

AULAS INCLUSIVAS

Teorías en acto

María José Borsani

Borsani, María José

Aulas inclusivas. Teorías en acto / María José Borsani.
- 1a ed. - 4a reimp. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2022.
176 p.; 22 x 15 cm. - (Educación)

ISBN 978-987-771-058-8

1. Inclusión. 2. Inclusión Escolar. I. Título.
CDD 371.904



1ª edición, junio de 2020

4ª reimpresión, agosto de 2022

© 2022 · **Homo Sapiens Ediciones**

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina

Tel: 54 341 4243399 | 4253852

editorial@homosapiens.com.ar

www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723.

Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN 978-987-771-058-8

Este libro se terminó de imprimir en agosto de 2022

en **Talleres Gráficos Fervil S.R.L.** | Santa Fe 3316 | Tel. 0341 4372505

fervilimpresos@gmail.com | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina

ÍNDICE

A modo de apertura 9

PRIMERA PARTE

Claves para una educación inclusiva 17

Apuntes teóricos para pensar la educación inclusiva 23

Diversificación curricular 24

Diseño Universal de Aprendizaje 27

Justicia curricular 30

Atravesamiento cultural 39

Trayectorias escolares 45

Transposición didáctica 48

Secuencia didáctica 54

Enseñanza multinivel 58

Aprendizaje personalizado 59

Estilos de aprendizaje. Inteligencias múltiples 61

Epistemología genética 65

Procesos constructivos abiertos y cambiantes 73

Constructivismo dialéctico 78

Constitución subjetiva 81

SEGUNDA PARTE

Apuntes prácticos para pensar la educación inclusiva 91

Propuesta diversificada I 91

Apreciaciones generales 95

Apreciaciones puntuales	97
Producciones áulicas	99
Propuesta diversificada II	103
De la instalación al texto	103
¿Comprende Lucas lo que está haciendo?	105
Acerca de mi pregunta	106
Acerca de la respuesta de Lucas	107
Acerca de la propuesta pedagógica	108
Propuesta diversificada III	111
La tabla de los elementos químicos	111
Producciones áulicas	114
Las categorías en la filosofía	119
Presentación del tema	119
De la mitología a la filosofía	120
El mundo de las ideas	121
No hay ideas innatas	124
El nominalismo del medioevo	127
¿Qué nominan los nombres?	128
La duda como inicio de la construcción	129
Ningún método supera el análisis	130
El sujeto es el que construye el conocimiento	133
El poder de la interpretación	135
Las categorías en el aprendizaje	141
Presentación del tema	141
Construcción de los conceptos categoriales	142
Aprendizaje significativo	144
Andamiaje de los procesos categoriales	145
Las categorías en la escuela	146
Categorías y prácticas pedagógicas	148
Las sopas de letras	153
Animales	155
Colores	156
Dulces	157
Muebles	158

Nombres	159
Números	160
Países	161
Partes del cuerpo	162
Transportes	163
Embarcaciones	164
Sistema Planetario Solar	165
Cuadrículas a construir	166

A modo de cierre	169
-------------------------------	-----

Bibliografía	171
---------------------------	-----

Apreciaciones puntuales	97
Producciones áulicas	99
Propuesta diversificada II	103
De la instalación al texto	103
¿Comprende Lucas lo que está haciendo?	105
Acerca de mi pregunta	106
Acerca de la respuesta de Lucas	107
Acerca de la propuesta pedagógica	108
Propuesta diversificada III	111
La tabla de los elementos químicos	111
Producciones áulicas	114
Las categorías en la filosofía	119
Presentación del tema	119
De la mitología a la filosofía	120
El mundo de las ideas	121
No hay ideas innatas	124
El nominalismo del medioevo	127
¿Qué nominan los nombres?	128
La duda como inicio de la construcción	129
Ningún método supera el análisis	130
El sujeto es el que construye el conocimiento	133
El poder de la interpretación	135
Las categorías en el aprendizaje	141
Presentación del tema	141
Construcción de los conceptos categoriales	142
Aprendizaje significativo	144
Andamiaje de los procesos categoriales	145
Las categorías en la escuela	146
Categorías y prácticas pedagógicas	148
Las sopas de letras	153
Animales	155
Colores	156
Dulces	157
Muebles	158

Nombres	159
Números	160
Países	161
Partes del cuerpo	162
Transportes	163
Embarcaciones	164
Sistema Planetario Solar	165
Cuadrículas a construir	166
A modo de cierre	169
Bibliografía	171

A modo de apertura

Este libro se abre, en su primera parte, con un escrito de nueve puntos nodales, básicos e ineludibles sobre los que se cimienta la educación inclusiva, nueve tópicos que necesitan ser consensuados para avanzar en esta nueva construcción.

Luego del punteo que ubica bases para propuestas pedagógicas inclusivas se pasa a revisar el marco teórico práctico desde el cual pensar y diseñar la puesta en acto en el aula. A modo de apuntes que amplían y justifican la propuesta se visitan obras de la pedagogía y la psicología que se consideran como punto de partida de los postulados fundamentales con que hoy estamos pensando las prácticas diversificadas.

Se ofrecen las ideas generales sobre diversificación curricular, diseño universal del aprendizaje, justicia curricular, atravesamiento cultural, transposición didáctica, secuencia didáctica, enseñanza múltiple, aprendizaje personalizado, estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples, para avanzar sobre la epistemología genética en un intento de superar las miradas estrictas sobre edades cronológicas y avanzar hacia las estructuras de pensamiento, hacia procesos constructivos abiertos y cambiantes, tomar los aportes del constructivismo dialéctico y ahondar en la constitución subjetiva.

Será trabajo de cada lector urdir en las fuentes teóricas, cuestionarlas, ampliarlas, vincularlas con otros textos y autores. Es indispensable pensar la constitución de los sujetos de la infancia y la adolescencia en el escenario de la pos modernidad, la construcción psicogenética del conocimiento, el lenguaje como el medio de acceder

a la estructura simbólica y el marco social donde inevitablemente se suceden los aprenderes de cada sujeto. Pensar cómo se enseña, desde dónde y para qué se enseña y resituar estas cuestiones dentro de lo que acontece en la educación ante los nuevos postulados inclusivos.

La segunda parte del libro intenta poner en acto lo trabajado en la primera fracción. Se sostiene en la intencionalidad de acompañar la reflexión en torno a los cuestionamientos de los docentes acerca de cómo llevar la teoría al aula, expresado muchas veces en el “estoy de acuerdo en todo con la propuesta inclusiva pero... una cosa es la teoría y otra la práctica”, “suena muy claro, coherente, pero en el aula se me queman los papeles”, “cómo llevo esto al aula?”, “sí, pero cómo hago al momento de evaluar?” o “el problema está en la nota que va a la libreta”. Las actuales argumentaciones marcan dos cuestiones no menores. Una es que superan el momento resistencial de años pasados basadas en la inhabilitación para la tarea propuesta y la otra es que dejan al descubierto cierta desinformación, desactualización y desconocimientos que obturan como barreras para efectivizar prácticas inclusivas. De hecho existen leyes, normativas, decretos y circulares que enmarcan los lineamientos nacionales y regionales para gestionar, ordenar rumbos y definir acciones que tienen que ver con las prácticas inclusivas. Los cuestionamientos nos ubican en un esfuerzo por salir del paradigma integracionista y a mitad de camino hacia la educación inclusiva.

Por eso esta segunda parte del libro se referencia en forma directa con el séptimo punto tratando de llevar a la práctica, con ejemplos concretos y reales, la posibilidad de un diseño universal de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado posible de participación de todos los estudiantes, sin perder de vista las necesidades de cada uno. No podemos decir entonces como dicen en las películas: “los hechos y personajes presentados son ficcionales y nada tienen que ver con la realidad”. No, las propuestas que se presentan son reales y tienen que ver con la realidad cotidiana del quehacer docente. En este caso tiene que ver con profesionales de la educación que, en lugar de planificar pensando en un “alumno promedio” y luego realizar acciones individualizadas para dar respuesta a las necesidades de determinados estudiantes o grupos que no han tenido cabida en una propuesta educativa que se inscribe en una lógica de la homogeneidad, propuesta en su momento innovadora del paradigma de la integración, se proponen planificar desde la mirada y la lógica de la diversidad.

Se presentan propuestas diversificadas concretas, se analizan las secuencias didácticas, las actividades pensadas para el trabajo áulico desde el multinivel articulado con el aprendizaje personalizado, se despliegan las producciones del estudiantado y se piensan nuevas formas de evaluar. Se las sustenta desde los lineamientos teóricos ya mencionados y se las vincula con la reglamentación vigente que regula la práctica.

Como último aporte figuran propuestas diversificadas que permiten trabajar pensamientos categoriales desde múltiples enfoques y miradas a través de prácticas multinivel en áulicas diversificadas.

La construcción del conocimiento, el pensamiento y sus categorías, el lenguaje y la palabra que nomina y enuncia han sido, entre otros, los grandes temas que han movilizado al ser humano desde la antigüedad hasta nuestros días. Se despliega un breve recorrido histórico de la evolución de determinados conceptos sobre los que todavía hoy nos cuestionamos, que nos permite revisar la marcha que han tenido a lo largo del tiempo e interpretar las señales actuales con mayor precisión y comprender la génesis de estos supuestos.

El tema de las categorías de pensamiento es cuestión troncal a tener en cuenta a lo largo de toda la escolaridad de un sujeto ya que está presente en todas las áreas. Resulta entonces fundamental promover, generar, andamiar en los estudiantes estos procesos de pensamiento categoriales que constituyen sistemas clasificatorios de jerarquía, producción planteada desde simples sopas de letras que ofician como disparador de la tarea. Se oferta una serie de cuadrículas donde ubicar el campo semántico específico de determinada categoría que se despliega en multiplicidad de ejes clasificatorios que se ponen en juego donde continuamente el sujeto vincula nuevos conceptos con otros de los que dispone previamente generando modificaciones superadoras en la estructura de la cognición. Siguiendo el eje del libro remiten a prácticas pedagógicas amplias y plurales que se personalizan en función de las necesidades de cada quien.

No se trata entonces de tirar todo por la borda y empezar de nuevo como si nada se hubiera hecho al respecto sino de rescatar el saber del docente, retomar premisas básicas de la pedagogía y la psicología y revisitarlas constructivamente articulando teoría y práctica a la luz de estas nuevas necesidades, de las nuevas legislaciones y del derecho a la educación de calidad que le asiste a cada aprendiente que llega a la escuela.

Este libro se ubica en el escenario de un tercer milenio que marca un quiebre, un punto de inflexión con una realidad inédita, cambiante, vertiginosa donde se exhiben nuevas formas de contactar, de aprender, de amar, de constituirse, de jugar, de escribir, que interpelan al adulto que enseña. Se suele decir que nuestros alumnos tienen el mundo a sus pies, lo tienen de la mano de su teléfono, su tablet, su computadora, cuando en realidad muchos de ellos viven este mundo como una realidad opresiva, aplastante. Manejan mucha información, sí, es real, quizás en exceso, muchas veces información que los excede, y es más lo que resta que lo que aporta, y hasta daña. Son alumnos habituados a la inmediatez de las respuestas, a no detenerse en los procesos sino en el resultado, en el objeto acabado.

Estas infancias y adolescencias son hij@s y alum@n@s de los adultos del hoy, también atravesados por el nuevo paradigma de la modernidad líquida en palabras de Zygmunt Bauman (1925-2017). Adultos que se preguntan por su lugar de padres, docentes, que al decir del filósofo polaco aún deben aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información y también deben aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo.

Lo que no es sencillo, pensarse como adulto responsable, comprometido con la educación, con el presente y el futuro de estos aprendientes. Como adulto que toma la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje y el andamiaje y acompañamiento de sus trayectorias en una escuela en la que conviven aún resabios del mandato homogeneizador del hombre racional de la modernidad con los nuevos postulados de la escuela plural. Educar en el tercer milenio supone maestros y profesores que se piensen en este hoy, conscientes de la inestabilidad del escenario, del debilitamiento del lugar del adulto y la fragilidad de la genuina autoridad, no del autoritarismo, en la familia y en la escuela, justo ahí donde tanto se los necesita como conductores responsables del proceso de enseñanza.

La escuela de la diversidad necesita profesionales de la educación que puedan sostener esa tarea humana, artesanal, irremplazable, que se sustenta desde el vínculo, desde el encuentro con el otro, y se plasma en lo cotidiano del quehacer áulico.

Enseñar es una construcción amorosa, que supone reciprocidad y correspondencia, que no está dada de antemano y no se puede comprar en el mercado.

NOTA 1:

Durante la escritura de este libro intento la búsqueda de formas de expresión inclusivas que puedan referir a la diversidad de identidades genéricas. Aun así la costumbre del uso me hace tropezar con modos que pretendemos perimidos y el empleo del masculino plural como referencia universal se cuela e impone en el escrito como en el decir cotidiano.

Desde las limitadas posibilidades de esta escritora, de más de sesenta años de vida, doy cuenta del malestar que esto me provoca, celebro la búsqueda de una lengua más democrática e inclusiva y voto por seguir trabajando lo que de mi parte se pueda para acercarme a ella.

NOTA 2:

El trabajo editorial de este libro comienza a mediados de marzo del 2020 en simultáneo con la suspensión de las clases por la pandemia del coronavirus.

De un día para el otro, sin que hubiera demasiado tiempo para entender ni simbolizar la situación, los docentes y aprendientes de todo el país se encuentran ausentados de la escuela de techo y paredes, de campana, portero, meriendas y compañeros, pero no del ciclo lectivo que acaba de empezar y sigue en pie. El mensaje es claro: “No son vacaciones, las clases continúan en el hogar”.

Tiempos inéditos, tiempos de interiores que alejan repentinamente a los enseñantes de sus alumnos, del cotidiano del aula física, pero no por ellos claudica el noble acto de enseñar y aprender. Se va construyendo del hoy para el mañana una nueva modalidad de escuela donde la distancia espacial no necesariamente es la ausencia del otro sino otra forma de “estar con”. Entre las marcas de la atemporalidad, entre ausencias y presencias, se va dando “un entre” la casa y la escuela. Dos instituciones instituyentes, subjetivantes, fundacionales que se sostienen y ostentan desde dos lógicas bien distintivas entre lo endogámico y lo exogámico que de pronto se encuentran, no sin tensión. Con todo esto y mucho más se transita este primer mes y las preguntas recaen sobre cómo poner en acto esta nueva forma de escuela. Se suma el armar lazo a la distancia porque sin lazo no hay escena pedagógica. Docentes tratando de pensar aprendices, subjetivarlos, imaginarizarlos, alojarlos, armar trama.

Ante múltiples consultas, notas e inquietudes de quienes se vieron impactados por esta nueva realidad recorro a los escritos que están en plena edición que me ayudan a pensar el cómo enseñar en este distanciamiento, qué enseñar, para qué y desde dónde para llegar a todos y a cada uno desde el andamiaje, el lazo y la hospitalidad con una propuesta curricular que privilegie calidad por sobre cantidad, lo que inevitablemente nos lleva a abreviar en los postulados de educación inclusiva.

El paradigma de la diversidad, de la escuela inclusiva se presenta entonces como una instancia superadora, garantiza derechos desde una propuesta curricular abierta, flexible, descentralizada, revisable y adecuada según contextos y grupos en respuesta a las necesidades de los aprendices con tiempos y espacios móviles. Se presentifica la imperiosa necesidad de propuestas curriculares en contexto para no profundizar desigualdades y garantizar el arribo de esta nueva escuela a todos los alumnos del sistema, en ese abanico que, sabemos, oscila desde escenarios de confort con todas las necesidades básicas satisfechas hasta contextos de máxima vulnerabilidad donde los derechos de la niñez y la adolescencia se ven seriamente comprometidos.

Hoy, Covid 19 mediante, la escuela desplaza el objetivo cotidiano del hogar de acompañar la tarea al de acompañar el “enseñar y aprender” contenidos. Quien acompaña desde casa no es maestro y necesita del acto pedagógico compartido y andamiado desde la escuela. El acto pedagógico no es neutro ni imparcial, es intencional, es vincular y ético.

No es poco lo que se ha construido en este mes, en buena hora que encontramos sustratos teóricos donde abreviar y por sobre todo maestr@s y profesor@s dispuestos a construir la escena con tanta rigurosidad como amorosidad.

Quien escribe estas líneas prefiere no incluir en este libro los nuevos escritos atinentes al tema de la pandemia por no considerarlo pertinente y los deja continuar su camino por los múltiples canales que impuso la coyuntura.

Sitio Web María Jose Borsani: www.mariajoseborsani.com.ar
Instagram: @mjborsani
Facebook: <https://www.facebook.com/inclusionyeducacion/>

PRIMERA PARTE

Claves para una educación inclusiva

La educación inclusiva (EI) es el modelo educativo amplio y plural propuesto por Naciones Unidas que recibe a todos los niños, niñas y adolescentes y concibe la diversidad del alumnado como un valor educativo. UNESCO en el 2008 la presenta como una estrategia dinámica que da respuesta en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes –al concebir las diferencias individuales no como un problema sino como una oportunidad de enriquecer el proceso de aprendizaje, no como un déficit, ni como un problema causante de exclusión– y que garantiza el derecho a la educación de todos los alumnos.

La EI se concibe como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, en las actividades culturales y comunitarias, a la par de reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

La Ley de Educación Nacional (LEN) (2006) ubica la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado.

La EI plantea “un modelo educativo que recibe a todo tipo de niños y percibe la diversidad como un valor y no como una causa de exclusión, está inspirada en el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir escuelas para todos, esto es instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada quien”¹.

1. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos A/HRC/25/26 2013.

La propuesta va más allá de una transformación educativa al ser considerada como una construcción filosófica, una actitud, un sistema de valores y creencias sostenidas desde el paradigma del derecho donde los estudiantes de una comunidad aprenden juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales.

- Deja de considerarse una cuestión de principios para ser una cuestión de derechos. El derecho a la educación, el derecho a la igualdad de oportunidades supone equidad de oportunidades para llegar a las mismas metas, derecho a ser educados sin restricciones junto a los compañeros de la misma edad.
- Impone la renuncia al mandato homogeneizador del hombre racional de la modernidad obediente al modelo que impone que todos los alumnos deben aprender lo mismo de la misma forma y en tiempos similares y que quien no responde a estos parámetros debe concurrir a la escuela especial. La educación inclusiva se posiciona como garante de la educación de cada niño, niña, adolescente que llega a las aulas. Al claudicar a su fuerza homogeneizadora se destierra la idea de anualización, gradualización y simultaneidad que han sido los pilares de la escuela tradicional. Se desnaturaliza la idea de igualdad al considerar que no todos los estudiantes aprenden lo mismo, de la misma manera, mucho menos en los mismos tiempos ni con los mismos métodos y recursos. Prevalece la idea de derecho, oportunidad y equidad.
- Reconoce la diversidad como un valor educativo que se manifiesta a través de las diferencias étnicas, religiosas, lingüísticas, cognitivas, socio históricas, culturales, subjetivas, familiares, de género, diversidad funcional, etc. y propone aulas inclusivas donde alojar a todos los aprendientes.
- Entiende los “problemas de aprendizaje” desde la óptica de los problemas de enseñanza. Se supera la idea de “ineducabilidad” y déficit. La educabilidad es un concepto amplio que no necesariamente se restringe a la figura de “la capacidad de aprender” de un individuo sino que se vincula también con la capacidad y los modos de enseñar, con los dispositivos y prácticas de enseñanza, con los condicionantes escolares, con las oportunidades. Cuando se cierne la sospecha acerca de la posibilidad de ser o no ser educado en aulas

regulares la mirada se enfatiza en el aprendiz y no se analizan las condiciones ni las ofertas socioeducativas que por lo general suponen homogeneidad de expectativas, de logros y de metodologías. Tampoco se articula la mirada con el contexto socio histórico en el que el sujeto se desarrolla, lo que da por resultado una evaluación sobre su educabilidad muy sesgada y unidireccional. La mera etiqueta con que se mencione lo que acontece con cada alumno en conflicto con el aprendizaje no define, por sí misma, un criterio de educabilidad ni de escolarización. La idea de in-educabilidad es una herencia del paradigma médico-rehabilitador y de la escuela tradicional homogeneizadora, se asocia a la idea de inteligencia y las clasificaciones de su “falta” –debilidad mental, retardo mental, déficit intelectual, discapacidad intelectual, retraso madurativo– y otras tantas que señalan dificultades cognitivas vistas desde el binarismo de lo normal-anormal, lo esperable y la carencia asociado al rango etario. La idea de educabilidad se liga al concepto de devenir inteligente, del aprendizaje como acontecimiento inter e intra-subjetivo, de los tiempos y las experiencias subjetivas que no dependen de la edad del sujeto o de un supuesto CI sino de construcciones socio históricas ecológico contextuales que se articulan con la subjetividad. En este considerando se articula el legado de Paulo Freire, al decir que “Nadie aprende solo, todos aprenden de todos, mediatizados por el mundo”, con el de Maud Mannoni cuando afirma que “Un ser humano tiene todo por ganar si no recibe de la sociedad un veredicto inapelable”.

