

CAPÍTULO IV: FORMAR DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

*Mónica Escobar, Lucía Dibene, Luciana Falco,
Emilio González, Ana Paula Lemos y Marisol Goñi¹*

En este capítulo compartimos un recorte del trabajo realizado desde una de las líneas desplegadas en el marco de la investigación que da origen a este libro², vinculada a la formación docente inicial y continua de las y los docentes de educación primaria común y especial.

Esta mirada resulta relevante en tanto permite conocer las concepciones (acerca de la discapacidad, las personas con discapacidad, la inclusión de las personas con discapacidad en las escuelas comunes) que circulan en la formación docente, identificar aquellas que es preciso transformar para evitar que se constituyan en barreras para la inclusión, como así también, aquellas que es necesario fortalecer y consolidar para construir escuelas más inclusivas.

El trabajo que realizamos se desplegó en tres etapas. La primera de ellas buscó compartir avances del análisis realizado en el marco del

¹ Agradecemos la colaboración de Anabel Ojeda en la primera etapa de este trabajo.

² 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).

primer proyecto de investigación³ con docentes que habían participado de algún modo en distintas instancias⁴. Rápidamente ampliamos el alcance de este propósito al advertir que era necesario explorar alternativas que habilitaran la construcción de espacios de reflexión con distintos actores del sistema educativo, particularmente con maestras y maestros de nivel primario (MG), maestras y maestros de apoyo a la inclusión (MAI), formadores y formadoras y estudiantes del Profesorado de Educación Primaria (PEP) y del Profesorado de Educación Especial (PEE). Es así que realizamos encuentros con docentes de la formación y estudiantes de un Instituto Superior⁵ de Formación Docente (ISFD) y con docentes de nivel inicial y primario de la provincia de Buenos Aires⁶. Ambas instancias fueron documentadas para su análisis.

En la segunda etapa (desarrollada en el marco de un nuevo proyecto de investigación⁷ que recupera y extiende el trabajo realizado anteriormente) llevamos a cabo un conjunto de entrevistas a formadoras y formadores del PEP y del PEE de seis distritos de la provincia de Buenos Aires que buscó relevar experiencias formativas promotoras de prácticas inclusivas en escuelas primarias.

La tercera y última etapa se focalizó en uno de los ISFD con los que hicimos contacto en la segunda etapa. La tarea consistió en la planificación conjunta de una secuencia de clases de matemática para un aula de una escuela primaria a la que asisten alumnas y alumnos

3 Proyecto de investigación “Aportes de la Didáctica de la Matemática para el estudio de la inclusión de personas con discapacidad en escuelas comunes (urbanas y rurales)” (2017-18).

4 Los resultados principales de dicho proyecto pueden encontrarse en Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I. y Escobar, M. (comps.) (2021). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. La Plata, EDULP.

5 La sigla MG proviene de una anterior denominación del cargo: “maestros y maestras de grado”.

6 Agradecemos a todos las maestras, maestros, formadores, formadoras y estudiantes y a cada escuela e ISFD por la generosidad y compromiso con el que se dispusieron a participar de nuestro estudio y a construir conocimientos y preguntas de manera colectiva. Por acuerdo de confidencialidad la identidad de las instituciones, docentes y estudiantes queda reservada.

7 Proyecto de investigación “La inclusión de alumnos con discapacidad en los proyectos de enseñanza. Aportes de la didáctica de la matemática” (2019-2022).

con Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI)⁸. La planificación, implementación y análisis de las clases implicó la participación de formadoras, MG, MAI y orientadoras de aprendizajes (OA). Para ello, realizamos seis reuniones virtuales que, al igual que las clases de matemática, fueron grabadas y desgrabadas para su análisis. Para nuestro equipo de investigación, la documentación de este trabajo tuvo la intención de construir –a partir de la planificación producida, las clases desarrolladas y su análisis- herramientas conceptuales para analizar, revisar y mejorar las propuestas formativas de otros ISFD. Desde la mirada del ISFD involucrado, resultó una oportunidad para la producción de insumos que enriqueciera su propuesta formativa desde una perspectiva inclusiva.

Luego de referirnos al trabajo realizado, compartiremos algunas reflexiones y planteos que permanecen aún abiertos y que demandarán no solo de nuevos espacios de intercambio y de estudio, sino también de decisiones de política educativa (edilicia, formativa, didáctica y laboral, entre otras) que ofrezcan un marco de posibilidad para poner en marcha las transformaciones necesarias, no solo en las escuelas sino también en la formación docente.

Primera etapa. Espacios de reflexión entre docentes de nivel primario, formadores, formadoras, investigadores e investigadoras

La primera etapa de nuestro trabajo apuntó a compartir avances del análisis realizado con docentes que habían participado en distintas instancias de la indagación y a construir espacios de reflexión con distintos actores del sistema educativo (MG, MAI, formadoras, formadores y estudiantes del PEP y del PEE). En 2019 realizamos un encuentro con docentes y estudiantes de un ISFD del noroeste de la provincia de

⁸ La elaboración de la PPI es responsabilidad de los equipos educativos en función de las necesidades de los estudiantes, promoviendo su desarrollo integral y favoreciendo su inclusión social y educativa (Resolución 1664/17 “Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires”, disponible en <https://normas.gba.gov.ar/ar-b/resolucion/2017/1664/185971>)

Buenos Aires, y con docentes de nivel inicial y primario de una escuela urbana de gestión privada de la ciudad de La Plata. La documentación y el análisis de estos encuentros se constituyeron en insumos para diseñar las acciones desplegadas en las etapas siguientes.

En primer lugar, nos dimos la tarea de seleccionar cuáles de los tópicos relevados en nuestro estudio resultaban significativos para generar debates en torno a la enseñanza de la matemática desde una perspectiva inclusiva en espacios de reflexión con docentes, formadores, formadoras y estudiantes, y para identificar qué lugar ocupan -si es que ocupan alguno- en las instancias de formación inicial y continua. Nos centramos en las siguientes cuestiones:

- el reconocimiento de barreras al aprendizaje y la construcción de apoyos¹: ¿cuáles son las barreras que identifican?, ¿qué sentidos le atribuyen a las adecuaciones curriculares, adaptaciones o apoyos/configuraciones de apoyo?, ¿por qué suele asignarse un lugar privilegiado al uso de material concreto o a contextos cotidianos o útiles?;
- la necesidad de generar espacios de trabajo colaborativo para diseñar, desplegar y revisar las propuestas de enseñanza de la matemática con la participación de distintas figuras²;
- la articulación entre distintos niveles del sistema educativo para sostener las trayectorias escolares de alumnos y alumnas con PPI;
- las normativas vigentes vinculadas a la educación inclusiva: ¿las conocen?, ¿cómo las interpretan?, ¿se abordan en espacios formativos?;

1 Las barreras son aquellas condiciones que impiden el desarrollo integral y la participación plena. Pueden ser físicas, comunicacionales, entre otras. El término apoyo refiere a las modificaciones que las instituciones educativas deben producir en pos de asegurar la plena participación y garantizar los aprendizajes. Para profundizar sobre esta temática, nos apoyamos en los Capítulos I, II y IV de Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I. y Escobar, M. (comps.) (2021). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. La Plata, EDULP.

2 Sobre este tema recuperamos ideas del Capítulo VII de Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I. y Escobar, M. (comps.) (2021). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. La Plata, EDULP.

- análisis de clases de Matemática y producciones infantiles: ¿se asignan tareas comunes o diferenciadas a las y los estudiantes con discapacidad?, ¿las modalidades de organización favorecen u obturan las interacciones entre estudiantes con y sin discapacidad?, ¿qué intervenciones docentes resultan potentes para el avance de los conocimientos matemáticos de todo el alumnado?;
- análisis de espacios curriculares destinados al área de Matemática dentro de las propuestas formativas del PEP y del PEE: ¿está presente y de qué modo la perspectiva de educación inclusiva en estos espacios?, ¿qué orientaciones didácticas colaboran en la construcción de prácticas de enseñanza inclusivas?

En ambas instancias (en el ISFD y en la escuela) destinamos un tiempo a presentar los principales marcos normativos y conceptuales de la perspectiva de la Educación Inclusiva, haciendo especial referencia a la enseñanza de la matemática en la escuela primaria y a los desafíos que dicha perspectiva plantea a la formación docente inicial y continua.

Luego, propusimos la lectura individual o en pequeños grupos de una selección de materiales (fragmentos de artículos, investigaciones y normativas³) que abordan los diversos tópicos mencionados anteriormente. A continuación, se planteó un espacio de debate que permitió poner en circulación las distintas miradas de las y los participantes sobre lo leído y elaborar de manera colectiva algunas reflexiones, como así también, compartir lo que hacen, piensan, cuestionan o proponen en cada escuela o ISFD. Estos intercambios aportaron una riqueza singular y dieron lugar a la formulación de nuevos interrogantes que, en gran parte, pudimos abordar al avanzar la investigación.

Para finalizar, compartimos el análisis de episodios de clases de matemática en las que participan estudiantes con y sin discapacidad y de

³ A continuación del apartado de referencias bibliográficas se incluye un listado de las fuentes bibliográficas y normativas seleccionadas.

entrevistas realizadas en el marco de nuestra investigación. Se presentaron registros de clases en formato escrito y videado para analizar, desde una perspectiva inclusiva, los contenidos y las actividades propuestas, las intervenciones docentes, las interacciones entre alumnos y alumnas con y sin discapacidad en pequeños grupos y en puestas en común.

El relevamiento realizado a partir de las reflexiones y del intercambio con docentes, estudiantes, formadoras y formadores representa un insumo interesante para aproximarnos a las ideas que circulan (o no circulan) en las escuelas y en los ISFD acerca de las normativas vigentes y los aportes conceptuales de la perspectiva de la Educación Inclusiva, como así también, para indagar en qué medida esas ideas interpelan o dialogan con las prácticas de enseñanza en ambas instituciones. Compartimos a continuación los aspectos más relevantes que identificamos.

Un buen número de participantes desconocía las normativas vigentes y encontraron en este primer acercamiento un marco para la toma de decisiones áulicas e institucionales sobre cuestiones que aún no tenían respuesta⁴. Asimismo, un grupo numeroso de MG, formadoras, formadores y estudiantes del PEP coincidió en señalar que no se sentía preparado para enseñar u orientar la enseñanza en aulas a las que asisten estudiantes con y sin discapacidad. Así lo manifiesta una de las MG:

MG1: Si bien te dan herramientas de inclusión, no está como asignatura. No estamos bien preparados.

Este aporte resulta interesante dado que representa una de las formas más extendidas (o una de las formas a la que se aspira) de incorporar la perspectiva de la educación inclusiva en la formación inicial: dentro de un espacio curricular específico, taller o seminario, en lugar

⁴ A partir de la lectura preliminar de este capítulo, la Regente de un ISFD del Sur de la provincia con la que dialogamos en la segunda etapa de nuestro estudio, coincidió en señalar el escaso conocimiento de la normativa sobre educación inclusiva. Es por ello que, desde 2022, han identificado las normativas que consideran “irrenunciables” para distribuir las en el Plan de estudios del PEE, de modo de evitar que los estudiantes lleguen a realizar las prácticas docentes sin conocerlas.

de asumirla como una perspectiva transversal a lo largo de la carrera, por ejemplo, para pensar las prácticas docentes. En este sentido, recuperamos los testimonios de dos docentes recogidos en los inicios de nuestra investigación:

Docente 1: Si bien ahora hice mi experiencia y entré justo a una escuela inclusiva, siempre reclamamos que estaría bueno que en la formación se incluya.

Docente 2: Sí, tenía cero experiencia en inclusión, porque de hecho en la Carrera (PEP) no te enseñan.

