

XIII SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO

“Dos décadas de estudios sobre trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes”

Eje 6: Formación y trabajo docente para la educación inclusiva, intercultural, etnoeducativa, ambiental y movimientos migratorios.

Trabajo académico

FORMAR DOCENTES DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Lucía Dibene, FaHCE, luciabelend@gmail.com

Mónica Escobar, FaHCE, moienero10@gmail.com

Luciana Falco, FaHCE, luciaana.f@gmail.com

Resumen

En esta presentación compartiremos un recorte del trabajo realizado desde una de las líneas de investigación desplegadas en el marco de dos Proyectos Promocionales de Investigación y Desarrollo vinculados entre sí: PPID H025 “Aportes de la Didáctica de la Matemática para el estudio de la inclusión de personas con discapacidad en escuelas comunes (urbanas y rurales)” (2017-2018) y PPID H054 “La inclusión de alumnos con discapacidad en los proyectos de enseñanza. Aportes de la didáctica de la matemática” (2019-2022). Esta línea de investigación se adentra en la formación de docentes de educación primaria común y de educación especial, enfatizando en la enseñanza de la matemática desde una perspectiva inclusiva; temática que resulta central en tanto puede constituirse en una de las barreras para la inclusión, o bien, puede colaborar en la identificación y eliminación de dichas barreras y en la construcción de escuelas más inclusivas.

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 que ofrezcan un marco de posibilidad para poner en marcha las transformaciones necesarias, no solo en las escuelas sino también en la formación docente.

Palabras claves: Formación Docente, Educación Inclusiva, Didáctica de la Matemática

Introducción

En esta presentación compartiremos un recorte del trabajo realizado desde una de las líneas de investigación desplegadas en el marco de dos Proyectos Promocionales de Investigación y Desarrollo vinculados entre sí: PPID H025 “Aportes de la Didáctica de la Matemática para el estudio de la inclusión de personas con discapacidad en escuelas comunes (urbanas y rurales)” (2017-2018) y PPID H054 “La inclusión de alumnos con discapacidad en los proyectos de enseñanza. Aportes de la didáctica de la matemática” (2019-2022). Esta línea de investigación se adentra en la formación de docentes de educación primaria común y de educación especial, enfatizando en la enseñanza de la matemática desde una perspectiva inclusiva; temática que resulta central en tanto puede constituirse en una de las barreras para la inclusión, o bien, puede colaborar en la identificación y eliminación de dichas barreras y en la construcción de escuelas más inclusivas. Los principales resultados de ambos proyectos pueden consultarse en Cobeñas et al. (2021) y en Broitman et al. (en edición).

El trabajo se desplegó en tres etapas. En la primera etapa se llevaron adelante espacios de reflexión acerca de la enseñanza de la matemática desde una perspectiva inclusiva en los que participaron docentes de nivel inicial y primario, formadores y formadoras, investigadores e investigadoras. En la segunda etapa se realizaron entrevistas a formadoras y formadores del Profesorado de Educación Primaria (PEP) y del Profesorado de Educación Especial (PEE). En la tercera y última etapa, se avanzó en la planificación colaborativa de clases de matemática desde una perspectiva inclusiva que involucró la participación de maestras de educación común y especial, formadoras del PEP y del PEE, investigadores e investigadoras. En los siguientes apartados compartiremos parte del trabajo desplegado a lo largo de este recorrido.

Primera etapa. Espacios de reflexión entre maestras y maestros, formadores y formadoras, investigadores e investigadoras

En la *primera etapa*, nos dispusimos a compartir los principales hallazgos del primer proyecto (PPID H025) con las y los docentes que habían participado de algún modo en distintas instancias de la indagación. Rápidamente, ampliamos el alcance de este propósito al advertir que era necesario explorar alternativas que habiliten la construcción de espacios de intercambio

con distintos actores del sistema educativo para reflexionar sobre la enseñanza de la matemática desde una perspectiva inclusiva en la formación inicial y permanente. Nos reunimos particularmente con directivos, maestras y maestros de primaria (MG), maestras y maestros de apoyo a la inclusión (MAI), formadoras, formadores y estudiantes del PEP y del PEE. Es así que, a fines del año 2019, realizamos encuentros con formadoras, formadores y estudiantes de un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) del noroeste de la provincia de Buenos Aires, y con equipos directivos, maestras y maestros de nivel inicial y de nivel primario de una escuela urbana de la ciudad de La Plata.