- Abre un nuevo campo conceptual, y semántico, que nos sitúa ante nuevas significaciones: accesibilidad, ajustes razonables, barreras al aprendizaje y a la participación, configuraciones de apoyo, trayectoria educativa integral, trayectos múltiples y diversos y demás conceptos que redefinen la educación de este tercer milenio. La accesibilidad es una noción clave sobre la que se construye la inclusión ya que supone el grado en el que todas las personas pueden utilizar un objeto, disponer de un bien cultural, visitar un lugar o acceder a un bien o servicio, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas. Es indispensable e imprescindible pivotar sobre este concepto, en tanto condición necesaria para la participación de

todas las personas más allá de las posibles limitaciones funcionales que puedan tener, sobre el que debe girar todo accionar en torno a la inclusión. La accesibilidad es el eje desde donde se sopesan las barreras que condicionan el acceso al aprendizaje y a la participación y se ubican los posibles ajustes necesarios para sortearlas, modificarlas, eliminarlas, superarlas o minimizarlas para que no sean condicionantes del derecho a que ese objeto, lugar, bien o servicio sea asequible. Pensar en y desde la accesibilidad corre la mirada del sujeto y la ubica en el contexto, en todo aquello que hace tope, barrera, imposibilidad de acceder para operar en ese contexto limitacional, que es lo que genera la inaccesibilidad condicionando el derecho a la educación.

- Propone un currículum común, abierto, de base flexible, descentralizado, revisable y adecuado según contextos y grupos, adaptado a las necesidades de los aprendices con tiempos, espacios y agrupamientos móviles.
- Necesita formas no tradicionales de producción pedagógica. Jerarquiza la diversificación curricular y avanza en el Diseño Universal del Aprendizaje como enfoque de enseñanza con actividades multinivel que ofrecen a los estudiantes múltiples maneras de acceder al mismo concepto. Se aúnan la diversificación de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado posible de participación de todos los estudiantes, sin perder de vista las necesidades de cada uno. En lugar de planificar pensando en un “alumno promedio” y luego realizar acciones individualizadas para dar respuesta a las necesidades de determinados estudiantes o grupos que no han tenido cabida en una propuesta educativa que se inscribe en una lógica de la homogeneidad, se propone planificar desde la mirada y la lógica de la diversidad.
- Plantea la Justicia Curricular como posibilidad de desandar las propuestas curriculares segregacionistas, de alumnos separados y “diferentes” con currículo especial o recortado que dejan intacto el currículum hegemónico en vigor y sostienen los procesos de exclusión. Es imprescindible hacer del currículo una herramienta que asegure que todos se inserten en la sociedad del siglo XXI, y no sostener currículos diferenciados

para pobres y ricos, varones y mujeres, nacionales y extranjeros, con o sin discapacidad, y demás variaciones poblacionales, como si pertenecieran a distintas especies de personas destinadas a ocupar socialmente posiciones de mayor o menor jerarquía social. No se trata de desconocer las diferencias, sino de reconocerlas y legitimarlas, plantearlas, buscar soluciones, no taparlas, esconderlas ni minimizarlas con un gesto benefactor o zanjarlas temporariamente con dádivas que poco tienen que ver con los procesos de aprendizaje. Tomar en consideración cuestiones de justicia en educación obliga a repensar todo lo relacionado con el currículum: desde las políticas educativas hasta los contenidos escolares, las experiencias y tareas que se promueven, los recursos y materiales didácticos, la función de la evaluación, el rol del profesorado, de las familias y, por supuesto, del propio alumnado.

- Considera indispensable y prioritaria la formación y actualización de los maestros y profesores, pensada como un derecho y una obligación colectiva. Impone un esmerado acompañamiento para reflexionar y trabajar con aquello que se presenta y emerge en esta tensión a través de espacios de capacitación activos y democráticos.

Apuntes teóricos para pensar la educación inclusiva

Tal como reza el título en este apartado se presentan apuntes que nos orienten a revisar el marco teórico desde el cual pensar la educación inclusiva y su puesta en acto en el aula.

Apuntes en el más estricto sentido de la palabra, como un conjunto de notas que se escriben sobre lo que se lee o sobre lo que explica un profesor, conferenciante o ponente para ampliarlas o estudiarlas después.

Se visitan entonces varias fuentes teóricas sabiendo que cada una aportará sus conocimientos, y junto a estos valiosos aportes teóricos o conceptuales cada disciplina nos acercará también sus vacíos y contradicciones. Cada una ha tenido su momento de fuerte vigencia, algunas conservan pregnancia en el mundo pedagógico, otras están latentes y se recuperan de tanto en tanto. Será trabajo posterior el tomar de cada una de ellas aquellos conceptos y pautas que permitan seguir pensando acerca del aprendizaje sin por ello caer en un eclecticismo. Se rescatan las premisas básicas con las que maniobran las diferentes fuentes teóricas, de manera muy somera, a modo de apunte, y se propone un trabajo de reflexión para rearticular estos paradigmas de base de un modo adecuado en función del aquí y el ahora que nos toca vivir. Estas obras, de la pedagogía y la psicología, se consideran punto de partida de los postulados fundamentales con que hoy estamos pensando las aulas inclusivas. No se desarrolla con profundidad ninguna de las referencias teóricas, solo se mencionan los puntos nodales que al parecer de quien escribe resultan ser aportes sustanciosos para sostener esta nueva construcción.

Quizás el lector no encuentre mucho nuevo en estos apuntes, su valor reside en referenciarlos al paradigma inclusivo, en ahondar en las fuentes teóricas, cuestionarlas, ampliarlas, vincularlas con otros textos y autores. Es indispensable pensar la constitución de los sujetos infantiles y adolescentes en el escenario de la pos modernidad, la construcción psicogenética del conocimiento, el lenguaje como el medio de acceder a la estructura simbólica y el marco social donde inevitablemente se suceden los aprenderes de cada sujeto. Pensar cómo se enseña, desde dónde y para qué se enseña y resituar estas cuestiones dentro de lo que acontece en la educación ante las necesidades de los alumnos y de los nuevos postulados inclusivos.

Hablar de los postulados inclusivos enlaza con aulas y estudiantes. Cada vez que en estas líneas se haga mención a estudiantes, alumnos, aprendientes, o como se los enuncie, léase o piénsese "con o sin discapacidad", porque se está referenciando al sujeto del aprendizaje, al sujeto del deseo, sujeto social de la escuela inclusiva donde la discapacidad, o mejor dicho la diversidad funcional, es un aspecto más de la amplia gama de diferencias con que se presenta el alumnado. Cuando sea necesario hacer una indicación o salvedad en torno al condicionante "con discapacidad" se la hará explícitamente.

El concepto de escuela inclusiva con el que se intenta ligar estos apuntes supera ampliamente, sin restarle importancia, al de integración educativa que lo precede y se corresponde con un paradigma superador a punto tal que ya no sería necesario hacer la distinción de alumno con o sin discapacidad, ni referirse a necesidades educativas especiales superadas al pensar en las necesidades de cada uno y de todos los aprendientes. El anclaje que se evidencia en este campo semántico es un resabio del paradigma integrador que prevalece en este tránsito hacia la educación inclusiva.

Diversificación curricular

La escuela plural reconoce la diversidad como un valor educativo que se manifiesta a través de las diferencias étnicas, religiosas, lingüísticas, cognitivas, sociales, culturales, subjetivas, y propone aulas inclusivas donde alojar a sus aprendientes. El aula inclusiva se soporta en el modelo educativo interaccionista, que propicia estrategias de intercambio, supone un sujeto en permanente construcción y

progreso, susceptible de modificación cuando encuentra las condiciones adecuadas para un verdadero aprendizaje. El sustento constructivista se basa en la perspectiva de construcción que cada sujeto puede realizar, que, a su vez, debe ser referenciado en un contexto sociohistórico específico y necesariamente articulado con la subjetividad de cada aprendiente. Es la escuela la que se adapta al alumno, no el alumno a la escuela. La escuela inclusiva renuncia a su espíritu homogeneizador y se posiciona como garante de la educación de todos los niños, niñas y adolescentes que lleguen a sus aulas. Al claudicar a su fuerza homogeneizadora se destierra la idea de anualización, gradualización y simultaneidad que han sido los pilares de la escuela tradicional. La promoción escolar tradicional se instala en el supuesto de la anualización que indica que al término de cada ciclo lectivo se debe llegar con ciertos contenidos mínimos establecidos, independientemente de los procesos subjetivos contemplados por la escuela inclusiva. Los nuevos postulados desnaturalizan la idea de gradualización y simultaneidad masiva en los procesos de la población estudiantil que comparte cierta franja etaria. La escuela inclusiva supera los procesos homogeneizadores y puede considerar que no todos los estudiantes aprenden lo mismo, de la misma manera, mucho menos en los mismos tiempos ni con los mismos métodos y recursos. Entiende los "problemas de aprendizaje" desde la óptica de los problemas de enseñanza.

El aula inclusiva supone una propuesta curricular abierta, de base flexible, contextualizada y adaptada a las necesidades de los aprendices. Adaptar una propuesta no es desprestigiarla, empobrecerla ni hacerla fácil sino todo lo contrario, supone un claro intento de articular el currículo al alumno para favorecer la construcción del conocimiento. Diversificar la propuesta educativa es avanzar con una propuesta superadora encaminada hacia la escuela inclusiva. La diversificación curricular intenta trabajar tanto desde lo heterogéneo como desde lo común y compartido que se encuentra en todo territorio áulico. Diversificar es singularizar dentro de lo contextual y plural. La diversificación curricular, en tanto instancia posibilitadora, ofrece nuevas dimensiones al considerar las variables poblacionales como una realidad de nuestros días, con derecho a una oferta educativa que respete sus necesidades. La consecuencia lógica de la apertura curricular es que todos los alumnos encuentran una oferta de aprendizaje y de producción diseñada a su medida, por lo que, de ser necesario, sólo se realizan algunos ajustes puntuales para

aquellos aprendientes que lo necesiten específicamente. El trabajo diversificado supone agrupamientos heterogéneos y dinámicos, modalidades variadas y flexibilidad temporal y espacial. El propósito para cada uno de los sujetos en particular y para el grupo en general es maximizar el potencial de aprendizaje y expandir su nivel independiente. En la propuesta inclusiva el elemento clave no es la individualización sino la diversificación de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado posible de participación de todos los estudiantes, sin perder de vista las necesidades de cada uno. Esto significa avanzar hacia diseños universales, en los que el currículo y la enseñanza consideren de entrada la diversidad de necesidades de todos los estudiantes. Implica que en lugar de planificar pensando en un "alumno promedio" y luego realizar acciones individualizadas para dar respuesta a las necesidades de determinados estudiantes o grupos que no han tenido cabida en una propuesta educativa que se inscribe en una lógica de la homogeneidad, se planifique desde la mirada y la lógica de la diversidad. La respuesta a la diversidad, condición esencial de una educación de calidad, es probablemente el principal desafío que enfrentan las escuelas y los docentes en la actualidad, porque exige cambios sustantivos en las concepciones, actitudes, el currículo, las prácticas pedagógicas, la formación de los docentes, los sistemas de evaluación y la organización de las escuelas. En el plano curricular, la pertinencia requiere diseños abiertos y flexibles que puedan ser enriquecidos o adaptados en diferentes niveles y modalidades en función de las necesidades educativas, aptitudes e intereses del alumnado y de las características y exigencias de los contextos en los que se desarrollan y aprenden. Lograr que el aprendizaje sea pertinente para todos exige una transformación profunda de las prácticas educativas, superando la pedagogía de la homogeneidad y arribando a una pedagogía de la diversidad. Esto es aún un desafío en vías de concreción. La plataforma de trabajo del aula inclusiva es de amplio espectro y se despliega en propuestas de diferente complejidad, lo que permite convidar a cada alumno con una actividad que pone en juego sus potencialidades, las desafía y lo invita a superar su nivel de aprendizaje. Este modelo pedagógico exige a cada docente un profundo conocimiento acerca de su alumno, de sus necesidades específicas, de sus potencialidades, de sus dificultades, para, en función de estas, ubicar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación para generar la ayuda técnica que permita trazar una hoja de ruta a recorrer.

Las metas y objetivos fijados se amplían en forma paulatina, adecuados a las posibilidades y los logros subjetivos y a los del grupo y no en relación a un estándar poblacional o a un diseño curricular descontextualizado, anónimo y desobjetivado. Se diseñan y ofrecen múltiples y variadas vías y canales de aprendizaje de alta calidad, con tareas que suponen cierto grado de dificultad que representan un desafío posible, alcanzable, que se complejiza continuamente para que cada alumno se encuentre con sus propias posibilidades de desarrollo. Criterios similares se establecen en torno a la evaluación, se diseñan instancias diversificadas en función de los objetivos, contenidos, procesos y producción previamente establecidos para cada alumno.

Diseño Universal de Aprendizaje

Se presentan tres aportes contemporáneos al trabajo de flexibilización curricular en los que abreviar para ampliar la mirada. La primera de estas aportaciones es la referida al Diseño Universal para los Aprendizajes. El Diseño Universal (DU) no es un concepto original del ámbito educativo, sino que surge en el campo de la arquitectura en la década de 1970 en Estados Unidos. Ron Mace, fundador del Centro para el Diseño Universal (CUD), define el DU como el diseño de productos y entornos que cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico. El concepto del DU recoge las ideas esenciales del movimiento arquitectónico en auge por aquella época en Estados Unidos, cuyo objetivo principal fue diseñar y construir edificios y espacios públicos pensados desde el principio para atender la variedad de necesidades de acceso, comunicación y uso de los potenciales usuarios. Este DU establece una base para valorar la accesibilidad con referencia a las interacciones entre las personas y el entorno. La propuesta de valores del diseño universal es el diseño de productos y entornos que puedan ser usados por todas las personas (con o sin discapacidad), en la mayor medida posible. El Diseño Universal o diseño para todas las personas es un concepto acuñado desde la arquitectura, que se referencia como la actividad por la que se conciben o proyectan desde el origen y, siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor

extensión posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El "diseño universal o diseño para todas las personas" no excluye los productos de apoyo para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando lo necesitan. Si bien el término diseño universal no resulta aún de uso cotidiano en el mundo escolar, sí se pueden ubicar muchos ejemplos en la vida diaria que ayudan a transpolar los conceptos al campo educativo. Los subtítulos de películas, los intérpretes en lengua de señas de los noticieros, las puertas automáticas, las rampas y las funciones de accesibilidad integradas en los teléfonos inteligentes son todos claros ejemplos de diseño universal. Estos elementos de diseño ayudan a las personas con diversidad funcional y a otras que si bien no presentan discapacidad reciben beneficios de estos diseños. La opción de subtítulos en la televisión ayuda a las personas con impedimentos auditivos a ver en la pantalla el texto de lo que se está diciendo. Pero los subtítulos benefician a todos. Al escuchar las noticias o intentar seguir un diálogo en un lugar ruidoso es probable que el sujeto en cuestión recurra a los subtítulos para enterarse de lo que dicen.

Las rampas son utilizadas por personas con movilidad reducida por múltiples causas, no todas vinculadas a la discapacidad: embarazos, ancianidad, transportes de cargas, cochecitos de bebés, obesidad, etc. Queda claro entonces que los principios del Diseño Universal no se restringen al campo arquitectónico sino que se extienden a otros campos y disciplinas. La propuesta curricular no escapa entonces a este planteo. Una postura innovadora a nivel educativo es la del Diseño Universal para el Aprendizaje, que es tomado, al igual que el de la accesibilidad, del mundo arquitectónico, que acuña este concepto en las últimas décadas del siglo pasado. El enfoque denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) fue desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST) y propone diseñar propuestas curriculares accesibles a todos, no a una mayoría sino a todos. El DUA (también conocido como UDL por sus siglas en inglés: Universal Design for Learning) se concibe para todos los estudiantes, sin distinción alguna, no solo para los que tienen dificultades específicas. Según el enfoque DUA, es el currículo tradicional, pensado para la mayoría, el que impide que todos los estudiantes accedan al aprendizaje, o sea que ubica en el diseño homogeneizador la barrera a la accesibilidad. Desde el concepto de accesibilidad, lo que diferencia a cada colectivo que llega a la escuela, lo que hace barrera, son las características que adoptan las restricciones sociales y

pedagógicas que se les presentan para el logro de sus derechos. De ahí la importancia de dotar de mayor flexibilidad al currículo, a los medios y a los materiales que operan, como obstáculo, de modo que todo el alumnado pueda acceder al aprendizaje.

Este enfoque de enseñanza ofrece a los estudiantes múltiples maneras de acceder al mismo concepto y les permite usar diferentes métodos y materiales para mostrar lo que saben. Para entender qué es el Diseño Universal para el Aprendizaje ayuda pensar en lo que no es. La palabra universal puede confundir o prestarse a una errónea interpretación. Suena como si se tratara de encontrar una sola manera de enseñar a todos los aprendices; sin embargo, el DUA tiene el enfoque opuesto. El objetivo del DUA es usar varios métodos de enseñanza para remover todas las barreras y los obstáculos para aprender y dar a todos los estudiantes la misma oportunidad de efectivizar el aprendizaje. El DUA no se enfoca específicamente en los niños con "dificultades de aprendizaje" sino que propone una flexibilidad curricular que contempla las necesidades y aptitudes de todos y de cada uno de los estudiantes. Al pensar en todos y en la necesidad de cada uno quedan ya incluidos aquellos alumnos que desde otra perspectiva se consideraron alumnos con necesidades educativas "especiales". El DUA está basado en tres principios fundamentales:

- **Representación:** Se refiere a qué se aprende. El DUA ofrece información en varios formatos. Por ejemplo, los libros de texto son principalmente visuales. Pero al proveer texto, audio, video y aprendizaje interactivo, todos los niños tienen la oportunidad de acceder a la información en la forma que mejor se ajuste a sus capacidades para aprender.
- **Acción y expresión:** Ubica cómo se aprende. El DUA permite que los niños interactúen con el material y demuestren lo que han aprendido de varias maneras. Por ejemplo, los maestros pueden evaluar a los estudiantes a través de exámenes, presentaciones orales, gráficas o proyectos en grupo.
- **Participación:** El DUA busca diferentes maneras de motivar a los estudiantes. Permite que los estudiantes hagan sus propias elecciones e intenta asignarles proyectos que sean relevantes en sus vidas. Son algunos ejemplos de cómo los maestros pueden fomentar el interés de los chicos. Propone agrupamientos flexibles y crear oportunidades para que los estudiantes puedan levantarse y moverse en el salón de clases.

El DUA presenta la información en modos que se adaptan al estudiante, en lugar de requerir que el estudiante se adapte a una única manera de información, como sucede en la escuela tradicional. La oferta universal beneficia a todos y se torna particularmente permeable para los alumnos que presentan dificultades de lenguaje, de aprendizaje, de atención, porque les permite interactuar con el material de diversas maneras. La propuesta consiste en presentar las asignaturas escolares de manera que todos los estudiantes puedan acceder a la información necesaria y proporcionarles diferentes formas de desplegar y demostrar sus conocimientos. Resumiendo, se trata de un sistema de apoyo que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, el aprendizaje y la participación de los alumnos. Esta nueva concepción de la accesibilidad es entendida como una condición imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades en el aula y generar mayor autonomía. En realidad es una apuesta más determinante para considerar un “entorno discapacitante” en lugar de una “persona discapacitada”. Este modelo asume que los problemas generados por la falta de accesibilidad son problemas directamente relacionados con el ejercicio de derechos y el cumplimiento de deberes y, por tanto, no son problemas que se puedan atajar mediante la mera supresión de barreras físicas cuando estas se producen, sino que va más allá. De acuerdo con el DUA es necesario identificar por qué se producen esas barreras, qué se puede hacer para que no se vuelvan a originar y cómo desarrollar las medidas, programas y políticas necesarias para avanzar hacia la igualdad de oportunidades de los ciudadanos en el ejercicio de derechos y cumplimiento de deberes.

Justicia curricular

Otro aporte muy valioso es el de la justicia curricular, concepto acuñado por la socióloga australiana y profesora de la Universidad de Sydney, Raewyn Connell. En su obra *Escuelas y Justicia Social* expone los principios que debe seguir un currículum escolar para que conduzca a lograr justicia social. Su propuesta se basa en lograr un currículum común, general, que incluya a todos los alumnos pero mirado desde la óptica del que menos tiene.