Estas maestras destacan la importancia de la experiencia en aulas de escuelas comunes a las que asisten estudiantes con discapacidad durante su trayectoria profesional y reclaman su presencia en la formación inicial, tal como se establece en el inciso 4 del Artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CPCD). Este señalamiento es central para la formación inicial, dado que implica asumir la complejidad de la tarea de planificación, implementación y seguimiento propios del Campo de la Práctica Docente desde la perspectiva de la educación inclusiva.

Así como los y las estudiantes, docentes del nivel primario, formadores y formadoras del PEP manifestaron no tener la formación para enseñar a estudiantes con discapacidad, quienes cursan el PEE afirman contar con escasos conocimientos para pensar en la enseñanza de la matemática para esos alumnos y alumnas. Estos datos coinciden con estudios realizados por Marta Sipes. La autora afirma:

(...) ante los obstáculos que suele presentar la práctica, los docentes aducen “No fui preparado para esto” poniendo en cuestión la formación inicial. Esta frase suelen enunciarla los maestros de educación común cuando tienen que hacerse cargo de guiar los aprendizajes de un tradicional alumno de educación especial y también podría ser pro-

nunciada por un docente cuya formación específica lo habilita para desempeñarse con exclusividad en la educación especial, en el caso que tuviera que desempeñarse en la escuela común (2011: 38).

También encontramos coincidencias con estudios realizados por Verónica Grimaldi (2017) en el Profesorado de Matemática (PM) para el nivel secundario. La autora identifica que desde la formación inicial se alimenta y sostiene el supuesto de que los alumnos y las alumnas con discapacidad aprenden de manera diferente y por ello requieren de una enseñanza específica, es decir: la formación que reciben quienes cursan el PM no resultaría suficiente para enseñar a los y las estudiantes con discapacidad. Sin embargo, la autora afirma que es necesario problematizar y abandonar esa creencia.

Como contrapartida, quienes participaron de los encuentros también señalaron que luego del análisis de fragmentos y de registros de clases de Matemática comenzaron a disipar algunos de sus temores en relación con no sentirse preparados para enseñar a estudiantes con discapacidad en aulas comunes. Por ello, destacan la importancia de propiciar espacios de diálogo y discusión en los ISFD y en las escuelas para revisar, cuestionar y desarticular ciertas concepciones que tienden a excluir, y para construir posiciones docentes⁵ más inclusivas. Así lo expresa una de las estudiantes del PEP:

Estudiante PEP1: Como docente en formación desearía tener dentro de mi formación docente un espacio para poder trabajar todas las problemáticas que debemos afrontar para garantizar el derecho a la inclusión e igualdad de oportunidades dentro del aula y su diversidad para que ningún niño/a y ningún joven sea excluido del sistema escolar y que ninguno de sus derechos sea vulnerado.

⁵ Tomamos el concepto de posición docente de Southwell y Vassiliades (2014). Volveremos sobre estas ideas más adelante.

Otro de los aspectos que pudimos relevar a partir de los intercambios producidos en los encuentros se vincula con la manera en que la perspectiva de la educación inclusiva impacta en cada escuela e instituto. Por ejemplo, se mostraron interesadas e interesados en revisar las normativas y documentos curriculares para repensar las propuestas de enseñanza (los contenidos matemáticos, las intervenciones docentes, la gestión de la clase, los recursos y la evaluación).

Las y los participantes de los encuentros también hicieron referencia al trabajo conjunto con otros actores involucrados en la inclusión de estudiantes con discapacidad. Compartimos la pregunta de una estudiante sobre esta cuestión:

Estudiante PEP2: ¿En qué medida los docentes en formación estamos dotados de herramientas para trabajar de manera colectiva e interdisciplinaria, dentro de los espacios institucionales, en los procesos de aprendizajes de estudiantes con y sin discapacidad como también en articulación con la familia y la comunidad?

La pregunta de esta estudiante pone en evidencia el escaso o nulo tratamiento de la temática en la formación inicial y la necesidad de abordarlo dado que, como señala una de las maestras (MG2) que participó del encuentro en la escuela, los nuevos actores que comparten el espacio del aula han transformado el escenario.

MG2: Hay nuevos escenarios porque se incorporan nuevos actores, pero para que todo esto funcione, la integración funcione, necesitamos de recursos y herramientas que tienen que ver con los recursos materiales y los recursos profesionales.

La MG2 resalta que esta incorporación cambia el escenario del aula y de la escuela. Al referirse a esta temática, Cobeñas y Grimal-

di (2021) advierten sobre las tensiones que se generan a partir de la presencia de nuevas figuras en el aula y en la institución. Las autoras señalan que dichas tensiones suelen vincularse con los escasos puntos de contacto entre sus trayectorias formativas y profesionales.

A su vez, la MG2 alerta sobre la ausencia o escasez de recursos materiales y profesionales que considera indispensables para que “la integración funcione”: ampliaciones de textos para estudiantes con disminución visual, lengua de señas para estudiantes sordos, entre otros. La idea de “herramientas” como condición material o indispensable se presentó de manera recurrente en los testimonios de docentes, formadores, formadoras y estudiantes. Así lo manifestaron dos estudiantes del PEP que participaron del encuentro en el ISFD.

Estudiante PEP3: Si un docente no cuenta con herramientas y apoyos para llevar adelante su tarea en un aula heterogénea, toda intervención, práctica y puesta de enseñanza puede resultar fracasos y frustraciones.

Estudiante PEP4: ¿Puedo lograr ser apoyo sin herramientas?

Es posible reconocer en sus palabras un reclamo a la formación inicial y una manera de concebir las herramientas como algo externo que se ofrece desde la formación y se recibe pasivamente. Sin embargo, es preciso advertir que la educación inclusiva, lejos de “dotar de herramientas”, es una perspectiva pedagógica-política que motoriza y sostiene la identificación y eliminación de barreras y la construcción colectiva de herramientas y apoyos.

Volviendo al testimonio de la MG2, podemos interpretar que aquello que identifica como necesario parece situarse fuera del alcance del equipo docente de la escuela común y que sólo puede saldarse con la ayuda y acompañamiento de los que sí saben y tienen herramientas para ello⁶. Esta perspectiva que reduce las posibilidades de los mis-

⁶ Es interesante poner en relación las perspectivas de estudiantes y docentes. Para los y las estudiantes, son las personas encargadas de la formación (parte de la institución

mos y las mismas docentes para proponer situaciones de enseñanza que incluyan a todo el alumnado se distancian aún de las prácticas de inclusión. Sin embargo, durante el intercambio entre docentes, la directora aportó una perspectiva diferente sobre la misma cuestión.

Directora 1: Si hoy nos preguntamos con respecto a la inclusión fue un poco por ensayo y error nuestro.

Nos resulta interesante la expresión “ensayo y error”. Reconocemos allí una disposición de la institución a explorar diferentes caminos, a probar sin temores sabiendo que podrán volver a intentarlo. Esta posición de búsqueda se aleja de la parálisis de quienes manifiestan no sentirse preparados para actuar o esperan soluciones ofrecidas por expertos. En este sentido, es importante agregar que el avance hacia una escuela inclusiva no puede postergarse hasta alcanzar la totalidad de las condiciones que suponemos necesarias. Se trata en cambio de un proceso en permanente construcción (Grimaldi *et al.*, 2015).

Otra de las maestras (MG3) describió los diferentes intercambios que sostienen con las familias de las y los estudiantes con discapacidad, las visitas de distintos integrantes del equipo docente a los centros⁷ a los que asisten las niñas y los niños en horario extraescolar de modo de observar las tareas que realizan y cómo las resuelven, y los encuentros con los equipos externos que atienden a las alumnas y los alumnos (psiquiatras, neurólogos, entre otros). La información que recogen a partir de la diversidad de interacciones que ponen en acción se constituye en insumo para pensar y revisar las propuestas de enseñanza, sin condicionarlas ni limitarlas. Sobre esta misma cuestión la directora agrega:

educativa) quienes ofrecen las herramientas. En cambio, para las maestras y los maestros, estas herramientas son requeridas a agentes externos a la escuela común.

⁷ Se refieren a centros externos a los que asisten niños y niñas con discapacidad para recibir la atención de profesionales de diferentes especialidades (psicología, psicopedagogía, fonoaudiología, etc.). Algunos y algunas de los alumnos y alumnas de esta escuela que asisten a estos centros también asisten a escuelas especiales.

Directora 1: Porque en realidad hay maestros que tomaron la decisión de decir: “Bueno, está así en un centro, pero yo voy a hacer esto”. Porque tenemos el psiquiatra que lo quiere medicar, el neurólogo que no está de acuerdo, el centro a donde va que nos dice otra cosa... entonces, bueno, a ver, nos sentamos con el docente y hacemos esto.

Las decisiones de los maestros y maestras a las que alude la directora traspasan la zona en la que orbitan las múltiples, variadas y hasta contradictorias opiniones, sugerencias y orientaciones de las y los profesionales externos. Decisiones que se toman de manera individual (“yo voy a hacer esto”) y colectiva (“nos sentamos con el docente y hacemos esto”). La MG3 agrega:

MG3: Esas cosas suceden porque justamente, para mí, no hay comunicación en el equipo que trabaja con el nene, porque si un centro te dice una cosa, el neurólogo te dice otra y no hay un criterio para trabajar con un mismo alumno, es imposible tal vez que te brinden herramientas a vos como docente. Me parece que el compromiso es justamente primero unificar algún criterio entre todo el equipo interdisciplinario que trabaja con ese nene.

La MG3 señala la necesidad de unificar criterios, observación tan sensata que cuesta entender que suceda en escasas ocasiones. Si bien no lo dice de este modo, va en línea con una de las condiciones fundamentales para que la inclusión en las escuelas tenga alguna oportunidad: el trabajo colaborativo entre distintos actores (Ainscow, 2002, 2012; Arévalo y Núñez, 2016). De todos modos, no está de más señalar que las definiciones sobre la enseñanza están siempre a cargo del equipo docente de cada escuela y nunca de profesionales externos. Es por ello que nos resultó tan interesante que frente a la confusión que

les generaba la inconsistencia de los informes ofrecidos por cada profesional, hayan asumido la responsabilidad colectiva de la enseñanza.

Encontramos cierta relación entre estos testimonios y los de varios participantes que plantearon preguntas en relación con el rol de los diagnósticos para pensar propuestas de enseñanza. Señalaron que, a pesar de tratarse de un tema de gran presencia en las escuelas, ha sido escasamente abordado en su formación inicial.

Acerca de los ISFD y la oferta del PEE

El ISFD donde realizamos el encuentro es el único de gestión estatal del distrito. Allí se dicta el PEP, pero no el PEE. Esta realidad nos condujo a indagar en qué ISFD de la provincia de Buenos Aires se ofrece el PEE y, a partir de allí, analizar con más detalle cuáles son las especialidades que se brindan en cada uno: sordos e hipoacúsicos, intelectual, neuromotor o ciegos y disminuidos visuales⁸.

La provincia de Buenos Aires está organizada en 25 regiones educativas, cada una de las cuales está conformada por una cantidad variante de distritos educativos (entre 1 y 11)⁹. Si bien este ISFD no ofrece el PEE, el distrito en que se ubica tiene dos escuelas especiales (EE) y niños con PPI incluidos en las escuelas primarias comunes. Esta situación se reitera en distintos distritos de la provincia, sobre todo en los pequeños. ¿Dónde se forman quienes trabajan en las EE y/o se desempeñan como MAI? Decidimos relevar en qué regiones y distritos se ofrece el PEE. La información que surgió de esta indagación llamó nuestra atención y permitió la formulación de nuevas preguntas. Si bien no ahondaremos el análisis de los datos relevados, entendemos que amerita un estudio detenido y profundo para la toma

8 El plan de estudios del PEE de la provincia de Buenos Aires está organizado en 4 años: los dos primeros conforman un tronco común a todas las orientaciones y los dos últimos están destinados a cada especialidad. Disponible en <https://abc.gov.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Profesorado%20de%20Educa%C3%B3n%20Especial.pdf>

9 Las regiones y distritos educativos de la provincia de Buenos Aires pueden consultarse en <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/consultadistrito/mapa.cfm>

de decisiones de política educativa específicamente vinculada con la formación docente y la educación inclusiva.

