

COLECCIÓN

“Derribar mitos, construir inclusión”



MITO 4

“LOS Y LAS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD TIENEN UN TECHO PORQUE SUS POSIBILIDADES SON LIMITADAS”

→ De los límites de la enseñanza a la construcción de oportunidades

→ **AUTORÍA**

Inés Sancha
Mónica Escobar
Pilar Cobeñas
Verónica Grimaldi

→ **DISEÑO GRÁFICO**

Florencia Fortunato
Florencia Nicolini
María Nela Díaz

→ Introducción

Este fascículo, el cuarto de la colección “Derribar mitos, construir inclusión”, intenta problematizar un mito que circula con asiduidad en numerosas escuelas. Se trata de asumir que el alumnado con discapacidad tiene un límite en sus posibilidades de aprender y que, en consecuencia, no “vale la pena” proponer situaciones de enseñanza que propicien el avance de sus conocimientos más allá de lo que está establecido para ellos y ellas.

Este supuesto trae consigo la idea que fue discutida en el [fascículo 1](#) de esta serie, ampliamente difundida en las instituciones educativas, acerca de que es necesario contar con un diagnóstico médico de los y las estudiantes para decidir qué enseñarles y cómo hacerlo:

Desde nuestra perspectiva, comprendemos que cualquier diagnóstico, sea médico o de otro tipo, describe una situación pero no brinda la totalidad de los datos necesarios para diseñar y desarrollar estrategias de enseñanza. Por ejemplo, un diagnóstico médico no indica qué tratamiento médico específico hay que seguir, así como tampoco qué apoyos específicos necesita una persona para desarrollar su vida de forma plena. (...) un diagnóstico médico no indica qué apoyos requiere el o la estudiante para aprender un contenido dado. (2023, p. 9)

Si bien el diagnóstico es una categoría médica que brinda escasas herramientas para pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje, suele depositarse en él un grado de legitimidad tal que le son atribuidos saberes por fuera del campo de la salud y se los extiende al ámbito educativo. Así, se espera que este determine qué puede aprender un alumno o alumna, cómo se le debe enseñar y cuáles son las condiciones pedagógicas y didácticas que requiere su trayectoria escolar.

La o el estudiante con discapacidad es identificado con una “patología” y, si presenta bajo rendimiento, este siempre se explica desde las “deficiencias biológicas” caracterizadas a través de su diagnóstico médico. De este modo, a priori ya queda determinado su destino escolar, limitándolo a unas supuestas posibilidades que son establecidas para dicha “patología” y que sucumben en su “techo”.

Para comenzar a desarmar el mito del que nos ocupamos en este fascículo, proponemos abrir un recorrido reflexivo a partir de algunas preguntas: ¿Cómo incide la mirada desde los “límites” establecidos para el alumnado con discapacidad sobre las prácticas educativas? ¿Es posible pensar propuestas de enseñanza desconociendo “el techo” que determinan los diagnósticos médicos? ¿Qué usos podría dársele en la escuela a la información que ofrece el diagnóstico de un alumno o alumna con discapacidad? ¿Cuáles de sus características sí es necesario conocer para pensar propuestas de enseñanza?

Una cuestión previa sobre la que también nos interesa detenernos se vincula con otros límites. Nos referimos a aquellos que se autoimponen las y los docentes —y la escuela en su conjunto— y que, de algún modo, habilitan a excusarse de intentar un proyecto de enseñanza que considere e incluya al estudiantado con discapacidad. La justificación de estos límites se busca habitualmente en las condiciones edilicias, la escasez de recursos humanos calificados, la falta de formación docente, la ausencia de orientaciones didácticas, entre otras razones. Se ofrecen entonces alternativas para la escolarización de estas niñas y niños que suelen implicar la separación física dentro o fuera de las aulas de escuelas regulares o, más ampliamente, la exclusión institucional y social a partir de la recomendación a las familias, solapada o no, de que sus hijos o hijas asistan únicamente a una escuela especial. De este modo, se los y las

aparta tanto de las situaciones de enseñanza de las que sí participan sus pares en el aula como de la vida escolar. Se trata de restricciones institucionales autoimpuestas que operan como barreras para la inclusión y que, por estar naturalizadas, son difíciles de reconocer como tales. A partir de esta cuestión, podríamos agregar otra pregunta a nuestro recorrido reflexivo: ¿Cómo se relacionan los límites que se establecen en las posibilidades de aprender de niños y niñas, y los límites que se autoimponen algunas escuelas para generar propuestas pedagógicas inclusivas?

Asimismo, **nos interesa en este fascículo “desmenuzar” cómo habitan en las escuelas ciertos “portadores” de miradas sobre las infancias con discapacidad e indagar sobre las posibilidades de la enseñanza y de la propia institución para alojarlas.** Voces de docentes, alumnado y familias, diagnósticos, informes pedagógicos externos e internos coexisten, se entrecruzan, se retroalimentan y arman redes de sentido que impactan fuertemente en la vida escolar. Nos surgen entonces nuevos interrogantes: ¿Qué miradas subyacen a las voces que circulan en la escuela acerca de ciertos niños y ciertas niñas? ¿Qué informaciones portan miradas limitantes sobre la discapacidad y cuáles portan miradas centradas en las posibilidades de aprender? ¿Qué incidencia tiene la información —siempre construida bajo cierta mirada— en las decisiones didácticas que se toman sobre los recorridos académicos de niños y niñas con discapacidad? ¿Es posible poner bajo la lupa la información que circula en las escuelas sobre ellos y ellas, examinarla con detalle, ponerla en duda, identificar sus aportes para pensar la enseñanza? ¿Es posible desde la enseñanza transformar las miradas limitantes?

A partir de las preguntas que hemos ido formulando en esta introducción, proponemos un conjunto de tareas con el propósito de favorecer el intercambio y la reflexión acerca de las miradas

sobre las posibilidades de aprender del alumnado con discapacidad, de los límites que suelen establecerse en torno a ellas y del lugar que ocupa la enseñanza para hacer avanzar los conocimientos de estos niños y estas niñas.

Como en fascículos anteriores, los materiales y ejemplos seleccionados para trabajar han sido recuperados de algunos países en particular. Sin embargo, esperamos que en el transcurso de las actividades y a partir del recorrido propuesto, cada lector/a o grupo de lectores/as puedan establecer nuevos vínculos con materiales propios de su jurisdicción, de modo tal de situar los debates en cada territorio.

→ Actividades para reflexionar colectivamente



TAREA 1

La intención de esta primera tarea es identificar la presencia de una mirada limitante sobre las posibilidades de algunas personas, entre las que se encuentran las personas con discapacidad, y problematizar su naturalización en la sociedad.

