propone no solo tomar en cuenta la heterogeneidad sino usarla a nuestro favor para enseñar” (Cobeñas, P. y Grimaldi, V., 2017, p. 40).

Asumimos que el proceso de configuración de prácticas inclusivas (aceptando la diversidad, asumiéndola como un valor y no como un déficit, probando otros modos de enseñanza y evaluando en forma continua el impacto que tienen sus clases en los alumnos y las alumnas) no es tarea fácil. Los cambios no se hacen evidentes en el corto

25 Desde la perspectiva de educación inclusiva es importante considerar no solo a las y los estudiantes con discapacidad, sino a todos los alumnos y las alumnas.

plazo, sino que resulta necesario un tiempo en el cual, también para el proceso productivo que protagonizan los docentes, el ensayo y el error se hagan parte del saber pedagógico que se va elaborando y reelaborando. Sobre este posicionamiento, Ainscow y Echeita afirman:

La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia. En este sentido, las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos (2011, p. 4).

Como ha sido mencionado, las docentes de este jardín de infantes vienen trabajando colaborativamente desde hace varios años, participan de reuniones de trabajo compartido en las que pueden diseñar, analizar y revisar las propuestas de enseñanza, discutir ideas y arribar a acuerdos. Estos espacios les han permitido compartir su preocupación por encontrar modos de enseñanza que involucren a todo el alumnado. Entendemos que esta es una de las condiciones institucionales que favorece la instalación de prácticas inclusivas.

Una de las cuestiones que hemos resaltado en estas páginas se vincula con las modalidades de organización. Las docentes encuentran en ellas un buen recurso para abordar la diversidad presente en el aula. Les permite trabajar de manera focalizada con algunos alumnos y algunas alumnas mientras el resto resuelve problemas con mayor autonomía.

Esto se combina y potencia con la decisión de plantear el mismo contenido para toda la clase, sin que implique homogeneizar las tareas ni los tiempos de resolución. Las docentes proponen diferentes problemas en forma simultánea modificando los niveles de complejidad de la tarea en función de los conocimientos que las niñas y los niños

tienen disponibles. Como señalamos, encontramos que esta decisión se torna inclusiva en tanto permite que cada cual ingrese a la tarea poniendo en acción todo lo que sabe y puede.

A su vez, al haber enfrentado a los niños y a las niñas a tareas próximas, cobra mayor sentido la participación en un espacio colectivo en el que todos son invitados a expresarse, a escucharse, a poner en común sus ideas y sus procedimientos de resolución.

Otro aspecto central lo representan las intervenciones docentes, pensadas particularmente para cada alumno según sus características y necesidades, sin perder de vista el colectivo del que forman parte y con quienes tienen derecho a interactuar.

El trabajo colaborativo de todos los adultos responsables de la enseñanza y/o de los aprendizajes resulta una condición fundamental para instalar y sostener prácticas inclusivas. Es desde allí que los docentes de esta escuela se dan la oportunidad de repensar sus propias prácticas y revisarlas para reorientar todo aquello que los aleja de la inclusión y fortalecer los rumbos que los acercan.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M.; Echeita, G. (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*, 12, 26-46.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? Dossier. *Perspectivas*, XXXVIII (1).
- Bartolomé, O. y Fregona, D. (2003). El conteo en un problema de distribución: una génesis posible en la enseñanza de los números naturales. En M. Panizza (comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas*. Buenos Aires, Paidós.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK 2000. UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Broitman, C. (1998) Análisis didáctico de los problemas involucrados en un juego de dados. *Educación matemática de 0 A 5*, 2(2). Editorial Novedades Educativas.
- Broitman, C., Cobeñas, P., Escobar, M. y otros (2017). Enseñar y aprender matemática en aulas inclusivas. En *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., 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 las clases en las aulas plurigrado en escuela primaria. En V. Seoane (coord. ed.), *III Seminario Nacional de Red Estrado. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa*. FaHCE. UNLP.