El encuentro con el ISFD se orientó a abrir un espacio de intercambio con las y los asistentes a partir de la lectura de un conjunto de fragmentos que recuperan aportes de distintos autores y normativas centradas en la perspectiva de la educación inclusiva, por ejemplo, el siguiente pasaje tomado de Marta Sipes (2011):

El desarrollo profesional o, como lo denominan Lüdke y Boing (2004), “el camino de la profesionalidad”, resulta de la confluencia de los conocimientos adquiridos en el proceso de formación inicial, los saberes prácticos y la formación docente continua en sus diversos formatos (cursos de capacitación, postítulos, asistencia a congresos, lectura independiente, etc.). Sin embargo, ante los obstáculos que suele presentar la práctica, los docentes aducen: “No fui preparado para esto” poniendo en cuestión el proceso de 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 pronunciada por un docente cuya formación específica lo habilita para desempeñarse con exclusividad en la educación especial, en el caso de que tuviera que desempeñarse en la escuela común. (p. 38)

En relación con este fragmento, la mayoría de las y los asistentes manifestaron no haber sido formadas o formados para enseñar en aulas a las que asisten estudiantes con discapacidad. Así lo manifiesta una de las estudiantes.

Estudiante del PEP: *Sentimos miedo cuando en el aula nos enfrentamos con la inclusión. Se nos hace difícil pensar la integración de los niños. Lo vemos como un desafío para el cual no nos sentimos preparadas.*

En consonancia con el planteo de Sipes, la estudiante alerta sobre las posibles barreras didácticas que pueden originarse ante la ausencia de la perspectiva de la educación inclusiva en

la formación docente. A su vez encontramos en este testimonio un uso aparentemente indistinto entre “inclusión” e “integración”, aspecto que ha sido analizado y problematizado por Cobeñas y Grimaldi (2021).

Reconociendo la misma vacancia en su formación inicial, una maestra sugiere posibles acciones para transformar este escenario.

Maestra de primaria: *Creo que es muy importante brindar herramientas desde la formación docente y proponer capacitaciones a nivel territorial en referencia a la educación inclusiva, y poner en foco que cuando no se lleva a cabo estamos vulnerando derechos. También es necesario fortalecer el enfoque de las áreas y la contextualización de la enseñanza desde la diversidad en instancias de capacitación.*

Ambos testimonios enfatizan que la formación docente inicial y permanente puede y debe ocupar un rol central en la construcción de condiciones institucionales y didácticas que favorezcan los aprendizajes de todo el alumnado. A su vez, como puede leerse en los siguientes fragmentos, resaltan la importancia de introducir desde la formación inicial instancias de trabajo docente colaborativo en vistas a mejorar las prácticas inclusivas en el instituto y en las escuelas.

Maestra de primaria: *También el trabajo docente desde un trabajo en equipo, en el marco de la co-responsabilidad para disminuir-eliminar las barreras y garantizar la plena inclusión.*

Estudiante: *¡Qué importante trabajar en forma conjunta para lograr ser apoyo y no barrera!*

Estas afirmaciones se orientan a promover el trabajo colaborativo entre distintos actores, el cual es señalado como condición fundamental para la educación inclusiva (Ainscow, 2002; Ainscow, 2012; Arévalo y Nuñez, 2016; Cobeñas y Grimaldi, 2021).

Compartimos el testimonio de una estudiante que advierte la potencia de las instancias formativas para tomar conciencia y explicitar las propias concepciones acerca de la discapacidad, las personas con discapacidad y la enseñanza a personas con discapacidad.