Para comenzar, les proponemos la lectura de algunos fragmentos de un artículo de Carina Kaplan, socióloga de la educación argentina de reconocida trayectoria en la investigación sobre la desigualdad educativa, titulado "[Inteligencia, escuela y sociedad](#)". La autora recoge numerosas metáforas que circulan inocentemente en el ámbito social e ingresan a la escuela con total impunidad, y nos advierte:

Hay que hacer pesar una fundada sospecha sobre la supuesta inocencia y la pretendida "belleza" del uso de metáforas en el discurso social y educativo dado que no son otra cosa que una estrategia discursiva eficaz al servicio de la "naturalización" de creencias e ideas dominantes en nuestras culturas. Este trabajo desocultará las significaciones de los recursos metafóricos que aluden a las inteligencias infantiles en contextos culturales como el escolar. Estos recursos apelan a adjetivaciones o calificativos respecto de la inteligencia, a ideas tales como las del "techo" que tienen unos alumnos o a la noción del "genio" natural, o bien a visiones sobre una naturaleza humana (universal y

a-histórica) que portan ciertos refranes y sentencias denominadas "populares". (1998, p. 1)

Entre los refranes populares que Kaplan menciona en este artículo se encuentran los siguientes: "Lo que natura non da, Salamanca non presta", "El que nace para pito nunca llega a corneta" y "De tal palo, tal astilla".

- ¿Han escuchado estos refranes? ¿Cuál es el significado que se les atribuye?
- ¿Estos refranes circulan en las instituciones educativas en las que estudian o trabajan, o fuera de ellas? ¿Con qué propósitos?
- Si no tienen presente el uso de estos refranes en particular, ¿qué otros refranes con significaciones y usos semejantes circulan o han circulado en las escuelas o en la sociedad?
- ¿Cuáles serían los riesgos del uso de estos refranes?

Al presentar estos refranes a un grupo de docentes, la autora se pregunta por qué adhieren tan fácilmente a los imaginarios sociales que están detrás para describir a sus alumnos y alumnas. Por ejemplo, algunas docentes reflexionan lo siguiente:

(...) el que nace haciendo mucho barullo o el que ya nació para algo, aunque vos quieras torcer, ya tenés la condición innata de algo; ya sea una carrera, ya sea una profesión, un oficio. (...) El que nace para pito, nunca llega a corneta... Sería por ejemplo, en cuanto a la labor escolar se me ocurre ahora una alumna que tuve el año pasado que... muy floja... que terminó séptimo grado como para no seguir estudiando porque la mamá decía que no va a seguir estudiando. Se consideraba como que el nivel era muy bajo. Esta chiquita ingresó en un secundario ahora,

no creo que lo termine. Considero que es una chiquita que se quedó allí, porque no tuvo todo el apoyo familiar necesario, porque el grupo familiar también era muy limitado a que pudiera a lo mejor llegar a otra cosa. Nació para, a lo mejor, solamente llegar al nivel primario. No va a llegar a secundario. (Kaplan, 1998, p. 2)

- **¿Las reflexiones de estas docentes, ¿coinciden con las que ustedes identificaron anteriormente o agregan nuevos aspectos que no habían considerado? ¿Cuáles?**

En el mismo artículo, Kaplan indaga las conceptualizaciones explícitas e implícitas de las y los docentes, y busca desentrañar si las “diferencias intelectuales” de las niñas y los niños son percibidas como una diferencia o como una deficiencia que permitiría anticipar sus límites. El siguiente fragmento del mismo artículo nos acerca al tipo de trabajo que propuso a sus entrevistadas:

Una maestra me comentaba que un niño debía repetir ya que, textualmente, “la cabeza no le da para el estudio”. ¿Se encontró Ud. frente a un caso similar y qué opina del comentario de esta maestra?

Un maestro opinaba lo siguiente: “si un alumno es inteligente es porque recibe atención en su casa”. ¿Qué opinión le merece a Ud. esta idea? (pp. 5 y 6)

Ahora bien, ustedes:

- **¿Qué responderían a estas preguntas?**
- **¿Cómo imaginan un espacio de intercambio entre colegas con opiniones diferentes en este aspecto? ¿Qué argumentos a favor o en contra podrían proponerse?**

La autora agrega:

Los maestros que no acuerdan con la hipótesis del fracaso escolar de un alumno porque “la cabeza no le da para el estudio” se refieren a la propia limitación, en especial por carencia de instrumentación profesional, para saber qué hacer con niños con dificultades para aprender. Otros manifiestan la convicción de que si efectivamente se da el caso propuesto, esos niños no estarían en la educación común sino en “una escuela de recuperación o en una escuela especial”. (Kaplan, 1998, p. 11)

A propósito de este fragmento, compartimos el testimonio de una docente formada en educación primaria y educación especial recogido en el marco de una investigación realizada en Argentina:

Yo que estaba en las dos escuelas (común y especial) vi cómo se trabajó en la escuela común de doble jornada donde era MAI (maestra de apoyo a la inclusión) 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?¹

- **¿Cuál es el motivo del enojo de la docente? ¿Coinciden con su planteo?**
- **¿Cómo imaginan que podría intervenir esta MAI para “destrabar” esta situación institucional?**

Kaplan también plantea que la toma de conciencia de las conceptualizaciones y percepciones limitantes puede favorecer, a través de un proceso de reflexión sistemática, su conversión “en condiciones de posibilidad de la transformación social y educativa” (1998, p. 4). Considerando esta idea, los y las invitamos a preguntarse:

1. Este testimonio inédito fue relevado en el marco del proyecto de investigación denominado “La inclusión de alumnos con discapacidad en los proyectos de enseñanza. Aportes de la didáctica de la matemática / PPID H054” del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET) realizado entre 2019 y 2022.

- **¿Cómo podría colaborar la formación docente para revisar y transformar estas ideas, identificar las posibles barreras que generan y eliminarlas?**

Esta primera tarea tuvo la intención de ingresar al ámbito escolar desde una perspectiva más amplia, poniendo en evidencia que las miradas limitantes que viven en las escuelas son compatibles con las que circulan en las sociedades y las culturas. **La extensión y el alto alcance de estas concepciones limitantes favorecen su naturalización y diluyen la responsabilidad que le cabe a cada quien y a todos juntos sobre los destinos escolares de las niñas y los niños y sobre sus oportunidades para aprender.** Las siguientes tareas buscan profundizar esta temática en el ámbito escolar.



TAREA 2

Para continuar reflexionando sobre las miradas que recaen sobre ciertos niños y niñas que no responden a “lo esperado”, **les proponemos adentrarnos en cómo estas perspectivas impactan al interior de las instituciones educativas, tanto en las concepciones de las y los docentes como en las decisiones que se toman respecto de las trayectorias escolares.**

En el marco de la investigación que analizamos en la tarea anterior, Castorina y Kaplan realizaron un [estudio empírico](#) que indaga, a través de entrevistas, en las representaciones sociales sobre la “inteligencia” del alumnado presentes en la docencia de educación básica. En este trabajo sociológico se proponen también aportar a futuras investigaciones que se ocupen del impacto de tales representaciones sobre el comportamiento y el rendimiento escolar de los niños y las niñas. Si bien reconocen que, por razones metodológicas, el acceso a la lógica que rige el sentido común de los y las docentes es aproximado, resulta pertinente su pre-

ocupación con respecto a cómo dar cuenta de la distancia entre el discurso y las prácticas escolares. Es por eso que, al indagar acerca de la concepción de “inteligencia” de educadores y educadoras, intentan aproximarse a aquello que está oculto en sus prácticas cotidianas: *“En las prácticas discursivas de los docentes hay un sentido práctico que les es momentáneamente inconsciente y por ello está implícito en el espacio de sus nociones acerca de la inteligencia”* (1995, p. 106).

