

Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín, 2022.

## ¿Diferencia o diversidad en el aula cotidiana de la educación común?.

Maizares, Nelson y Ruiz, María Eugenia.

Cita:

Maizares, Nelson y Ruiz, María Eugenia (2022). *¿Diferencia o diversidad en el aula cotidiana de la educación común?. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/174>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eoQd/2tf>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

## ¿DIFERENCIAS O DIVERSIDAD EN EL AULA COTIDIANA DE LA EDUCACIÓN COMÚN?

Autor: Nelson Maizares – María Eugenia Ruiz

Institución: Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento – Universidad Nacional de Tucumán

Correo electrónico: nelson\_maizares@yahoo.com.ar

meugenia06@yahoo.com.ar

### Resumen

La atención a las diferencias de los alumnos y alumnas en el ámbito escolar de la educación común, según los marcos normativos vigentes, pareciera orientarse a la tramitación de dos conjuntos de desafíos.

Por una parte, en 2016, se declaró de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan dificultades específicas del aprendizaje.

Por otra, en 2019, en Tucumán, se establecieron nuevas pautas para la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad.

La gestión de proyectos escolares de inclusión de niños y niñas, si atendemos a la normativa, anuda una serie de interrogantes cotidianos no resueltos que se concretan en el aula, protagonizada por docentes adheridos frecuentemente a un voluntarismo que, en algún punto, genera incertidumbre, malestar.

La confluencia de regulaciones alienta posiciones y prácticas escolares muchas veces desencontradas o en otros casos francamente paradójicas y reaviva el debate y puesta en tensión de los marcos normativos a favor de las personas con discapacidad.

El propósito de este escrito será el de visitar algunos supuestos del discurso normativo que se presenta más bien como una nueva retórica combinada con una serie de eufemismos y sentidos que lejos de orientar acciones efectivas para el trabajo docente, las entrapa.

Palabras claves: diferencias individuales; educación común; gestión de proyectos; regulaciones; voluntarismo

## **INTRODUCCIÓN**

La atención a las diferencias de los alumnos y alumnas en el ámbito escolar de la educación común, según los marcos normativos vigentes, pareciera orientarse a la tramitación de dos conjuntos de desafíos.

Por una parte, en 2016, se declaró de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos -niños, niñas, adolescentes y adultos- que presentan dificultades específicas del aprendizaje (DEA). La Ley N° 27.306 explicita que las DEA son “las alteraciones de base neurobiológica, que afectan a los procesos cognitivos relacionados con el lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo matemático, con implicaciones significativas, leves, moderadas o graves en el ámbito escolar”. Cabe acotar que en otro artículo diferencia “dislexia” de DEA.

Para el caso Tucumán, en el año 2019, se aprobaron nuevas pautas para el “Servicio de inclusión escolar de estudiantes con discapacidad”, mediante Res. N° 603/5 (MEd), claramente adheridas a un paradigma inclusivo que comprende, por ejemplo, un abordaje funcional y ecológico, el modelo social de la discapacidad, la planificación centrada en la persona y el proyecto de vida independiente, barreras al aprendizaje y la participación, el diseño universal del aprendizaje, entre otras.

### **¿DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN?**

Tomé entiende que, a inicios de 1950 y fines de 1980, se constituyeron dos nuevos paradigmas educativos: “el primero, el de la integración, desde la educación especial, en los países escandinavos del norte de Europa; el segundo, el de la inclusión, desde la educación común, en los Estados Unidos de Norteamérica. Ambos se reflejaron no solo en los marcos teóricos y académicos que los fundamentaron sino también en las prácticas educativas tanto institucionales como áulicas que se implementaron. Hoy los dos conviven en los sistemas educativos del mundo occidental, sin embargo subyace una diferencia sustancial entre ellos: mientras la integración alude a la normalización de las personas con discapacidad, la educación inclusiva lo hace en referencia a la necesidad de una constante vigilancia de contrarrestar las fuerzas de la exclusión en pro de revalorizar la diversidad de todos los estudiantes a la hora de enseñar” (Tomé, 2018:62).<sup>1</sup>

Pero, ¿cuáles son las diferencias del alumnado reconocidas y asumidas para proponer y concretar “adaptaciones curriculares” desde el lugar del enseñante, orientadas hacia la inclusión escolar en la educación común? En 1999, bajo la expresión “necesidades