El PEE se ofrece en las 25 regiones de la provincia, pero no en todos los distritos¹⁰. Al observar con mayor detalle cuáles son las especialidades que se ofrecen en cada distrito pudimos identificar que la especialidad en sordos e hipoacúsicos se ofrece en 10 distritos correspondientes a 10 regiones (un distrito de cada región), la especialidad en ciegos y disminuidos visuales se ofrece en 9 distritos correspondientes a 9 regiones (un distrito de cada región), la especialidad en discapacidad neuromotora se ofrece en 15 distritos correspondientes a 13 regiones (en 2 de las regiones se ofrece en 2 distritos) y la especialidad en discapacidad intelectual se ofrece en 45 distritos distribuidos en las 25 regiones, es decir que en más de una ocasión se ofrece en varios distritos de una misma región (Ver Imágenes 1 y 2).

Distribución de orientaciones por región

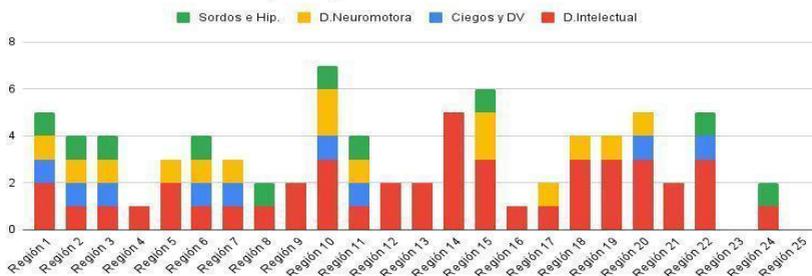


Imagen 1. Distribución de especialidades del PEE por regiones educativas de la provincia de Buenos Aires¹¹.

10 El listado de carreras que se ofrecen en cada ISFD está disponible en <https://abc.gob.ar/secretarias/noticias/subsecretaria-de-educacion/educacion-superior/dir-de-form-doc-inicial/oferta-de-carreras> Al ingresar al sitio oficial obtendrán el listado actualizado, es importante tener en cuenta que los datos que compartimos surgen a partir del análisis del listado correspondiente al año 2020.

11 Agradecemos la colaboración de Sandra Espósito para la construcción del gráfico y el mapa. Es importante aclarar que en la fuente consultada no figuraban datos de las Regiones 23 y 25.

[La imagen presenta un gráfico de barras. Sobre el eje 'x' se disponen barras que representan a cada una de las 25 regiones educativas de la provincia de Buenos Aires (faltan datos de las regiones 23 y 25). El eje 'y' presenta una escala de 2 en 2 que permite contabilizar la oferta de especialidades por región. En las referencias se informa el color que representa a cada especialidad: verde para Sordos e hipoacúsicos, amarillo para discapacidad neuromotora, azul para ciegos y disminuidos visuales y rojo para discapacidad intelectual. Cada barra presenta los colores que corresponden a las especialidades que se ofrecen en cada región. Los profesorados con especialidad en sordos e hipoacúsicos se encuentran en las regiones 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 15, 22 y 24, en un distrito de cada una; los profesorados con especialidad en discapacidad neuromotora se encuentran en las regiones 1, 2, 3, 5, 6, 7, 11, 17, 18, 19 y 20, en un distrito de cada una y en las regiones 10 y 15, en dos distritos de cada una; los profesorados con especialidad en ciegos y disminuidos visuales se encuentran en las regiones 1, 2, 3, 6, 7, 10, 11, 20 y 22, en un distrito de cada una; y los profesorados con especialidad en discapacidad intelectual se encuentran en todas las regiones informadas, en diferentes cantidades de distritos de cada una: en un distrito de las regiones 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 16, 17 y 24, en dos distritos de las regiones 1, 5, 9, 12, 13 y 21, en tres distritos de las regiones 10, 15, 18, 19, 20 y 22, y en 5 distritos de la región 14.]

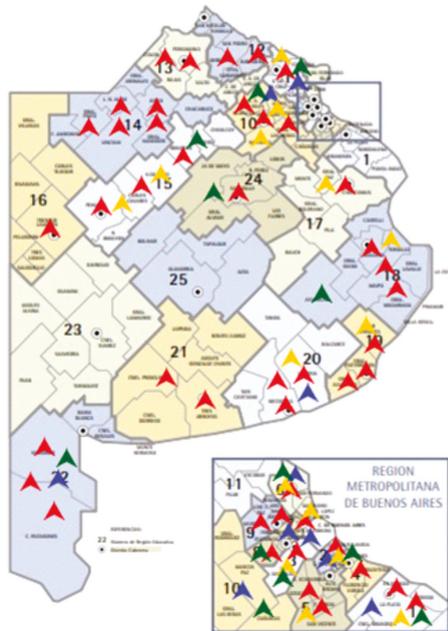


Imagen 2. Distribución de especialidades del PEE por regiones educativas de la provincia de Buenos Aires.

[La imagen presenta un mapa de la provincia de Buenos Aires dividido en 25 regiones educativas. En la parte inferior derecha se presenta un recuadro que presenta una imagen aumentada de la Región Metropolitana de Buenos Aires. En cada región se ubican símbolos de colores que representan las especialidades que se ofrecen. Este mapa, a diferencia del gráfico de barras, permite visualizar la distribución geográfica de la oferta formativa.]

Resulta llamativo que la especialidad en discapacidad intelectual se ofrezca casi en la totalidad de los ISFD en los que se dicta el PEE

(en 45 de 48)¹². También resulta llamativo que en aquellas regiones en las que sólo se ofrece una de las especialidades posibles, la de discapacidad intelectual resulte la elegida, incluso en más de un distrito de la misma región (por ejemplo, en 4 regiones se ofrece en 2 distritos y en 1 región en 5 distritos). ¿A qué se debe la primacía de la especialidad en discapacidad intelectual? Al consultar sobre este asunto, las profesoras entrevistadas informan que se trata de la discapacidad sobre la que se requiere mayor formación o que les genera más preguntas.

Hemos observado también que en los distritos pequeños suelen contar con una EE a la que asisten los y las estudiantes con distintas discapacidades, en cambio, en distritos más poblados disponen de varias EE dedicadas a cada discapacidad. ¿Qué tipo de formación específica tienen las maestras y los maestros especiales y las y los MAI para enseñar o acompañar la enseñanza a estudiantes con distintas discapacidades? Compartimos el diálogo con la MG4 sobre este asunto.

E: ¿Qué especialidad estudiaste?

MG4: Discapacidad intelectual, pero también hacíamos trabajos prácticos de otras discapacidades.

E: ¿En la escuela especial donde trabajás asisten solo estudiantes con discapacidad intelectual o van alumnos con distintas discapacidades, todas juntas?

MG4: Todas juntas.

E: El grupo a tu cargo, ¿tiene solo estudiantes con discapacidad intelectual, que es para lo que vos te formaste, o tenés también alumnos con otras discapacidades?

MG4: En mi grupo están todos juntos.

E: Si a vos te tocara un alumno ciego, ¿cómo hacés?

MG4: Tengo que sentarme y leer, como me pasó con una nena, por ejemplo: me dieron algunas orientaciones y después, bueno, arreglate.

12 La provincia de Buenos Aires cuenta con 178 ISFD y ISFDyT. Información disponible en <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-superior/dir-de-form-doc-inicial/institutos-de-la>

Sumado al relato de esta maestra, el comentario de una inspectora al referirse a un distrito en el que sólo se forman en la especialidad en discapacidad intelectual no deja de preocuparnos: “tengan la discapacidad que tengan, los tratan como si todos tuvieran discapacidad intelectual”. Esta formación sesgada reduce las posibilidades de intervención frente a la realidad compleja de las aulas, situación que, según la misma maestra, parece extenderse en la formación continua.

E: ¿Hiciste alguna vez cursos de capacitación sobre la enseñanza de la matemática a alumnos con discapacidad?

MG4: No, nunca. Nunca nos presentaron un curso así.

E: ¿No hay cursos para especial?

MG4: Para especial creo que no.

Este análisis, en diálogo con el trabajo que veníamos realizando, nos llevó a plantear algunas preguntas: ¿por qué se considera necesario ofrecer formaciones específicas por tipo de discapacidad, incluso cuando a las EE asisten estudiantes con distintas discapacidades?, ¿por qué, a pesar de recibir formación específica, egresados y egresadas del PEE, manifiestan que no se sienten formados y formadas para enseñar matemática a estudiantes con discapacidad?

En relación con esta temática, señalamos el interés académico, educativo, ideológico y político de poner en diálogo, y contrastar, la manera de concebir la formación docente en la provincia de Buenos Aires con lo que sucede en otras jurisdicciones provinciales (por ejemplo, La Pampa)¹³ e internacionales (por ejemplo, la provincia de

13 Citamos dos notas periodísticas publicadas en 2022: una hace referencia a la experiencia de la provincia de La Pampa <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/adios-a-las-escuelas-especiales-la-pampa-logro-incluir-en-colegios-comunes-a-todos-los-chicos-y-nid14102022/> ; y la otra, a un encuentro realizado en la ciudad de Rosario (Santa Fe) en el que varias provincias se reunieron para abordar la temática <https://www.rosario3.com/informaciongeneral/Educacion-especial-escuelas-de-todo-el-pais-debatieron-un-nuevo-concepto-de-convivencia--20221211-0005.html>

New Brunswick, Canadá)¹⁴ en las que se conforman equipos de trabajo itinerantes desde la modalidad especial hacia las escuelas comunes o se componen equipos de trabajos multidisciplinares para la educación inclusiva en los que los y las docentes de educación especial habitan nuevos roles.

Segunda etapa. Diálogos entre formadoras, formadores e investigadoras e investigadores

A partir de los encuentros con maestras y maestros, docentes y estudiantes de ISFD pudimos identificar ciertas dificultades en relación con la enseñanza de la matemática a alumnas y alumnos con discapacidad. Desde la perspectiva de las y los participantes en estos encuentros, las dificultades se vinculan con el escaso abordaje de la temática en la formación inicial. Decidimos entonces profundizar la indagación para relevar si la perspectiva de la educación inclusiva se encuentra presente y de qué modos en las propuestas académicas del PEP y del PEE¹⁵. Para ello, en la segunda etapa de nuestra investigación, entrevistamos a catorce formadoras de ambos profesorados situados en seis distritos de la provincia de Buenos Aires¹⁶. A partir de esta mirada extendida pudimos reconocer ciertas recurrencias y particularidades en cada territorio. La muestra incluyó: regentes, profesoras de Didáctica de la Matemática y de Ateneo de Matemática del PEP, profesoras de Didáctica de la Matemática del PEE, profesoras de

14 Porter, G.L (1997). "Critical Elements for Inclusive Schools", Chapter in; *Inclusive Education, a Global Agenda*; (pp. 68-81) Edited by Pijl, S.J., Meijer, C.J.W., & Hegerty, S., London: Routledge Publishing.

15 El plan de estudios del PEP puede consultarse en <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Profesorado%20de%20Educaci%C3%B3n%20Inicial%20y%20primaria.pdf>

16 Es importante aclarar que a inicios de 2020 se definió el aislamiento social y preventivo obligatorio como medida de cuidado frente a la pandemia por Covid-19. Esta circunstancia se presentó, en principio, como limitante para las actividades presenciales que habíamos anticipado. Las entrevistas virtuales se presentaron entonces como una opción para no detener nuestro trabajo y habilitaron la posibilidad de acceder a ISFD de distritos distantes a los que difícilmente habiésemos llegado presencialmente.

Campo de la Práctica de ambos profesorados y una maestra graduada de ambas carreras.