El concepto de justicia curricular y sus diversas implicancias es nodal en el campo de la educación, en general, en las instituciones

educativas y en la práctica pedagógica, en particular. La idea de justicia curricular apela no solo al derecho a aprender, sino a que dichos aprendizajes sean valiosos para la gestión de la autonomía y la participación activa de las personas en ámbitos públicos y privados de la sociedad contemporánea.

La justicia curricular puede ser considerada como parte del entramado de los ámbitos de la justicia social. La escuela inclusiva dentro de un proyecto o marco superador que es el de la cultura inclusiva.

Garantizar la justicia social impone desandar las propuestas curriculares segregacionistas, de alumnos separados y diferentes con currículum especial, que dejan intacto el currículum hegemónico en vigor y sostienen los procesos de exclusión. La justicia social requiere cambiar de punto de partida para reconstruir la corriente principal, de forma que encarne los intereses de las personas menos favorecidas.

El paradigma del derecho en esencia implica construir y gozar de garantías y derechos consensuados que permitan el desarrollo y la convivencia de las personas en sociedad. Justicia, con frecuencia, se entrelaza con igualdad y equidad.

Es por todos sabido que las desigualdades en el ámbito escolar se instalan, reiteran e insisten por renovados factores: económicos y sociales, del género, la edad, la salud, la educación, el empleo, los grupos de referencia o pertenencia, la región de procedencia, entre otros, generando en cada quien efectos condicionados con su realidad y su necesidad. Entonces, ubicar en situación de igualdad a todos los sujetos promueve inevitablemente desigualdad. O sea, igualar desigual. Es aquí donde se apela al concepto de equidad para poner en marcha acciones “compensatorias” que superen la simple igualdad para dar más a quienes más lo necesitan.

En síntesis, el concepto de equidad hace frente a las desigualdades considerando las diferencias a fin de compensar y nivelar disparidades.

En palabras de Bolívar (2005), un sistema educativo será más equitativo que otro si las desigualdades en el ámbito educativo son ventajosas para los más desfavorecidos y, además, se cuestiona de forma continua cómo mejorar la condición de los peor situados. En este sentido, la equidad es más justa que la igualdad, pues ejerce una acción “compensadora”; es decir, podemos aceptar una pluralidad cultural y de trayectorias formativas, pero se deben garantizar resultados comunes mínimos al final de la educación obligatoria. Por ello, la equidad

es conceptualmente superior a la igualdad al compensar condiciones de desigualdad.

Para lograr la justicia social se debe empezar por hacer del currículo una herramienta que asegure que todos se inserten en la sociedad del siglo XXI, y no sostener currículos diferenciados para pobres y ricos, varones y mujeres, nacionales y extranjeros, con o sin discapacidad, etcétera, como si pertenecieran a distintas especies de personas destinados a ocupar socialmente posiciones de mayor o menor jerarquía social. La verdadera igualdad de oportunidades consiste en que todos reciban la misma educación de calidad.

Desde la justicia curricular se privilegia la generación de condiciones para que el currículo se convierta en un espacio de aprendizaje en entornos altamente cambiantes y complejos, donde la capacidad adaptativa y creativa se convierte en el capital más precisado para el desarrollo de la sociedad contemporánea.

No se trata de desconocer las diferencias, sino de legitimarlas, plantearlas, buscar soluciones, y no tapparlas, esconderlas o zanjarlas temporariamente con "dádivas".

La justicia curricular hace referencia a la posibilidad de garantizar el derecho a la educación de todos posicionando a los sectores populares como el eje de las políticas educativas y como el centro de la educación. Es decir que el punto de partida para la elaboración del currículum tienen que ser los sectores populares. Esto cambia las reglas del juego y pone a todos en posición de igualdad.

Los principios sobre los que se asienta la idea de justicia curricular son:

- Servir a los grupos menos favorecidos, planteando los problemas sociales desde el punto de vista de los carenciados y no de los que tienen abundancia, estableciendo la necesidad de crear varios currículos contrahegemónicos que reconozcan la mayoría de las desigualdades sociales (raza, etnia, género, clase, etc.) asegurando a todos acceder al conocimiento científico y a sus métodos.
- Participación y escolarización común: donde el currículum debe ser "diverso" y no elaborado por un solo sector, el dominante, y donde se valoren las experiencias tanto de hombres como de mujeres, de obreros y profesionales, de aborígenes y blancos, etcétera.

- La producción histórica de la igualdad: el análisis de los efectos sociales del currículum debe hacerse observando el proceso histórico, advirtiendo a través del tiempo cuando hubo más o menos desigualdad social.

La antropóloga sostiene que, si el sistema educativo resulta injusto con algunos niños y niñas, no son estos los únicos que padecen las consecuencias. La calidad de la enseñanza de todos los demás también se degrada. Una educación que privilegia a unos estudiantes sobre otros está dando a los primeros una "formación corrupta", a la vez que favorece la aparición de desigualdades sociales y económicas.

Sobre esta filosofía de base, Connell construye un sólido discurso sobre las interrelaciones entre los niveles de justicia social existentes en la sociedad y en las instituciones escolares.

Tomar en consideración cuestiones de justicia en educación obliga a repensar todo lo relacionado con el currículum: desde las políticas educativas hasta los contenidos escolares, las experiencias y tareas que se promueven, los recursos y materiales didácticos, la función de la evaluación, el rol del profesorado, de las familias y, por supuesto, del propio alumnado. Es preciso, por tanto, poner en acción otro concepto, el de justicia curricular.

Connell señala que uno de los principios básicos que definen la justicia curricular es enseñar ciertos temas o contenidos desde la perspectiva de los más desfavorecidos y no desde la mirada hegemónica del saber de los más favorecidos. Poner en práctica este concepto supone que las políticas educativas, las escuelas, las y los docentes enseñen privilegiando este principio. Enseñar la economía desde la perspectiva de los más pobres, no de los ricos, enseñar cuestiones de género priorizando la posición de las mujeres, o abordar temas de sexualidad partiendo de la situación de los homosexuales, o quizás poner a debatir cuestiones raciales o territoriales desde el lugar de los pueblos originarios.

"El neoliberalismo como modelo económico e ideología opera y cruza todas las esferas sociales y nuestra vida cotidiana; pone en acción saberes y tecnologías que de manera simultánea buscan conformar el sentido común de la ciudadanía mediante estrategias de coacción y, poco a poco, ir logrando nuestro consentimiento mediante una pertinente reconstrucción de nuestro sentido común.

Es urgente desmontar sus trampas conceptuales y de las políticas educativas, de las reformas y toda la legislación a la que dan lugar.

Precisamos sacar a la luz, al debate público y democrático el currículum oculto que vehiculizan en sus filosofías y propuestas educativas. La justicia curricular es el resultado de analizar el currículum que se legisla, diseña, pone en acción, evalúa e investiga, tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático.

Es por ello que la justicia curricular va de la mano de otra filosofía muy poderosa imprescindible: la educación inclusiva. Educación inclusiva que es preciso contemplar como un proyecto político destinado a identificar y a superar los obstáculos que impiden o dificultan a las personas acceder a las instituciones escolares, participar democráticamente en las aulas y tener éxito. Es un modo de desmontar la arquitectura de la exclusión y de la desigualdad y, simultáneamente, de la auto culpabilidad y/o auto odio de las personas excluidas” (Torres Santomé, 2016).

El currículum está asociado en general a decisiones de orden político sobre lo que se espera de los sistemas educativos y sus actores, y en particular se relaciona con los procesos de formación y escolarización. El currículum ubica los conocimientos y valores culturalmente seleccionados, y por cierto jerarquizados, que se espera transmitir a los miembros más jóvenes como futuros ciudadanos a través de la educación formal. Connell considera esta tarea como una empresa moral.

Según desde dónde se la piense, la propuesta curricular puede ser planteada como un instrumento de control, homogeneizador y del poder hegemónico o como una propuesta que fomenta la democracia, la participación y la liberación desde una mirada equitativa que se sostiene desde la justicia social y se plasma en la justicia curricular.

Un elemento importante de la justicia curricular que distingue Connell es la promoción de un currículum común. Lo anterior significa garantizar saberes mínimos en toda la población y, además, promover prácticas de aprendizaje no jerarquizadas y de cooperación, de ahí su carácter común, en tanto sea un currículum compartido orientado a modelar intercambios basados en valores democráticos.

Así, desde la vertiente de la justicia social entendida como distribución, el concepto de justicia curricular propicia currículum único y universal que garantice igualdad en el acceso y la construcción de

saberes esenciales para el desarrollo de una sociedad basada en valores democráticos.

Currículum único y universal, orientado al aprendizaje de saberes que posibiliten el desarrollo humano en todas sus aristas (cognitivas, físicas, en valores, interpersonal, afectivas) y fortalezcan la vida democrática desde edades tempranas.

Esta propuesta supone estrategias educativas diversificadas que operan desde principios de equidad, lo que permite reconocer las diferencias e incluso las dificultades en el aprendizaje y ofrecer apoyos específicos a quien lo necesite.

Diversificar estrategias no significa reducir o seleccionar ciertos saberes, sino construir alternativas que recuperen las experiencias, vivencias, problemas y contextos de los estudiantes.

Cobra relevancia el diseño curricular, la selección de saberes y contenidos que potencien el desarrollo de todos y todas, el desarrollo curricular y su implementación y adecuación para promover aprendizajes relevantes y significativos, y la evaluación curricular.

Justicia curricular conlleva el análisis de los contenidos, las metodologías y las estrategias de enseñanza, los sistemas de evaluación, así como de los mecanismos de participación, gestión y organización escolar, en pro de cuestionar los modelos imperantes y replantear al interior de las escuelas su función y responsabilidad en la formación de las nuevas generaciones.

Las escuelas están llamadas a garantizar el derecho a aprender; lo contrario agudizaría los ciclos de exclusión y las brechas entre sectores sociales.

Si de educar se trata, suele suceder con más frecuencia de la que se supone que los saberes que se privilegian tienen que ver con una mirada europeizante, homogeneizadora que privilegia ciertos alumnos y su futuro por sobre el de otros generando injusticia. La idea de justicia curricular supone grandes cambios en la conceptualización curricular y en su puesta en acto. No se concreta a través de decretos, normativas o prescripciones, necesarias, por cierto, sino que necesita de fuertes acciones de reflexión docente y de andamiaje y acompañamiento de los alumnos para garantizar participación y tránsito efectivo por la escuela.

Llevando la justicia curricular al aula se han de proponer apoyos y/o ajustes orientados a contextualizar los contenidos a los entornos donde viven y se desarrollan los estudiantes, contextualizando las

experiencias de aprendizaje a través de la problematización de situaciones cercanas a su cotidianidad y contemplando el análisis de problemáticas regionales, nacionales y globales.

Se impone superar las prácticas tradicionales homogeneizadas diversificando las estrategias de enseñanza y aprendizaje, lo cual implica reconocer que existen diversas vías y estilos cognitivos.

Diversificar no significa trivializar los estándares de aprendizaje, ni "bajar el nivel", sino todo lo contrario, supone transformar las estrategias de enseñanza y generar ambientes que movilicen el aprendizaje y la reflexión de todos los estudiantes.

Pensar aulas donde se imponga la justicia curricular supone promover la inserción gradual y paralela de procesos metacognitivos, y no solo el dominio de saberes conceptuales y procedimentales, como parte medular del aprendizaje; esto, en potencia, facilitará que los estudiantes tomen conciencia y mayor autonomía en su propio aprendizaje. Recordemos que la metacognición es la capacidad de autorregular los procesos de aprendizaje. Como tal, involucra un conjunto de operaciones intelectuales asociadas al conocimiento, control y regulación de los mecanismos cognitivos que intervienen en que una persona recabe, evalúe y produzca información, en definitiva: que aprenda. Hace referencia a la acción y efecto de razonar sobre el propio razonamiento o, dicho de otro modo, de desarrollar conciencia y control sobre los procesos de pensamiento y aprendizaje.

Justicia curricular supone fomentar actividades de aprendizaje ancladas al trabajo colaborativo, a fin de que los estudiantes desplieguen actitudes de empatía, solidaridad y escucha activa, vitales para desarrollar culturas escolares democráticas y participativas.

Los procesos de evaluación se proponen como una vía para realimentar el aprendizaje e implicar a los estudiantes a través de procesos de autoevaluación y coevaluación, orientados a identificar logros y a fortalecer el propio aprendizaje, no como un instrumento de poder o sanción punitiva sino de construcción colectiva.

En la bibliografía sobre justicia social y justicia curricular aparece reiteradamente la idea de "compensar", de "generar acciones compensatorias" tendientes a una educación más justa, de hacer frente a las desigualdades considerando las diferencias, a fin de "compensar y nivelar disparidades" o "compensar condiciones de desigualdad".

Me interesa hacer una salvedad que nos permita ubicar el vocablo compensar en el justo sentido de este contexto.

El diccionario nos ofrece una primera definición de compensar que es neutralizar el efecto negativo de una determinada cosa o situación con los de otra. También significa reparar un perjuicio o daño que se ha hecho.

O sea que en el plano de la justicia curricular se trata de resolver una injusticia, una desigualdad que generó una deficiencia estructural o funcional vinculada a la educación. Las compensaciones pueden ayudar a sobreponerse a las dificultades, resolver la necesidad del momento, superar un problema. No obstante, es sabido que la estrategia de compensar no soluciona la causa de la inferioridad, de la inequidad, ni de la injusticia.

Esto queda muy claro en las propuestas de Educación para Todos Unesco y en las propuestas de los académicos que sostienen las conceptualizaciones referidas a la justicia social y a la justicia curricular. Si las prestaciones compensatorias no se inscriben dentro del proyecto mayorante de la justicia social, las compensaciones no tienen real sustento, son momentáneas y solo refuerzan la injusticia y la situación de inferioridad de base que la generaron.

En este sentido, la compensación que se propone desde la idea de justicia curricular no supone una dádiva, un gesto benefactor, un favor, sino que estaría más cerca de una indemnización, de un desagravio, de una reparación justa que garantice el derecho, vulnerado, al aprendizaje de cada quien. No se la debe pensar como una nivelación al estilo vasos comunicantes. No es remediar ni subsanar sino resolver.

Aparecen acá una serie de estrategias en intervenciones habilitadoras y posibilitantes que tienen la finalidad de compensar en el sentido propuesto por la EPT, que son válidas en el intento de garantizar permanencia dentro del sistema generando aprendizajes de calidad.

Si vale, entonces, poner en tela de juicio la idea de acelerar o nivelar alumnos, el concepto de sobreadad y de déficit, como tantos otros que se desprenden de la mirada homogeneizante de la escuela tradicional. Cuando un alumno llega a nuestro salón con lo que algunos docentes suelen llamar "pocos contenidos previos", tenemos la obligación de superar la idea de "pocos contenidos en relación al grupo o la edad" y ubicarnos en "sus contenidos", en lo que trae, lo que sabe, lo que puede. Ese es su punto de partida, esa es su realidad, esa es nuestra responsabilidad. En lugar de apurarlo, acelerarlo u ofrecerle posibilidades de nivelarse, como si se tratara de

vasos comunicantes a llenar de contenidos, para salir de la zona de “desventaja”, muchas veces propuesto desde las mejores intenciones, deberíamos tomar el saber que trae el alumno como su genuina construcción y a partir de ella generar progresos mayorantes. Al mirar al estudiante desde la idea de escuela tradicional, graduada y homogeneizadora, aparece la consideración de déficit a reparar para igualar al nivel hegemónico. Tal vez sea más cómodo momentáneamente para alumno y docente y posiblemente solo sea ficcional. En la igualdad que no supone compensación real y fructífera estaremos creando una diferencia a futuro, muy difícil de revertir, por más curricula inclusiva que se plantee.

Tampoco se trata de nivelar para abajo, como muchos docentes hacen cuando ven un grupo al que califican como de “poco rendimiento”, ya que enseñándoles menos contenidos y habilidades, no solo los estigmatizan, sino que los condenan a recibir una acreditación de estudios mentirosa, que los relegará a funciones y trabajos menos reconocidos socialmente. No se trata de cantidad, se trata de calidad.

En consonancia con estas voces se impone citar las ideas de Boaventura de Sousa Santos en relación a las epistemologías del sur, a las que ubica como un intento de contar otra historia, contra hegemónica, desde la perspectiva de los que han sufrido sistemáticamente las injusticias del capitalismo, del colonialismo y del patriarcado. Las epistemologías del sur no son otra cosa que este reclamo de la validez de otros conocimientos más allá del conocimiento científico y eurocéntrico apoyado en el modelo blanco patriarcal y sus producciones, que se asumen libres de contaminaciones subjetivas manifiestas en valoraciones neutrales y objetivas de sus objetos de estudio.

El catedrático sostiene que no habrá justicia global si no hay justicia cognitiva global, puesto que “los procesos de presión y de explotación, al excluir grupos y prácticas sociales excluyen también los conocimientos usados por esos grupos para llevar a cabo esas prácticas”. Es decir, que las condiciones que perpetúan la inequidad propias de los proyectos civilizatorios modernos no son únicamente de índole política, social y económica sino que el componente epistemológico tiene una gran relevancia tanto para la consecución de una justicia distributiva, de bienes y de recursos como para la formación de capacidades humanas. El debate sobre la justicia cognitiva que plantea B. de Sousa Santos es esencial para pensar la disputa por el campo del

conocimiento y como una forma de lucha política por la dignidad de los grupos históricamente marginados y olvidados en la zaga del colonialismo global. La justicia cognitiva implica transformaciones en las relaciones de saber-poder que van más allá de una educación intercultural o de una inter culturalización de las universidades y otros claustros, porque implica la descolonización y la emancipación como experiencias de saber que pueden dignificar la existencia diferenciada de las culturas y los sujetos interiorizados y/o marginados. “Desde la conquista y el comienzo del colonialismo moderno, hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticia que hemos reconocido en la modernidad, ya sean la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc., se trata de la injusticia cognitiva. No hay peor injusticia que esa, porque es la injusticia entre conocimientos. Es la idea de que existe un solo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el Norte global, que llamamos la ciencia moderna. No es que la ciencia moderna sea en principio errónea. Lo que es errado, o criticado por las epistemologías del Sur, es este reclamo de exclusividad de rigor. Desde nuestro punto de vista este contexto tiene en su base un problema epistemológico, de conocimiento, y es por ello que es necesario empezar por las Epistemologías del Sur. Este es el punto de partida” (De Sousa Santos, 2018).

Atravesamiento cultural

Un tema no menor en la escuela inclusiva es la función relativa al atravesamiento cultural, íntimamente ligado a la idea de justicia social y justicia curricular. La escuela es la institución exogámica por excelencia donde transcurre la vida infantil y adolescente, es un lugar privilegiado de experiencias educativas que posibilitan la transmisión del patrimonio social y cultural, genera pertenencia, identidad, construye ciudadanía, apropiación al mundo de la cultura desde épocas tempranas.

La LEN (2006) propone para todas las modalidades y orientaciones del sistema educativo el habilitar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuidad de los estudios y los reconoce como sujetos protagonistas de la sociedad actual en el marco de diversas experiencias

culturales con diferentes medios de acceso, apropiación y construcción del conocimiento, pensando la diversidad del alumnado como un valor de intercambio.

La escuela es garante del derecho al conocimiento que tiene todo alumno independientemente de su condición social, económica y familiar. Una escuela inclusiva reconoce en su población variadas desigualdades de oportunidad y sus efectos pero no las reproduce al interior de la institución sino que arbitra procesos de enseñanza aprendizaje que permitan a cada aprendiz conquistar una sustantiva participación social promoviendo el ejercicio pleno de la ciudadanía.

En consecuencia, privilegia democratizar y transmitir saberes jerarquizados y a la par reconocer y convalidar los saberes del estudiantado como parte del acervo cultural.

De ahí la importancia que reviste la escuela en la vida de un sujeto ya que brinda oportunidades para que todos los niños y niñas y adolescentes, con y sin discapacidad, tomen contacto con el patrimonio cultural de su comunidad, de su pueblo o ciudad, de su provincia y nación a la par de ofrecer condiciones didácticas que aseguren la inmersión de los estudiantes en el mundo del conocimiento que se ha seleccionado y jerarquizado a través de los contenidos curriculares. La escuela favorece el desarrollo de capacidades de comunicación y expresión a través de diferentes lenguajes verbales y no verbales y promueve una serie de tareas y actividades escolares que se desarrollan tanto grupal como individualmente que no se pueden realizar en otra institución porque la cultura escolar se produce en la escuela.

Es la escuela la institución donde se transmite el patrimonio cultural, donde se construye subjetividad y ciudadanía, donde se genera pertenencia cultural a través de la apropiación de saberes socialmente jerarquizados y socializados. Democratiza saberes al poner en circulación aquellos que, como proyecto pedagógico nacional, se considera fundamental de ser aprendido por la población escolarizable.