Para llevar a cabo el estudio mencionado, Castorina y Kaplan se centran, entre otras cuestiones, en los adjetivos (sinónimos y opuestos) que las personas entrevistadas asocian a la noción de “inteligencia”, ya que una de sus hipótesis sostiene que estos involucran principios de clasificación y calificación de los sujetos.

- **Antes de seguir adelante con la tarea, les invitamos a que sean ustedes quienes propongan algunos adjetivos que consideren sinónimos de “inteligente” o que hayan escuchado que circulan en las instituciones donde trabajan. Los retomaremos en la siguiente actividad.**

Al interpretar los datos, este equipo de investigación encuentra que las acepciones que los y las docentes elaboran respecto del término “inteligencia” refieren en forma recurrente a situaciones escolares. En su análisis, reconstruyen cinco dimensiones que integran las diversas adjetivaciones formuladas por quienes respondieron la entrevista:

1. Dimensión vinculada a la disciplina escolar y a los hábitos de trabajo: adjetivos tales como “obediente”, “responsable”, “aplicado”, “atento”, “constante”, “trabajador”, “voluntarioso”, “dedicado”, “ordenado”, “participativo” se integran a esta dimensión.

2. Dimensión vinculada al interés por aprender: "interesado", "motivado", "dispuesto", "con deseo de saber", "presenta propuestas", "investigador".
3. Dimensión vinculada a las cualidades cognitivo-académicas: "piensa", "capaz", "razonador", "comprende", "moviliza sus estrategias de pensamiento", "compara", "resuelve", "rápido", "con aptitud", "brillante".
4. Dimensión vinculada a la creatividad: "sensible", "imaginativo", "despierto", "curioso", "vivo", "cuestionador", "crítico".
5. Dimensión vinculada a las condiciones socio-familiares: "bien alimentado", "sin problemas en el hogar". (Castorina y Kaplan, 1995, p. 107)

La inteligencia, entonces, se expresaría para las y los docentes entrevistados a través de diferentes combinaciones de estos atributos que sintetizan las "virtudes escolares". De este modo, para que la escuela funcione como tal y cumpla sus fines, cada alumno o alumna debería reunir varias de estas condiciones.

Del estudio se desprende que la manera en que los y las profesionales participantes ponen en acto sus concepciones, en particular la noción de "inteligencia", se relaciona con las posiciones diferenciadas en que ubican al alumnado en el aula en el contexto en el que se desempeñan cotidianamente:

El significado que los docentes otorgan a la inteligencia de los niños "está situado", en el sentido de que sus versiones acerca de la inteligencia de los alumnos no pueden ser comprendidas con independencia de las relaciones sociales que se establecen en el aula. Estaríamos en presencia de lo que nosotros damos en llamar "inteligencia escolarizada". (Castorina y Kaplan, 1995, p. 109)

A partir de esta noción de inteligencia se desprende **una clasificación que distingue a los y las**

estudiantes "inteligentes" de los y las estudiantes "no inteligentes", en función del cumplimiento de las actividades o condiciones que la escuela les demanda. Sin duda, tales clasificaciones determinan, de manera oculta, las expectativas de quien enseña sobre su alumnado y las decisiones que toma en sus prácticas áulicas cotidianas: "Al nombrar o adjetivar al alumno como inteligente, el maestro predice o pronostica comportamientos y desecha otros (...) El maestro no tiene conciencia de este ajuste entre las exigencias hacia el alumno y su representación de inteligencia" (Castorina y Kaplan, 1995, p. 108).

La visión específicamente escolar de la inteligencia que nos plantea esta investigación nos convoca a hacer algunas reflexiones vinculadas al mito del que nos estamos ocupando en el presente fascículo, referido a los límites que se imponen en forma explícita o implícita, consciente o inconsciente, en las posibilidades de aprender del estudiantado con discapacidad.

Les proponemos ahora que reflexionen en torno a las siguientes cuestiones:

- Retomando los adjetivos asociados a la noción de "inteligencia" que se esbozaron en la actividad anterior, ¿qué análisis pueden realizar sobre ellos a partir de la investigación que acabamos de presentar?
- ¿Cómo se vive en sus instituciones el supuesto de que existen "límites" a las posibilidades de aprender del alumnado con discapacidad? ¿Es un supuesto implícito, se alude a él frente a algunas situaciones? ¿Cuáles son sus alcances e implicancias?
- En relación con lo visto previamente respecto de los impactos que tiene categorizar a un niño o una niña como "inteligente" o "no inteligente" sobre las expectativas en torno a su desempeño escolar, ¿cómo incide la relación entre dicha adjetivación y dichas expectativas en las

propuestas de enseñanza que se presentan en el aula?

Sigamos analizando otras expresiones que habitan y se usan con naturalidad en las comunidades educativas para referir a ciertos estudiantes. Nos parece interesante continuar develando algunos de los supuestos que subyacen a ellas para anticipar cómo pueden incidir en la vida escolar futura del alumnado.

Les proponemos leer una [publicación](#) realizada en una red social de Lalupa, un espacio de formación y asesoría para familias y centros educativos, el 18 de junio de 2022:

Querida alumna teóricamente 'flojita': soy tu profesora de matemáticas. Hoy te vi actuar en la función de danza. Lloré mucho, lloré viéndote compartir escenario con otras niñas que son o han sido alumnas mías, muchas de ellas 'flojitas' en matemáticas. No lloré de rabia, tristeza o impotencia. Lloré de emoción por lo que me transmitiste con tus brazos, con la curva de tu columna, con las puntas marcando en tensa delicadeza.

Vengo a decirte que tienes magia en el control y la ejecución de tu cuerpo. Y que siento muchísimo que la escuela no sepa valorar, evaluar, magnificar, EXTASIARSE con lo que eres capaz de hacer en el escenario.

El problema no es tuyo, atiende bien: el problema NO ES TUYO. El problema es la institución educativa, que no tiene capacidad para poner en valor tus magníficas cualidades. Me pregunto si las personas que más felices me han hecho a nivel personal, a nivel intelectual, eran buenas en matemáticas. (...)

Ya sé que los colegios (algunos) intentan ofrecer en sus aulas actividades que den respuesta a todos los talentos. Pero ¿qué aparece en el boletín? ¿Qué se habla en las juntas de evaluación? Querría saber en qué despacho se decidieron las áreas de conocimiento, las asignaturas y las horas semanales que se requieren para cada una. Y mientras tanto,

un alumno 'normalito' salva cada día a un insecto de ser torturado por alguno de sus compañeros de clase, y dedica sus recreos a explicar con paciencia y cariño el por qué de su bocadillo de mortadela vegetal. Otra niña de la misma clase, otra 'flojita' en matemáticas, es capaz de llevarse bien con todos sus compañeros, de consolar a los tristes, de alegrar a los enfadados, de mediar en los conflictos... pero es 'flojita'. Mucho. Y lenta. Haciendo operaciones, muy lenta. Otra más, que tampoco divide, hace unos dibujos a lápiz que expresan ternura, y dolor, y magia, y todo. Pero para la institución escolar... una niña 'del montón'.