Las preguntas que orientaron el inicio de la indagación se fueron ampliando y complejizando a medida que nos adentrábamos en la temática. A partir del conocimiento que teníamos sobre los planes de estudio del PEP y del PEE (Cobeñas y Grimaldi, 2021), nos interesaba indagar el trabajo desplegado en el espacio de prácticas docentes del PEE: ¿las y los estudiantes realizan sus prácticas como maestras y maestros en escuelas especiales (ME), como MAI en escuelas comunes o en ambos roles? Si no practican como MAI, ¿cómo aprenden a hacer ese trabajo? ¿Hay en la carrera algún espacio previsto para aprender a trabajar en conjunto con los MG de las escuelas comunes en las que se incluyen estudiantes con discapacidad?, ¿y algún espacio de intercambio o trabajo conjunto entre formadoras, formadores y estudiantes de ambos profesorados?

A su vez, sabiendo que en 3er y 4to año del PEE no cuentan con espacios curriculares destinados al área de Matemática, nos interesaba saber: ¿quién orienta y supervisa el trabajo de planificación y desarrollo de las clases?, ¿qué tipo de trabajo se realiza en las clases de matemática en las EE y en las escuelas comunes al acompañar a estudiantes con PPI?, ¿cuáles son las orientaciones que ofrece el PEE en relación con la construcción de apoyos para el aprendizaje de contenidos matemáticos? Y más ampliamente, ¿con qué dificultades se encuentran las y los docentes de ambos profesorados para formar a las y los estudiantes en la enseñanza de la matemática desde una perspectiva inclusiva?

Por último, nos interesamos en indagar acerca de la trayectoria formativa y profesional de quienes forman en la carrera docente y el mayor o menor acercamiento a la especificidad para la que forman: la enseñanza de la matemática a estudiantes con discapacidad.

Compartiremos un recorte de los testimonios que relevamos, organizados en cuatro apartados: Oferta del PEE y cobertura de cargos; Formación matemática y prácticas docentes en el PEE; Posibilidades y

límites para la construcción de prácticas inclusivas en la formación docente; y, por último, Una experiencia formativa en clave de inclusión.

Oferta del PEE y cobertura de cargos

En diálogo con formadoras y formadores de ambos profesorados pudimos indagar con mayor profundidad ciertos aspectos vinculados a la oferta del PEE en distintos distritos de la provincia de Buenos Aires y a la cobertura de los cargos de los formadores y las formadoras. Las entrevistadas comparten las dificultades que enfrentan los ISFD al intentar abrir el PEE, cambiar la orientación ofrecida o cubrir los cargos vacantes, como así también el modo en que esto afecta a las escuelas especiales. Reconocemos aquí uno de los temas estructurales a considerar desde las decisiones de política educativa vinculadas a la formación docente y a la educación inclusiva y a las condiciones laborales que las hacen posibles o las obturan.

Comencemos por el testimonio de la Regente de un ISFD del sur de la provincia de Buenos Aires, quien alerta sobre ciertos desajustes entre la formación de recursos humanos en su distrito y la necesidad de cobertura de cargos de las escuelas especiales, sea de docentes para la escuela especial o de MAI para las escuelas comunes.

R17: Nosotros en el Instituto tenemos la carrera de Especial con orientación en discapacidad intelectual, pero la realidad es que la escuela especial aloja todo tipo de discapacidades: trastorno severo, ciego, sordo, todos. Entonces, todas las otras necesidades de recursos humanos, digamos con especificidades, las cubren por medio de listado de emergencia. O sea, no hay casi gente titulada en el distrito para trabajar en cada especificidad.

17 Al citar los testimonios usaremos las siguientes abreviaturas: profesora de Didáctica de la Matemática o Ateneo de Matemática (PM), profesora de Campo de la Práctica (PCP), regente (R).

Este señalamiento es importante y, tal como mencionamos anteriormente, se reitera en otros distritos. La regente informa de qué modo suelen resolver estos inconvenientes.

R: Tenemos algunos profesionales que por ahí tienen especificidad o tienen algunos postítulos, algunas cosas así, y bueno, se les permite. Lo que pasa es que el nomenclador¹⁸, viste cómo es, es tan específico... La directora con la que hablé me decía que se cubre todo por emergencia¹⁹. Ahí tenés uno de los resultados de la formación: no es lo mismo, obviamente, tener la formación específica que ir aprendiendo en el trayecto.

Esta misma problemática se presenta frente a la cobertura de cargos docentes del PEE del ISFD. Al respecto, la regente menciona:

R: Estábamos enloquecidos con el director. Nos preguntábamos: ¿cómo hacemos para cubrir esto? Mirá lo que nos pasa en 4to año de la carrera, no sé si en otros distritos pasará: tenés todas las materias específicas y tenemos una misma profesora que tiene 70 años dando seis materias, cuatro en 4to año y tres en 3ro, más la práctica docente. Eso es porque no hay gente que cubra.

Luego, se refiere específicamente a la cobertura de los cargos de PCP del PEE.

R: Si vos me decís que para entrar en Superior tiene que ser Profesor de Ciencias de la Educación única y exclusivamente, no hay carrera. No tenés gente. Y te digo más, antes

¹⁸ Se refiere a los requerimientos oficiales estipulados para la cobertura de cada cargo.
¹⁹ Se refiere a la flexibilización de los requerimientos establecidos en el nomenclador para la cobertura de cargos cuando no pudieron hacerlo profesionales que cumplen con los mismos.

del 2002 estaba ese problema de que el Instituto no podía crecer porque no había gente y había muchísimos alumnos con discapacidad.

La PCP1 comenta cómo resolvieron esta problemática en otro distrito.

PCP1: Los profesores de práctica de la carrera de Especial son maestros de Especial. La gran mayoría, es un problema...una realidad. Porque, por ejemplo, dadas las incumbrencias de un Profesor en Ciencias de la Educación y la ausencia de posibilidad de tomar horas de Prácticas en especial, no se cubren los cargos y toman los maestros de Especial.

Este testimonio nos abrió nuevos interrogantes en relación con el modo en que la situación de cobertura de cargos, específicamente en el campo de las prácticas docentes, puede incidir en la pervivencia de ciertas prácticas de enseñanza habituales en las escuelas especiales (Broitman *et al.*, 2021), devenidas en contenido de enseñanza y orientaciones didácticas en la formación inicial. Volveremos sobre esta cuestión más adelante.

La formación en Matemática y las prácticas docentes

En relación con la formación en la enseñanza de la Matemática, los PEP y PEE presentan ciertos puntos de contacto con particularidades que es necesario precisar. Así lo explican Cobeñas y Grimaldi (2021) al analizar la formación en Matemática de quienes ejercen como docentes de educación especial. Las autoras señalan que el plan de estudios cuenta con tres asignaturas específicas en el “tronco común” de todas las orientaciones: Taller de Pensamiento Lógico-Matemático, Didáctica de la Matemática I y Didáctica de la Matemática II. Si bien la denominación de las materias coincide con las que se incluyen

dentro del plan de estudios del PEP, es importante mencionar una diferencia sustancial. En el caso del PEP todas las materias son de cursada anual: Taller de Pensamiento Lógico-Matemático (TPLM) en 1er año, Didáctica de la Matemática I (DM I) en 2do año, Didáctica de la Matemática II (DM II) en 3er año y Ateneo de Matemática (AM) en 4to año. Los dos últimos espacios curriculares están íntimamente vinculados con el Campo de la Práctica, dado que las profesoras y los profesores de las didácticas específicas orientan y acompañan junto con las y los PCP el proceso de planificación e implementación de las prácticas y residencia docente. En el PEE, en cambio, TPLM, DM I y DM II se concentran en los dos primeros años de la carrera en los que, además, deben abordar la enseñanza de los contenidos matemáticos pautados para los niveles inicial, primario y secundario.

La PM1, que se desempeña en ambas carreras, afirma lo siguiente en relación con la formación en matemática del PEE:

PM1: Para mí ahí está la falla en el área. Si vos me preguntás específicamente, mis alumnas de especial tienen Matemática hasta 2do año, después no ven nada. La realidad es que con este plan se necesita que entren muchísimas materias en primer año, por ejemplo, tienen 15 materias; en cambio, en los otros planes (como el PEP), tienen 12.

A diferencia del PEP, quienes concurren al PEE no cuentan con el aporte de docentes de las didácticas específicas en los dos últimos años de la carrera, en los que se abordan las particularidades de cada orientación y se realizan las prácticas docentes. El acompañamiento del proceso de prácticas queda entonces exclusivamente a cargo de docentes de Campo de la Práctica (PCP). La PM1 agrega:

PM1: En 3ro y 4to año se hacen las materias específicas, en donde se hacen las adecuaciones curriculares, es decir,

estudian cómo hacer las adecuaciones en Matemática, en Prácticas del Lenguaje, en todas las materias.

Cabe preguntarse de qué manera se abordan tales “adecuaciones” y qué formación matemática tienen quienes están a cargo de esos espacios curriculares. La PM1 advierte, a su vez, cierta desconexión entre la formación en DM de los primeros años y la formación específica para cada especialidad en 3er y 4to año. Así lo expresa:

PM1: La realidad es que ni el de matemáticas conoce específicamente de adecuaciones, ni el de especial conoce específicamente de matemáticas.

Esta afirmación admite al menos dos comentarios. Por un lado, pone en duda la consistencia de la formación específica de las y los ME y los y las MAI, en la que suele depositarse la esperanza de una orientación certera para mejorar las condiciones de enseñanza y de aprendizaje de los y las estudiantes con discapacidad. Por otro lado, merece ser atendida desde la formación inicial dado que, justamente en los últimos años de la carrera, las prácticas docentes en escuelas comunes o especiales pueden requerir la construcción de “adecuaciones” o apoyos para los aprendizajes.

La PCP1, con amplia trayectoria como docente e inspectora de la modalidad de Educación Especial, evoca su experiencia formativa.

PCP1: Cuando hice la carrera de Especial tuve la suerte de que mis profesores eran de especial. Es decir, habían realizado múltiples carreras, pero habían trabajado en Especial. Tuve esa suerte. Tenía profesores que eran una eminencia en cuanto a su título, pero además tenían la suerte de haber estado, inclusive, como asesores en Especial en ese momento.

Es probable que el peso que la entrevistada adjudica a la experiencia de quienes forman en la modalidad de especial surja de concebirla como una alternativa para suplir las falencias ocasionadas por la ausencia de formadores y formadoras en didácticas específicas durante las prácticas docentes. Un PCP con experiencia en escuelas especiales estaría en mejores condiciones de orientar la planificación y las “adecuaciones” durante ese proceso. De todas maneras, nos preguntamos sobre los riesgos de valorar desmedidamente la experiencia en la modalidad, en tanto podría aumentar los rasgos endogámicos propios de la formación inicial (Alliaud, 2002, 2004). Por ejemplo, en diálogo con la MG4 y PCP del PEE de diferentes distritos, una idea recurrente consiste en sugerir el uso de material concreto, el uso de imágenes o la contextualización en situaciones de la vida cotidiana para adecuar las propuestas de enseñanza de las clases de matemática. Así lo expresa la MG4:

MG4: Siempre usamos material concreto como recurso, por ejemplo, tener maderitas o tapitas para que cuenten. Un día, como no sabía si tenía noción de cantidad, le llevaba los números hasta el 10 y le decía que me dé una tapita. Y él me daba una tapita, y así con el 2... Quería saber si él podía hacerlo. Y así logramos hacer hasta el 7. También usábamos muchas imágenes. Si le daba un problema que hablaba de un nene, le ponía la imagen de un nene. Si compraba 3 alfajores, le ponía la imagen de los 3 alfajores. Si se comía 2, ponías 3 - 2 y tachaba dos alfajores. El pegaba todo.