En la escuela se materializan los aspectos prescriptos de la educación junto a otras cuestiones que tienen que ver con las normas y valores dominantes que actúan en un determinado momento histórico que otorgan identidad y pertenencia. Por eso quien queda por fuera de ese territorio, de esa investidura, de ese atravesamiento queda por fuera de aquella identidad y pertenencia que tienen aquellos pares que pertenecen a la institución.

La escuela es un lugar prestigioso desde donde se construye lo social, teniendo en cuenta para ello las relaciones dialógicas y causalidades recíprocas que se dan entre los sujetos que la conforman. Estas interacciones que se establecen entre los sujetos que conviven en la escuela construyen una realidad que instituye un orden real y simbólico donde participan todos sus miembros y materializan el orden social que establecen las instituciones en el que los alumnos aprenden a convivir y que constituye la matriz social vincular que más tarde como joven y adulto le tocará vivir. La escuela es entonces pensada como un escenario de construcción de otredades.

Es en la institución educativa donde el aprendiz adquiere la representación de los conceptos de autoridad y de propiedad, aprende también la división entre momentos de juego, de trabajo y de descanso, adquiere compromisos y responsabilidades internalizando un orden simbólico que le da identidad de alumno y esto tiene sus efectos, no es sin consecuencias. Todo este bagaje constituye el atravesamiento cultural que se da en la escuela y que es constituyente del sujeto, de ahí la imperiosa necesidad de que todos los niños, niñas y jóvenes vean preservado su derecho a la educación, que implica inevitablemente atravesamiento cultural. Atravesamiento cultural en el sentido más amplio y profundo de la expresión, que la cultura impregne, infiltre, empape, penetre, se haga cuerpo, que cada sujeto pueda imbuirse de los conocimientos, costumbres, valores, ideas de su cultura a través de las vivencias, a través de las propuestas de la educación inclusiva.

Dicho esto, es casi redundante la utilización del adjetivo "inclusiva" para la idea de educación ya que al contemplar la diversidad de su alumnado el sistema genera la participación y el desarrollo de todos y de cada uno en particular, atento a la diversidad étnica, lingüística, cultural, de género, social, funcional, religiosa y demás. Aun así, me parece relevante considerar algunos aspectos relativos a la escolaridad de alumnos con discapacidad o, como debíamos referirnos, con diversidad funcional a la luz del paradigma de la diversidad que estamos tratando de construir.

En relación a los alumnos con discapacidad, su matriculación en la escuela común está contemplada en la LEN del 2006 y convalidada en el artículo 24 de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad que ratifica la República Argentina en 2008.

La discapacidad se concibe como el resultado de la interacción entre las características de una persona con determinadas circunstancias y el entorno en el que vive, la familia, la sociedad, la cultura, las instituciones. Es producto de la conjunción entre el sujeto y el contexto. El contexto puede frenar, retardar, cercenar, obstaculizar o evitar el ejercicio pleno de los derechos o puede potenciar, facilitar, desarrollar, impulsar y garantizar accesibilidad universal. Desde este enfoque es clave lo que la escuela hace o deja de hacer como contexto habilitante y posibilitador en relación a la población estudiantil con diversidad funcional, propiciando accesibilidad al conocimiento, plena participación y autonomía, atravesamiento cultural.

En la educación especial, pensada como una construcción socio-histórica, el tema del atravesamiento cultural ha evolucionado según el paradigma hegemónico de cada momento. En sus inicios, mediados del siglo pasado, cuando la escuela especial argentina se ubica como un sub sistema y aun cuando eleva su rango a sistema paralelo, se sostiene un currículum especial coherente con el paradigma del momento. Esta propuesta especial, que no tiene nada que ver con el currículum de la educación común tradicional del paradigma homogeneizador que responde al mandato homogeneizador del hombre racional de la modernidad, va por otros carriles, tiene otra ruta porque tiene otros alumnos.

El currículum especial responde al modelo médico patológico, con una modalidad rehabilitatoria, correctiva y asistencial. El diseño curricular especial se basa en el logro de las actividades de la vida diaria, propone talleres y actividades recreativas. Las expectativas pedagógicas son poco estimables, por lo que las propuestas al respecto están minimizadas. El currículum especial de ese momento no contempla el atravesamiento cultural como eje de la propuesta escolar, no da historia ni geografía, no trabaja sobre la realidad ni el entorno, ni sobre el barrio. No se enseñan cuestiones inherentes a la identidad nacional ni a la ciudadanía, no se celebran las efemérides, no se participa de actos y eventos culturales. No se transmiten aquellos conceptos que se jerarquizan en la educación común, para "alumnos normales", sino que se priorizan las actividades rehabilitatorias tendientes a normalizar al "alumno anormal", que es pensado desde el criterio de la enfermedad.

Este paradigma, hoy considerado separatista y segregador, visibilizó

del sistema educativo y en total consonancia con las expectativas de la época no jerarquizó que en ese contexto sociohistórico fuera considerado como un sujeto social.

La educación especial es entonces reconocida, además de por su especificidad pedagógica y por su trabajo interdisciplinario, por el respeto al ritmo y modo de aprendizaje de cada uno de sus alumnos, pero a su vez su especificidad entra en tela de juicio sobre todo por la restricción que impone al desarrollo y competencia de la vida académica, cultural y social en la comunidad. Desde este paradigma y en un exceso de celo y cuidado, el alumno con discapacidad ha sido sometido a un control social provocando aislamiento de las actividades cotidianas por las que transcurre la vida de los demás alumnos del sistema educativo y restringiendo aquellas oportunidades académicas y sociales que otros niños y adolescentes tienen para su desarrollo.

Bajo esta mirada la segregación establecida llega a conformar dos grupos difíciles de articular. Por un lado, los alumnos con discapacidad que no encuentran su lugar en la sociedad y, por otro, una sociedad que desconoce la convivencia con este grupo minoritario. Para abordar esta compleja dicotomía surge la imperiosa necesidad de articular ambos grupos en dos direcciones: una tendiente a que los alumnos con discapacidad se incorporen activamente a todos los ámbitos de la sociedad y a la par otra que propicie que la sociedad acepte y se relacione con la personas con discapacidad en las actividades sociales de la vida diaria, lo que abre las puertas al paradigma integrador que se plantea en nuestras aulas, con mucho esfuerzo, a partir del retorno de la democracia. La propuesta de la integración escolar de alumnos con discapacidad en la escuela común impuso un cambio sustancial tanto en la educación especial como en la común.

La Ley Federal de Educación (LEN) (1993) coloca en la categoría de cuestión de Estado a la Integración Educativa y las Necesidades Educativas Especiales, que son tratadas y consideradas específicamente en sucesivos decretos y resoluciones ministeriales, y ofrece un marco jurídico que permite lograr acuerdos y avanzar al respecto en las postrimerías del siglo XX. Esta ley propone un diseño curricular común para todos los alumnos del sistema, lo que señala una ruptura con el paradigma rehabilitador ubicando a los alumnos de la educación especial como sujetos del aprendizaje con derecho a recibir la propuesta curricular que se ha jerarquizado a nivel nacional para todos los alumnos. Escuela común y especial comparten un currículum

único. O sea que la educación especial pasa a tener el eje troncal en la enseñanza de los contenidos curriculares propuestos para la educación común, lo que supone un primer paso en relación a considerar la importancia del atravesamiento cultural.

El gran impacto de esta propuesta fue cómo superar la propuesta curricular especial, abrirlo, incorporar los nuevos contenidos y cómo enseñarlos, para lo cual la misma ley propone que el currículum único y común sea abierto, de base flexible y contextualizable según sea necesario. Se redefine a la Educación Especial como un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo educativo, especializados y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presenten discapacidades. Hacen su entrada en acción el concepto de las Necesidades Educativas Especiales y las Adecuaciones Curriculares, de acceso, de contexto, significativas, de tiempo y espacio, y la figura de la maestra integradora, en un esfuerzo por encontrar un acercamiento del alumno con NEE a la propuesta curricular común. Se abre una mirada posibilista, potenciadora que hoy ubicamos como un momento de transición entre el paradigma segregador y el paradigma inclusivo.

Paradigma inclusivo que se ubica con el surgimiento del nuevo siglo y se referencia al modelo social de la discapacidad, al paradigma del derecho, al modelo de la diversidad que evoluciona de la discapacidad a la diversidad funcional, donde el eje teórico es la dignidad de las personas.

A nivel educativo, refrendado por la LEN y los sucesivos decretos y resoluciones post Art. 24 de la Convención, se impone el derecho a la educación inclusiva, democrática y plural sin recortes ni exclusiones, lo que supone la idea del atravesamiento cultural sobre el que venimos trabajando como un derecho. Se corre la mirada del alumno al contexto, se prioriza la accesibilidad a los contenidos curriculares, se trabaja sobre las barreras al aprendizaje y la participación y se establece una propuesta curricular adaptada a las necesidades del alumno. Se sostiene la idea de justicia social y justicia curricular y se propone el trabajo desde la diversificación curricular y el diseño universal del aprendizaje. Ante esta redefinición de la escuela común y la especial en una educación inclusiva, superadora de paradigmas y propuestas anteriores, se abren nuevas versiones, inéditas, que se ubican en el complejo paradigma pedagógico de la posmodernidad y garantizan a cada alumno el derecho universal e inalienable a la educación, a pertenecer y circular dentro de

un sistema único, con los aportes de la modalidad que le sea más provechosa en cada momento y que le permita y propicie la pertenencia al campo simbólico de la cultura.

La escuela es la institución social que se encarga de la transmisión de la cultura en la acepción más amplia del vocablo, o sea de la transmisión de la herencia de una civilización, cumple con la difícil tarea de transferir de generación en generación una serie de conocimientos, conceptos y valores que a nuestra civilización le ha llevado años acunar y de los que nadie debe quedar afuera.

Trayectorias escolares

En las primeras páginas de este libro se señala que la organización de los sistemas educativos actuales conserva aún formas homogeneizadoras al sostener los niveles educativos, la simultaneidad en los tiempos del aprendizaje, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. Esta estructura ha delineado un único recorrido posible para toda la población escolarizable con duración estándar: un año calendario por cada grado de la escuela primaria y año de la secundaria. Las expectativas señalan una trayectoria escolar teórica, un recorrido escolar esperado según la progresión lineal prevista por el sistema educativo, en los tiempos marcados por una secuencia estandarizada en años lectivos.

El año escolar o año académico es el período del año en que los estudiantes concurren a clase. En nuestro país el año o ciclo escolar en que los estudiantes van a la escuela está estipulado en un período de 9 meses que va de marzo a noviembre. Nueve meses calendario, ni uno más ni uno menos, que podrían ser pensados como un “embarazo pedagógico”, 9 meses para “parir” la numeración desde el 99 hasta el 1.000, parir la escritura cursiva, o la regla de tres simple o la regla de tres inversa. O sea que estamos hablando de aprendizajes estándar regidos por tiempos calendarios que marcan cronologías de aprendizaje.

Las cronologías de aprendizaje son secuencias unificadas de aprendizajes sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, a cargo del mismo docente, de forma tal que al final de un período más o menos prolongado de tiempo y desarrollada la enseñanza tal como haya sido prevista, se estipula que los sujetos, si han hecho las

cosas como se presume deben ser, habrán logrado aprender las mismas cosas, de la misma manera y con los mismos recursos metodológicos. Quien no se somete a este tiempo queda por fuera de la lógica del sistema homogeneizante y pasa a revistar en preocupantes categorías que señalan estas discontinuidades o rupturas: repetidores, ingresantes tardíos, desertores, alumnos con ausentismos significativos, fracaso escolar, sobreedad, y demás trayectorias que son tan reales como fallidas para la mirada hegemónica. No se problematiza la idea de fracaso escolar y los múltiples factores intervinientes sino que se lo ubica como inherente al alumno sea de índole individual o social. Fracasa el alumno, no el sistema.

Un concepto superior de la clásica idea de cronología de aprendizaje que se condice con la escuela inclusiva es el de trayectoria escolar, que se define como el recorrido que sigue un alumno o un grupo de estudiantes en un tiempo determinado, desde su ingreso y estancia hasta su egreso. La trayectoria escolar es el seguimiento que la institución hace del comportamiento académico de cada uno de sus estudiantes en el contexto educativo, garantiza el derecho a la educación, favorece la inclusión educativa y social y propicia la accesibilidad a los conocimientos tecnológicos, artísticos y culturales, con el fin último de ejercer el derecho a una plena ciudadanía.

La idea de trayectoria, siguiendo el trabajo de Terigi (2009), prioriza una mirada subjetiva sobre cada alumno, es caso a caso, no para todos lo mismo, sino respetando y valorando las diferencias existentes en todo grupo clase, constituyendo un recorrido singular para cada quien, a lo largo de los diversos años, ciclos y niveles de su historia escolar.

El concepto de trayectoria tiene que ver con el recorrido que sigue alguien o algo al desplazarse de un punto a otro. Alude al curso o la evolución que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento de una persona o de un grupo social en sus actividades intelectuales, morales, artísticas, económicas, etc.

Pensar en clave de trayectorias escolares supone dar cuenta del recorrido de vida personal, social y educativa del alumno, posibilita historizar el acontecer educativo de cada quien considerando el camino realizado, sus modos y tiempos de aprender y las vicisitudes de ese devenir escolar. Pensar en clave de trayectorias escolares es reconocer la experiencia educativa como experiencia singular que supone itinerarios personalizados que consideren las necesidades

educativas, sociales y subjetivas de los estudiantes en los distintos momentos de la vida.

En la escuela inclusiva la trayectoria educativa integral es trazada para y con cada alumno y su grupo en íntima conexión, de modo tal que los aún llamados “proyectos de integración” y las propuestas educativas individuales pueden ser revisadas, personalizadas y reformuladas permanentemente dando respuesta a las necesidades educativas de los alumnos.

Las trayectorias escolares consideran las múltiples formas de atravesar las experiencias educativas, superan los recorridos lineales del paradigma homogeneizador y se referencian al paradigma de la diversidad. Este paradigma propone un criterio de flexibilidad, superior de estereotipos establecidos, en contextos de construcción permanente.

Las trayectorias educativas suponen que, al momento de tomar decisiones, se habilite la palabra del sujeto como protagonista central, dando cuenta de un espacio que facilite el progreso hacia un menor grado de dependencia y un mayor grado de autonomía posible. Cambio de mirada y posición habilitando la palabra y la toma de decisiones en la propia vida como sujeto activo protagonista en su educación y en su vida. Desde esta postura cada uno lleva adelante su trayectoria de acuerdo a sus posibilidades, teniendo en cuenta aspectos de su individualidad y de su contexto social y familiar evitando quedar centrado en lo “ausente”, en la “falta” o en lo que no hay.

Este modo de entender la educación como proceso personal, requiere un proceso de reflexión conjunta inter niveles e inter modalidades que faciliten la elaboración de propuestas educativas integrales y personalizadas desde la educación temprana hasta la adultez, como así también en los momentos de la toma de decisiones sobre la continuidad de un alumno en determinado año, ciclo, nivel. Habilita el diálogo y la participación de las familias y los profesionales de la salud y la educación, sobre todo ante aquellas posturas que se vuelvan determinantes o poco flexibles y requieran orientaciones para entender las trayectorias educativas no lineales.

Para que las trayectorias sean posibles, el sistema educativo en su conjunto tiene que considerar al alumno desde el paradigma inclusivo, de la diversidad, del derecho, como sujeto de derecho, premisa que conlleva co-responsabilidades entre niveles y modalidades, entre escuela común, escuela especial, la familia y el sistema de salud.

El Estado se ubica como garante de la educación de cada alumno y respalda el tránsito del alumno a lo largo de los diferentes niveles tal como queda expresado en la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación. Se abona la entonces la idea de que las escuelas deben modificar su eje, no son los alumnos quienes deben adaptarse a la escuela sino todo lo contrario, es la única forma de instituirse en garantes del derecho a la educación removiendo las barreras al aprendizaje y la participación.

Esta oferta pedagógica da cuenta del recorrido integral como itinerario personalizado, con pautas curriculares flexibles a las necesidades educativas, subjetivas y sociales de cada alumno según la etapa del ciclo vital que se encuentre transitando. Toma la diversidad como un valor educativo, propone que cada alumno despliegue el máximo de su potencial, para lo cual aporta medios, métodos, recursos y ayudas a la medida de cada necesidad. De hecho, pensar en la diversidad del alumnado es pensar en qué enseñar, cómo enseñarlo, cómo avalar el atravesamiento cultural que propone la LEN en forma equitativa y respetuosa. Es necesario entonces superar el concepto de currículo preestablecido y diversificar la propuesta escolar superando también las adecuaciones curriculares, solo así se propicia la justicia curricular a la que alude el CFE y se descarta la idea de fracaso escolar, repitencia y sobreedad que se ubican en la escuela tradicional del paradigma homogeneizador.

“A medida que refinamos nuestros medios para educar, sabemos que las posibilidades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de aprender en la escuela dependen cada vez menos de las capacidades que supuestamente portan (o les faltan), de sus posibilidades individuales de aprender, y más de las particularidades de la situación educativa, de las condiciones institucionales y pedagógicas en las que tiene lugar su escolarización” (Terigi, 2009).

Transposición didáctica

La transposición didáctica es el proceso por el cual se modifica un contenido de saber para adaptarlo a su enseñanza. De esta manera, el llamado “saber sabio, saber académico” es transformado en saber enseñado, adecuado al nivel del estudiante. Pensar en clave de transposición didáctica es poder ir del saber sabio al saber enseñado. Del saber

enseñado al saber aprendido. Del saber aprendido al saber construido, al saber apropiado. Todos saberes jerarquizados.

En 1997, Yves Chevallard desarrolla el concepto de saber sabio, como el saber de la elite, propiedad de una minoría de especialistas, que pueden comprender el lenguaje específico. Para su difusión, este saber sabio debe ser modificado, de manera que resulte comprensible y accesible a otros investigadores y a la sociedad donde se trasmite. De esta forma, el saber académico se descontextualiza, despersonaliza y pierde historicidad en manuales, textos y publicaciones de divulgación que prescinden de la explicación y de las vicisitudes de cómo se produce el conocimiento científico.

El saber didactizado, en contraposición al saber sabio, es el saber construido por el docente en su planificación y práctica, redactado con su propio “texto de saber”, a través de una propuesta para el trabajo con sus estudiantes en el aula. Para Chevallard, la transposición didáctica consiste en la transformación de un saber científico a un saber didactizado, posible de ser enseñado.

“Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que transforma un ‘objeto de saber’ en un ‘objeto de enseñanza’, es denominado la transposición didáctica” (Chevallard, 2005: 45).

La transposición didáctica es necesaria porque el funcionamiento didáctico de un saber es diferente al funcionamiento académico, ya que son dos regímenes del saber con lógicas intrínsecas diferentes que se vinculan pero no se superponen ni implican.

Al revisar y profundizar “La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado”, Chevallard analiza la verdadera extensión y real alcance de su teoría y considera que el concepto supera el campo de la didáctica de la matemática desde donde fue concebido y se extiende hacia otras disciplinas ampliando su campo de reflexión y acción. Ahí reside el aporte al campo de la didáctica.

La transposición didáctica es, entonces, el mecanismo mediante el cual el maestro o profesor “toma” el conocimiento científico y lo transforma para presentárselo a sus alumnos.

El docente es conocedor de ese saber, considerado como “saber sabio” por varios autores, pero no puede presentárselo a sus alumnos sin antes someterlo a un proceso de transposición didáctica.

Es condición fundamental que cada profesional de la educación maneje perfectamente el concepto a transmitir para poder enseñarlo a sus estudiantes y preguntarse con rigurosidad acerca de las siguientes cuestiones:

- ¿Qué enseñar? Lo que ubica la selección del contenido a enseñar presentado dentro de la estructura programática de cada asignatura y considera los objetivos que el sistema educativo se fija para la preparación de sus estudiantes en los diferentes niveles de escolaridad.
- ¿Para qué lo va enseñar? Se refiere al objetivo por el que el docente va a enseñar un saber en un determinado momento.
- ¿Cómo lo va a enseñar? Este es el escollo más difícil de superar. Supone elegir la mejor manera para enseñar un contenido específico a un determinado grupo de estudiantes. Implica conocer muchas cuestiones básicas sobre el objeto de enseñanza pero por sobre todo implica conocer los modos, estilos y mecanismos de aprendizaje de los estudiantes. En el cómo es cuando la didáctica se pone en juego.