Estudiante del PEP: *Yo pensaba que no se podía trabajar con niños con discapacidad. Pero hoy sé que se puede y que son parte de la comunidad educativa y como docente en formación hay que capacitarse continuamente.*

Es posible advertir en sus palabras que pudo transformar esas primeras ideas. Si bien no

lo expresa de ese modo, dado que se trata de una estudiante del PEP, interpretamos que pensaba que no se podía trabajar con estudiantes con discapacidad en la escuela común. La perspectiva de la educación inclusiva le permitió poner en duda esas ideas, deconstruir y reconstruir su posicionamiento docente (Southwell y Vassiliades, 2014).

Entre otros aspectos, en los encuentros en el ISFD y en la escuela se señalaron las siguientes cuestiones: el reconocimiento de barreras al aprendizaje y la construcción de apoyos, 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 figuras; análisis de normativas vigentes vinculadas a la educación inclusiva; análisis de registros de clases de matemática y producciones infantiles; aportes y límites de la Didáctica de la Matemática, desde la propuesta curricular del PEP y del PEE, que favorezcan u obturen la construcción de prácticas de enseñanza inclusivas en la formación inicial y en las escuelas. La documentación y el análisis de estos intercambios se constituyeron en insumos para diseñar las acciones desplegadas en las etapas siguientes.

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

A partir del acercamiento realizado en la primera etapa, decidimos relevar la presencia o ausencia de la perspectiva de la educación inclusiva en las propuestas académicas del PEP y del PEE, las consecuencias de una y otra decisión y, cuando esto sea posible, los modos en que está presente. 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 Aires. Se dialogó con: regentes, profesoras de Didáctica de la Matemática y de Ateneo de Matemática del PEP, de Didáctica de la Matemática del PEE, de Campo de la Práctica de ambos profesorados y una maestra graduada de ambas carreras.

Los interrogantes contruidos apuntaron a relevar información sobre el trabajo desplegado en el espacio de prácticas docentes del PEE: ¿se realizan como docentes en escuelas especiales, como MAI en escuelas comunes o en ambos roles? ¿Hay en la carrera algún espacio previsto para aprender a trabajar en conjunto con las y 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?, ¿cuáles son las orientaciones que ofrece el PEE sobre la construcción de apoyos para el aprendizaje de contenidos matemáticos? Y más ampliamente, ¿con qué dificultades se encuentran las profesoras y los profesores de ambas carreras 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 las formadoras, como así también, el mayor o menor acercamiento a la enseñanza de la matemática a estudiantes con discapacidad.

Las entrevistadas manifestaron su preocupación por ciertas vacancias en la formación docente inicial vinculadas a la perspectiva de la educación inclusiva y a la enseñanza de la matemática a estudiantes con discapacidad en ambos profesorados. Así lo expresa una maestra de educación especial que se desempeña como formadora del PEE:

Maestra de educación especial y formadora del PEE: *Porque está el problema, el grosso problema, que parece que el diseño [curricular del Profesorado de Educación] Primaria tampoco está haciendo hincapié como debería hacer a la inclusión y a la discapacidad. Entonces, ¿qué pasa después? Seguimos escuchando en el siglo XXI “yo no estoy preparada para esto”. Todo se vuelca a la impronta de que los profes digan: “Bueno, vamos a hacer un taller, vamos a hacer esto”.*

De este fragmento nos interesa destacar, además de la reiteración de la frase “yo no estoy preparada esto”, la respuesta habitual que los ISFD ofrecen para saldar esta demanda: “vamos a hacer un taller, vamos a hacer esto”. Se trata de alternativas que se yuxtaponen al plan de estudios de la carrera sin transformar sustancialmente las propuestas de cada cátedra, incluidas las de las didácticas específicas.

Al realizar las entrevistas, tomamos conocimiento de una experiencia desarrollada en un ISFDyT de gestión estatal 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 proyecto pedagógico de inclusión (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. A partir del interés que despertó en nuestro equipo este dispositivo de prácticas docentes, pusimos en marcha la *tercera etapa* de nuestra indagación.