Ojalá encuentres tu camino, ojalá tu talento no se apague. Ojalá tu autoestima no se construya a través de los números de un boletín de evaluación, porque ese papelajo es la cosa más sesgada, simplista y vacía del mundo. Un reflejo (otro más) de la incapacidad que tenemos las personas adultas para acompañar dignamente a la infancia. Tenemos tanto que aprender de ellos...

GRACIAS, niños y niñas. Y perdón. Lo hacemos lo mejor que podemos.

Los y las invitamos ahora a debatir las siguientes cuestiones:

- El posteo utiliza expresiones como "flojita", "normalita", "niña del montón", "lenta", "muy lenta". ¿Cómo vinculan estas adjetivaciones con las analizadas en la primera parte de la tarea 2 a partir de los aportes del estudio de Castorina y Kaplan?
- ¿En qué sentido estas maneras de nombrar inciden en las miradas sobre las posibilidades y los límites de las alumnas y los alumnos?
- La autora de la publicación refiere al concepto de "talento": ¿Es lo mismo para ella tener talento para la danza que para las matemáticas? ¿Podría decirse que existen diferentes status

de talentos? ¿Creen que la docente considera a la danza como una disciplina que implica saberes específicos? ¿Les parece que la considera una experiencia "exenta de saberes" que "cualquiera" puede hacer? ¿Qué elementos encuentran en el posteo para apoyar la interpretación que hacen?

Un buen número de seguidoras/es realizó comentarios acerca de este posteo. Por ejemplo, una de ellas publicó: *"Yo creo que también debí ser tachada de 'flojita' o quizás 'normalita', puede que incluso, 'sensible de más'. No lo sé. Lo que sí sé y sentí es que fui invisible"*.

La expresión "sentí que fui invisible", de algún modo, se aproxima a lo que manifiesta la autora del posteo respecto de su alumna "flojita en matemáticas", al reconocer que pudo ver tardíamente lo que ella podía hacer. Esta "invisibilidad" por ser una alumna "flojita" genera que la profesora de matemática se maraville al ver su forma de bailar, pero no la convoca a interrogarse (al menos no en este posteo) por qué le cuesta tanto aprender matemática o qué podría hacer ella como profesora para que lo logre.

Continuemos reflexionando sobre los siguientes comentarios de las/os seguidoras/es de la página:

"¡Qué maravilla! Todos tenemos talento."

"Fui también de las flojitas en matemáticas, me gustaba dibujar... Todos nacemos con diferentes talentos... los límites están en nuestra mente".

"Es así, los alumnos no pueden ser talentosos en todo. Es cierto, a lo mejor en matemáticas no lo son, pero sí en una manifestación artística como el ballet que requiere de tanto talento, disciplina y consagración".

A partir de lo anterior, los y las invitamos a reflexionar en torno a los siguientes interrogantes:

- En varios comentarios se reitera el uso del término "talento". ¿Qué significa el término en cada

uno de estos comentarios? ¿Han prestado atención a su circulación en las instituciones en las que trabajan? ¿Se usa? ¿En qué circunstancias?

- El segundo comentario expresa: "todos nacemos con diferentes talentos". ¿Qué consecuencias podría traer la aceptación de esta afirmación en términos de las posibilidades y los límites de las alumnas y alumnos para aprender todos los contenidos escolares y las posibilidades y los límites de enseñar de las y los docentes?
- El tercer comentario parece aceptar que una alumna o alumno podría no tener talento para la matemática y ser talentosa/o en otro aspecto, aunque no sea objeto de estudio en la escuela. ¿Cómo se conjugan estas ideas con el derecho que tiene el estudiantado de aprender todo lo que la escuela tiene la responsabilidad de enseñar?
- La expresión "los límites están en nuestra mente" supone que los "límites" son construcciones personales e individuales, incluso parece afirmar que no son límites reales, externos, objetivos, sino que se trata de creaciones de la mente de las cuales cada sujeto podría despojarse. ¿Qué relación podrían establecer entre esa idea y la idea de "barrera para el aprendizaje"?

En esta segunda tarea intentamos problematizar algunas ideas que circulan en las escuelas, con frecuencia de manera velada, sobre los niños y las niñas y que pueden conducir a predecir el rumbo de sus trayectorias escolares y a tomar decisiones didácticas en esa dirección, sin contar con datos específicos y ciertos que las fundamenten. Analicemos ahora otros portadores de ideas sobre el alumnado que también viven en las escuelas, de manera más explícita.

TAREA 3

A menudo circulan en las instituciones otras

informaciones acerca de características de un niño o de una niña, distintas a las de un posible diagnóstico médico o psicopedagógico que pueda involucrar una visión particular de la inteligencia como discutimos hasta aquí. Estas informaciones pueden adquirir diferentes niveles de formalidad, pueden transmitirse oralmente entre quienes transitan la escuela (directivos, docentes, equipos de apoyo pedagógico de la institución) sin que quede registro de ello, o bien pueden plasmarse por escrito para ser utilizadas con distintos propósitos. Por ejemplo, algunos informes pedagógicos de alumnos y alumnas suelen ser elaborados por sus docentes al finalizar el año escolar para ser trasladados a quien sea responsable de enseñarles el siguiente año. Otras veces los elabora el equipo externo de profesionales (psicopedagogos/as, fonoaudiólogos/as, psicólogos/as, terapeutas ocupacionales, etcétera) que atienden en forma particular a un niño o a una niña para orientar las acciones didácticas de su docente. Estos datos acerca de ciertas características o, específicamente, acerca de qué y cómo aprende un alumno o una alumna suelen ser tomados en la institución como verdades absolutas, y rara vez se pone en discusión su pertinencia o se debate qué información es necesario conocer para diseñar una propuesta educativa.

Con frecuencia, del mismo modo que sucede con los diagnósticos, nos encontramos con informes que, por escuetos o por ambiguos, también suelen funcionar como el límite que se establece en la institución sobre las posibilidades de aprender de un alumno o una alumna e inciden en las decisiones que se toman respecto de la enseñanza.

Veamos un ejemplo. El siguiente fragmento pertenece a un informe sobre Sergio, un alumno que al finalizar el 2do. año del nivel primario en una institución educativa de la Provincia de Buenos

Aires, Argentina, preocupa a su docente por no haber logrado los aprendizajes esperados. Al año siguiente, el niño va a asistir a una nueva escuela y su docente elaboró este informe para el equipo que lo reciba en esa institución. Transcribimos una parte del informe que corresponde al área de Matemática:

“Sabe hasta el 10. No tiene estrategias para resolver problemas. No maneja las operaciones. Reconoce cuadrado, triángulo y rectángulo”.

Detengámonos en la primera oración referida a su conocimiento numérico y analicemos qué supone “saber” un número. Bressan, Merlo de Rivas y Scheuer (2009) retoman las preguntas que se hacía al respecto el psicólogo Douglass, ya en el año 1925, para mostrar que no es una cuestión de fácil respuesta.