Cuando el docente logra una óptima transposición didáctica ofrece el contenido que se desea enseñar de forma accesible y adecuada a la estructura de conocimiento del estudiante, sorteando las barreras pedagógicas. La oferta es asequible, genera una búsqueda, un desequilibrio que potencia construcciones nuevas, posibilita el aprendizaje. Articulando con la Zona de Desarrollo Próximo de la teoría vigotskiana podríamos pensar que la propuesta se ubica en ese espacio donde los saberes se construyen con la ayuda de un otro calificado, sea este un par o un docente.

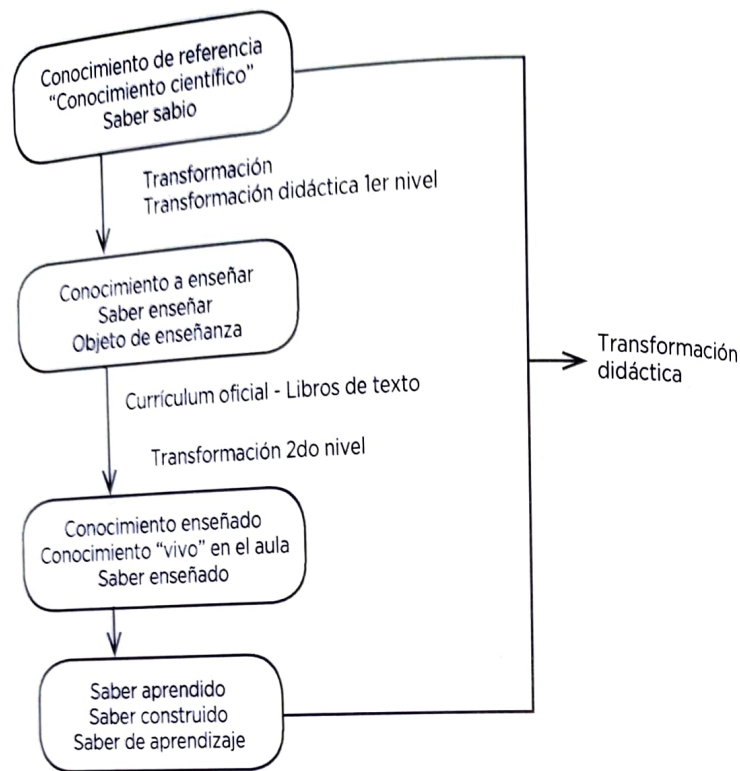
Por ejemplo, si suponemos una clase sobre “la célula”, veremos que tanto alumnos de primaria como de secundaria y universidad son capaces de entender este contenido siempre y cuando el concepto se presente como accesible desde una adecuada transposición didáctica según el nivel correspondiente. Pero si un estudiante de secundaria asiste a una conferencia universitaria sobre la célula poco será lo que pueda comprender porque ese contenido, al no haberse convertido en “saber enseñado” por un docente capacitado, no podrá ser asimilado por el estudiante, entre otras cosas por no tener puntos de conexión con las estructuras cognitivas, con los procesos de asimilación y acomodación disponibles o existentes ni con los saberes previos con que cuenta este alumno.

Para lograr la transposición, entonces, es necesario comprender la disciplina, el contexto conceptual desde donde se origina el concepto, que es objeto de estudio y de la enseñanza de la disciplina. Este proceso exige que el maestro tenga un manejo muy rico de su disciplina incluyendo el proceso histórico de los conceptos, el desarrollo evolutivo y el manejo del mismo en el contexto donde se enseña, incluyendo las relaciones que se establecen entre el maestro, el estudiante y el saber enseñado.

En la reelaboración de contenidos se deben tener en cuenta criterios de selección del conocimiento científico, sin que este se desvirtúe, al conocimiento enseñable. Podemos pensar en:

- Suprimir todo aquello que es demasiado complejo y abstracto de dichas teorías de las cuales se selecciona un conjunto de saberes como núcleo fundamental.
- Seleccionar los contenidos que se consideran importantes desde la ciencia de los expertos, denominados como los conceptos relevantes de una ciencia.
- Considerar las estructuras de pensamiento de los estudiantes a los cuales va dirigida la selección de los contenidos y, en consecuencia, las expectativas sobre lo que pueden llegar a entender, a construir. Se deben tener en cuenta los diferentes momentos de construcción del conocimiento considerados desde la psicología psicogenética, superando la idea de edades y priorizando el carácter secuencial de las estructuras cognitivas. Considerar saberes previos.
- Reconocer las expectativas de los estudiantes, sus deseos y necesidades. Las posibilidades de generar espacios de construcción de conocimiento colectivo, interaccionistas.
- Analizar el contexto donde se van a aplicar los contenidos, y la contribución que estos tengan en la formación del estudiante. Es decir, los contenidos deben ser seleccionados no tanto por su valor en relación con la ciencia de los científicos como por su utilidad y significación para que los estudiantes puedan comprender los problemas del mundo real y actuar consecuentemente, donde los contenidos actitudinales tienen mucha relevancia.

El proceso de transposición supone diversos escenarios que se pueden resumir en este gráfico:



Transposición didáctica y vigilancia epistemológica son dos conceptos asociados al mismo proceso de transformación de los saberes, a efectos de su enseñanza. La existencia de la transposición didáctica se explica por sus efectos de creación de objetos de enseñanza. El principio de *vigilancia epistemológica* surge por las disfunciones que suelen generarse a raíz de una inadecuada transposición. El didacta debe cuidar permanentemente qué relación se establece entre el objeto de enseñanza y el objeto académico, cuál es la adecuación realizada y si la misma es correcta. La distancia que necesariamente separa el saber sabio del saber enseñado es la herramienta que permite al didacta ejercer su vigilancia epistemológica. O sea que es indispensable recapacitar, tomar distancia, dudar sistemáticamente acerca de si el objeto enseñado es el objeto a enseñar que se proponía, cuidar que no haya una sustitución desvirtuada de uno por otro, o sea que el objeto transformado no pierda la esencia del saber sabio. El saber enseñado debe guardar una distancia correcta entre el saber sabio y el saber banalizado, no debe tergiversar en lo sustancial de su saber erudito o científico sino que se debe adecuar.

La transposición didáctica que realiza el maestro al adecuar el saber conlleva ciertos riesgos a considerar:

- las deformaciones que suelen aparecer al crear falsos objetos de conocimiento como si el objeto a enseñar fuera el objeto de conocimiento.
- la banalización de los contenidos sin proponer una ruptura del saber de sentido común al saber científico, la alteración o parcialización en la construcción lógica del conocimiento.
- la obsolescencia por descontextualización o por pérdida de significatividad en relación a la actualización del saber por fuera de la escuela.

La intervención del maestro, cuando hace una interpretación y aplicación de los conceptos de la ciencia, trae consecuencias en lo que interpreta y aprende el estudiante, lo que nos llevaría a preguntarnos:

- ¿Cuál es la concepción científica que tiene el maestro de un concepto en su práctica pedagógica?
- ¿Cuáles son las concepciones que tienen los estudiantes con relación a los contenidos de las ciencias?
- ¿Cuál es la relación existente entre los conceptos científicos y las prácticas escolares?
- ¿Cómo se establece la relación entre los conceptos previos del estudiante, los conceptos del maestro y los conceptos de la ciencia?

No se pueden dejar de mencionar otras cuestiones no menores para que una transposición no sea la desvirtuación o la excesiva simplificación que suele aparecer cuando el saber sufre el proceso de fragmentación o la interpretación que se le da desde cada disciplina, a lo que se sumarían otras situaciones difíciles de analizar, como la "gradualidad", de acuerdo a los diferentes grados de escolaridad, la interpretación que los docentes hacen del concepto y la forma como las editoriales presentan el concepto en los textos.

Al hablar del "saber sabio" y de los aportes de la teoría de la transposición didáctica es necesario señalar que este saber académico o científico no es el único saber existente, ni el más prestigioso ni hegemónico. Hay saberes que no por carecer de semejante adjetivo no lo sean. El saber sabio o como se lo quiera llamar no es el único ni el "mejor" ni el de mayor prestigio a transmitirse en una enseñanza intencional.

Avanzar en considerar que el "saber sabio", ya sea el saber sabio, un saber más o el saber simplemente, supera seguramente la perspectiva reduccionista y científicista de la academia.

Las propuestas curriculares con base sociocognitiva ecológica contextual nos enseñan que los contenidos de enseñanza no son únicamente los saberes sabios producidos por la comunidad científica, sino que coexisten con otros saberes igualmente valiosos, como el fruto de las demandas de la sociedad. La definición de los nuevos currículos señala entonces que la influencia de otros actores en el proceso de producción de los saberes enseñados es particularmente clara en el campo de las propuestas curriculares. Coexisten entonces objetos de enseñanza que no necesariamente son una transposición didáctica del saber sabio, aparecen nuevas apuestas sociales, nuevos actores sociales, nuevos saberes que como tal deben ser validados. Esta mirada nos retorna al concepto de justicia curricular.

Secuencia didáctica

La expresión secuencia didáctica (SD) refiere a las sucesivas actividades que tienen como fin enseñar un contenido educativo. La SD supone una continuidad no aditiva, sino interrelacionada, estructurada progresivamente de manera tal que una actividad complementa y amplía la actividad anterior y por la evaluación se proyecta a la siguiente, siempre orientada a la competencia a lograr.

Las secuencias didácticas se refieren al orden específico que se les da a los componentes de un ciclo de enseñanza-aprendizaje, a fin de generar los procesos cognitivos más favorables para lograr los objetivos de aprendizaje o competencias. Por ello son un aspecto básico a considerar en las planeaciones específicas de los programas educativos o formativos.

La SD es más que una simple distribución de una serie de actividades en el tiempo, ya que supone la creación de verdaderos escenarios de aprendizaje, situaciones que el docente propone para generar en los estudiantes múltiples oportunidades de acercamiento con los objetos de conocimientos.

La SD es una unidad de planeamiento que se articula con la planificación anual, con un espacio curricular determinado que se puede articular con otros campos disciplinares.

La secuencia didáctica cobra características específicas según sea el paradigma en que se enmarque.

En un paradigma normativo, tradicional y homogeneizador, la secuencia lineal supone que el conocimiento se particiona, gradúa y acumula. Programa tiempos únicos regidos por el cronograma institucional desconociendo los tiempos y procesos subjetivos. La secuencia lineal trabaja según una lógica de la partición y de la acumulación.

En el paradigma crítico la representación sería un espiral donde el conocimiento avanza en extensión y profundidad, superando en cada vuelta el conocimiento anterior y permitiendo combinar redes conceptuales cada vez más ricas, conectadas, estructuradas y funcionales. Flexibiliza tiempos, considera contexto y subjetividad.

En ambos casos tiene características de linealidad (recta o parabólica) que se reflejan en tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre.

Al pensar en una SD que considere el aprendizaje como una construcción abierta y continua se proponen actividades para cada uno de dichos momentos, teniendo presente que todas estén relacionadas y, en su conjunto, constituyan el camino para llegar al objetivo.

La SD está orientada a la enseñanza y no al aprendizaje.

El inicio se refiere a la apertura del aprendizaje e intenta vincularse con los conocimientos previos y los puntos de partida para el desarrollo y la construcción del conocimiento. Es una fase preparatoria en la que se precisa el objetivo y se detectan las necesidades de los alumnos. Se plantean hipótesis que abren horizontes.

Las actividades iniciales se diseñan con miras al objetivo planteado indagando las experiencias previas de los alumnos, considerando sus antecedentes de formación, generando bases conceptuales o empíricas que den paso al desarrollo y la profundización de contenidos. Se pueden proponer actividades diagnósticas, preguntas de reflexión para activación de conocimientos, presentación de problemáticas o experiencias intentando un acercamiento, hipótesis o solución inicial posible.

El desarrollo corresponde al momento en que se construye el conocimiento y se vincula con la fase anterior, ya sea que se relacione el contenido con los conocimientos previos, se identifiquen los puntos más importantes del contenido o se establezcan otro tipo de relaciones que fomenten el estudio del tema de manera no arbitraria.

Las actividades en esta fase deben reflejar la amplitud y profundidad con la que se tratan los contenidos, considerar la variedad y diversidad

del alumnado y de sus procesos de aprendizajes y tener en cuenta que aumentan su dificultad y se complejizan gradualmente.

El cierre es el momento en el cual se concluye el proceso, se presentan los resultados y se realizan las evaluaciones. Esta fase es importante para consolidar los aprendizajes, dimensionar lo alcanzado, reflexionar sobre lo aprendido e integrar saberes.

Las preguntas troncales de este momento se orientan hacia qué se enseñó-aprendió, cómo se enseñó-aprendió, si se logró el objetivo propuesto, si se debe modificar, de qué manera, y acerca de cómo seguir para dar sentido de continuidad al aprendizaje. Todo cierre debe, además de su función de clausura, introducir al próximo inicio, logrando el encadenado de los aprendizajes.

El cierre supone síntesis, conclusión de proyectos, resolución de casos o propuestas planteadas al inicio, construcción y transferencias de conocimientos, informe final, de evidencias de desempeño, propuestas de seguimiento y continuidad.

Las SD tienen el propósito de evitar la improvisación constante y la dispersión de los esfuerzos de los actores educativos. Como parte de la planificación de la enseñanza y el aprendizaje, es importante cuestionarse respecto de la secuencia más apropiada para generar los aprendizajes que se persiguen. No hay una SD universal, única, ni garante de aprendizaje. Cada SD está íntimamente vinculada a la naturaleza de los contenidos, a los objetivos planteados, los contextos donde se implementan y los alumnos a los que se destinan. Su validez depende de cómo se articulen e implementen estos aspectos.

Las actividades que componen la secuencia son consideradas oportunidades para que los estudiantes se acerquen, se vinculen e interactúen en diferentes momentos, con finalidades diversas y de distintas formas con el objeto de conocimiento. La idea es que cada actividad tenga sentido en sí misma y en su relación con las otras SD, permitiendo el acercamiento al conocimiento y la construcción del saber en la medida y el tiempo de cada uno. Esto evita aprendizajes vacíos de sentido, memorísticos, descontextualizados, la fragmentación del objeto de conocimiento.

Si las actividades promueven articulación con los saberes y prácticas de otros campos de conocimiento, formación o espacio curricular, se generan experiencias educativas más amplias y ricas.

Por lo general las SD consideran:

- Partir de la experiencia personal hacia la conceptualización.
- Incluir actividades de reflexión conceptual con base en la experiencia previa del alumno para alcanzar niveles más abstractos. Saberes previos. Considerar, respetar y valorar el punto de partida de cada aprendiz.
- Plantear la solución de problemas a partir del contexto del alumno para transferir a situaciones en contextos más amplios.
- Ir de lo particular a lo general (o viceversa, en caso de que sea pertinente). Ir de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto. Si la propuesta es inversa se andamia el proceso reflexivo, se abren caminos y posibilidades variadas.

El diseño de una secuencia didáctica es una instancia de planificación estratégica a partir de propósitos bien definidos (intencionalidad de la enseñanza) para el logro de objetivos claramente identificados, formulados y compartidos con los estudiantes (los aprendizajes deseados). Como toda planificación estratégica, supone un acabado conocimiento del contexto y de las condiciones sociales de aprendizaje además de los factores pedagógicos y escolares (Tenti Fanfani, 2007).

El conjunto de las secuencias didácticas de un determinado espacio curricular conforma la Planificación Didáctica.

Las SD organizan el trabajo docente, se basan en la enseñanza y no en el aprendizaje. Esto permite explicar coherente y comprensiblemente cada temática y la planificación de actividades, pero no garantiza el aprendizaje. Es indispensable que se las contextualice y se las piense en función de los alumnos reales de cada clase, contemplando sus realidades, modos de aprender y necesidades específicas.

Por lo general, las SD toman en cuenta los tiempos administrativos o, a lo sumo, los tiempos promedio de aprendizaje de los alumnos, no los necesarios para que cada estudiante logre dicho aprendizaje. Es tarea indispensable del docente personalizar la propuesta y articular tiempos institucionales con tiempos subjetivos. Esta articulación supera la tensión entre “los alumnos” y cada uno de ellos, entre lo ideal y lo posible, entre lo seguro y lo imprevisible que rodea un grupo escolar en situación de aprendizaje.

Enseñanza multinivel

La enseñanza multinivel (EM) es una forma de planificar la atención a la diversidad en el aula desde una perspectiva inclusiva. Posibilita que cada alumno y cada alumna encuentre, respecto al acceso y desarrollo de un contenido, propuestas y actividades acordes a su nivel de competencia curricular. Respeta punto de partida, potencialidades, necesidades, estructura de pensamiento y modos y tiempos de aprendizaje personales.

La EM es una estrategia que propone un único diseño de unidad didáctica para enseñar a todo el grupo áulico. No hace foco en el uno a uno de la enseñanza individualizada sino que considera al alumnado como un colectivo que aprende junto sin que prime criterio clasificatorio alguno ni etiquetaje de carácter cognitivo, psicológico, sensorial, social o personal. Lo toma como grupo productor de conocimiento y diseña propuestas de aprendizaje para grupos que albergan grandes diferencias en sus habilidades de escuchar, hablar o leer; de moverse, observar, atender u organizarse; de implicarse, crear o, simplemente, recordar.

El diseño multinivel optimiza recursos humanos al proponer y posibilitar que varios docentes puedan intervenir a la vez en el aula interviniendo a un tiempo con un mismo grupo-aula. Horizontaliza el quehacer docente con todo el alumnado y flexibiliza los agrupamientos.

Las estrategias EM se basan en la programación universal, diseño universal del aprendizaje, que supone una organización diferente de la enseñanza.

La EM supone:

- Personalización al contemplar a todos y cada uno de los alumnos y alumnas de una clase inmersos en un grupo de trabajo.
- Flexibilización al propiciar que los alumnos se muevan en diferentes niveles, agrupamientos y modalidades.
- Inclusión al permitir que todo el alumnado trabaje junto y, a la vez, sobre una misma base curricular sin que implique el manejo único de la misma información ni el mismo ritmo, de la misma manera, con los mismos instrumentos ni la misma profundidad.

El diseño multinivel presume una base curricular común flexible que elimina las adaptaciones curriculares al diversificar la propuesta,

ofrece múltiples opciones de acceso y expresión, considera la diversidad del alumnado como un valor pedagógico y la toma como base de la planificación de la clase.

La esencia consiste en el diseño de secuencias de aprendizaje que permitan recorrer todas las habilidades cognitivas y niveles de pensamiento del alumnado propiciando opciones alternativas o múltiples sobre aspectos como la presentación, el acceso a la información; el desarrollo, duración y profundidad de las tareas; el uso de materiales de apoyo o los mediadores del aprendizaje necesarios (incluyendo todos los recursos y medios tecnológicos facilitadores del acceso, la expresión y la implicación durante la tarea), la comprensión, el entendimiento de la motivación e interés por aprender y la evaluación.

La EM supera un estilo único de enseñanza, contempla diversos estilos de aprender, diversifica la accesibilidad contemplando la producción grupal colaborativa y las necesidades de cada uno de los aprendices al ofrecer múltiples opciones que suponen modos y niveles de lo más variados.

Aprendizaje personalizado

Personalizar el aprendizaje implica un paso más en la atención a la diversidad del alumnado, es prestar atención a la voz y a los intereses de los protagonistas del proceso de aprendizaje reconociendo su autonomía, su saber y su capacidad de tomar decisiones y atribuir sentido y valor personal al aprendizaje escolar.

La idea de personalizar la acción educativa a las necesidades e intereses del alumnado es una constante preocupación de las últimas décadas que se sustenta en las pedagogías centradas en el aprendiente y se enlaza con las posturas constructivistas, interaccionistas, la justicia social y la justicia curricular.

No se trata de flexibilizar la escuela tradicional ni de emplear tecnologías digitales de la información y la comunicación sino que supone una transformación innovadora muy profunda que propone personalizar la información, los productos y los servicios en función de los intereses, tiempos y necesidades individuales.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje personalizado vendría a ser el resultado de la enseñanza diferenciada, es decir, el tipo de aprendizaje

que aspira a promover una enseñanza respetuosa con la diversidad de ritmos y caminos del alumnado en su proceso de aprendizaje, en su trayectoria de aprendizaje.

La finalidad última de la personalización es que el aprendiz dé un sentido personal a lo que aprende, no que se someta a una propuesta curricular despersonalizada, vacía de sentido.

No se debe confundir el aprendizaje individualizado que responde a una educación o una enseñanza diferenciada con el aprendizaje personalizado que responde a una educación inclusiva al dar un sentido personal para el aprendiz. Un aprendizaje personalizado es a la fuerza individualizado, pero un aprendizaje individualizado puede ser o no personalizado.