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

La *tercera etapa* consistió en la planificación colaborativa de clases de matemática para un aula de una escuela primaria a la que asistían estudiantes con PPI. Este trabajo involucró la participación de formadoras del ISFDyT mencionado y de MG, MAI y orientadora de aprendizajes (OA) de una de las escuelas primarias en las que las y los estudiantes del PEP y del PEE desarrollaban sus prácticas docentes. Se realizaron entrevistas y reuniones de trabajo para planificar y analizar clases de matemática de manera conjunta.

Compartiremos a continuación algunas de las temáticas que fueron objeto de reflexión a lo largo del trabajo desplegado. Seleccionamos aquellas en las que reconocemos ciertas condiciones que favorecen (o pueden favorecer) la construcción de prácticas de enseñanza inclusivas en las clases de matemática.

Una condición básica, entendemos, es confiar en que todas las alumnas y todos los alumnos pueden aprender. La maestra de este grupo (MG) parece asumir con claridad esta posición al referirse a sus dos estudiantes con PPI. Es importante explicitar que, por acuerdo de confidencialidad, usaremos nombres de fantasía al mencionarlos.

MG: *No me gusta pensar “Valeria puede hasta acá, Santiago puede hasta acá”. No sé hasta dónde pueden. No quiero ser yo la limitante, los chicos sorprenden.*

Su afirmación nos resultó tan interesante como inquietante. Interesante porque reconoce el poder de las acciones que puede desplegar como docente y la manera en que las mismas posibilitan u obturan los aprendizajes de las niñas y los niños. Inquietante porque formula esta aclaración respecto de la alumna y el alumno con PPI pero no sobre el resto de sus estudiantes. ¿Por qué estarían en duda las posibilidades de aprender de esta alumna y este alumno? ¿En qué se apoyan quienes sostienen que las y los estudiantes con PPI no pueden aprender ciertos contenidos o ejercer ciertas prácticas matemáticas? Las palabras de la MAI que acompaña sus trayectorias pueden acercarnos a los orígenes de sus dudas.

MAI: *Me quedé pensando... Lo abstracto para [estudiantes con discapacidad] intelectual cuesta muchísimo. Por ahí lo relogran, pero no sé... Más vale siempre lo concreto, no sé, me quedé pensando...*

Retomamos estas palabras porque dan cuenta del supuesto de dificultad o imposibilidad de abordar aspectos abstractos de la enseñanza de la matemática con estudiantes con discapacidad. Según esta docente, la opción didáctica consiste en ofrecer propuestas alternativas centradas en material concreto (“*más vale siempre lo concreto*”). Esta idea se había hecho presente en las voces de las docentes entrevistadas durante nuestro primer proyecto de investigación y podría expresarse de este modo: los alumnos y las alumnas con discapacidad aprenderían a través de la experiencia y de los sentidos y requerirían, en consecuencia, del trabajo con elementos concretos de la realidad para comprender características abstractas de los objetos matemáticos (Broitman et al., 2021).

Entendemos que el temor de la MAI frente al fracaso (o posible fracaso) de las y los estudiantes puede conducirla a ofrecer más ayudas de las necesarias y a colaborar, sin pretenderlo, en la certeza sobre las propias limitaciones que las niñas y los niños van alimentando. Sin embargo, el fragmento citado también refleja sus sospechas sobre la dificultad o imposibilidad anticipada (“*por ahí lo relogran, no sé...*”), construidas o fortalecidas a partir de las interacciones producidas en los encuentros compartidos con la maestra, formadores e investigadores en el marco del trabajo que llevamos adelante en esta escuela (“*me quedé pensando...*”). En este sentido, el trabajo colaborativo entre distintos actores a cargo de acompañar las trayectorias escolares de las niñas y los niños resulta un escenario que favorece la desnaturalización de ciertas creencias y su transformación.