¿Es necesario que el niño reconozca un grupo de cuatro objetos (...) para que pueda decirse que “sabe” el cuatro? (...) ¿Debemos insistir en que el “conocimiento” del cuatro depende de la percepción de cuatro *sin contar*? (...) ¿“Sabe” un niño realmente el cuatro antes de que pueda formar un grupo de cuatro objetos, o seleccionar cuatro a partir de un número mayor? ¿Debe ser capaz de distinguir cuatro de tres, de cinco, y de todos los demás números? ¿Puede decirse que posee un “verdadero” concepto de cuatro si no es consciente de todas sus propiedades, por ejemplo, que es la mitad de ocho o un tercio de doce, el doble de dos y la suma de tres y uno, y que es la diferencia entre diez y seis, y entre cinco y nueve? (p. 17)

Las autoras reconocen que no hay un estado de completitud para el conocimiento y se formulan preguntas como las siguientes: ¿es posible llegar a un término y decir “ahora sí conoce el cuatro”? Además, agregan que se puede integrar el punto de vista de la persona que conoce: ¿tiene que

saber que conoce?, ¿debe tener certeza de que son cuatro?, ¿debe ser capaz de reconstruir cómo se dio cuenta de que son cuatro?, ¿está más cerca de conocer el cuatro si expresa cuatro verbalmente que si lo hace con gestos... o si lo hace por su cuenta que con ayuda? (Bressan, Merlo de Rivas y Scheuer, 2009).

Estos interrogantes evidencian que **existe una amplia gama de criterios posibles para evaluar si un sujeto se ha apropiado de un concepto y también muestran que este puede atravesar variedad de grados de conceptualización**. La mirada sobre el informe de Sergio se complejiza aún más si se agregan preguntas acerca de cómo le fue enseñando ese concepto y de las oportunidades que tuvo de interactuar con problemas matemáticos que lo involucren.

Claramente, la afirmación “sabe hasta el 10” no provee información para responder ninguna de las preguntas mencionadas y, en consecuencia, no da pistas sobre cómo continuar trabajando con ese niño para propiciar el avance en sus conocimientos matemáticos. Podríamos repetir este ejercicio de enunciar preguntas con las otras sentencias que contiene el informe, referidas a qué sabe sobre esos contenidos o cómo los aprendió. Ninguna de ellas nos brindaría respuestas que aporten a la continuidad de la enseñanza. Lo que intentamos transmitir es que, **de manera similar a los diagnósticos, muchos informes que circulan en las instituciones acerca de los alumnos y las alumnas se presentan con tal nivel de vaguedad que también podrían funcionar como un límite que se establece sobre sus posibilidades de aprender**.

Las y los invitamos a revisar los informes pedagógicos de alumnos o alumnas que se elaboran en las instituciones educativas donde se desempeñan o con las que tienen vínculos.

- **Analicen la pertinencia de las informaciones que se incluyen. ¿Cuáles permiten a quien lo**

recibe enriquecer o ajustar la tarea de enseñanza? ¿Cuáles podrían ser interpretadas como “techo” a las posibilidades de aprender del alumno o alumna? ¿Qué sería necesario agregar? ¿Qué información es innecesaria?

- **¿Qué preguntas podrían formular a quien lo elaboró para ampliar la información en una reunión entre equipos externos y escuela o entre docentes de diferentes años?**



Para cerrar esta tarea que intentó poner en discusión las ideas sobre los niños y las niñas que circulan en las escuelas (en los diagnósticos, en los informes) y los límites que esas visiones imponen sobre sus posibilidades de avanzar cognitivamente, compartimos una [entrevista](#) realizada a Ignacio Calderón Almendros, reconocido investigador sobre temas vinculados a la educación inclusiva, en la que reflexiona acerca de algunas cuestiones tratadas hasta aquí.



TAREA 4

En la tarea anterior nos propusimos problematizar el peso que los informes y los diagnósticos tienen en las decisiones que se toman sobre las trayectorias educativas de los y las estudiantes con discapacidad. Cabe preguntarnos entonces cómo mirar a los alumnos y las alumnas, cómo dar vuelta las miradas estigmatizantes, si hay algo que pueda proponer la escuela en este sentido, y si es posible traspasar desde el aula el límite que se impone desde los diagnósticos.

Para comenzar a reflexionar sobre estos interrogantes, compartimos un párrafo de una [investigación](#) realizada por Sipes (2009) en la que indaga las concepciones de la “inteligencia” en la práctica psicopedagógica, en particular en los

diagnósticos de “deficiencia mental”²:

La perspectiva de considerar al aprendizaje como tracción del desarrollo cobra sumo interés para este campo de indagación. Si el psicopedagogo situado en la escuela refiere que “este alumno no aprende” y puede concluir que por ende tiene un ‘retraso’ o ‘deficiencia mental’³, en esa consideración omite la importancia de crear estrategias pedagógicas “de novo”, adecuadas a los modos de aprender del alumno, y descrea de que *aquello que hoy no está*, pueda modificarse con la tracción que el aprendizaje realiza sobre el desarrollo. Tal como señaló un informante clave: “De lo que nunca hablan es de la enseñanza”. Es como si esperaran que el alumno llegue con determinadas capacidades, y si no las tiene, nada se puede hacer para que las adquiera. (pp. 110 y 111)

La perspectiva de esta investigadora posiciona a la escuela en un rol diferente frente a las concepciones que se sostienen acerca del estudiantado y nos conduce a **enfocar la mirada en lo que “sí pueden” para traccionar desde allí hacia el logro de nuevos aprendizajes, sin suponer a priori un “techo” en sus posibilidades**. La autora invita a poner en duda las decisiones que se toman en torno a las propuestas de enseñanza –inclusive la decisión de no enseñar– derivadas de la mirada centrada en el “déficit”.



Proponemos ahora la lectura de un artículo titulado “[Soy especial. Ética y diversidad](#)”, en el que Sipes y Di Falco (2016) analizan, a partir de un personaje de la serie “Los Simpson”, el vínculo entre las decisiones didácticas y las “restricciones cognitivas” que se atribuyen a niños o niñas.

Las autoras ofrecen argumentos para discutir las interpretaciones que se construyen y viven dentro

de las escuelas respecto de que algunos sujetos “no son capaces de aprender”. Entre otros argumentos, comparten las palabras de Terigi: “*Tengo la firme convicción de que, dadas las estrategias pedagógicas adecuadas, todos los sujetos pueden aprender*” (Sipes y Di Falco, 2016, pp. 27 y 28).

- **¿A qué cuestiones podría referir Terigi con la expresión “dadas las estrategias pedagógicas adecuadas”?**

Por otra parte, en el referido artículo, Sipes y Di Falco plantean interrogantes sobre las estrategias pedagógicas que se implementan en las instituciones educativas en relación al alumnado considerado como “lento” o “con restricciones cognitivas”:

Cuáles son las prácticas pedagógicas que se utilizan cuando se considera que un alumno es más lento, le cuesta más, el que “no le da la cabeza”. ¿En qué consiste la facilitación de los contenidos, para que estos sean adquiridos o apropiados por los alumnos con restricciones? (2016, p. 28)

- **Les proponemos que trasladen estas preguntas formuladas por las autoras a la realidad de sus propias instituciones.**



Para ejemplificar, desde el humor, algunas estrategias pedagógicas que se implementan en ciertas escuelas, las y los invitamos a visualizar un fragmento de un capítulo de “[Los Simpson: Bart en el programa de “lentines”](#)”, y responder las siguientes preguntas:

- **¿Qué decisiones pueden haberse tomado en esta institución para implementar el programa de “lentines”?**
- **¿Qué decisiones pueden haberse tomado en**

2. Entrecorrimos la expresión “deficiencia mental” dado que compartimos las críticas sostenidas por el colectivo de personas con discapacidad y por la academia, que consideran a este término obsoleto, estigmatizante y contrario al modelo social de la discapacidad. Ver, por ejemplo: <https://www.asdra.org.ar/articulos/asdra-repudia-el-uso-de-la-denominacion-deficiente-mental-como-insulto-por-parte-del-prof-fernando-iglesias/>.