El protagonismo del aprendiz en el proceso de aprendizaje, la consideración de su voz, el reconocimiento de su capacidad de decisión en y sobre el propio proceso de aprendizaje marca el punto de inflexión entre la individualización y la personalización del aprendizaje. En ambos planteos está presente la idea de ajustar la acción educativa a las características, necesidades e intereses del alumnado, pero sólo en el caso de la personalización se entiende que para conseguir el ajuste es necesario reconocer y respetar la voz y el protagonismo de los aprendientes en la dirección y conducción del proceso.

La personalización del aprendizaje se puede entender como una propuesta superadora a los planteamientos pedagógicos que proponen ajustar y/o adaptar las actividades de enseñanza y aprendizaje y la acción docente a las características, necesidades e intereses del alumnado.

Desde la idea de aprendizaje personalizado el alumno no es sólo alguien con ciertas características y necesidades de aprendizaje a considerar y satisfacer, tal el planteo de la integración educativa, sino que es sobre todo alguien con voz y con capacidad reconocida y aceptada para participar, a partir de sus características, posibilidades e intereses, en la identificación de sus objetivos de aprendizaje y en la definición y control del camino para alcanzarlos. El aprendiz es protagonista y participe necesario del proceso enseñanza aprendizaje en consonancia con la propuesta de la educación inclusiva.

La personalización del aprendizaje supone un salto cualitativo.

Estilos de aprendizaje. Inteligencias múltiples

Estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples son dos categorías que circulan ampliamente en el ámbito escolar marcando rumbos y dando aparentes respuestas a problemas cotidianos. Me parece interesante abordar la temática para intentar ubicarla como un aporte, una cooperación más que contribuye a pensar ciertos aspectos del proceso enseñanza aprendizaje pero no como un saber absoluto o acabado que trae contestaciones irrefutables.

Se define a los estilos de aprendizaje (EA) como las distintas maneras en que un sujeto puede aprender, consisten en una serie de características personales con las que se nace, que se desarrollan conforme se va creciendo. El EA describe las condiciones bajo las que un alumno se encuentra en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita para mejorar el proceso de aprendizaje. En términos generales, los EA se emplean en el ámbito psicológico y educativo para referirse a las diferentes maneras en que las personas resuelven problemas, es decir, dan respuesta a estímulos e información. EA ubica el comportamiento característico de una persona, desde lo afectivo, fisiológico y cognitivo, lo que permitiría identificar la manera en que cada aprendiente interactúa con un entorno de aprendizaje. Determina, entre otras cosas, a través de qué actividades y sentidos cada individuo tiende a absorber información más fácilmente, a través de la vista, el oído, el tacto, el habla, la toma de notas o una combinación de estas.

El EA consiste en definitiva en cómo se procesa la información, cómo es influida por las percepciones de cada individuo con el fin de alcanzar aprendizajes eficaces y significativos y reconoce que al aprender un nuevo concepto algunos estudiantes se centran en los detalles, otros en los aspectos lógicos, otros prefieren hacerlo leyendo o llevándolos a la práctica a través de actividades. Su influencia en el mundo pedagógico reside en la idea de planificar actividades ajustadas a los estilos de aprendizaje de los aprendientes de manera que sean más receptivos cuando perciban que los objetivos del programa de formación responden a sus necesidades y expectativas.

Los EA representan formas distintas de operar, de pensar, de crear, de aprender y, en suma, de estar y convivir con el mundo. Según esta teoría a cada estilo le corresponde el predominio de una localización neurológica predominante pero también es posible que haya más de un cuadrante que predomine, lo cual dará por resultado una combinación

de estilo de aprendizaje. Es simplemente el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje y refleja las estrategias preferidas, habituales y naturales del estudiante para aprender; de ahí que pueda ser ubicado en algún lugar entre la personalidad y las estrategias de aprendizaje, por no ser tan específico como estas últimas, ni tan general como la primera.

A lo largo de los años y de las investigaciones ha variado la definición de estilos de aprendizaje pero no es el espíritu de este escrito ahondar en estas cuestiones. A pesar de que algunos autores concuerdan en explicarlos como la forma en que la mente procesa la información, existen algunas variaciones cuando se habla de estímulos o estrategias que permiten resolver tareas y problemas en el proceso de aprendizaje.

Los EA son las múltiples inteligencias de las que dispone un aprendiz puestas a trabajar en tareas y contextos determinados.

La teoría básica de las inteligencias múltiples, desarrollada por Howard Gardner, sostiene que cada persona tiene ocho inteligencias, que son sus habilidades cognoscitivas. Estas inteligencias trabajan juntas, aunque como entidades semiautónomas, con predominio de alguna de estas por sobre las otras. La inteligencia no es un conjunto unitario que agrupe diferentes capacidades específicas, sino una red de conjuntos autónomos, relativamente interrelacionados. Para Gardner el desarrollo de algún tipo de inteligencia depende de tres factores: el biológico, el de la vida personal y el cultural e histórico.

Desde esta perspectiva las inteligencias no son algo que se pueda ver o contar sino que son potenciales —es de suponer que neurales— que se activan o no en función de los valores de una cultura determinada, de las oportunidades disponibles en esa cultura y de las decisiones tomadas por cada persona y/o su familia, sus enseñantes y otras personas otras personas (Gardner, 2008).

Gardner menciona que los seres humanos poseen una gama de capacidades y potenciales —inteligencias múltiples— que se pueden emplear de muchas maneras productivas, tanto juntas como por separado. Y el conocimiento de las múltiples inteligencias ofrece la posibilidad de poder desplegar con la máxima flexibilidad y eficacia en el desempeño de las distintas funciones definidas por cada sociedad.

Gardner identifica 12 tipos de inteligencia:

- Lingüístico-Verbal. Consiste en la dominación del lenguaje.
- Lógico-Matemática. Capacidad de conceptualizar las relaciones lógicas entre las acciones o los símbolos,

- Visual-espacial. Capacidad de reconocer objetos y hacerse una idea de sus características, sea como cuadros visuales.
- Musical. Capacidad para poder producir una pieza musical.
- Corporal-Kinestésica. Capacidad para coordinar movimientos corporales.
- Intrapersonal. Habilidad de conocerse a uno mismo, por ejemplo sus sentimientos o pensamientos, etc.
- Naturalista. Sensibilidad que muestran algunas personas hacia el mundo natural.
- Emocional. Mezcla entre la interpersonal y la intrapersonal.
- Existencial. Meditación de la existencia. Incluye el sentido de la vida y la muerte.
- Creativa. Consiste en innovar y crear cosas nuevas.
- Colaborativa. Capacidad de elegir la mejor opción para alcanzar una meta trabajando en equipo.

El aporte de las inteligencias múltiples en la pedagogía radica en la apertura de la propuesta escolar, en su diversificación ya que no se centra solamente en las habilidades o procesos más habituales sino que incluye también actividades o proyectos que trabajan otras inteligencias, como la visual-espacial o la cinética-corporal, que despiertan el interés de aquellos niños que las tengan más activas de forma natural.

Con el trabajo de las diversas inteligencias en clase se busca una enseñanza a la medida de cada estudiante. El docente llega a todos los alumnos de forma más directa e individualizada.

Más que centrarse en materias o en transmitir información, la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples en el aula apuesta por transmitir al alumno diversas estrategias y poner a su alcance herramientas para que sea protagonista del proceso de enseñanza. Empodera al estudiante para que sea capaz de construir su propio aprendizaje.

De esta manera, al ofrecer al alumno distintos modos de aprender y diferentes formatos y posibilidades para aprender y para expresar y dar cuenta de lo aprendido retorna al profesor en datos concretos, más cercanos a la realidad del estudiante, generando una evaluación más certera.

Las teorías sobre las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje han sido tomadas por muchos educadores como supuestas certezas que explican rigurosamente lo que sucede en el proceso de aprendizaje

a la par que han sido criticadas por muchos académicos e investigadores. Y aquí es válido abrir una pregunta acerca de las certezas que encuentra quien enseña en estas propuestas, el porqué de esa fuerte adhesión que se suscita. A mi entender, el cuestionamiento apunta a reflexionar en la desarticulación teórico práctica que aún persiste entre las postulaciones de los institutos de formación docente y en las mismas capacitaciones para graduados donde la teoría aparece lejana del acontecer cotidiano en el territorio áulico. Esta teoría indica un camino, imprime una forma, augura éxito, da confianza, seguridad, y esto no es desestimable cuando un docente se siente desnortado.

A pesar de la falta de aceptación en ciertos círculos de la academia, lo cierto es que la hipótesis de Gardner es validada y adoptada en el mundo pedagógico y aplicada en la educación. Lo que resulta inquietante y preocupante es que estas teorías se tomen como lineamientos metodológicos absolutos que jerarquizan casi con exclusividad los aspectos neurocognitivos y desconocen o minimizan aspectos socio-contextuales o subjetivos que están en la esencia misma del proceso de aprendizaje. Esta descontextualización del proceso de enseñanza aprendizaje más de una vez es implementada desde las mismas políticas educativas por resultar desresponsabilizadora de la función del Estado. Vale mencionar el alto nivel de extranjerización de esta propuesta reflejado en que mucho del material que lo avala se presenta en idioma extranjero, con videos de aulas que poco tienen que ver con las nuestras, con una población educativa difícil de identificar para nuestros aprendientes y recursos materiales y humanos que responden a otra realidad.

Siguiendo esta línea de pensamiento crítico gran número de psicólogos educativos postula que existe escasa evidencia que demuestre que privilegiar los estilos de aprendizaje produzca éxito en el aprendizaje. Es más, resaltan que el uso de estilos de aprendizaje en el salón con la intención de atender a la diversidad, podría llevar a los estudiantes a desarrollar teorías implícitas limitantes sobre sí mismos, que al final le serían perjudiciales más que benéficas.

Otro de los cuestionamientos se refiere al efecto de separar estudiantes basándose en estilos de aprendizaje, lo que implica un retorno al paradigma segregacionista señalando la propensión a etiquetar a los niños o encasillarlos en un modelo y el riesgo de limitarlos al restringir su aprendizaje al estilo predominante en desmedro de otros que se podrían ir desplegando.

La hipótesis de Gardner argumenta que los estudiantes tendrán una mejor educación si los profesores emplean diferentes metodologías, ejercicios y actividades que contemplen las necesidades de todos los estudiantes, no solo las de aquellos que tienen éxito en la inteligencia lingüística y matemática, sino a todos los alumnos. Este desafío propone a los docentes encontrar diversas formas que faciliten el aprendizaje a todos los estudiantes teniendo en cuenta sus EA. Pero nada es tan lineal ni unidireccional ya que no se pueden obviar los subprocesos que conforman los procesos de aprendizaje de cada individuo, y que en esta relación está la clave que hace a su eficiencia. Estos subprocesos que relacionan las diversas áreas de la inteligencia son la velocidad de procesamiento, funciones ejecutivas, memoria de trabajo y procesos meta-cognitivos que subyacen a la consciencia y la autorregulación. Todos estos procesos se integran y conforman la inteligencia general del individuo íntimamente ligada a la subjetividad, a las experiencias de aprendizaje y al contexto, a las experiencias de vida y a las oportunidades donde estas se dan, lo que ubica el tema en una complejidad lejana al reduccionismo donde por momentos lo sostiene la mirada de los EA.

De ahí la necesidad de tomarlas como un aporte más, no como un método ni como una receta inequívoca. Validar que según las inteligencias múltiples se puede orientar el estilo de cada actividad, seleccionar los materiales y diseñar de manera universal. El problema reside cuando en nombre de los estilos de aprendizaje, en lugar de abrir el juego de la construcción cognitiva, se la limita o restringe a determinada inteligencia.

Epistemología genética

Piaget formula una teoría coherente y rigurosa sobre el desarrollo de la inteligencia humana, punto de partida de las posteriores teorías constructivistas y elabora la epistemología genética que da cuenta de la evolución de los diferentes tipos de conocimientos humanos.

- Elabora una teoría general de los procesos de adquisición de conocimientos, siendo un marco de referencia teórico que nos permite comprender cualquier proceso de adquisición de conocimientos físicos, lógicos y matemáticos.

- Enuncia la génesis del número en el niño y trabaja sobre la percepción humana y sobre el desarrollo de las cantidades físicas en el niño.
- En 1950 publica la *Introducción a la Epistemología Genética*, obra que ampliará notablemente durante su vida y en 1975, *La equilibración de las estructuras cognitivas*, donde trabaja un modelo general del desarrollo del conocimiento.

PIAGET

1896-1980

“El conocimiento es una construcción perpetua y nunca un sistema cerrado”

EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA:

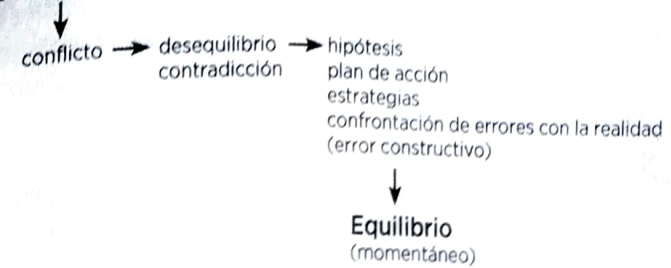
Teoría general de los **Procesos** de adquisición de conocimientos

—	Físicos
—	Lógicos
—	Matemáticos
—	Escriturales

Marco teórico para otros procesos de adquisición de conocimientos

- Cada sujeto va redefiniendo los diferentes conceptos que lo ocupan a medida que transcurre el tiempo. En su andar, cada niño recoge y recibe datos de la realidad que provocan continuas contradicciones entre esta realidad y la forma en que la interpreta, lo que produce desequilibrios que conmueven al sujeto. Estos sucesivos conflictos dan lugar, a su vez, a nuevas y continuas búsquedas, no siempre fructíferas, intentando encontrar una solución adecuada a la nueva situación desequilibrante. Los estados de equilibrio no son permanentes, ya que continuamente se plantean nuevos desequilibrios que son el motor fundamental del desarrollo.

Desequilibrio: motor fundamental del desarrollo



- Señala dos actividades fundamentales, complementarias, que surgen en la búsqueda del equilibrio adaptativo y que son la asimilación y la acomodación. La primera de ellas se refiere a la inclusión de datos exteriores, según los instrumentos o esquemas de asimilación de los que dispone el sujeto en determinado momento de su evolución. La segunda nos señala la modificación que estos esquemas asimiladores realizan según las condiciones y características reales de los nuevos objetos o situaciones por conocer.

Asimilación:

inclusión de datos exteriores según los esquemas de asimilación de que se dispone.

Acomodación:

modificación de los esquemas de asimilación.

Todo niño conoce desde sus esquemas asimiladores, desde sus propias estructuras cognitivas.

El niño va reestructurando sus esquemas en un nuevo sistema relativamente coherente para él, en ese momento de su desarrollo, en el que las contradicciones antes evidenciadas quedan resueltas, pero que, a su vez, dan paso a otros nuevos cuestionamientos. De esta manera se reabre un conflicto que desestabiliza y provoca la búsqueda y la construcción de alternativas válidas para resolverlo, logrando, en el mejor de los casos, un nuevo nivel de equilibrio que quedará expuesto, a su vez, a otro nuevo conflicto.

- Se considera la obtención de todo conocimiento como el resultado de la propia actividad del sujeto, lo que nos lleva a concebir al sujeto cognoscente del que nos habla Piaget como un sujeto activo, que compara, excluye, ordena, categoriza, formula hipótesis, las comprueba, las reformula, reorganizando así la realidad en acciones efectivas o en acciones interiorizadas, pensamiento, según sea el nivel del desarrollo de cada uno. La posibilidad de pensar no es algo preestablecido en el psiquismo humano ni en la realidad exterior sino que implica un profundo diálogo entre aspectos endógenos y exógenos, siendo cada sujeto en particular el protagonista de su propio conocimiento. Estos procesos no se dan por cumplir una edad sino que surgen de un sutil trabajo de construcción subjetiva.

Sujeto cognoscente

Activo — Busca — Experimenta — Compara — Integra — Incluye — Excluye
Generaliza — Abstrae — etc.

Sujeto cognoscente \longleftrightarrow Objeto a conocer

- Las sucesivas interpretaciones que van haciendo los niños corresponden a diferentes momentos de la evolución del pensamiento y la sucesión de las mismas constituye la génesis del conocimiento. Al intentar una breve reseña de la evolución del pensamiento infantil es importante aclarar que, si bien Piaget ha marcado edades cronológicas indicando los límites entre los sucesivos estadios, estas son consideradas tan solo como aproximaciones generales. Hoy preferimos pensar las diferentes etapas como momentos subjetivos, sucesivos, en la construcción del saber independientes de la edad del sujeto.

El orden de aparición de las conductas es constante, aunque las edades en que estas aparezcan sean variables.

A través de variados estudios y experiencias en diferentes culturas que incluyeron grupos de niños escolarizados y no escolarizados, poblaciones rurales y urbanas y grupos de diferentes niveles socioculturales, ha quedado ampliamente demostrado que la aparición de los diferentes estadios del desarrollo está sujeta a las más diversas variaciones del

tiempo. Es sabido, entonces, que las variables anteriormente mencionadas, y muchas más, pueden acelerar o demorar la aparición de un estadio, posibilitar o entorpecer el desarrollo, pero, la secuencia, o sea el orden de aparición de los mismos, será siempre constante.

Este concepto es sumamente importante porque nos permite comprobar que la secuencia de aparición de las conductas se observa, sin modificaciones, aun en los medios culturales más diversos, confirmando de esta manera que el medio sociocultural, y podríamos agregar el familiar, actúa como acelerador o inhibidor del desarrollo.

El desarrollo intelectual atraviesa una serie de etapas definidas, cada una de ellas, por una estructura propia. Estas estructuras de pensamiento no son observables, lo que sí se observan son las diferentes conductas infantiles que deben ser entendidas como manifestaciones de esas estructuras.

Pensamiento o inteligencia

- Sensorio Motor
- Representativo
- Concreto
- Formal

Cada estructura se piensa como una forma especial de equilibrio, más o menos estable, en su propio campo restringido, y susceptible de inestabilidad fuera de los límites de este. Estas estructuras se suceden según la ley de evolución, asegurando un equilibrio cada vez más amplio y estable.

Al referirnos al desarrollo de la inteligencia, es necesario aclarar que la inteligencia es un término genérico, que puede ser concebido como una adaptación, como la búsqueda del constante equilibrio, un término genérico que designa las formas sucesivas de organización y de equilibrio de las estructuras cognitivas.

La "inteligencia" de la que habla esta teoría podría ser concebida como la forma adaptativa más elaborada, más flexible y estable donde el intercambio entre el sujeto cognoscente y los objetos a conocer sobrepasa lo inmediato, lo momentáneo, aumentando las distancias espaciales y temporales, arribando a relaciones más complejas e integradas.

Sensorio motor

- Pensamiento en acto
- Actúa sobre lo inmediatamente presente
- Carece de instrumentos de representación



Función semiótica (simbólica)
Significantes diferenciados
(lenguaje, representación mental,
juego, dibujo, sistema escritural,
sistema numérico).

Conquista, mediante las percepciones y los movimientos, el universo práctico que lo rodea, su pensamiento está encapsulado dentro de su propio registro sensoriomotor, que es exclusivamente suyo, su conocimiento es totalmente privado, lo refiere todo a sí mismo, a su propio cuerpo. Esta etapa culmina cuando se inician el lenguaje y el pensamiento, cuando el niño se sitúa como uno más entre los otros, en un universo que él ha construido progresivamente y que siente ya exterior a sí mismo.

Representativo

(pre-operatorio)

- Inferencias elementales
- Organización del espacio-tiempo
- Bases de la clasificación
- Relaciones causales
- No hay permanencia de forma ni conservación de cantidad

Señala el acceso a la representación. Aparece la función simbólica porque la imitación interiorizada, producto final del pensamiento sensoriomotor, puede ser evocada en ausencia de las acciones que originariamente crearon estas imitaciones.

La aparición del lenguaje marca profundamente la vida y el pensamiento de cada niño, puede reconstruir sus acciones pasadas bajo la forma de un relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. Accede a la posibilidad de reemplazar en su pensamiento un objeto o movimiento por su representación simbólica. Esta posibilidad, dada por la instalación de lo que Piaget llamó la

función semiótica, permite la aparición del lenguaje, del juego simbólico, de la expresión gráfica, etc.

“En posesión de ella, el niño es capaz de usar significantes diferenciados, sean estos símbolos individuales o signos sociales” (Piaget, 1966).

Lo que en un primer momento fueron solo acciones o acontecimientos sucesivos o aislados, pueden ser ahora armonizados en un todo. En esta etapa, el niño es capaz de hacer ciertas inferencias elementales, de dar una primera forma de organización al espacio, de empezar a establecer las bases de una clasificación lógica, de establecer ciertas relaciones causales.