Aceptar que todas y todos pueden aprender no implica de ningún modo afirmar que todas y todos pueden o deban hacerlo del mismo modo y al mismo tiempo. Traemos las palabras de la MG al referirse a la posibilidad de abordar un mismo contenido para toda la clase - descomposiciones aditivas y multiplicativas de números naturales en el contexto del dinero- introduciendo algunas variantes.

MG: *Podemos aprovechar para darle a cada alumno diferentes números según el nivel que puede manejar. Después, cuando hagamos la puesta en común va a ser enriquecedor para todos.*

En este caso, la variable didáctica (Brousseau, 1995) que la docente propone introducir para modificar la complejidad de las actividades, permitiendo así el acceso de cada niña o cada niño a partir de los conocimientos que tiene disponibles, consiste en ofrecer números de diferentes rangos “*según el nivel que puede manejar*”. Esta diversificación de las propuestas no es planteada negativamente sino que intenta responder a la diversidad presente en la clase sin excluir a nadie.

En los primeros encuentros se acordó que el contexto del dinero podría representar un interesante punto de apoyo para todo el alumnado. La posibilidad de disponer de billetes y monedas de fantasía de \$1, \$10, \$100 y \$1.000 podría favorecer la exploración de las descomposiciones numéricas que se esperaba analizar en las clases. Dicho esto, es necesario explicitar que la elección de este recurso no responde a la supuesta necesidad de una manipulación concreta para todo estudiante con PPI, sino a la posibilidad de recuperar prácticas sociales y conocimientos ampliamente difundidos en escenarios extraescolares y frecuentemente utilizados en propuestas de enseñanza destinadas a alumnas y alumnos de todas las escuelas.

Enfatizamos que la docente no sólo presenta situaciones problemáticas próximas para todo el alumnado en torno al mismo contenido matemático sino que también ofrece los mismos recursos para toda la clase. Si bien se anticipan ciertas variaciones en las actividades, la propuesta de enseñanza se apoya en un “telón de fondo” (Santos, 2020) que otorga unidad y sentido a los intercambios entre estudiantes que se amplían y profundizan en la puesta en común (*cuando hagamos la puesta en común va a ser enriquecedor para todos*).

Este tipo de propuestas -sobre un mismo contenido con diferentes niveles de complejidad- es característica de algunos de los materiales consultados al momento de planificar las clases en el marco de este estudio. Por ejemplo, las propuestas del “Programa +ATR”, elaboradas desde la Dirección de Educación Primaria (DGCyE, 2021), 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.

Sumamos los testimonios de la OA y la MG, quienes resaltan ciertas ventajas de trabajar con el mismo contenido y usar los mismos recursos para toda la clase.

OA: *Los chicos no ven tanta diferencia y la maestra no se complica.*

MG: *Me parece que es genial trabajar una misma propuesta con diferentes números. Esa [planificación] no necesita adaptaciones, ya está, es variada.*

Ambas docentes reconocen que esta manera de pensar las propuestas de enseñanza resulta más sencilla en tanto no es necesario introducir adaptaciones (“*la maestra no se complica*”).

En los intercambios que nuestro equipo sostuvo con estas docentes y formadoras, se hizo referencia a una práctica habitual de planificación (en las escuelas y en la formación docente) que consiste en elaborar una planificación para el conjunto de la clase y, posteriormente, introducir adaptaciones destinadas a las y los estudiantes con PPI (Escobar et al., en edición). La diferencia que reconocen en esta nueva propuesta es que al elaborar desde el inicio una misma planificación que incluya variadas propuestas sobre un mismo contenido, que responden a distintos niveles de complejidad pertinente para cada estudiante, las adaptaciones posteriores resultan innecesarias (“*no necesita adaptaciones, ya está, es variada*”).

En línea con estos planteos, se señaló la necesidad de sostener la misma mirada al momento de explicitar y registrar los procedimientos, los errores y las ideas que circularon en cada clase. Uno de los propósitos de los carteles elaborados de manera colectiva y de las anotaciones que cada estudiante realiza en sus carpetas y cuadernos apunta a tomar conciencia de lo aprendido para poder utilizarlo al resolver nuevos problemas. Por ello, es fundamental que cada estudiante reconozca su propia voz y las de sus compañeras y compañeros al consultarlos, como así también, es preciso que dichos registros sean accesibles para todas y todos.