3. El entrecorrimado es nuestro.

el aula a la que concurren las y los estudiantes del programa?

- ¿Qué relación encuentran entre las miradas limitantes que circulan en la cultura acerca de algunas personas, analizadas en la tarea 1, y la mirada que subyace a este episodio de “Los Simpson” de amplia difusión social?

Sipes y Di Falco se ocupan más adelante de los apoyos que suelen desplegarse en las aulas para el alumnado considerado como “lento” o “con restricciones cognitivas” y advierten que

(...) la posibilidad de realizar adecuaciones de estrategias pedagógicas son percibidas como la pérdida de contenidos o contenidos temáticos disminuidos, de inferior calidad. Esto da origen a una lógica subyacente a las prácticas de maestros y profesionales psicoeducativos que mencionan peyorativamente que un alumno consiguió un logro ‘con ayuda’, sea esta una ayuda material (aporte de elementos, tareas personalizadas) o una asistencia para que realice algo tutelado por un adulto o un par más experto. (2016, p. 29)

- ¿Qué supuestos subyacen a este modo de entender el proceso de enseñanza al alumnado al que hacen referencia?

Sin duda, queda un largo camino por recorrer en el debate sobre estrategias pedagógicas y didácticas que posibiliten el aprendizaje de todo el alumnado. **Al asumir la idea de que, bajo ciertas condiciones, todas y todos pueden aprender, se nos hace manifiesta la necesidad ineludible de producir, a través de un trabajo colectivo y situado, conocimientos que permitan precisar en qué**

consisten esas condiciones y generar propuestas de enseñanza diversificadas que se ajusten al estado de saber de cada estudiante, como así también, a los apoyos que requiere.

TAREA 5

El recorrido de producción de conocimiento didáctico que tenemos por delante requiere de una mirada que desnaturalice las propuestas de enseñanza que circulan habitualmente en las instituciones. Es necesario tomar nota de los efectos que pueden producir sobre el alumnado ciertas decisiones que se asumen cotidianamente en relación con la enseñanza. **Detengámonos entonces a analizar de qué manera las condiciones didácticas inciden en las posibilidades de aprender de los y las estudiantes o, dicho de otro modo, cómo se modifican sus posibilidades de construir conocimientos en el marco de propuestas de enseñanza que involucran una mirada inclusiva. Desde esta perspectiva, los supuestos límites o “el techo” que se suele asignar a algunos niños o niñas no sería una condición objetiva, cerrada, definitiva, sino que dependería de las oportunidades y de las situaciones que se les ofrecen en el aula.**

En un [trabajo](#) de Sosa (2021) se analiza la implementación de una propuesta de enseñanza de matemática en su propio grupo de estudiantes de 4to. año del nivel primario, en la que incluye a un alumno que usualmente trabajaba fuera del aula, asistido por una Maestra de Acompañamiento Pedagógico (MAP)⁴. Se trata de Gabi, un niño que cursa su escolaridad con un Plan Académico Particular⁵ (PAP). Según el informe que describía su

4. En la escuela donde se desarrolló el trabajo, la Maestra de Acompañamiento Pedagógico (MAP) ejerce la tarea de enseñanza junto con el o la docente del grado. Puede ayudar a algunos niños o niñas mientras el o la docente del grado conduce la clase, compartir su dictado, o bien conducir la clase mientras el o la docente acompaña particularmente a algunos niños y niñas. También puede intervenir en reagrupamientos fuera del aula.

5. Algunos alumnos o algunas alumnas de la escuela a la que asiste Gabi cursan con un Plan Académico Particular (PAP). Se trata de una propuesta de enseñanza cuyo propósito es atender la trayectoria de un niño o niña que requiere de una cantidad significativa de apoyos para transitar su escolaridad. Es planificada colaborativamente por el equipo de profesionales del grado correspondiente y de la institución. Incluye diversidad de decisiones que se ponen en funcionamiento de acuerdo a lo que requiere cada niño o niña para estar en la escuela aprendiendo (selección o ajustes en los contenidos de una o más áreas, participación de MAP, intervenciones docentes específicas, solicitud de acompañante terapéutico, entre otras). Al finalizar el año escolar, el PAP se convierte en un informe sobre la trayectoria de la alumna o del alumno que pasa a la o el docente del año siguiente, quien lo toma como punto de partida para diseñar una nueva propuesta de enseñanza.

trayectoria anterior y que fue recibido a inicios del ciclo lectivo por su maestra, para él no era posible permanecer mucho tiempo dentro del aula. La labilidad de su atención impedía que se conectara con la clase y hacía necesaria la presencia e intervención permanente de una MAP para mediar entre su trabajo y las propuestas —que muchas veces eran específicas para él e involucraban contenidos diferentes a los del grupo— para que no se distrajera o para ayudar a que sus actividades estuvieran completas. Cuando no era posible lograr su atención, lo que sucedía muy a menudo, la MAP tomaba la decisión de llevarlo a trabajar fuera del salón ya que, aparentemente, el clima del aula no lo beneficiaba.

El sostenimiento de esta dinámica en la primera parte de 4to. año inquietaba a la maestra, ya que Gabi, en numerosas oportunidades, dejaba de formar parte de las clases de matemática planteadas para el grupo total y se hacía difícil construir un vínculo pedagógico con él. Fue así que la docente, autora del trabajo que estamos presentando, comenzó a interrogarse sobre cómo modificar este escenario:

Avanzado el año escolar esta dinámica persistía y seguía siendo una preocupación, por lo que las preguntas acerca de qué debía hacer para cambiar esta situación empezaron a invadirme. ¿Cómo hacer para que Gabi se quede en el salón a trabajar con el resto de sus compañeros? ¿Qué situaciones serían adecuadas para lograrlo? ¿Con qué contenido podría comenzar a explorar estas preguntas que me hacía? ¿Qué hacía con su MAP? ¿Qué rol tendría la MAP en el aula? ¿Tendría algún rol? (Sosa, 2021, p. 7)

El trabajo por fuera del aula, o dentro pero con la asistencia permanente de la MAP, estaba obteniendo la posibilidad de que la maestra del grado ejerciera su rol con Gabi y le enseñara matemática como lo hacía con sus pares. Resultaba impostergable para ella acceder a los conocimientos de este alumno, a sus formas de producir ideas matemáticas, como así también, realizar intervencio-

nes didácticas para ayudarlo a avanzar y a resolver de manera autónoma. Así, los interrogantes de la docente con relación a Gabi se hacían cada vez más específicos:

¿Qué sabía? ¿Cómo lo sabía? ¿Cómo exploraba? ¿Cómo se aproximaba a los problemas? ¿Qué representaciones le resultaban más accesibles y significativas? ¿Qué tipos de práctica podía desplegar con mayor autonomía? ¿Cómo lograr modificar algo de este funcionamiento naturalizado? ¿Cómo hacer que Gabi pudiera ser un alumno más en la clase? ¿Cómo evitar que salga del salón todo el tiempo? ¿Cómo generar situaciones donde no fuera necesaria la presencia de su maestra acompañante? ¿Cómo ir en contra de aquellas prácticas descritas en el informe? (Sosa, 2021, pp. 9 y 10)

A partir de estas primeras preguntas, la docente pudo comenzar a imaginar una propuesta de enseñanza de matemática a través de la cual intentaría concretar ciertos propósitos tanto para Gabi como para el resto del alumnado. La propuesta debía incluir a Gabi intelectualmente, con actividades que le permitieran desplegar diferentes formas de resolución o exploración, partiendo de sus conocimientos disponibles hacia la construcción de otros nuevos.