Es de suponer que esta maestra, desde el rol de maestra orientadora durante las prácticas docentes, o bien, si ocupara el rol de formador del PEE, apelará a sus propias experiencias para orientar a las estudiantes. Incluso, como manifiesta la PCP2, compartirá sus estrategias con los formadores y las formadoras sin experiencia en especial que acuden a las y los ME como referentes.

PCP2: Un problema es la formación nuestra. He pedido contactar con maestras especiales para pensar cómo dar determinados contenidos. Aparece mucho el recorte del contenido, es una batalla campal. Y después las estrategias que utilizan que se reducen al material concreto y lo sugieren a las estudiantes. Creo que es lo que les da seguridad. Y es algo que se enseña en el instituto. Hay un problema, cuando las estudiantes llegan a 3ro empiezan a hacer sus prácticas en sede [escuela especial] y me da la sensación que replican esas prácticas.

Sumamos el testimonio de la PCP1 sobre este mismo asunto, recordemos que esta profesora cuenta con amplia experiencia como maestra e inspectora de educación especial. En su relato reconocemos algunas de las concepciones y de las prácticas habituales en la enseñanza de la matemática de estas escuelas (Broitman *et al.*, 2021).

PCP1: Si hablamos del intelectual, puntualmente, el intelectual tiene ese problema: que no puede pasar a la abstracción. Entonces, puntualmente para el intelectual, se parte de lo, entre comillas, “fácil”, para no complejizarle las distintas situaciones cuando está aprendiendo. Por ejemplo: yo no sé el número uno y tengo mi dificultad para hacer abstracción, entonces, yo tengo que buscar, de todas formas, para que conserve la cantidad y sepa que ese “uno” es “uno”, por decirte algo. Entonces se parte de la necesidad del trabajo en soporte de lo concreto.

Al continuar con su relato plantea una perspectiva interesante que permite relativizar ciertas orientaciones que se han ido naturalizando (y cristalizando) con el tiempo.

PCP1: Pero eso no es regla general, no está escrito en ningún lado. Si vos ves que el chico no necesita ese apoyo concreto porque puede hacer una abstracción, ¿quién te dice que no? Yo a mis alumnas les digo exactamente lo mismo: “chicas, las dos semanas que observan, si ven que ese pibe no requiere de alguna cosa, anoten en su cuaderno, en su bitácora y lo charlamos en clase”. Porque entonces para él le buscamos otra actividad para evitarle esa que, digamos, le está haciendo perder el tiempo.

Destacamos de este fragmento que la idea de usar material concreto no es una regla general y que no vale la pena hacerle “perder el tiempo” en ello si no lo necesita.

La MG4, egresada del PEP y del PEE y que se ha desempeñado como maestra en una escuela especial, MG y MAI en escuelas comunes urbanas y rurales, introduce una mirada interesante sobre las “adaptaciones”.

MG4: O será que yo, como soy docente en los dos lados, es como que lo aprendí a hacer, entonces no me parece tan complicado. Que te lleva tiempo, te lleva tiempo, obviamente. Pero yo creo que todos tendríamos que trabajar de esa forma. Donde ves una problemática, ya sea que tiene una discapacidad o no, hacerle una adaptación.

En principio, asegura que no es una tarea tan complicada y lo atribuye a su doble formación y experiencia en escuelas comunes y especiales. Y agrega que “todos tendríamos que trabajar de esa forma”, es decir, docentes de educación común y docentes de educación especial. Esta idea es muy potente para poner en duda la necesidad de dos formaciones paralelas. Si esta docente, con un recorrido formativo y profesional tan particular, reconoce la importancia de realizar adaptaciones cuando sea necesario, tengan una discapacidad o no, eso que se

supone ofrece la modalidad de especial debería estar disponible también para las maestras y maestros comunes. Nos preguntamos entonces, ¿qué debería modificarse en el PEP para que las y los estudiantes, futuros y futuras docentes, estén en mejores condiciones de asumir la diversidad presente en el aula y planificar la enseñanza respondiendo a esa diversidad?, ¿qué debería modificarse en el PEE para que las futuras y los futuros docentes estén en mejores condiciones de pensar en propuestas de enseñanza considerando los aportes específicos de la didáctica de la matemática? Y, mientras estas transformaciones se analizan y realizan, ¿cómo generar mejores condiciones para que formadoras, formadores y estudiantes de ambos profesorados tengan múltiples oportunidades para pensar de manera conjunta en la enseñanza de la matemática para todo el alumnado? Estas condiciones, obviamente, no pueden depender exclusivamente de las experiencias formativas y laborales de quienes ejercen la tarea de formar docentes, ni de la “buena suerte”, ni de la “buena voluntad” de docentes, formadores, formadoras y estudiantes.

Posibilidades y límites para la construcción de prácticas inclusivas en la formación docente

Reunimos aquí algunos testimonios que dan cuenta de las posibilidades y los límites para avanzar hacia prácticas inclusivas en la formación docente. En algunas ocasiones, las posibilidades están motorizadas por la buena voluntad de formadoras, formadores, maestras y maestros. Sin embargo, entendemos que cuando se trata de garantizar derechos, no es posible descansar en (ni enaltecer) el voluntarismo, ni se puede condenar a quienes no están dispuestos a poner todo de sí para lograrlo. Así y todo, en numerosas ocasiones, las experiencias (grandes o pequeñas) que motorizan con mucho esfuerzo y compromiso las escuelas y los institutos (o tan solo maestros, maestras, formadores y formadoras) pueden transformar la vida de las instituciones, de quienes trabajan en ellas, de estudiantes con y sin discapacidad que asisten a las mismas y de sus familias, a la vez que inspirar cam-

bios de mayor alcance que impacten sobre las normativas, las estructuras y las culturas.

Para comenzar, traemos el testimonio de la MG4 quien se refiere a uno de los límites más preocupantes que, entendemos, está íntimamente relacionado con la manera de plantear la propuesta formativa de maestros y maestras de educación común y de educación especial.

MG4: Yo que estaba en las dos escuelas vi cómo se trabajó en la escuela común donde era MAI y te juro que me quería morir. Todo era para especial: “este chico es para especial”. Y no es así. ¡Y me agarraba cada bronca! Y “todos los chicos con proyectos de inclusión tienen que ir a escuela especial, si no les da la cabeza”. Y yo les decía: ¡no! Nosotros somos los que tenemos que trabajar con ellos en la escuela común. Los padres eligieron la escuela común, ¿por qué lo tienen que mandar a especial?

Esta maestra se indigna frente a la expulsión del estudiantado de la escuela común por considerar que son “para especial”. Reconocemos aquí uno de los límites para la inclusión, una barrera que la formación docente de educación común y de educación especial puede (y debe) colaborar en eliminar. Y agrega:

MG4: Para mí falta que los docentes de primaria común se pongan y lean. Como me pasa a mí que me tengo que sentar y leer.

¿Y qué deberían leer los y las docentes de educación común?, ¿desde cuándo?, ¿alcanzará sólo con leer? La formación docente inicial y continua tiene mucho por revisar y transformar en este sentido. Como hemos señalado, muchos maestros, maestras, formadores y formadoras manifiestan un total desconocimiento de las normativas

que avalan y promueven las transformaciones necesarias. A su vez, las didácticas específicas, a pesar de algunos avances incipientes, están aún en deuda con este proceso. La MG4, al hacer referencia a las lecturas que ella misma ha tenido que realizar luego de haberse graduado de ambas carreras, señala con claridad:

MG4: A mí matemática me cuesta un montón, no me siento preparada en un montón de temas, pero ¿qué hago? Me siento y busco. Y vas aprendiendo. Es la única forma, me parece. Porque en la carrera nunca me explicaron cómo enseñar matemática.

Tal vez, y eso es lo interesante, sentarse y leer en soledad no sea “la única forma”, como veremos, las formadoras entrevistadas plantean distintas alternativas con mayores o menores posibilidades de concreción (por el momento).

La PCP3 hace referencia a la necesidad de poner en contacto al estudiantado de ambas carreras con el trabajo de planificación conjunto entre la MG y la MAI.

PCP3: La idea es que puedan verlo. Por supuesto que queda sujeto a la disponibilidad horaria de las MAI, porque en el marco del proyecto de inclusión van dos horas semanales a trabajar con ese chico o chica. Lo mismo pasa con las entrevistas que las estudiantes hacen a las MAI, terminan sucediendo fuera de ese horario, queda sujeto a la buena voluntad.

Como señala la profesora, no siempre es posible observar ese trabajo ni lograr espacios de encuentro para dialogar con maestras y maestros. Al respecto, Cobeñas y Grimaldi afirman:

La Educación Inclusiva promueve el trabajo colaborativo entre distintos actores en las instituciones. [...] Sin embargo, como decíamos unas líneas atrás, ciertas características de nuestro sistema educativo parecen obturar este modo de interacción en las escuelas. (2021, p. 362-363).

Ahora bien, tal como ha sido señalado, identificar las barreras es fundamental para comenzar a eliminarlas. ¿Por qué es tan poco frecuente el trabajo conjunto entre MG y MAI?, ¿cómo podrían generarse y sostenerse espacios de encuentro sistemático que favorezcan el trabajo en colaboración?

La regente entrevistada señala otro de los límites que necesitan revisión: el hecho de no contar con profesoras y profesores de didácticas específicas durante las prácticas docentes del PEE. En algunos ISFD quienes forman en estos espacios colaboran voluntariamente con el PCP y con los y las estudiantes, sin embargo:

R: Como no está escrito que tengas que corregirles los planes de clase bueno...Viste como es el sistema educativo, mucho es por voluntad y lo que no está escrito tampoco se los podés exigir.

En la misma línea, la PM2 plantea lo siguiente:

PM2: Las chicas de especial me buscaban para firmar la planificación, a lo que me negué directamente. Hablo con la profesora de prácticas [del PEE] y le digo que no se los voy a firmar. ¿Qué me contestó? “Nosotros no somos especialistas en el área y el profesorado de especial no tiene el acompañante en el Ateneo como tiene primaria”.

Si bien puede sonar dura la posición de la PM2, es necesario trascender esa primera sensación para analizar con mayor profundidad

su planteo. ¿Por qué debería hacerse cargo de firmar las planificaciones de estudiantes del PEE si no le corresponde, aumentando su tiempo de trabajo, para saldar una vacancia generada por el propio plan de estudios? Carencia reconocida por la misma PCP con la que dialoga y que varias de nuestras entrevistadas coinciden en señalar. La regente confirma:

R: Es todo voluntad del que tiene la cátedra. Hay muchos acuerdos institucionales, es todo voluntad y acuerdos. Si es por el plan, no da respuesta a eso. El discurso que nosotros tratamos de dar es que cada uno va formándose un poquito, aunque sea, de modo de poder dar algunas orientaciones, dar algunas ideas, pero no es que hay especificidad en Especial.

Es interesante el planteo de la regente: la buena voluntad es un elemento fundamental para llenar los silencios del diseño curricular y para impulsar la formación continua de los formadores y las formadoras del instituto. Sin embargo, como planteábamos anteriormente, las condiciones que posibilitan la construcción de prácticas inclusivas en las escuelas y en las instituciones formadoras no pueden depender exclusivamente de la “buena voluntad” de formadores y formadoras.

Una experiencia formativa en clave de inclusión

A partir de las entrevistas realizadas, tomamos conocimiento de una experiencia desarrollada en un ISFDyT de gestión pública del noroeste de la provincia de Buenos Aires que involucra a formadoras, formadores y estudiantes del PEP y del PEE, en la que reconocemos condiciones que favorecen la construcción de prácticas inclusivas. La propuesta apunta a brindar la oportunidad de realizar las prácticas docentes en aulas a las que asisten estudiantes con PPI, a partir del trabajo en parejas pedagógicas conformadas por un o una estudiante

de cada profesorado con el acompañamiento de docentes de la formación de ambas carreras y de maestras y maestros orientadores de la escuela común y de la escuela especial.