En los encuentros realizados analizamos otra arista interesante del mismo tema. Cuando las docentes y formadoras detallaron en qué consistían las adaptaciones o configuraciones de apoyo (Cobeñas et al., 2021) destinadas a estudiantes con PPI, siempre hicieron referencia a ofrecer billetes y monedas, grillas de números, nombres de números redondos como puntos de apoyo para leer o escribir otros números, o bien, modificar el tamaño de los números.

MG: *A Valeria tenés que decirle el nudo [número redondo] y ella así, sí, porque conoce los dieces.*

Las propuestas de apoyo de la MG, la MAI y la OE no difieren de las que habitualmente se ofrecen como ayudas a estudiantes sin PPI cuando están estudiando los números y el sistema de numeración. Este dato resulta interesante dado que muchas y muchos docentes suelen demorar sus intervenciones respecto de las y los estudiantes con PPI a la espera de recibir orientaciones de profesionales con formación específica, sospechando tal vez que los conocimientos didácticos de los que disponen podrían resultar insuficientes para acompañar los aprendizajes de todas sus alumnas y todos sus alumnos. Los aportes de estas docentes permiten poner en duda esa sospecha y animar a construir colectivamente en cada escuela los apoyos que consideren pertinentes para que todas y todos avancen en sus aprendizajes.

Las docentes también advirtieron que es necesario preservar un espacio de trabajo personal para cada estudiante frente al problema matemático propuesto. Así lo expresan la MG y la MAI en este diálogo.

MG: *Que Vale y Santi resuelvan solos para que tengan tiempo y [los compañeros] no les digan la respuesta. Que tengan su momento. Luego sí van a poder compartir con el grupo.*

MAI: *Claro, porque en grupo si otro lo hace no se esfuerzan y van a poder pedir ayuda si necesitan.*

Este cuidado que las docentes anticipan como necesario al prever las modalidades de organización de la clase resulta interesante. El tiempo de trabajo personal está pensado como un espacio en el que cada quien a su ritmo y a partir de sus conocimientos puede iniciar un procedimiento de resolución del problema de modo de estar en mejores condiciones de participar en los espacios de intercambio colectivo, expresando sus ideas y haciéndolas dialogar con las de sus pares. Resulta más que oportuno traer aquí las palabras de Delia Lerner (2007):

Para aprender, los aprendices necesitan disponer de un tiempo propio en el cual puedan apropiarse de los conocimientos. El tiempo propio no quiere decir tiempo individual. Como han dicho Chevallard y otros (1997), “para que el individuo aprenda, es necesario que el grupo aprenda”. La producción del conocimiento se hace siempre en grupo. (p. 11)

Como afirma la autora, la producción del conocimiento se hace siempre en grupo. Esta idea resultó central para reflexionar sobre las palabras de la MAI en relación a que si trabajan con otras y otros “*van a poder pedir ayuda si necesitan*”. ¿Cuál es el temor que se esconde

detrás de sus palabras?, ¿qué se entiende por “ayuda”?, ¿cuándo una ayuda permite destrabar un momento de desconcierto frente a un problema y anima a avanzar en su resolución?, ¿y cuándo ofrece la solución de manera directa impidiendo la producción de una respuesta personal? Consideramos que las modalidades de organización, la gestión de los intercambios entre pares próximos y distantes y la anticipación de intervenciones docentes son aspectos claves para construir condiciones didácticas que favorezcan la inclusión.