Sabía que tenía que tomar ciertas decisiones con el fin de romper con esa dinámica de trabajo que me impedía interactuar de manera directa con Gabi sin la mediación de un adulto que lo acompañe permanentemente, poder observar cómo resolvía los problemas, de qué maneras tomaba decisiones y además brindarle la posibilidad de formar equipos de trabajo en interacción con sus compañeros, con el fin de que se produzcan discusiones, intercambios.

(...) Todas estas preguntas me llevaron a pensar en una propuesta de enseñanza que, por un lado, atiende a todas estas recomendaciones que su informe planteaba (...); y, por otro lado, que esté destinada a todo el grado incluido Gabi, con el

objetivo de que todos logren involucrarse en la clase de matemática y que la interacción entre pares cobre importancia a la hora de resolver problemas sin mediación de su MAP. (Sosa, 2021, p. 10)

Para diseñar la secuencia, la docente seleccionó problemas de Geometría que apuntaban a introducir los conceptos de círculo y circunferencia. Se trataba de contenidos con los que este grupo no había trabajado aún, por lo que esperaba que se generaran buenas condiciones para promover intercambios entre pares en torno a relaciones que resultarían nuevas para el conjunto.

Una decisión importante fue que Gabi utilizara el mismo libro de texto escolar de 4to. año que era usado por los y las estudiantes de su curso y resolviera los mismos problemas, cuestión que entusiasmó notablemente al niño dado que no era lo que ocurría habitualmente.

Asimismo, la docente planificó diferentes formas de organización entre pares en los diversos momentos de la secuencia: los primeros problemas serían resueltos en parejas. Para propiciar las interacciones de Gabi en el grupo, decidió que trabajara con una alumna en particular, Emi, que lo escucharía y habilitaría su palabra, además de ser una niña cuyo posicionamiento en el aula era bien diferente al de Gabi: ella era muy tenida en cuenta por el resto de sus compañeros y compañeras.

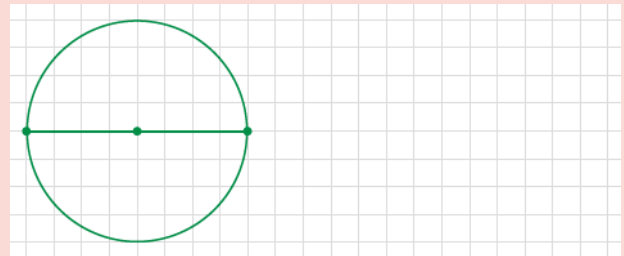
Dado que no había muchos antecedentes de Gabi participando de la misma situación de enseñanza que sus pares, resultaba difícil anticipar la forma en que sucederían las interacciones entre ellos. La preocupación de la docente al planificar las situaciones de enseñanza giraba principalmente en torno a si sería necesario permanecer al lado del alumno para sostener sus intercambios y de qué forma no excederse en ese sostén para evitar convertir su rol en lo que justamente intentaba diluir.

En la implementación de la secuencia, pudo observarse que a medida que avanzaban las clases

se iba generando un vínculo entre Gabi y su compañera en términos del conocimiento matemático que circulaba en el intercambio. Ella compartía sus ideas con él y, al mismo tiempo, él manifestaba ideas propias, sin temor, en una situación nada habitual para él.

La primera consigna pedía que resolvieran en parejas:

Dibujen una figura que tenga la misma forma que la que se muestra a continuación, pero que sea más grande.



Veamos un fragmento de las interacciones que sucedieron en el momento de la construcción entre Gabi, su compañera y la docente que intervenía cuando lo creía conveniente.

Gabi dibuja dos puntitos a cierta distancia, como los que están sobre la circunferencia original, pero no puede colocar el tercer punto.

Emi: Podés contar cuántos cuadraditos hay entre uno y otro (cuenta con el dedo intentando ayudarlo).

Gabi logra dibujar el tercer punto, pero no está convencido, intenta borrar.

Gabi: Me equivoqué, lo hice muy grande...

Docente: ¿Y cómo hacés ahí para hacer el dibujo?

Emi: Está bien, tenía que ser más grande (intentando convencer a Gabi de que lo que hizo está bien).

Docente: ¿Qué decía la consigna, te acordás?

Gabi: Que tiene que ser grande con la misma forma.

Emi comienza a dibujar, mirando la hoja de Gabi.

Emi: 1, 2, 3, ahhh, en el medio, yo pensé que era en el borde (señalando la hoja de Gabi cuenta los cuadraditos entre punto y punto para corroborar que lo que ella está haciendo coincide con lo que él hizo. Allí advierte que Gabi colocó un punto en el medio de la cuadrícula pero el segundo en el vértice del cuadradito).

Docente: Él acá lo hizo en el medio (señala uno de los puntos) pero acá lo hizo en el borde (señala el otro punto).

Gabi: Ah, está mal, está mal...

Emi: Sí, está mal, tenés que hacerlo acá también en el borde (señala el punto que está ubicado en el medio de la cuadrícula).

Docente: ¿Qué te parece? (a Gabi).

Gabi: Tiene razón Emi.. ¿Borro esto? (señala algo en su hoja que no se llega a ver).

Emi: No, está bien, porque mirá si ahora apoyamos esto acá y empezamos a hacer así (gira el compás) dibujamos la figura.

Gabi: (Mira atento lo que hace su compañera) ¿A ver cómo lo hacés para que pueda hacer el círculo?(...) (Sosa, 2021, pp. 41 y 42)

En su análisis de lo sucedido al llevar al aula la propuesta de enseñanza, Sosa destaca que el alumno estaba posicionado en un lugar diferente en la clase, miraba el pizarrón, permanecía sentado al lado de su compañera sin que nadie medie para lograrlo, escuchaba, aportaba ideas, justificaba sus propuestas:

(...) se pudo ver a Gabi trabajando como un alumno más dentro de la clase. Su trayectoria escolar

había hecho pensar que durante toda la indagación iba a ser necesario tener que prestar atención a sus "diferencias" en relación con el resto de los alumnos, identificándolas y actuando en consecuencia. Sin embargo, su comportamiento dentro del aula desde un primer momento demostró que a medida que iba avanzando en la resolución de las actividades, las condiciones de trabajo permitieron que Gabi produzca conocimiento en interacción con su compañera, logró desempeñarse como cualquier otro alumno, dando su opinión, no solamente cuando se lo solicitaban, interactuando no sólo con su pareja, sino con la docente y el resto de la clase, pidiendo la intervención a la docente para despejar dudas, atento a la clase, explicitando procedimientos, usando estrategias propias para argumentar sus producciones. (Sosa, 2021, p. 58)

La experiencia documentada por Sosa nos invita a reflexionar, una vez más, sobre cómo cambia lo que pueden producir quienes están aprendiendo en relación con las propuestas de enseñanza que les planteamos. Si la docente se hubiera estancado en la mirada desde el modelo del déficit y desde lo que Gabi no podía realizar, según constaba en el informe que le entregaron sobre la trayectoria anterior, sus decisiones didácticas hubieran conducido a generar situaciones empobrecidas, con escasos desafíos intelectuales para afrontar y sin ninguna interacción con otros u otras a propósito del conocimiento matemático. Por el contrario, la consideración de que Gabi era "su" alumno y debía enseñarle como al resto del grupo dentro del aula, así como la apuesta a que él podría aprender, la llevaron a ofrecer condiciones didácticas en las que la producción intelectual del niño se vio enriquecida y en las que, a la vez, todo el conjunto encontró un medio fructífero para avanzar en el aprendizaje.