Los grupos de objetos no tienen aún permanencia de forma y son contemplados como nuevos y diferentes si se practica sobre ellos una operación nueva. Prima el pensamiento preoperatorio. Reconoce el tiempo de su vida diaria y las secuencias cotidianas. Los razonamientos de los niños de este período se vinculan sobremanera a configuraciones o imágenes de conjunto, siendo guiadas por lo perceptivo.

Concreto

- Empieza a operar en pensamiento.
- Reemplazan acciones reales por virtuales.
- Pensamiento operacional — período de las operaciones concretas.
- Construye sistema N^o, operaciones — acción interiorizada → reversibilidad
- Avanza hacia la abstracción.

Hacen su aparición las principales nociones de conservación en el inicio del pensamiento operatorio que permite operar en pensamiento, o sea reemplazar las acciones reales por acciones virtuales. Surge el concepto de operación en tanto acción interiorizada, con predominio de operaciones concretas, o sea que el niño necesita, aún en este período, la presencia de situaciones concretas para poder razonar.

El accionar concreto y real es reemplazado por un sistema de acciones virtuales que garantiza la conservación de ciertas invariantes, aun cuando la percepción solo delate variaciones y modificaciones.

El período de las operaciones concretas se extiende hasta los 12, 13 años aproximadamente, coincidente con el transcurso de la escolaridad primaria y con lo que desde el psicoanálisis se considera como la fase de latencia.

Un chico que ingresa a este período puede construir el sistema simbólico de la lengua escrita que le ofrece una nueva manera de producir significados y acceder al mundo de la cultura y puede, también, acceder al sistema numérico, lo que supone por un lado la posibilidad de establecer inclusiones de clases, formar conjuntos abstrayendo las cualidades individuales, de modo que todos sus términos sean equivalentes, constituyendo el concepto de lo cardinal, y por otro lado el establecimiento de un orden serial, de una posición relativa en el espacio y en el tiempo, arribando al concepto de lo ordinal.

A lo largo del período de las operaciones concretas el niño perfecciona y amplía su actividad operacional hasta límites más extensos, logrando un incremento tal de la movilidad de estas operaciones que desemboca finalmente en la reversibilidad de las mismas. La reversibilidad da paso a la conservación.

La reversibilidad operatoria se comprobará en las operaciones matemáticas directas e inversas y se irá aplicando progresivamente a diferentes conceptos como el de la sustancia, el peso, el volumen.

Formal

- Prescinde de los datos inmediatos.
- Razona no sólo sobre lo real sino sobre lo posible o hipotético.
- Puede mantener estable o no ciertas variables y trabajar sobre otras → pensamiento científico

El sujeto es capaz de prescindir de los datos inmediatos y establece la capacidad de razonar no solo sobre lo real o concreto sino también sobre lo posible o hipotético. Puede utilizar la hipótesis, el experimento, la deducción, razonará de lo particular a lo general y a la inversa. Un adolescente puede emplear operaciones combinadas, operar sobre el resultado de las operaciones concretas, clasificar según todas las posibilidades, y es capaz de seriar según todas las posibles disposiciones de los elementos considerados. Descubre que puede mantener constantes ciertas variables mientras experimenta con las demás, que se puede neutralizar el efecto de todos los factores intervinientes, excepto aquel que se desea estudiar.

El sujeto de pensamiento formal accederá a una lectura más objetiva y científica acerca de las leyes y las explicaciones causales que rigen el mundo físico y humano.

Así concebida la construcción del conocimiento veremos que cada sujeto es capaz de conocer según los esquemas asimiladores de los que dispone; las diferentes interpretaciones que haga frente a un mismo fenómeno dependerán del momento evolutivo en que se encuentre cada uno, independientemente de su edad cronológica. Este concepto cobra relevancia en la educación inclusiva.

Sin restarle valor a los aportes piagetianos, ya que su concepción acerca del desarrollo de los procesos intelectuales continúa siendo autoridad en la materia y es sumamente enriquecedora para pensar cuestiones pedagógicas, es real que los mismos no intentan ni pueden dar respuesta a todos los interrogantes que surgen frente a la temática del aprender.

Si bien Piaget admitió el rol de la experiencia social en los procesos de aprendizaje, siempre lo ubicó como un facilitador de los mismos. Fue H. Sinclair quien, dentro de la escuela ginebrina y siguiendo la línea de trabajo de Piaget, investigó el conocimiento social.

La teoría psicogenética considera que el medio social, la cultura y la propia maduración del niño generan experiencia y situaciones que colaboran en la resolución de los conflictos, pero jerarquiza especialmente los mecanismos autorreguladores que rigen los aprendizajes humanos.

Piaget intenta hacer un estudio del desarrollo intelectual, desubjetivado, quizás utópico, donde la hegemonía intelectual se erige independientemente de los afectos, conflictos y avatares personales y sociales de cada sujeto.

Esta separación solo es concebible, y solo hasta cierto punto, desde una visión metodológica, ya que sabemos el peso que tienen en la estructuración de un sujeto sus afectos, su inserción familiar y social, sus conflictos inconscientes, sus pulsiones.

Procesos constructivos abiertos y cambiantes

Desde una perspectiva con base en la epistemología genética se plantea que toda actividad de conocimiento es un proceso a construir, estructurar y significar.

El desarrollo intelectual atraviesa una serie de etapas definidas, cada una de ellas, por una estructura propia. Estas estructuras de pensamiento no son observables pero se las puede constatar a través de

los conceptos y conductas infantiles que deben ser entendidas como manifestaciones de esas estructuras.

El concepto de acomodación de los esquemas de pensamiento y la significación de contenidos propician cambios conceptuales dentro del proceso evolutivo.

El sustento epistemológico de esta teoría se basa en la perspectiva de construcción que cada sujeto puede realizar, que, a su vez, debe ser referenciado en un contexto socio histórico específico y necesariamente articulado con la subjetividad de cada aprendiente.

El conflicto cognitivo, en tanto motor de aprendizaje, no se genera solo por el cuestionamiento externo sino fundamentalmente por la necesidad interna de cada sujeto puesto a aprender de revisar hipótesis dentro de un contexto que permita resolver problemas, dar respuestas.

El conocimiento es reelaborado en cada nueva etapa, en estructuras cada vez más complejas y con mayor potencialidad de significación. La actividad consciente del sujeto se erige como eje de la estructuración y la regulación del conocimiento, lo que implica una idea de inteligencia en permanente construcción, susceptible de cambios continuos, donde el inacabamiento estructural es una constante ya que cada momento estructural que consolida cierta estabilidad y equilibrio da lugar a otro nuevo conflicto cognitivo a resolver, propio de un sistema móvil y dinámico.

Los márgenes que definen las etapas de pensamiento a las que se ha hecho referencia son efímeros, se establecen como espacios de transición en constante evolución, donde coexisten hipótesis de pensamiento que oscilan de una estructura a otra, siempre respondiendo a una psicogénesis, subordinada a los avatares subjetivos, donde el orden de aparición de las conductas es constante aunque las edades cronológicas en que estas aparezcan sean variables. Las evoluciones no se dan de un día para el otro sino que implican un tránsito paulatino, en el que por lo general siguen su curso y devienen en modos más organizados que permiten el pasaje a la estructura siguiente. Tampoco es posible vincularlas con un tiempo real sino que implican todo un trabajo intelectual ligado a los tiempos subjetivos, lo que nos permite afirmar que si estas fronteras resultan amplias e inestables en todos los sujetos, más lo son en aquellas circunstancias en las que existe un condicionamiento de relevancia.

El problema se suscita cuando algún proceso, que como venimos viendo es lógico y esperable, no se vislumbra, no evoluciona y los

conflictos cognitivos que habilitarían ese pasaje no se resuelven y se perpetúan en el tiempo.

Cuando los procesos no siguen el curso esperado, el trabajo evolutivo se ve interferido, tal el caso de los alumnos que estamos pensando en proyectos de inclusión.

Es sabido que es en el acto mismo de aprender donde aparecen las restricciones funcionales, las lentitudes, los trastornos que lo obturan o condicionan. Este es, en parte, el gran desafío que nos impone el trabajo inclusivo, sobre todo en la construcción del pensamiento donde el desarrollo de las estructuras de pensamiento se ven complejizadas.

El marco teórico psicogenético nos permite sostener una práctica coherente ante estas situaciones que resultan muy contradictorias a la hora de proponer el trabajo áulico. Me interesa rescatar algunos conceptos claves con la explícita intención de vincularlos con la posibilidad de pensar los funcionamientos cognitivos de los alumnos y las consecuentes propuestas curriculares para cada sujeto en particular. No me mueve el objetivo de vincular el "nivel" de pensamiento con ninguna categoría estática que pueda condicionar el devenir de la estructuración de un sujeto. El limitar estos aportes a una medición cuantitativa establece un reduccionismo esquemático que menoscaba al sujeto que aprende al privarlo del dinamismo esencial que existe en todo aprendizaje.

Los aportes de Barbel Inhelder, de la Escuela de Ginebra, son por demás de claros y explícitos al introducir el abordaje cualitativo del tema a través del método clínico, superando las limitaciones del modelo estadístico.

Inhelder nos acerca una lúcida descripción de los procesos del desarrollo, tanto de la construcción como de la posterior utilización de las estructuras cognitivas en los sujetos que presentan trastornos intelectuales, y señala las diferencias que se establecen en relación a los procesos de los sujetos que no presentan estos condicionamientos.

Los lineamientos generales de su trabajo se condensan en tres leyes básicas: paralelismo psicogenético, inacabamiento estructural y viscosidad genética.

Ley del paralelismo psicogenético: los niños llamados por Inhelder niños con "debilidad y o retraso mental" recorren las etapas de construcción del pensamiento sin salteos, es decir que la secuencia de aparición de las conductas es invariable, independiente de la edad cronológica en que estas construcciones aparecen. A lo largo de su

desarrollo estos niños que presentan tropiezos en su desarrollo construyen inteligencia sensoriomotriz, preoperatoria, operatoria, concreta y abstracta, si está dentro de sus posibilidades, desarrollando un pensamiento equiparable en orden y regularidad al de los demás sujetos pero con rangos etarios disímiles, pudiendo quedar algunos aspectos con conflictos estructurales no resueltos. Concepto por demás de interesante a la hora de pensar en educación inclusiva ya que permite comprender que un mismo sujeto puede operar con distintas estructuras de pensamiento ante distintos objetos de conocimiento independientemente de su edad cronológica.

Ley de inacabamiento: los niños con "retraso mental" no completan la construcción de las estructuras de pensamiento, las que, por lo general, no avanzan de las estructuraciones correspondientes a las operaciones concretas más complejas, o avanzan de manera inestable.

Vinculando este enunciado con el anterior podríamos decir que aun cuando se dé una secuencia de aparición constante en la construcción del conocimiento, algunas estructuras no logran evolucionar hacia un momento de mayor jerarquía y estabilidad, es decir que se asoman a construcciones que no pueden prosperar, que no se pueden concluir, donde queda un inacabamiento significativo. No necesariamente ocurre en todos los aspectos del desarrollo, en todas las construcciones o aspectos sino en aquellos que se encuentran más comprometidos. Lo relevante de este aporte es poder considerar estas variaciones, estos inacabamientos estructurales que suelen presentar algunos alumnos en su tránsito escolar que, de ser considerados como tales, no serían una barrera para avanzar. La barrera sería si no se los contempla desde la propuesta pedagógica.

Viscosidad genética: ante una situación de conflicto cognitivo que implique un pasaje de una etapa a otra de mayor complejidad el pensamiento de estos sujetos suele presentar regresiones cognitivas que obedecen a etapas previas. Es posible que un niño que dispone de ciertos esquemas de acción ya propios de cierto nivel no pueda ponerlos en juego para la resolución de un conflicto. Un dilema que ostenta variaciones significativas representa un desafío tan complejo que el sujeto retorna a los esquemas de acción del nivel anterior para, desde ahí, intentar una resolución posible.

Una lectura parcial de estos textos puede llevar a confusiones tales como desconocer otros aspectos de jerarquía que intervienen en las construcciones cognitivas, de allí lo indispensable que resulta integrar estos conceptos con otras variables de relevancia como los aspectos orgánicos y funcionales, lingüísticos, sociocontextuales y subjetivos que, sabemos a ciencia cierta, condicionan la construcción cognitiva.

Según sea el marco referencial desde donde se interprete la obra ginebrina es posible que derive en una riesgosa implementación de sus postulados tomados desde una rigurosidad tan extrema y fundamentalista que lleva a la clasificación de los aprendientes en compartimentos estancos organizados por cifras que poco o nada dicen del sujeto que aprende. De este incierto rango depende más de una vez la inclusión o exclusión de determinados espacios educativos.

Como muestra de algunos reduccionismos pedagógicos generados a partir de las teorizaciones de Inhelder se pueden mencionar ciertos diseños curriculares de la escolaridad especial que sólo ofertaban contenidos que se correspondían estrictamente con los niveles de pensamiento de los alumnos, quienes habían sido diagnosticados y mensurados con instrumentos objetables, lo que supo condicionar la vida de un sujeto. O el peligroso supuesto de que si un alumno no se alfabetizara en los primeros años de la escolaridad "común" no podría avanzar en la misma, como si el aprendizaje y el atravesamiento cultural que ofrece la escuela solo fueran para alumnos que leen y escriben.

Esta postura lineal y simplista no solo empobrece los contextos de enseñanza-aprendizaje sino que no promueve el desarrollo, más bien ancla al sujeto a un momento evolutivo sin avanzar hacia la comprensión de que un mismo sujeto puede disponer de un pensamiento operatorio en algunos aspectos y pre operatorio en otros, sin que esto constituya una falencia sino casualmente un modo subjetivo de operar en la realidad.

No son estos los puntos que interesa rescatar de las teorizaciones de Inhelder sino casualmente todo lo contrario: sus conceptos explicitan claramente los funcionamientos cognitivos de ciertos niños en los que el desarrollo intelectual está comprometido y presenta espacios más o menos conflictivos. Las tres leyes permiten interpretar las producciones infantiles dentro de la dinámica de un proceso constructivo y cambiante, sujeto a múltiples condicionantes, por fuera de determinismos estáticos.

El modelo educativo interaccionista, que propicia estrategias de intercambio, supone una idea de inteligencia en permanente construcción y progreso, susceptible de modificación cuando encuentra las condiciones adecuadas para un verdadero aprendizaje.

A medida que avancemos en el desarrollo del libro retornaremos a estos conceptos y a su debido entrecruzamiento con las necesidades educativas y las barreras al aprendizaje y la participación ya que nos permiten una justificación teórica pertinente en cada coyuntura.

Quien hace un importante aporte a estos espacios vacíos que deja la postura piagetiana es Lev Vygotsky.

Constructivismo dialéctico

Lev Semionovitch Vygotsky, psicólogo ruso que trabaja con infantes con serias dificultades como la afasia, la sordera, la ceguera congénita o el retraso mental, se interesa notablemente por comprender los procesos mentales y elaborar estrategias y programas de recuperación y de restablecimiento de las funciones involucradas en los diferentes déficits, y en superar el analfabetismo y diseñar programas educativos que intentaban desarrollar al máximo el potencial de cada niño.

VIGOTSKY

1896-1934

Materialismo histórico - Dialéctica

- Valor social de los aprendizajes.
- Interacción de los sustratos biológicos de la conducta humana y las cambiantes condiciones sociales.
- Importancia de la transmisión cultural y de la configuración histórica de la cultura (entorno cambiante).

Vygotsky se dedica a trabajar sobre los orígenes sociales del lenguaje y del pensamiento, es el primer psicólogo moderno que enuncia la influencia de la cultura en la naturaleza de un individuo. Incorpora la idea de herramienta, basándose en el concepto de Engels, y la posibilidad transformadora del hombre sobre la naturaleza. Trabaja ampliamente el concepto de mediación en la relación que establece el

hombre con el ambiente. Lev Vygotsky plantea que los sistemas de herramientas, al igual que los sistemas de signos, como el lenguaje, los números, la escritura, fueron creados por las diferentes sociedades a lo largo de la historia humana y marca que estos sistemas cambian según las características y necesidades de cada sociedad o grupo.

Señala claramente que la formación de la inteligencia y de los procesos psicológicos superiores no pueden comprenderse al margen de la vida social del individuo.

Como psicólogo formula severas críticas a las teorías que conciben a las funciones intelectuales tan solo como fruto de la maduración y enuncia las relaciones entre la psicología cognoscitiva experimental, la neurología y la fisiología.

Su obra debe ubicarse en el contexto de la Rusia post-revolucionaria, momento particular donde los pensadores rusos intentaban desarrollar una teoría marxista del funcionamiento intelectual humano. Vygotsky enuncia los aportes de los principios metodológicos marxistas a la construcción de una teoría psicológica.

A principio del siglo pasado ya señala la importancia de educar a niños con discapacidad física o mental junto con los demás chicos y marca el papel potenciador del desarrollo que significa incluir al niño con dificultades con otros niños. Sus aportes teóricos se encuentran entre los primeros que hemos registrado acerca de la integración escolar del alumno con discapacidad.

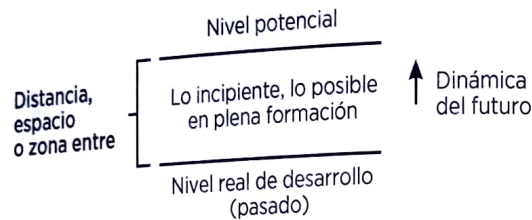
Sostiene que, así como el desarrollo filogenético depende de infinitas condiciones sociales y culturales gestadas en la sociedad a lo largo del tiempo, el desarrollo ontogenético del niño depende de la interacción particular que mantiene este niño con los demás y el entorno. Esta postura marca que el desarrollo debe ser concebido como un proceso que depende del contexto donde se establece el mismo y constituye un aporte sustancial para pensar el proceso pedagógico.

Vygotsky recalca la importancia de la interacción de los individuos y su entorno, planteando las bases del constructivismo dialéctico. Es pionero entre los pensadores que fundamentaron el valor social presente en todo aprendizaje, señalando la importancia de la interacción entre los sustratos biológicos de la conducta humana y las cambiantes condiciones sociales. Ayuda a comprender el valor de la transmisión cultural y de la configuración histórica de la cultura. Conceptualiza el aprendizaje como un proceso intrínsecamente social, considerando los factores culturales no solo como facilitadores sino también como formadores.

Describe la llamada Zona de Desarrollo Próximo que se puede describir como la distancia o el espacio que existe entre el nivel real del desarrollo establecido por la capacidad que tiene cada sujeto de resolver en forma independiente un problema y el nivel potencial determinado o establecido por la resolución de un conflicto o de un problema bajo la guía y/o colaboración de un otro, ayudado por un adulto o por otro niño.

Zona de desarrollo próximo

Capacidad potencial de cada niño para avanzar en sus aprendizajes



El nivel de desarrollo real resitúa el aprendizaje retrospectivamente, lo ya andado, lo ya transitado por cada niño, mientras que la zona de desarrollo próximo ubica prospectivamente porque habla de los procesos incipientes que están en plena formación, los enfrenta con la dinámica del futuro, con lo posible.

El concepto de zona de desarrollo próximo introduce el papel que los adultos y/o pares más capacitados pueden desempeñar en la promoción del desarrollo del niño, marcando de esta manera el papel potencial del trabajo con el otro y la importancia fundamental del contexto donde se efectúa la interacción. Estas conceptualizaciones sostienen que los niños llegan a aprender a través de un profundo proceso de colaboración con otros, pares y/o adultos, y de acuerdo con las normas culturales de la sociedad a la que pertenecen, abriendo el espacio a las teorías del aprendizaje interaccionista y otorgando un lugar de relevancia al andamiaje.

Importancia del contexto donde se efectiviza la acción → andamiajes

Hoy: Z.D.P.

Mañana: Nivel real

Z.D.P.: Aprendizaje fructífero precede al desarrollo porque favorece procesos internos → evolución

Constitución subjetiva

El psiquismo humano se constituye a partir de los vínculos inaugurales en los que la madre, o quien asuma su función, oficia como un representante del discurso familiar y cultural, que le muestra y le ofrece al infante un mundo mediatizado por sus propias significaciones e historias. Los primeros contactos fundan un sujeto deseante, delimitan su lugar simbólico, son estructurantes del aparato psíquico y acompañan al reconocimiento de la subjetividad.

La psicoanalista francesa Piera Aulagnier llama "violencia primaria" a ese forzamiento natural y necesario que toda madre tiene que ejercer al anticiparse a su bebé para imponerle una elección, un pensamiento o una acción, motivados por su propio deseo.

La coacción que ejerce la madre en la atención y cuidado de su bebé se inscribe dentro de un orden necesario e imprescindible para la humanización del sujeto.