Por último, interesa resaltar la potencia del trabajo colaborativo desplegado en esta escuela y promovido desde el ISFDyT. En varias oportunidades circularon expresiones como las siguientes: “*Ahora que dijiste eso se me ocurre...*”, “*Ahora que las escucho pienso...*”, “*Ah, entonces a partir de lo que dicen...*”. Si bien puede parecer una obviedad, no es tan frecuente que se generen y sostengan intercambios entre colegas en los que se vaya “amasando” colaborativamente una propuesta de enseñanza que tienda a alojar a todo el alumnado. Es a partir de esas interacciones que las participantes pudieron arribar a estas ideas:

OA: *Planificar con diferentes niveles por la diversidad del aula es un cambio. Es ir cambiando las miradas que venimos teniendo. A veces, desde la modalidad [de especial] pensamos una configuración para un alumno, pero al final la maestra también la usa con otros.*

MG: *Si una planificación no sirve para todos, la cuestión no es pensar cómo la adapto para algunos niños sino cómo la transformo para que sirva para todos.*

Hemos señalado ya que el trabajo colaborativo resulta una condición indispensable para avanzar en la construcción de aulas y escuelas inclusivas. Al respecto, Cobeñas y Grimaldi (2021) afirman:

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

El señalamiento de las autoras no apunta a desalentar los intentos por avanzar en esta dirección sino, por el contrario, a seguir construyendo las condiciones laborales, institucionales, políticas y didácticas necesarias para lograrlo.

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 que ofrezcan un marco de

posibilidad para poner en marcha las transformaciones necesarias, no solo en las escuelas sino también en la formación docente.

PALABRAS FINALES

Al iniciar estas páginas, compartimos el interés principal de nuestra indagación: describir y analizar la formación de docentes de educación primaria común y de educación especial, particularmente en lo que atañe a la enseñanza de la matemática desde una perspectiva inclusiva. Entendíamos, y este trabajo colaboró en confirmar, que esta temática resulta central en tanto puede constituirse en una de las barreras para la inclusión, o bien, puede colaborar en la identificación y eliminación de dichas barreras y en la construcción de escuelas más inclusivas.

Para avanzar en ese sentido, recuperamos las voces de docentes, estudiantes, formadoras de educación común y de educación especial con la intención de relevar sus preguntas, sus experiencias y sus propuestas en relación a la enseñanza de la matemática. Este acercamiento nos permitió conocer algunas de las prácticas formativas y de enseñanza inclusivas que se llevan a cabo en institutos formadores y en escuelas, como así también participar de un espacio colaborativo para enriquecerlas.

Como ha sido dicho, en la *primera etapa* llevamos adelante espacios de reflexión sobre la enseñanza de la matemática desde una perspectiva inclusiva en los que participaron docentes de nivel inicial y primario, formadores y formadoras, investigadores e investigadoras.

Quienes participaron de estos espacios coincidieron en señalar que no se sienten preparados para enseñar (o enseñar a enseñar) matemática a estudiantes con discapacidad. Esta vacancia alcanza a quienes se forman o se desempeñan como docentes de educación común o como docentes de educación especial. Será preciso que ambos profesorados avancen en la revisión de este escenario.

Asimismo, las y los participantes reconocen la responsabilidad que le cabe a la formación docente inicial en la explicitación, revisión y transformación de las concepciones sobre la discapacidad y la enseñanza de la matemática a personas con discapacidad en vistas a la construcción de condiciones didácticas e institucionales cada vez más inclusivas en la formación docente y en las escuelas. Destacan particularmente la necesidad de formar para el

trabajo colaborativo y co-responsable en las escuelas, reconociendo al espacio de las prácticas docentes como un lugar privilegiado para tal fin.

En la *segunda etapa* realizamos entrevistas a formadoras y formadores del PEP y del PEE con la intención de relevar la presencia o ausencia de la perspectiva de la educación inclusiva en las propuestas académicas de ambos profesorados, las consecuencias de una y otra decisión y los modos en que está presente. Nos centramos particularmente en el espacio de las prácticas docentes de educación especial y en los modos en que se orienta la planificación y gestión de las clases de matemática dado que no cuentan con espacios curriculares del área en los dos últimos años de la carrera.