---

<sup>1</sup> José María Tomé realizó un estudio sistemático, mediante una investigación llevada a cabo entre 2003 y 2012 en el marco de las escuelas primarias comunes y especiales de recuperación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, acerca de las teorías y las prácticas de enseñanza de los maestros en relación a las necesidades de los estudiantes, desde el enfoque de la educación inclusiva.

educativas especiales” (NEE) el Ministerio de Educación y Cultura y teniendo en cuenta el Acuerdo Marco para la Educación Especial (CFCE, Serie A, N° 19), difundió un conjunto de orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares. Las distintas NEE que se consideraban eran la de los alumnos a) sordos, b) con impedimentos visuales, c) con retardo mental d) con trastornos emocionales severos e) de altas capacidades y f) con discapacidad motora. Pasados 20 años, en 2019, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación publicó una serie de materiales sobre “buenas prácticas” inclusivas, organizada en siete cuadernillos: 1) fundamentos y prácticas; 2) dificultades específicas del aprendizaje; 3) discapacidad intelectual; 4) trastornos del espectro autista; 5) altas capacidades; 6) estudiantes con altas necesidades de apoyos<sup>2</sup> y 7) discapacidad visual.<sup>3</sup>

Hoy, sin embargo, la noción de inclusión se amplía y es entendida como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el sentido de que muchos estudiantes no tienen igualdad de oportunidades educativas, ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niño pertenecientes a pueblos originarios, adolescentes embarazadas, identidad de género, entre otros.<sup>4</sup>

## **¿ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD O LAS DIFERENCIAS EN EL AULA COTIDIANA DE EDUCACIÓN COMÚN?**

Skliar considera que “la entrada de la diversidad al territorio educativo tuvo que ver, sobre todo, con una operación que pretendía transformar las imágenes demasiado homogéneas de los grupos escolares en otras algo más “coloridas”, tal vez un poco más “folkloricas”, o acaso decididamente “multiculturales” y/o “interculturales”. Además, fue rápidamente emparentada con las nociones, también difusas, primero de “integración” y más actualmente de “inclusión” educativa”. A ese respecto, el mismo Skliar y Duschatzky sistematizaron tres versiones sobre la diversidad: "el otro como fuente de todo" mal, "el otro como sujeto pleno de un grupo cultural" y "el otro como alguien a ser

---

<sup>2</sup> Se considera que una persona tiene discapacidad múltiple cuando presenta más de una -pero no como meramente una sumatoria- de las siguientes condiciones: discapacidad intelectual, sensorial, física, trastornos del espectro autista, parálisis cerebral y determinados síndromes genéticos, entre otras, a las que se pueden sumar condiciones de salud como epilepsia o hidrocefalia. Estas condiciones se pueden dar en un rango que es variable para cada individuo.

<sup>3</sup> Entendemos que, de la propuesta original, quedó pendiente el cuadernillo referido a la atención de personas con discapacidad auditiva.

<sup>4</sup> Cfr. BOOTH, Tony – AINSCOW, Mel 2015. *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI-FUHEM, p. 24.

tolerado" y analizaron las implicancias de cada una de ellas en el lenguaje escolar. De lo que se trata es de atender a las diferencias, no solo de tramitarlas. Así, la confluencia de regulaciones alienta posiciones y prácticas escolares muchas veces desencontradas o en otros casos francamente paradójicas y reaviva el debate y puesta en tensión de los marcos normativos a favor de las personas con discapacidad y ahora también con dificultades de aprendizaje.

### **ESE LUGAR LLAMADO CLASE...**

Souto considera a la clase escolar como un campo de problemáticas específicas. Ello es así porque "toma el acto de enseñanza, el acto pedagógico en el ámbito más habitual de concreción. Allí es donde los sucesos se producen, la enseñanza se transforma en acto, el aprender se provoca y genera. Los procesos se realizan en espacio y tiempo compartidos, pasan al acto, a la producción, devienen (...) [y] permite comprender los sucesos en su significatividad social, humana, real; con sentido y contenido social" (Souto, 1996:119).