Entre los once profesorados que se ofrecen en este instituto, se encuentran los dos en los que centramos nuestra indagación: el PEP y el PEE con especialidad en discapacidad intelectual. Dado que es el único del distrito, gran parte de los y las docentes de educación común y especial de la zona se formaron allí y continúan vinculados desde su nuevo rol de maestras y maestros orientadores al acompañar las prácticas docentes del estudiantado de ambas carreras. A su vez, quienes participan en la formación suelen trabajar en las escuelas primarias comunes y especiales del distrito y compartir espacios de trabajo con egresados y egresadas del instituto. Esta red de contactos iniciados en el ámbito de la formación y extendidos en los espacios laborales se constituyó en un marco facilitador para concebir y desarrollar el trabajo conjunto al que haremos referencia más adelante. A su vez, resulta valioso para que el instituto acompañe la inserción laboral de sus egresados y egresadas, releve sus demandas de formación y avance en la revisión y mejora de su propuesta académica.

Para comenzar, es importante señalar un rasgo particular de este distrito. A partir del año 2018, en consonancia con la normativa vigente, se decide avanzar en la inclusión plena del estudiantado con discapacidad en las escuelas comunes. Así lo expresa la profesora de *Curriculum* y discapacidad (PCyD):

PCyD: Se buscó que la mayoría de los estudiantes estén en inclusión y ni siquiera se les podía ofrecer educación especial. Esta decisión se apoyó en la [Resolución] 166420, el nombre se refiere a las trayectorias educativas inclusivas de

20 Se refiere a la Resolución 1664/17 “Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires”, disponible en <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion/2017/1664/185971>

los estudiantes de la modalidad²¹. Hay una parte que dice que, salvo excepciones, se tenía que priorizar la trayectoria escolar por los niveles con propuestas de inclusión.

Es decir que, en este distrito, los y las estudiantes con PPI se encontraban matriculados en la escuela común y en la escuela especial, pero asistían exclusivamente a la primera. Las escuelas especiales comenzaron a funcionar como sedes que administraban y nucleaban el trabajo de las maestras y los maestros de educación especial, ahora focalizado en la tarea de acompañamiento del estudiantado con discapacidad incluidos en las escuelas comunes. Cobró entonces mayor relevancia el rol de MAI. Nos preguntamos: ¿por qué en otras jurisdicciones la lectura de la misma normativa no produjo los mismos efectos?

Esta decisión distrital impactó directamente en la propuesta académica del PEE, en tanto las prácticas docentes debieron comenzar a realizarse exclusivamente desde el rol de MAI en las aulas de escuelas comunes a las que asistían alumnos y alumnas con PPI. Esta aclaración es importante porque el plan de estudios del PEE establece que las prácticas docentes deben realizarse tanto en aulas de escuelas especiales como en las de escuelas comunes a las que asisten alumnos y alumnas con PPI. Sin embargo, las formadoras entrevistadas en diferentes distritos de la provincia de Buenos Aires informan que, a pesar de lo establecido, las prácticas docentes suelen circunscribirse a las escuelas especiales. Así lo expresa la PCP2:

21 La Ley 13.688 de la provincia de Buenos Aires define diferentes niveles (inicial, primario, secundario y superior), ámbitos (rurales continentales y de islas, urbanos, contextos de encierro, virtuales, domiciliarios y hospitalarios) y modalidades educativas (Educación Especial, Educación de jóvenes y adultos, etc.) para el sistema educativo provincial (art. 21). Dado el interés de este estudio, al hablar de “nivel” las entrevistadas mayormente refieren a la escuela primaria común y cuando hablan de “modalidad”, a la “modalidad de Educación Especial”. Asimismo, en ocasiones usan las expresiones “escuela de nivel” o “escuela de modalidad” para referirse a las escuelas primarias comunes y a las escuelas especiales respectivamente.

PCP2: Porque en Especial, [los estudiantes] solo hacían práctica en la escuela especial, con lo cual egresaban sin saber cómo trabajan desde la modalidad en los niveles [escuelas comunes de nivel inicial, primario y secundario].

El cambio de escenario producido en el distrito al que pertenece este ISFDyT impulsó el diseño de un nuevo dispositivo de prácticas docentes para los y las estudiantes de 3er y 4to año de ambas carreras: parejas pedagógicas conformadas por un o una estudiante del PEP y un o una estudiante del PEE. La PM3 lo describe de este modo:

PM3: En la práctica de 4to año empezaron a trabajar desde el anteaño pasado en parejas pedagógicas: una alumna del profesorado de especial con una alumna del profesorado de primaria. Las de primaria presentan su planificación y las chicas de especial hacen adaptaciones y hacen la práctica juntas. (...) Pareció una propuesta enriquecedora.

Esta decisión original resulta relevante para nuestro estudio en tanto genera buenas condiciones para que, desde la formación inicial, los y las estudiantes de ambas carreras aprendan a trabajar colaborativamente tal como se espera que MG y MAI lo hagan en las escuelas. Es por ello que decidimos documentar esta experiencia institucional, intercarreras e interinstitucional.

Si bien lo retomaremos más adelante, interesa resaltar el tipo de trabajo que proponían en un principio: los y las estudiantes del PEP elaboraban la planificación de las clases de matemática y, las y los estudiantes del PEE, las adaptaciones en función de las características de estudiantes con PPI.

Este tipo de trabajo de planificación se proponía incluso antes de transitar las prácticas docentes, desde un espacio de taller organizado por la cátedra Currículo y discapacidad, correspondiente a 3er y 4to año del PEE, en articulación con espacios curriculares del PEP,

por ejemplo, junto a la PM3. Las planificaciones que resultaban de ese trabajo presentaban dos secciones: la planificación original propuesta por estudiantes del PEP y las adaptaciones para cada alumna o alumno con PPI propuestas por los y las estudiantes del PEE. Aquí nos planteamos algunas preguntas. ¿Se trata de una planificación conjunta o se yuxtaponen los aportes de los y las estudiantes de ambos profesorados? De ser así, ¿esta práctica no estaría replicando o reforzando el trabajo aparentemente dissociado de planificación que suele realizarse en las escuelas? ¿Esta decisión estará apoyada en la idea de que el MG es el responsable de la planificación de la enseñanza y que el MAI colabora en la construcción de apoyos? Por último, ¿por qué la planificación pensada desde el PEP no contempla las características del estudiantado con PPI y resulta necesario pensar en tareas diferenciadas o adaptadas? Estas inquietudes fueron retomadas a medida que avanzó el trabajo colaborativo que llevamos adelante y que describiremos en el siguiente apartado.

Por último, nos interesa resaltar un rasgo de este Taller que fue mencionado por la PCyD al describir la propuesta: la amplitud y vaguedad de una formación que se supone específica y, frente a ello, el reconocimiento de la necesidad de trabajar en conjunto para construir colectivamente a partir del aporte de cada uno.

PCyD: Esa es la debilidad que yo encontré cuando empecé a trabajar en Especial. No hay una orientación clara de cómo planificar. Entonces vas aprendiendo a planificar haciendo planificaciones. Es poner sobre la mesa una realidad: yo no estoy formada para saber cómo planificar, y nosotras desde Especial abarcamos todas las áreas de todos los niveles. Es como un montón. Y es diferente cómo planifica un profe de secundaria que uno de inicial o primaria. Cada uno aporta desde lo que sabe.

Además del trabajo conjunto entre estudiantes, este dispositivo involucró la participación de formadores y formadoras de los dos profesorados y de docentes orientadores y orientadoras de educación común (MG) y de educación especial (MAI).

PCP4: Están trabajando juntos, haciendo una práctica juntos. Algunos profesores están articulando esto para que puedan acompañarse los mismos estudiantes.

Interpretamos que el interés por generar espacios para el acompañamiento mutuo entre estudiantes persigue la intención de saldar, al menos en parte, la ausencia de profesores de didácticas específicas en los dos últimos años del PEE. De este modo, además del acompañamiento entre estudiantes, se asegura el aporte de los profesores y las profesoras de didácticas específicas del PEP durante el proceso de prácticas docentes en pareja pedagógica.

Sin embargo, compartimos la experiencia de la PM2, que trabaja en un ISFD de otro distrito en el que también ensayaron la idea de realizar las prácticas docentes en parejas pedagógicas conformadas por estudiantes de ambas carreras.

PM2: Habría que hacer una reestructuración del diseño. Yo nunca me voy a olvidar cuando nosotros fuimos a capacitarnos en el 2007 cuando iba a salir el Diseño nuevo²² nos decían: “el docente de educación especial que se reciba tiene que saber tanto o más que el docente de educación primaria, porque si el docente de educación especial sabe el contenido puede después hacer las configuraciones de apoyo”. Cuando fue el momento en que se hizo pareja pedagógica entre especial y educación primaria, hubo una falla, fracasó. ¿Por qué fracasó? Porque... ¿en qué se basaba la futura profesora de educación especial cuando iba a hacer

22 Se refiere al Diseño Curricular del PEE.

los planes? En las configuraciones de apoyo y el contenido no aparecía nunca. Ese fue mi gran interrogante cuando me dicen que van a formar parejas pedagógicas. Yo no conseguí nunca que las alumnas practicantes de educación especial hicieran las adaptaciones curriculares para esos chicos que estaban integrados cuando la chica de primaria tenía que dar la clase. En el primer cuatrimestre de 1er año de la carrera ven inicial y, en el segundo cuatrimestre, primer ciclo de escuela primaria. En primer cuatrimestre de 2do año, segundo ciclo de primaria y en el segundo cuatrimestre, secundaria. La materia tiene dos horas semanales, ocho clases al mes. Las chicas están muy débiles en contenido. Cuando las chicas se reciben, toman un cargo de maestra inclusora y asisten dos horitas por semana a cada escuela. Entonces hoy vienen a trabajar conmigo dos horitas, mañana van dos horitas con otra escuela, pasado otras dos horitas con otra escuela. ¿En qué se quedan? Y bueno, “Haceme letras grandes, que trabajen en otro espacio...”. No hay adaptación, se quedan en las configuraciones de apoyo y el contenido no aparece, el contenido se dispersa.

La PM2 se manifiesta muy preocupada por la escasa preparación matemática del estudiantado del PEE y asegura que esto afecta la construcción de configuraciones de apoyo, que se reducen a orientaciones generales desvinculadas del contenido matemático. Si bien podemos coincidir con esta advertencia, descartar el dispositivo de parejas pedagógicas desvanece la oportunidad de anticipar desde la formación inicial el tipo de trabajo colaborativo y corresponsable que se espera que se desarrolle en las escuelas entre MG y MAI. Es por ello que insistimos en el interés por documentar este tipo de experiencias, cuando funcionan y cuando no funcionan, para identificar las condiciones que favorecen u obstaculizan su desarrollo y para avanzar

en la construcción de mejores condiciones en los institutos y en las escuelas.

La propuesta de prácticas docentes en pareja pedagógica se suma a otras instancias de acercamiento entre docentes en formación y en servicio que el ISFDyT analizado despliega en los dos profesorados. Dentro de la propuesta institucional de Campo de la Práctica, además de proponer el acercamiento de los y las estudiantes a las escuelas, las maestras orientadoras (MG y MAI) son invitadas al instituto a compartir sus experiencias con formadores, formadoras y estudiantes de ambas carreras. Durante la pandemia esta interacción entre instituto y escuelas se organizó de manera virtual en los espacios de Taller integrador interdisciplinario (TAIN)²³. Las formadoras compartieron con nuestro equipo la grabación de uno de esos encuentros en el que fueron invitadas las maestras orientadoras y el acompañante terapéutico (AT) para presentar a los y las estudiantes el trabajo realizado con una alumna de 1er. año que usa pictogramas²⁴ para comunicarse. Entre otras cosas, detallaron las acciones realizadas junto al EOE al momento del ingreso al jardín de infantes y de su paso a la escuela primaria, una de las temáticas de interés desde los inicios de nuestra indagación.