A partir de estos intercambios pudimos conocer diversas experiencias que buscan construir espacios de diálogo y reflexión sobre prácticas inclusivas desde la formación inicial. Destacamos particularmente la experiencia de un ISFDyT que consiste en la construcción de un dispositivo de prácticas docentes en parejas pedagógicas, conformadas por estudiantes del PEP y estudiantes del PEE. Reconocemos allí una alternativa potente y posible frente a las ausencias mencionadas por estudiantes, docentes, formadores y formadoras, que habilita y favorece la construcción de prácticas inclusivas.

En la *tercera etapa* participamos junto a maestras de educación común y especial y a formadoras del PEP y del PEE de un espacio de construcción colectiva de una propuesta de enseñanza de la matemática para un aula a la que asisten estudiantes con PPI. A partir de las interacciones que se generaron en los encuentros de planificación y análisis fue posible explicitar, poner en duda y reformular ciertas condiciones didácticas, formativas e institucionales en vistas a la construcción de prácticas más inclusivas en la escuela y en el instituto.

Sin dudas, formar docentes desde una perspectiva inclusiva requiere de un trabajo colectivo en el que se entremen los aportes de estudiantes, docentes de educación común y especial, formadoras y formadores de ambas carreras, investigadoras e investigadores. Será necesario realizar nuevos estudios que apunten a identificar y construir diversos modos de acompañar y fortalecer a las escuelas y a los institutos formadores en la tarea inagotable de generar las condiciones didácticas, formativas, institucionales y políticas necesarias para el despliegue de prácticas de enseñanza inclusivas. Consideramos que la información relevada y el análisis realizado en este estudio permite enriquecer el análisis de dichas condiciones para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las niñas.

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.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Ainscow, M. (2012). Mel Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 5, (1), 39-49
- Arévalo, A. y Nuñez, M. (2016). “Buscando comprender la dimensión de lo colaborativo. Los profesores hablan”. *Revista Hacia un movimiento Pedagógico Nacional. Docencia*. Año XX(60) 55-66.
- Cobeñas, P., Broitman, C., Grimaldi, V. (2021). “Orientaciones didácticas para la enseñanza de la Matemática : un análisis de documentos y diseños curriculares bonaerenses desde la perspectiva de Educación Inclusiva”. En Cobeñas, P.; Grimaldi, V.; Broitman, C.; Sancha, I.; Escobar, M. (Coords.). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. (pp. 450-510). La Plata: EDULP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4597/pm.4597>
- Cobeñas, P., Grimaldi, V. (2021). “Debates sobre los roles y modos de trabajo de diferentes figuras en la escuela : desencuentros y diálogos en torno a la inclusión”. En: Cobeñas, P.; Grimaldi, V.; Broitman, C.; Sancha, I.; Escobar, M. (Coords.). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. (pp. 354-412). La Plata :EDULP.. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4597/pm.4597.pdf>
- Cobeñas, P., Grimaldi, V. (2021). “Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva”. En: Cobeñas, P.; Grimaldi, V.; Broitman, C.; Sancha, I.; Escobar, M. (Coords.). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. (pp. 104-162). La Plata :EDULP.. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4597/pm.4597>.
- Dirección Provincial de Educación Primaria (2021) Programa para Intensificación de la enseñanza (+ATR). Disponible en <https://atr.abc.gob.ar/primaria/>
- Escobar, M; Dibene, L; Falco, L; González, E; Lemos, A P y Goñi, M (2023). Cap. IV: Formar docentes desde una perspectiva inclusiva. En *Broitman (et al). Discapacidad y matemáticas desde una educación inclusiva Editorial EDULP (en edición)*.
- Rockwell, E; Rebolledo Angulo, V (2018). *Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado*. Mexico. Disponible en: <https://yoltocah.mx/wp-content/uploads/2018/05/Yoltocah-2018.pdf>
- Santos, L. (2020). “Didáctica multigrado: algunas claves conceptuales para una pedagogía de la diversidad”. En: *Aportes para el diálogo y la acción* ° 14. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Sipes, M. (2011). *Formar docentes de educación especial. Trabajo docente y alumnos con restricciones cognitivas*. *Revista Del IICE*, (30), 31-42.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas”. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Volumen XI, No 11.