- Broitman, C., Escobar, M. y Sancha, I. (2021). La diversidad como ventaja en las clases de matemática de primaria. En M. Castedo, I. Siede y C. Broitman (comps.), *Enseñar en la diversidad. una investigación en escuelas plurigrados primarias*. EDULP.
- Broitman, C. y Kuperman, C. (2005). *Interpretación de números y exploración de regularidades en la serie numérica. Propuesta didáctica para primer grado: "La lotería"*. Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Brousseau, G. (1995). *Glossaire de didactique des mathématiques*, en *Thèmes mathématiques pour la préparation du concours CRPE*, Copirelem, IREM d'Aquitaine & LADIST.
- Cobeñas, P. (2021). Capítulo I. Pensar la discapacidad para (re) pensar las escuelas. En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (coords.), *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad* (pp. 28-103). La Plata, EDULP.
- Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2017). *Construyendo una educación inclusiva II. Aportes para repensar la enseñanza en escuelas para todos*. La Plata, Asociación Azul.
- Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2021). Debates sobre los roles y modos de trabajo de diferentes figuras en la escuela: desencuentros y diálogos en torno a la inclusión. En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (coords.), *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad* (pp. 354-412). La Plata, EDULP.
- Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I. y Escobar, M. (coords.) (2021). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. La Plata, EDULP.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la escuela de hoy*. Colección IM Pertinencias y Pertenencias en Serie Del Mundo. Ediciones Trilce.
- 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 en Educación]. 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.
- (2019). Enseñar matemática en contextos de diversidad. *Scientia Interfluvius*, 10(2), Revista académica, bilingüe, arbitrada y multidisciplinaria. UADER.
- (2021). La enseñanza de las matemáticas en aulas plurigrados: atender a la diversidad desde la planificación. En M. Casteo, I. Siede y C. Broitman (comps.), *Enseñar en la diversidad. una investigación en escuelas plurigrados primarias*. La Plata, EDULP.
- (2023). Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad. La escuela rural como destino. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(1), 27-48.
- Escobar, M. y 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.
- Etchemendy, M., Zilberman, G. y Grimaldi, V. (2011). *Serie Piedra Libre*. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. Serie Piedra libre - Educ.ar
- Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 15(3).
- 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, CINCA.
- Peret, L. y Errandonea, M. (coords.) (2022). *Enseñar en el jardín. Propuestas pedagógicas para el nivel inicial*. Escuela Graduada “Joaquín V. González”. EDULP.

- 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.
- Rockwell, E. y Rebolledo Angulo, V. (coords.) (2016). *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado*. México. Yoltocah
- Santos, L. (2006). Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado. *Quehacer Educativo*. Montevideo: FUMTEP.

Normativas y documentos consultados

- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (s.f.). +ATR. *Programa para la Intensificación de la Enseñanza*. Disponible en: +ATR
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (s.f.). Grados de aceleración. Disponible en: Grados de aceleración | Buenos Aires Ciudad
- ONU. (2013). Asamblea General. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Consejo de Derechos Humanos 25º período de sesiones.
- Binaghi, C.B. (2009). Proyecto Académico y de Gestión 2010-2014. Escuela Graduada Joaquín V. González. UNLP.
- Binaghi, C.B. (2013). Proyecto Académico y de Gestión 2014-2018. Escuela Graduada Joaquín V. González. UNLP.
- Carli, M.C. (2017). Proyecto Académico y de Gestión 2018-2022. Hacer la escuela, entre lo común y lo singular. Escuela Graduada Joaquín V. González. UNLP.
- Resolución 174 de 2012 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se aprueban las pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel

inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación. 13 de junio de 2012.

Resolución 311 de 2016 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se establecen pautas de promoción, acreditación, certificación y titulación de los y las estudiantes con discapacidad. 15 de diciembre de 2016.