Este tipo de propuestas representan un interesante aporte para propiciar el trabajo colaborativo entre MG y MAI al planificar la enseñanza en aulas de escuelas comunes a las que asisten estudiantes con discapacidad desde la formación inicial. Es en este marco que propusimos el trabajo conjunto que describimos a continuación.

23 Se trata de uno de los componentes que integra el Campo de la Práctica que busca favorecer el encuentro de saberes, prácticas y sujetos en la formación docente. Se propicia en ellos la participación de docentes, orientadores, orientadoras, formadoras, formadores y estudiantes.

24 Los pictogramas son formas de comunicación y expresión que forman parte del Sistema Aumentativo y Alternativo de la comunicación. Para profundizar, acceder a <https://arasaac.org/aac/es>

Tercera etapa. Planificar clases de matemática inclusivas entre maestros, maestras, formadores, formadoras, investigadores e investigadoras

Dado que uno de los principales propósitos de nuestro estudio consistía en documentar prácticas inclusivas en escuelas primarias y en la formación docente, en la tercera etapa del trabajo decidimos profundizar el intercambio con el equipo docente de este instituto. A partir de allí, avanzamos en la construcción de un espacio de trabajo colaborativo junto a docentes de una escuela común y una escuela especial para analizar el proceso de planificación de la enseñanza de la matemática en un aula a la que asisten estudiantes con PPI.

Para comenzar, realizamos una reunión en la que participaron la Inspectoría de Enseñanza de Nivel Primario y la Inspectoría de Educación Especial; la directora, la maestra de 5to año (MG5) y la orientadora de aprendizaje (OA) de la escuela primaria; la vicedirectora y la MAI de la escuela especial en la que estaban enmarcadas las PPI; formadoras del PEP y del PEE; e integrantes de nuestro equipo de investigación.

El propósito de este primer encuentro fue presentar la propuesta de trabajo: planificación, registro y análisis de un conjunto de clases de matemática; organización de una clase en el ISFD en la que las involucradas compartan el trabajo realizado con las y los estudiantes de los dos profesorados; organización del dispositivo de prácticas docentes en pareja pedagógica conformada por estudiantes de ambas carreras en el mismo grupo (ya en 6to año); sistematización y análisis de la información recogida para que pueda incorporarse a la propuesta formativa del instituto; elaboración conjunta de una ponencia sobre el trabajo realizado a presentar en las jornadas educativas organizadas por el ISFDyT.

Compartiremos a continuación parte del trabajo vinculado a la tarea de planificación conjunta, registro²⁵ y análisis de tres clases de

²⁵ Se gestionaron las autorizaciones de las familias para filmar las clases a ser incluidas en materiales destinados a docentes en formación y en servicio y en publicaciones del

matemática en 5to año con la participación de la MG5, la MAI, la OA, las profesoras de Campo de la Práctica y de Matemática de ambas carreras, y miembros del equipo de investigación. Este trabajo implicó la realización de seis encuentros que, al igual que las tres clases, fueron grabados y desgrabados para su análisis.

Las formadoras seleccionaron una escuela primaria pública urbana de jornada completa en la que los y las estudiantes suelen realizar sus prácticas docentes. Dado el interés de nuestro estudio, el trabajo se desarrolló en un 5to año que contaba con dos estudiantes con PPI.

La MG5, la MAI y la OA de esta escuela suelen reunirse a planificar, incluso con la participación de la directora. Este rasgo del trabajo institucional resultó muy significativo para nuestro estudio. Teniendo en cuenta que la MG5 y la MAI son egresadas recientes del ISFD y que la OA se desempeña como profesora del PEE, es posible reconocer en esa práctica de planificación conjunta una extensión del dispositivo de prácticas docentes en pareja pedagógica propuesto desde la formación inicial. Dicho de otro modo, la propuesta formativa parece haber impactado positivamente en la dinámica institucional, generando muy buenas condiciones para el trabajo colaborativo entre los distintos actores responsables de acompañar los aprendizajes de todo el alumnado. En el marco del trabajo que llevamos adelante, a esa mesa de planificación conjunta se sumaron otras formadoras (PCP3, PCP4 y PM3) e investigadores.

En el primer encuentro pudimos avanzar en la elección del contenido matemático a abordar en función de la planificación anual de la MG5: descomposiciones aditivas y multiplicativas de números naturales. Se esbozaron posibles actividades y se compartieron materiales de consulta. La primera versión de la planificación fue elaborada por la MG5, la MAI y la OA, tal como hacían habitualmente. Esta primera versión fue compartida en un documento colaborativo que se retomó en la segunda reunión para arribar a una nueva versión que recogiera los aportes de todas y todos los participantes y que sería nuevamente

equipo de investigación.

revisada, si era necesario, a partir del análisis de lo sucedido en cada clase.

Si bien no describiremos con detalle la planificación, interesa compartir algunas de las condiciones básicas que intentamos respetar desde el diseño y durante su implementación: que todo el alumnado esté estudiando el mismo contenido para que queden habilitadas las interacciones entre pares (parejas, pequeños grupos y puestas en común) y que se consideren diferentes niveles de complejidad a partir del uso de variables didácticas²⁶ (Brousseau, 1995, *op. Cit* en Bartolomé y Fregona, 2003) para que todos se sientan convocados a resolver los problemas planteados²⁷.

Algunas de las reflexiones compartidas en los seis encuentros se convirtieron rápidamente en asunto de debate en las clases del instituto y en las reuniones del equipo docente de la escuela²⁸, por ejemplo, el modo de considerar a los alumnos y alumnas con PPI en la planificación de las clases de matemática.

Tal como mencionamos anteriormente, una práctica de planificación habitual en el instituto consistía en anexas a la propuesta construida por estudiantes del PEP las configuraciones de apoyo elaboradas por estudiantes del PEE. En el escrito podía leerse, en primer lugar, la planificación “para todos las alumnas y los alumnos” y,

26 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).

27 Estos rasgos están presentes en algunos de los materiales consultados. Por ejemplo, las propuestas del Programa +ATR que abordan la enseñanza de la numeración y las operaciones con números naturales y números racionales, organizados en diferentes niveles de complejidad (Numeración I, II y III; Operaciones I, II, III y IV; Racionales I y II). O bien, el material mexicano Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado, que presenta distintas versiones para un mismo problema dentro de cada propuesta.

28 La OA informó que la directora les solicitó que compartieran la experiencia con el resto del equipo docente de la escuela en una jornada institucional al finalizar el ciclo lectivo.

a continuación, las “configuraciones de apoyo para...”²⁹. Al analizar este formato en el primer encuentro surgieron algunas preguntas y reflexiones. ¿De qué manera podía pensarse en una planificación que aloje a todo el alumnado? El hecho de requerir un agregado a la planificación original que responda a las particularidades de los alumnos y las alumnas con PPI, ¿significa que no se los tuvo en cuenta al elaborar la propuesta de enseñanza para toda la clase? De ser así, ¿cuáles son las condiciones bajo las cuales se está desarrollando su inclusión en el aula? ¿Se prevén interacciones entre estudiantes con y sin PPI a propósito de la resolución de problemas matemáticos? También advertimos que a partir de este formato de planificación podría interpretarse que los alumnos y las alumnas sin PPI pueden resolver los mismos problemas al mismo tiempo, o bien, que no sería necesario prever distintos niveles de complejidad o distintas versiones para un mismo problema si en el aula no hay alumnas y alumnos con PPI.

A partir de estas preguntas comenzamos a ensayar otras maneras de concebir la planificación en las que no sea posible identificar a simple vista las tareas destinadas a estudiantes con PPI. A lo largo del intercambio fue creciendo la idea de construir una planificación que presente, a partir del uso de variables didácticas, distintas versiones o diferentes niveles de complejidad para cada problema de modo que puedan ser resueltos por todo el alumnado. Entre los argumentos que circularon a favor de esta nueva alternativa se encontraban los siguientes: para muchos estudiantes sin PPI podría resultar muy provechoso disponer de versiones menos complejas y para los y las estudiantes con PPI podría representar una oportunidad de acceso a versiones más complejas que tenían vedadas.

Esta idea quedó resonando y fue retomada al iniciar el segundo encuentro. Se decidió modificar la planificación a partir de esta nueva perspectiva. Se plantearon entonces distintas versiones con diferentes niveles de complejidad a partir de cambiar el tamaño y “redondez”

²⁹ Se coloca el nombre del o la estudiante para quien están dirigidas y se agregan tantos apartados con configuraciones de apoyo como estudiantes con PPI haya en el aula.

de los números, o bien habilitar descomposiciones numéricas usando monedas y billetes, sumas o multiplicaciones.

Al seleccionar los problemas matemáticos y sus distintas versiones, la MG5 manifestó su preocupación por que los alumnos y las alumnas con PPI no adviertan que sus tareas eran diferentes a las de sus pares. Sugirió entonces diversificar las tareas para todo el alumnado, de modo de “disimular” las diferencias, y de usar los mismos materiales para todos y todas (en este caso, se trató de billetes y monedas de fantasía). Resultó interesante el debate que siguió a este comentario.

¿Por qué preocupa tanto que “se den cuenta de las diferencias”? Entendemos que este cuidado o temor encuentra sus raíces en la homogeneidad de conocimientos como punto de partida u horizonte, y en la percepción de la diversidad como un problema. Desde esta perspectiva, quien se aleje de la norma será señalado como deficitario y quienes logren resolver exitosamente las tareas previstas dentro de los márgenes de la normalidad, transitarán su escolaridad sin sobresaltos. La MG5, oponiéndose a esta idea sin romper completamente con sus fundamentos, propone dar a cada alumno y alumna una tarea distinta. Sin dudas, es un tema interesante para seguir profundizando, porque es en la escuela donde se aprende (y se enseña) que el que hace algo diferente “debe tener algún problema”.

Por su parte, las formadoras propusieron modificar la manera de planificar vigente en el instituto e introducir este nuevo formato ya que permite contemplar la diversidad presente en todas las aulas. Es importante mencionar que luego del trabajo realizado en 2021, las formadoras continuaron implementando en 2022 algunas modificaciones inspiradas en el trabajo compartido. En 2023 decidimos establecer un nuevo contacto para conocer con mayor detalle el impacto que tuvo esta experiencia de trabajo colaborativo en la propuesta formativa del instituto.

PCyD: Algo que nos quedó a la PM3 y a mí es lo de planificar con dos o tres variantes, que es lo que hizo la MG5. Y eso les sirve a todos, participan todos. Eso lo incorporamos. El año pasado [2022] cuando recibí a las alumnas que habían cursado con la PM3, me di cuenta que ya venían planificando con distintas variantes. También usamos algunos de los videos de las clases filmadas o de nuestros encuentros con las estudiantes del instituto, las PCP3 y la PCP4 también.

Un último aspecto que nos interesa compartir se vincula con los criterios para decidir cuándo un alumno o alumna requiere una PPI. En el caso de los dos estudiantes con PPI presentes en esta aula ninguno de ellos tenía un diagnóstico de discapacidad. Según informan la MG5, la MAI y la OA la decisión buscó evitar una nueva repitencia y acompañar la trayectoria escolar de estos estudiantes. Esta decisión resulta particularmente relevante, dado que suele interpretarse que las PPI se destinan exclusivamente a estudiantes con discapacidad matriculados en escuelas especiales. Sin embargo, la Resolución 1664 invocada por la OA plantea:

La educación inclusiva es un derecho de todas las personas que se despliega en la actualidad como un horizonte pedagógico que no queda reducido ni limitada únicamente a la educación de los estudiantes con discapacidad, sino que da cuenta del reconocimiento de las particularidades y necesidades de cada uno y de todos los alumnos (2017: 5).