Considerando estas cuestiones, los y las invitamos a trabajar sobre las siguientes consignas:

- **Intenten identificar a lo largo del relato de esta experiencia las decisiones que se tomaban en función del informe, y las que parecen haberse**

tomado para modificar las condiciones didácticas y generar otras que resultaran beneficiosas para Gabi y todo su grupo.

- Analicen en el fragmento de registro de clase las interacciones entre pares y las intervenciones de la docente, focalizando en qué efectos produjeron en el alumno.
- ¿Alguna vez vivieron alguna situación similar? ¿Cómo evaluarían la forma en la que la resolvieron?
- Compartan con sus pares las informaciones que circulan en sus instituciones acerca de los o las estudiantes con discapacidad. ¿De qué manera creen que inciden esas informaciones en las propuestas de enseñanza que se presentan? ¿Qué podría generarse desde el aula para intentar potenciar los aprendizajes de cada uno de esos niños o niñas?

En esta última tarea hemos intentado reflexionar acerca de la manera en que las condiciones didácticas —planteadas siempre desde una mirada particular de la discapacidad— inciden en las posibilidades de aprender de los y las estudiantes. Relativizamos así las “limitaciones” que se adjudican a algunos niños y niñas, subsumiéndolas a las oportunidades que desde la enseñanza se les brindan.

Para finalizar, compartimos las palabras de Grimaldi, Cobeñas, Melchior y Battistuzzi que, desde el mismo posicionamiento, confieren a los adultos un lugar central en el ofrecimiento de experiencias de aprendizaje que propicien relaciones potentes con el saber:

Lo que las personas sean capaces de hacer y aprender depende de las relaciones que establezcan con los saberes, y estas relaciones están determinadas fuertemente por las experiencias que los adultos podamos ofrecerles a los niños a lo largo de sus vidas y de sus trayectorias escolares. (2015, p. 36)

→ Palabras finales

Este fascículo ha tenido la pretensión de alertar sobre ciertos riesgos que pueden esconderse detrás de las más nobles intenciones de cuidado y protección, pero que desembocan igualmente en prácticas limitantes y excluyentes. En más de una oportunidad, para que las niñas y los niños con discapacidad no se expongan o no se frustren, bajo la sospecha o certeza infundada sobre sus dificultades para aprender, se opta por reducir la cantidad o complejidad de los contenidos y propuestas de enseñanza, llegando incluso a retirarlos de las aulas o de las escuelas en las que todas y todos aprenden. **Es importante reconocer y aceptar que no fuimos investidos como protectores de las niñas y los niños con discapacidad. No necesitan ni solicitan protección, sino las mismas oportunidades y posibilidades de aprender que todo el alumnado, sin condicionamientos, sin resguardos, sin fronteras.**

También es importante problematizar ciertas miradas que reconocen límites en relación a los parámetros de “normalidad” que sabemos relativos y que, al presentarse como universales, no hacen más que subestimar a quienes por múltiples motivos (entre ellos —y fundamentalmente— la ausencia de condiciones de enseñanza adecuadas) no disponen (aún) de los conocimientos esperados. **Tenemos la responsabilidad personal, pero más aún colectiva, de examinar nuestras miradas, nuestras ideas y sus fundamentos, y de desentrañar qué entendemos por límites, fracasos, errores, dificultades para poder transformarlos en posibilidades, éxitos y aciertos.**

→ Referencias bibliográficas

Materiales escritos

Bressan, A., Merlo de Rivas, S. y Scheuer, N. (2009). Los conocimientos numéricos en niños que inician su escolaridad. En *Correo del Maestro, Revista para profesores de Educación Básica*, 14(162)(pp. 17-39). Disponible en: <https://issuu.com/edilar/docs/cdm-162>.

Calderón Almendros, I. (2021). "Construir la escuela inclusiva es un trabajo de todos"/Entrevistado por Ximena Greene. En *Revista del profesor chileno*, 25(257). Grupo Educar. Disponible en: <https://www.grupoeducar.cl/revista/edicion-257/ignacio-calderon-almendros-construir-la-escuela-inclusiva-es-un-trabajo-de-todos/>.

Castorina, J. A. y Kaplan, C. (1995). La inteligencia escolarizada. Reflexiones sobre el sentido común de los maestros y su eficacia simbólica. En *Revista del IICE*, IV(7)(pp. 105-114). Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6281/Castorina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Grimaldi, V., Cobeñas, P., Melchior, M. y 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. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1005/pm.1005.pdf>.

Kaplan, C. (1998). *Inteligencia, escuela y sociedad*. En *Propuesta Educativa*, Año 8 N° 16, Buenos Aires. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/131926098/Kaplan-Carina-INTELIGENCIA-ESCUELA-Y-SO->

[CIEDAD-Las-categorias-del-juicio-magisterial-sobre-la-inteligencia#](#).

Sipes, M. (2009). *Concepciones de la inteligencia en la práctica psicopedagógica. El diagnóstico de los sujetos caracterizados como deficientes mentales. Entre el conservadurismo y la herejía. La lucha por el significado*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <https://silo.tips/download/universidad-de-buenos-aires-facultad-de-psicologia-maestria-en-psicologia-educac>.

Sipes, M. y Di Falco, S. (2016). "Soy especial". Ética y diversidad. El caso de niños con restricciones cognitivas. En *Aesthethika*, 12(Número Especial: La ética en la escuela según Los Simpson)(pp. 27-31). Disponible en: https://www.aesthethika.org/IMG/pdf/27-31_sipes-di_falco_soy_especial_etica_y_diversidad.pdf.

Sosa, M. (2021). *Condiciones pedagógicas y didácticas para que todos participen, interactúen y aprendan: Análisis de una propuesta de enseñanza en un 4to. grado del nivel primario*. Trabajo final integrador de Especialización en Enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial y el Nivel Primario, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2051/te.2051.pdf>.

Materiales audiovisuales

Entrevista a Ignacio Calderón Almendros realizada por Benito Velasco en el programa "Supercapaces" (26 de marzo de 2021)[Archivo de video]. Youtube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4uHoUvYT8w>.

Extracto del programa "Los Simpson" [Archivo de video]. Youtube. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=RyRWCEkt_Ck.



rededucacioninclusiva.org