En consecuencia, la clase no solo es un lugar físico, material, sino también se nos representa como un conjunto de situaciones singulares donde se producen procesos institucionales, intencionales, imprevistos, de enseñanza y aprendizaje, donde interactúan docentes y alumnos y alumnos entre sí. En otras palabras, la clase se constituye en un escenario de realizaciones.

Diferentes especialistas en didáctica reconocen como características de la clase la pluridimensionalidad de tareas, la simultaneidad, la impredecibilidad de factores que la condicionan, la inmediatez con la que se producen los acontecimientos, el carácter histórico y la implicación personal de los enseñantes. Por ejemplo, la simultaneidad, en la comunicación del grupo clase con el docente supone tiempos alternados en función de la atención a la solicitud de cada alumno con relación a las actividades que propone en un horizonte común y las "tareas académicas" que cada estudiante realiza efectivamente (Doyle, 1983:161)<sup>5</sup>.

La gestión de proyectos escolares de inclusión de niños y niñas –y en rigor cada proyecto pedagógico individual en el caso de niños con discapacidad y dificultades– debe albergar tal complejidad pero también anuda una serie de cuestiones no resueltas que se concretan en ese lugar llamado aula, protagonizada por docentes adheridos las más de las veces a un voluntarismo que en algún punto genera incertidumbre cuando no desasosiego, malestar. Algunos de sus decires en entrevistas y ateneos refieren a ello: "tenemos muchos chicos especiales; hay un montón de otros que no les damos

---

<sup>5</sup> Por lo tanto, la actuación docente se despliega en situaciones de enseñanza donde se pueden distinguir una dimensión témporo-espacial, otra psico-social y una didáctica (Sastre, 1974:5).

tanto tiempo”, “la docente de apoyo no tiene idea, nosotros tenemos que ayudarla”, “no alcanza las reuniones con los equipos especializados, las familias”, “este chico me ‘quiebra’ el grupo”, “estamos cansadas y no sabemos que más hacer”.

## **CONCLUSIONES ABIERTAS**

La complejidad de las situaciones de enseñanza en el marco de las clases da cuenta de un alto grado de imprevisibilidad en el que se desarrolla la actuación docente cotidiana. Si la gestión de proyectos (inclusivos), al decir de Blejmar, es hacer que las cosas sucedan “la gestión se despliega mucho más en la creación de condiciones, en la construcción de escenarios adecuados, en la provisión de capacidades e instrumentos a los equipos de trabajo (allí donde existieran, que en el hacer solitario de quien dirige. Quien gestiona hace. Pero su hacer fundamental es hacer para que con los otros se haga del modo más potente posible” (Blejmar, 2005:15).

El desencuentro de las regulaciones sobre los procesos de inclusión escolar y la complejidad de la gestión escolar y del aula de la educación común está planteado. ¿Cómo se avanza desde un lugar llamado aula?

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ACUÑA, Carlos H. – BULIT GOÑI, Luis (comp.) 2010. *Políticas sobre la discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- BLEJMAR, Bernardo 2005. *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- BOOTH, Tony – AINSCOW, Mel 2015. *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI-FUHEM.
- DE LA VEGA, Eduardo 2008. *Las trampas de la escuela “integradora”. La intervención posible*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- DOYLE, Walter (1983): “Academic Work”, *Review of Educational Research*, vol. 53, nº 2, pp. 159-199.
- Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, libro digital, 2019.
- LIBRANDI, Ariel (coord.) 1999. *El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

- SASTRE DE CABOT, Josefa 1974: "Ubicación y sentido de la didáctica en un enfoque actualizado de las ciencias de la educación. Didáctica y *curriculum*", Jornadas Nacionales de Didáctica, Salta.
- SOUTO, Marta 1996: "La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal" en AA.VV: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- STAINBACK, Susan – STAINBACK, William 1999. *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Servicio de inclusión escolar de estudiantes con discapacidad*, Res. N° 603/5 (MEd), Dirección de Educación Especial, Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, 2019.
- TOMÉ, José María (2018). *Educación inclusiva. Teorías y prácticas en las escuelas primarias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar.
- VENTURIELLO, María Pía – PALERMO, María Cecilia – TISEYRA, María Victoria 2020. "La discapacidad como sospecha: políticas públicas en la Argentina durante el período 2016-2019", *Revista Argentina de Sociología*, vol. 16, n° 27.