El equipo docente de esta escuela, desde una mirada inclusiva, interpreta a las PPI como herramientas disponibles para toda alumna o todo alumno que las necesite, independientemente de tratarse de una persona con discapacidad. Tal como informó la OA, la decisión de gestionar una PPI para estos alumnos y alumnas busca acompañar sus

trayectorias escolares y evitar una nueva repitencia³⁰. La PPI se constituye así en un voto de confianza en sus posibilidades de aprender, que se veían limitadas en las expresiones vertidas en el informe elaborado por la escuela de procedencia. Reconocemos en estos propósitos una mirada centrada en la enseñanza para mejorar los aprendizajes. Vinculado a ello, recuperamos el artículo 13 de la misma Resolución:

13. Las Propuestas Pedagógicas de Inclusión (PPI) estarán expresadas de modo descriptivo indicando los contenidos curriculares, las secuencias didácticas de progresión en la enseñanza y la selección de apoyos e intervenciones docentes que posibilitan la participación con aprendizaje de los niños/as, los tiempos y los espacios, tanto de atención a las/os niñas/os como de intercambio y trabajo interdisciplinario de docentes intervinientes (*Ibíd.*).

Entre las docentes intervinientes se encuentra la MAI, reconocida como un recurso del Estado que no limita su apoyo a estudiantes con discapacidad, sino que colabora en el acompañamiento de las trayectorias de todo el alumnado. Interpretamos que este reconocimiento se ve favorecido por el hecho de que gran parte de las y los estudiantes con discapacidad de este distrito se encontraban cursando su escolaridad en la escuela común y, junto a ellos, la mayoría de las docentes de educación especial se desempeñaban como MAI en las escuelas comunes. Entendemos que la mirada de esta escuela puede vincularse con la perspectiva de educación inclusiva sostenida por Ainscow y Miles:

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

30 Ambos alumnos habían cursado los primeros años de la escolaridad en otra escuela, en la que habían repetido uno o dos grados escolares.

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 “voces secretas” que, en determinadas circunstancias, pueden fomentar la mejora de las escuelas de tal manera que resulte provechosa para todos sus estudiantes (2008: 24-25).

Esta escuela mostró su disposición a escuchar esas “voces secretas” y a echar mano de todos los recursos disponibles para responder a sus necesidades. Identificó las barreras y construyó los apoyos necesarios. De todas maneras, nos preguntamos qué otras estrategias podría haber implementado la escuela (o las escuelas, recordemos que estos niños habían transitado los primeros años en otra institución) para evitar las repitencias o no requerir de una PPI cogestionada con una escuela especial. Entendemos que la búsqueda de respuestas a estas nuevas preguntas da cuenta que la educación inclusiva se trata de un proceso de construcción inacabado.

Palabras finales

En este capítulo compartimos los principales hallazgos de un estudio que tuvo la intención de mirar con cierto detalle la formación docente de educación común y de educación especial para identificar los modos en que la perspectiva de Educación Inclusiva se presenta en la propuesta formativa de ambos profesorados.

Tal como mencionamos en las primeras páginas, nos propusimos identificar las condiciones que es preciso transformar para evitar que se constituyan en barreras para la inclusión, como así también, aque-

llas condiciones que es necesario fortalecer y consolidar para construir instituciones formadoras y escuelas más inclusivas.

En estas páginas finales retomaremos algunos de los rasgos de la formación docente que identificamos como barreras, o generadores de posibles barreras para la inclusión, y aquellos rasgos que favorecen, o podrían favorecer, la construcción de prácticas matemáticas inclusivas. Creemos que su problematización permitiría avanzar en transformaciones en distintos espacios (áulico, escolar, formación docente) y niveles (curricular, normativo, políticas educativas) hacia una educación más inclusiva.

Uno de los aspectos más preocupantes que analizamos en la primera etapa de nuestro trabajo es que la mayoría de los y las estudiantes, docentes, formadores y formadoras con quienes interactuamos manifestaron desconocer las normativas que enmarcan e impulsan la construcción de prácticas de enseñanza inclusivas y que definen a la educación inclusiva como un derecho.

Para contrarrestar este escenario, a partir de 2022, las autoridades del PEE de uno de los ISFD incluidos en este estudio decidieron seleccionar las normativas “irrenunciables” y distribuirlas a lo largo de la carrera de modo que los y las estudiantes inicien sus prácticas docentes conociéndolas. Sin embargo, llamó nuestra atención que esta decisión se haya tomado exclusivamente para el PEE sin mencionar la misma necesidad en el PEP. Esta manera de mirar al PEE y al PEP como dos carreras independientes que se ofrecen en el mismo instituto, con escasos puntos de contacto a lo largo de su formación es otra de las condiciones que entorpecen la construcción de prácticas inclusivas en los institutos y en las escuelas, mientras que sí se requiere un trabajo conjunto entre MG y MAI.

En relación con esta problemática, en la segunda etapa de nuestro trabajo, identificamos dos institutos que pusieron en marcha un dispositivo de prácticas docentes en parejas pedagógicas conformadas por un o una estudiante del PEP y un o una estudiante del PEE. Reconocemos en esta decisión institucional una alternativa interesante a la

falta de interacción habitual que existe entre estudiantes, formadores, formadoras, co-formadores y co-formadoras de ambas carreras. No sin esfuerzo organizativo institucional e interinstitucional, se habilita un escenario propicio para el despliegue de espacios de trabajo colaborativo. Los institutos mencionados se valieron de los espacios de TAIN, a los que sumaron propuestas de talleres articulados entre espacios curriculares de ambas carreras.

Ahora bien, dado que el trabajo colaborativo es una de las condiciones indispensables para la construcción de escuelas inclusivas, estas propuestas no deberían representar casos aislados, autogestionados, apoyados en la buena voluntad de docentes, formadoras y formadores. Sería esperable que desde los organismos centrales de la política educativa se generen los espacios y los tiempos necesarios para que se multipliquen las posibilidades de trabajar conjuntamente en la formación inicial y en las escuelas.

En relación con el dispositivo de prácticas en parejas pedagógicas destacamos la posibilidad que ofrece de introducir a las y los estudiantes en la práctica de planificación conjunta entre futuros y futuras docentes de educación común y especial. Hemos reconocido una extensión de esa práctica en la escuela en la que pudimos llevar adelante una experiencia de planificación colaborativa junto a formadoras y formadores, MG, OA y MAI. A partir del trabajo compartido pudimos analizar el formato de planificación que venían desarrollando y avanzar en su revisión hacia una planificación que no distinga a simple vista las tareas destinadas a estudiantes con y sin discapacidad, sino que ofrezca diversas versiones de variada complejidad en función de los conocimientos heterogéneos de todo el alumnado. Este formato de planificación más inclusivo fue adoptado no solo por la escuela sino también por el instituto formador.

Al analizar con mayor detenimiento la distribución de la oferta del PEE y sus especialidades (neuromotor, intelectual, ciegos y disminuidos visuales, sordos e hipoacúsicos) en las regiones educativas de la provincia de Buenos Aires, llamó nuestra atención la mayor presencia

de la especialidad en discapacidad intelectual y la ausencia de otras especialidades en varias jurisdicciones. Nos preguntamos a qué se debe esta prevalencia.

A su vez, dado que en muchos distritos existe sólo una escuela especial en la que se matriculan estudiantes con diferentes discapacidades, y que las y los docentes de educación especial a cargo de su enseñanza en estas escuelas o de acompañarlos como MAI en las escuelas comunes se han formado exclusivamente en discapacidad intelectual, nos preguntamos por qué se considera necesario ofrecer formaciones específicas por tipo de discapacidad, incluso cuando a las EE asisten alumnos y alumnas con distintas discapacidades.

Sumado a esto, hemos identificado, en consonancia con estudios previos (Sipes, 2011), que docentes de educación común no se sienten preparados para enseñar a estudiantes con discapacidad y que docentes de educación especial no se sienten preparados para enseñar Matemática a estudiantes con discapacidad. Si, en lugar de orientar la formación docente hacia la especialización según tipos de discapacidad, se optara por ofrecer una formación más amplia en Educación Inclusiva, ¿no sería no sólo más interesante, sino que respondería más ajustadamente a las necesidades de las escuelas comunes y especiales, a las que asisten alumnas y alumnos con diferentes discapacidades?

Para finalizar nos interesa resaltar una vez más el rol decisivo que puede y debe desempeñar la formación docente en las transformaciones necesarias para construir prácticas inclusivas en cada escuela. Una tarea fundamental consiste en generar y sostener espacios que habiliten la explicitación y problematización de las concepciones acerca de la discapacidad, las personas con discapacidad, la escuela común y la discapacidad, la educación inclusiva, entre tantas otras. Esas ideas no son aisladas ni personales. Resultan de construcciones culturales, sociales y educativas que pueden discutirse, deconstruirse y reconstruirse para propiciar una sociedad más justa y democrática.

La formación docente puede y debe colaborar en la construcción de una posición docente (Southwell y Vassiliades, 2014) que aloje la

diversidad con todas sus complejidades, tensiones y contradicciones. El proceso que allí se inicia se extiende y alimenta de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo del docente y se evidencia en los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea. El impacto en las trayectorias de todo el estudiantado es evidente y acrecienta aún más nuestra responsabilidad.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, (327), 69-82.
- (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M.; Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. En C. Davini (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* (pp. 39-81). Buenos Aires, Pappers Editores.
- (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (34), 0-11.
- Arévalo, A.; Núñez, M. (2016). Buscando comprender la dimensión de lo colaborativo. Los profesores hablan. *Revista Hacia un movimiento Pedagógico Nacional. Docencia*, XX(60), 55-66.
- Bartolomé, O.; 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 Primer Ciclo de EGB: Análisis y Propuestas*. Buenos Aires, Paidós.
- Broitman, C.; Sancha, I.; Dibene, L.; Falco, L.; Lemos, A. (2021). Capítulo IV. La matemática escolar en la educación especial del nivel primario. En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (Coords.), *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad* (pp. 208-257). La Plata, EDULP.
- Cobeñas, P.; Broitman, C.; Grimaldi, V. (2021). Capítulo IX. Orientaciones didácticas para la enseñanza de la Matemática: un análisis de documentos y diseños curriculares bonaerenses desde la perspectiva de Educación Inclusiva. En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C.

- Broitman, I. Sancha, y M. Escobar (Coords.), *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad* (pp. 450-510). La Plata, EDULP.
- Cobeñas, P.; Grimaldi, V. (2021). Capítulo VII. Debates sobre los roles y modos de trabajo de diferentes figuras en la escuela: desencuentros y diálogos en torno a la inclusión. 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.
- 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.; Melchior, M.; Battistuzzi, L. (2015). *Construyendo una educación inclusiva: Algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y de las prácticas docentes*. La Plata, Asociación Azul.
- Sipes, M. (2011). Formar docentes de educación especial. Trabajo docente y alumnos con restricciones cognitivas. *Revista Del IICE*, (30), 31-42.
- Southwell, M.; Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI (11).
- Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires, Santillana.

Normativas y documentos consultados

- ONU (2006) Convención sobre 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].

Resolución 1664 de 2017 [DGCyE Provincia de Buenos Aires]. Por la cual se aprueba el Documento “Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires. 1 de diciembre de 2017.

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.

Ley 13.688 de 2007 [Provincia de Buenos Aires]. Ley de Educación Provincial. 5 de julio de 2007. B.O. N° 25692.

Materiales utilizados en los espacios de reflexión

Antelo, E. (2014). *Padres nuestros que están en las escuelas: y otros ensayos*. Homo Sapiens.

ONU (2006) 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].

Palacios, A. (2018). *Deconstruyendo la discapacidad desde los derechos humanos. Capacitación virtual. Bases para una educación inclusiva*. Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva.

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.

Sipes, M. (2011). Formar docentes de educación especial. Trabajo docente y alumnos con restricciones cognitivas. *Revista del IICE*, (30), 31-42.