Esta serie de acciones maternas y paternas va constituyendo al bebé, y por ende al futuro niño, como un ser social. La transmisión de ideales, creencias, pautas culturales, hábitos y modos de habitar actúa circunscribiendo ese desarrollo natural o espontáneo que tendrían niños y niñas si no fueran cercenados por estos límites, por estas leyes en las que se hace presente el padre, o quien cumpla su función interdictora.

Esta primera imposición supone los ideales y expectativas particulares que los padres tienen para con ese niño o niña, y las pautas culturales donde esa relación se desarrolla.

La finalidad de esta imposición es la construcción del aparato psíquico, de la puesta en marcha de sus procesos psíquicos que le permitan al pequeño encontrarse en un linaje familiar y también social que trasciende lo meramente endogámico. Y es bueno que así sea.

Desde su nacimiento, todo ser humano establece una trama sutil de relaciones que le permite estructurarse como sujeto. Cada bebé, encapsulado desde su propio registro, va conquistando el universo que lo rodea, construyendo así un conocimiento privado, exclusivamente suyo aunque en extrema dependencia con el adulto.

En los primeros momentos de la vida de un bebé todo se refiere a sí mismo, a su propio cuerpo, a su mundo, para ir dando paso, paulatinamente, a la construcción de un universo en el que él se sienta uno más entre los otros.

A partir del legado de sus padres, y de la transmisión de significaciones, cada sujeto ingresa en la realidad sociocultural, entra en un orden sociohistórico, se socializa, satisface una demanda identificatoria que lo involucra a su vez como un actor de la cultura.

A medida que un niño crece, conquista su autonomía, se abre al mundo extra familiar y se incluye en la sociedad, ingresa en la cultura y para poder ser uno más dentro de este mundo social ha de aprender a postergar, esperar, ceder, entregar, a descentrar su lugar.

La aparición del lenguaje marca profundamente a cada sujeto, ya que en posesión del mismo el niño es capaz de reconstruir el pasado, de anticipar sus acciones futuras y de explicitar sus sentires, deseos y necesidades. La representación mental, la simbolización, posibilita al niño el acceso al juego simbólico, al dibujo y, más tarde, a los sistemas simbólicos de la escritura y la matemática.

Cuando llega el momento de dar este paso cada chico atraviesa por un fuerte trabajo personal intentando entender este mundo, las reglas que lo gobiernan, las personas y los vínculos que las unen, las leyes naturales, los reglamentos de los juegos y los misteriosos intercambios que los humanos establecemos según ciertas leyes que hemos instituido a través de los siglos.

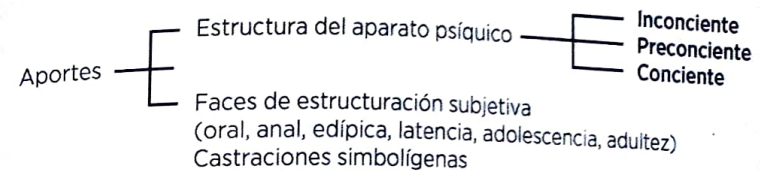
La infancia es un momento crucial y privilegiado en la vida de un sujeto en el que, entre otras cuestiones no menores, se aprende a sentir, a querer, jugar, ganar, perder, ceder, a temer y a defenderse, a vivir y a relacionarse con uno mismo y con los demás. En este tramo inicial de la vida cada sujeto se anoticia de lo que se puede y no se puede hacer, y de cómo se puede o no hacer algo.

Dentro de este marco se inscribe el aprendizaje pedagógico ya que, en tanto producto cultural reglado, no queda por fuera de este esfuerzo infantil.

Quiénes nos preguntamos por el aprendizaje, de alguna manera nos cuestionamos por las anteriores improntas simbólicas por las que anduvo cada sujeto, por las tramas de inscripción subjetiva que constituyen a cada uno y que condicionan sus nuevos aprendizajes. La escritura, el sistema matemático y los demás aprendizajes escolares no están exentos de lo que acontece al sujeto.

PSICOANÁLISIS

Sigmund Freud 1856-1939



La operación fundante del psiquismo es la represión originaria, a partir de la cual podrá establecerse la delimitación entre el sistema Inconsciente y el Pre-consciente, Consciente, con sus respectivas legalidades: proceso primario y proceso secundario.

La constitución del Yo (producto de identificaciones) reviste gran valor, porque es desde esta representación imaginaria desde donde el sujeto se reconoce y posiciona en el mundo, desde donde construye las nociones de tiempo y espacio, controla el acceso a la motilidad, el juego, el lenguaje y el proceso de conocimiento ligado al aprendizaje académico.

“Así como dijimos que no se nace con un aparato psíquico constituido, afirmamos que tampoco se nace con un cuerpo. Lo que el niño posee al nacer es un organismo, y es a través del contacto con su madre, de las caricias que esta le brinda cada vez que lo toca, alimenta, baña o cambia de ropa, que ese soporte biológico se va transformando en un cuerpo, entendiendo por tal el cuerpo erótico, libidinizado, en el que se van dibujando las zonas erógenas, los lugares donde se experimenta placer, los lugares de intercambio con el Otro, que se catectizan apuntados en las necesidades vitales.

Bajo la primacía de las zonas erógenas, Freud establece una serie de fases que no deben ser entendidas como etapas que, sucediéndose unas a otras, tienen un principio y un fin, sino que se mantendrían como

modos de organización de la sexualidad pregenital, bajo el imperio unificador de la genitalidad adulta, a lo largo de toda la vida.

La fase oral, como su nombre lo indica, se organiza alrededor de la boca y de su objeto privilegiado, el pecho. Es la modalidad incorporativa la que caracteriza a esta fase, el apropiarse de las cosas siguiendo el modelo de la alimentación. Los niños, durante los primeros años de su vida, van reconociendo el mundo que los rodea a través de su boca.

La fase siguiente se organiza alrededor de la zona anal, donde, a través de las maniobras de cuidado y limpieza, así como de la defecación, se experimentan sensaciones de excitación y placer. La modalidad que caracteriza a esta fase es la de retener y expulsar. Durante el aprendizaje del control de esfínteres se manifiesta en el niño el placer producido por el dominio sobre los propios contenidos, las heces son objeto de intercambio negado o donado al Otro.

La angustia de castración hace su entrada en escena. En la fase fálica se produce un enlazamiento entre la función biológica de la micción y los genitales. Aparece la curiosidad sexual y con ella el interés por la relación existente entre los padres.

Es en relación con el complejo de castración que el niño superará el complejo de Edipo y que la niña, en cambio, ingresará en él. Camino mucho más complicado el de la mujer, que deberá atravesar una doble renuncia, primero a la madre y luego al padre.

Freud nos dice que el Super Yo es el heredero del Complejo de Edipo.

Producto de la educación, de la cultura, el niño ha ido comprendiendo qué cosas son deseables en él y a cuáles debe renunciar, ha podido construir el sentimiento de vergüenza y asco. La necesidad de responder a los ideales estéticos y morales le posibilita reprimir las representaciones pulsionales y utilizar la energía desviada de éstas para otros fines, energía sublimada, motor de los logros culturales.

El niño entra así en el período de latencia donde queda sofocada la sexualidad infantil, la energía libidinal es sublimada y puesta al servicio de la pulsión de saber.

En esta etapa los aspectos cognitivos logran preeminencia. Este momento coincide con el ingreso escolar, por eso es tan importante que la barrera de la represión caiga sobre el interés ligado a la sexualidad y a la figura de los padres, para que pueda surgir otro tipo de curiosidad, para que pueda interesarse por otros saberes.

El nuevo despertar sexual se producirá en la pubertad, pero bajo el predominio de la zona genital, dirigido a una persona total, donde coincidirán el objeto sexual y el objeto de amor.

El objeto amoroso será alguien que no pertenece a la familia, gran logro cultural de sometimiento a la ley de prohibición del incesto” (Borsani, M.J., Gallicchio, M.C., 2000: 160).

Para concluir deseamos insistir en forma sintética, con aquellos conceptos que estimamos revisten una importancia fundamental: el ser humano no nace con un aparato psíquico constituido sino que el mismo se instituye en el marco de las relaciones edípicas.

En el capítulo 2 del libro *La imagen inconsciente del cuerpo*, su autora, Françoise Dolto, trabaja la noción de castración simbolígena, el fruto de dichas castraciones y sus efectos humanizantes. En referencia a la castración edípica nos dice: “El fruto de esta castración es su adaptación a todas las situaciones de la sociedad. Más aún, las pulsiones orales, anales, uretrales, que ya fueron castradas en la etapa del destete y después en la autonomía del cuerpo, van a metaforizarse en la manipulación de esos objetos sutiles que son las palabras, la sintaxis, las reglas de los juegos (lo cual no significa que el niño acepte perder cuando juega y que no intente hacer trampa). Por último, los signos representativos de los fonemas –la escritura, la lectura–, los signos que representan los números, son sublimaciones, es decir, frutos de las castraciones anteriores y adquieren su sentido en la orientación del varón y de la niña hacia una vida genital futura, esperada como una promesa y preparada por el placer de adquirir conocimientos y poderes, técnicas, curiosidades y placeres. Al final del Edipo, el niño vive no ya para complacer a papá o a mamá, sino para sus compañeros o amigos” (Doltó, 1986: 60).

El párrafo anterior condensa con insuperable solidez y contundencia el tránsito subjetivo que permite a un sujeto apropiarse de los saberes sociales.

La posibilidad de ver, de escuchar, de hablar, de aprender a leer y a escribir no depende únicamente de una función neurológica de un órgano específico ni de una enseñanza en particular, sino que tiene una profunda raigambre en la erotización de la actividad, en cómo se ha propuesto, sostenido y vivenciado la función, en cómo se la ha libidinizado e inscripto.

La investidura libidinal supone aquello por lo cual un objeto se torna deseable. El aprendizaje puede ser considerado un objeto

deseado por el niño, como un objeto jerarquizado socialmente, con una valoración tal que justifica el gran esfuerzo que cada sujeto hace por conquistarlo. De otra manera resulta un tanto inexplicable que un sujeto se sienta motivado a desentrañar el complejo funcionamiento del aprendizaje escolar.

Para que un niño pueda investir un pensamiento, un acto, un objeto a conocer, es indispensable que él mismo haya sido reconocido como un sujeto que desea, busca, piensa, que pregunta, investiga, que tiene opinión propia desde su lugar y diferencia.

Esta búsqueda, orientada hacia el aprendizaje pedagógico en tanto objeto deseable, no aparece espontáneamente en el momento de llegar a la escuela, mucho menos por ingresar al 1^{er} grado de escolaridad primaria o por ingresar a la secundaria, sino que tiene una historia en cada sujeto, que precede al aprendizaje pedagógico y que abre la puerta al mundo, desconocido e imprevisible, donde, entre otras muchas cosas, está la escuela.

Esta búsqueda nos habla de un proceso interno, de una necesidad subjetiva de entrar en esa normativa, de comprenderla, aceptarla y someterse a sus reglas.

Para poder disponer del atravesamiento cultural que dona la escuela como saber social es necesario que ese sujeto haya sido atravesado por esas otras leyes que tienen que ver con la constitución subjetiva y con la normativa social.

No solo basta entonces con que el niño esté “habilitado” desde su saber lingüístico, desde sus estructuras cognitivas ni de sus experiencias previas o condición pedagógica. Para que un sujeto pueda ocuparse de estas cuestiones tan esenciales debe existir también, como ya se ha mencionado, el deseo y la necesidad de transitar por estos caminos, de ingresar en la ley de este saber cultural como necesidad subjetiva de incluirse –y de ser incluido– en el orden de lo establecido socialmente.

Más expresamente, debe primar en cada aprendiente el deseo de ingresar y pertenecer al mundo de la cultura a través del saber escolar y la posibilidad de tolerar todo lo que conlleva este nuevo reto: búsquedas, esfuerzos, restricciones, logros y fracasos, alegrías y decepciones, la ley y sus efectos.

La transmisión escolar constituye un saber socialmente consensuado, jerarquizado, aceptado y transmitido, razón por la cual para su construcción es imprescindible la mediación social, se requiere de la

presencia de un mediatizador, de un informante autorizado que explique en forma expresa ciertas propiedades inherentes al conocimiento y a su funcionamiento.

La transmisión de este saber cultural implica un otro que lo significa, un otro que sea reconocido en su saber como informante imprescindible para que tienda lazos, arme puentes, andamios entre el aprendiz y el sistema.

Este lugar, esta terceridad que representa la escuela, da cuenta de un saber consensuado y jerarquizado socialmente, de las leyes que lo rigen y de las normativas que lo sustentan, con las que cada sujeto debe vérselas.

Referencias

- ARNAIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.
- CFE (Consejo Federal de Educación) (2010). Resolución 122/10 y Anexo I: “Orientaciones para el mejoramiento de las trayectorias escolares reales de niños, niñas y jóvenes”.
- CFE (Consejo Federal de Educación) (2011). Resolución 154/11 y Anexo I: “Pautas federales para el mejoramiento de la regulación de las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades”.
- CFE (Consejo Federal de Educación) (2012). Resolución 174/12: “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación”.
- CHEVALLARD, Y. (2005). *La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- COLL, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En: J.L. RODRÍGUEZ ILLERA (Comp.). *Aprendizaje y Educación en la Sociedad Digital*. Universitat de Barcelona.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En: MENESES, M.P. y BIDASECA, K. *Epistemologías del Sur*. Centro para Estudios Sociales, Universidade de Coimbra (Portugal).
- DINIECE-UNICEF (2004). “Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país”.

- GARDNER, H. (2008). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- GARDNER, H. (2010). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- MADDONNI, P. y SIPES, M. (2010). "El trabajo del director el cuidado de las trayectorias educativas". Ministerio de Educación de la Nación. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN. DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA (2009). "Por la vuelta. Estrategias para acompañar las trayectorias escolares". Buenos Aires.
- ROSSANO, A. (2007). "Alternativas al 'fracaso escolar': la construcción de estrategias educativas inclusivas como líneas de política pública curricular". Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- TERIGI, F. (2009). "Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa". Conferencia dictada en el seminario de gestión educativa "Diseño y desarrollo de políticas educativas inclusivas". San Salvador de Jujuy, 13 de abril.
- TERIGI, F. (2010). "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional". Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie50a01.pdf>. Fecha de acceso: febrero de 2015.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2016) Conferencia: "Justicia curricular y la urgencia de volver a repensar el currículum escolar". Jurjo Torres Santomé. Intervención en el Coloquio "Currículum. Sociedad. Voces, tensiones y perspectivas" organizado por IISUE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación). UNAM (Universidad nacional Autónoma de México), México DF. 11, 12, 13 y 14 de octubre de 2016.

SEGUNDA PARTE

Apuntes prácticos para pensar la educación inclusiva

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. (...) Los hombres no se hacen en el silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.

PAULO FREIRE

En esta segunda parte del libro se intenta articular la teoría ya visitada con la práctica, con el quehacer áulico, con lo que ocurre todos los días en la escena escolar. Se ofrecen apuntes de tres propuestas diversificadas a modo ilustrativo de cómo llevar al aula los postulados inclusivos. La última de las propuestas nos enlaza con el tema de la construcción de las categorías de pensamiento, tema que se despliega al final del capítulo.

Propuesta diversificada I

Conociendo a San Martín

En este intento de vincular teoría y praxis se toman fragmentos de una secuencia pedagógica diseñada para un tercer grado. Es tan solo un recorte que puede servir de ejemplo acerca de cómo trabajar con y para todas las voces del aula, cómo todas deben ser escuchadas y consideradas en equidad de condiciones y tener garantizada la accesibilidad y la participación al aprendizaje asegurando el derecho a una educación inclusiva de calidad.

Es sabido que el contenido, tema o bloque temático a trabajar en el aula puede decidirse o seleccionarse por múltiples factores: temas de interés del grupo, o de algunos alumnos, de las familias, de la escuela, de la localidad, de un suceso o necesidad actual, o de una de las formas más comunes, en respuesta al currículum oficial. En este caso se plantea la vida y obra de Don José de San Martín, hombre y prócer.

Este proyecto pretende profundizar en diferentes aspectos de la personalidad del General José de San Martín, proponiendo a los alumnos instancias en las que puedan formular anticipaciones, buscar información en diferentes fuentes, explicar y relacionar la información hallada, justificar y argumentar frente a sus pares a partir de los datos obtenidos, enriquecer sus conocimientos expresándose cada vez con mayor precisión por medio de registros, puestas en común y lectura de información en diferentes soportes (historieta, textos, fotografías, películas, pinturas, etc.).

Se espera que los alumnos al finalizar la secuencia didáctica hayan logrado acercarse a la figura de San Martín, su vida personal y militar, su idea de una patria grande ubicada en el contexto social, económico y político del momento.

San Martín, su vida. Cruce de los Andes

Propósitos

- Conocer la vida, valores y legados de José de San Martín y su importancia para la independencia de nuestro país y países americanos.
- Transmitir la relevancia del Regimiento de Granaderos a Caballos creado por San Martín y del Cruce de los Andes y de la Campaña Libertadora.
- Iniciar a los alumnos en las ideas libertarias de San Martín, el proyecto de Independencia, el concepto de campaña Libertadora, Patria Grande, América Unida.

Se plantean objetivos generales y específicos y en función de estos se proponen las 5 actividades que se presentan a continuación:

Actividad 1

- Conocimientos previos sobre San Martín. Conceptos que manejan los alumnos sobre San Martín, a qué lo vinculan, con qué lo asocian, etc.
- Reconocimiento de su imagen, su figura, su estampa en diferentes formatos: láminas, búsquedas en internet, google, revistas pedagógicas, diarios, billete de \$5.
- Paseo hasta la Plaza San Martín que queda a pocas cuadras de la escuela. Reconocimiento de instituciones, calles, clubes que llevan su nombre. Suponer el porqué de esta cuestión.
- Relato de la biografía del prócer. Video de Paka Paka. Puesta en común de las ideas que se desprenden del video.
- Selección de algunos datos puntuales de su biografía. Registro diversificado de la clase: escrito, oral (que queda grabado en el teléfono de la maestra) y gráfico.

Actividad 2

- Revisión de lo conversado, grabado, visto y escrito sobre San Martín en la clase anterior. Armado de una breve línea del tiempo sobre la vida de San Martín. Ubicación de los hitos más significativos.
- Leer textos, frases e imágenes referidas al cruce de los Andes. Introducir la idea de gesta sanmartiniana.
- Debatir entre todos sobre la hazaña, ubicar la cordillera de los Andes, modelar montañas para el armado de una maqueta.
- Registro diversificado sobre lo trabajado en clase.

Actividad 3

- Conocer a través de imágenes, relatos y lecturas acerca del Regimiento de Granaderos a Caballo creado por San Martín para su plan de liberación americana.
- Dramatizar situaciones que puedan haber sucedido en el campamento previo al cruce de los Andes o durante el cruce, pensar en las mujeres y niños que vivieron en esos escenarios. Cómo trascurrían sus días, sus actividades cotidianas, su alimentación. Representación de escenas de la época vistiéndose con trajes de época, etc.
- Dejar constancia escrita y gráfica.
- Incorporar los nuevos datos a la maqueta en construcción.

Actividad 4

- Ubicar geográficamente el cruce de los Andes y el recorrido de la campaña libertadora. Iniciación en el uso del mapa, reconocimiento de Argentina, Chile y Perú. Reconocer sus banderas.
- Información sobre el cruce de los Andes, organización del Cruce de los Andes: quiénes participan del Cruce y cómo se organiza el Ejército, cómo se efectiviza. Independencia de Chile y Perú. Ampliación de la línea del tiempo con campañas y batallas.
- Pensar y escribir cómo sería San Martín en el contexto social actual, por qué cosas lucharía, cuáles serían sus ideas, etc.
- Agregado de elementos a la maqueta.

Actividad 5

- Pensar en San Martín libertador, hombre, padre. Trabajar las máximas escritas por el General San Martín a su hija Mercedes.
- Leer dichas enseñanzas, analizarlas. Expresar con ejemplos de la vida cotidiana los valores enseñados por San Martín a su hija.
- Pensar si San Martín hubiera escrito las mismas máximas si hubiera tenido un hijo. Introducir el tema desde la perspectiva de género.
- Pensar entre todas las situaciones en las que podrían aplicarse o no las máximas en la actualidad.
- Rescatar algunos valores señalados por San Martín. Se propone pensar y escribir o transmitir, en la forma en que puedan, qué les diría hoy San Martín a ellos y qué le dirían ellos a San Martín.
- Finalizar la maqueta, fotografiarla e imprimir las imágenes para ser pegadas en los cuadernos de los alumnos como constancia gráfica del trabajo realizado.

La maqueta será exhibida en la Feria de Ciencias Sociales que comienza el día del acto escolar en conmemoración de la figura de San Martín.

Evaluación

¿Cuánto aprendí sobre San Martín?
Expresa de la mejor manera que puedas todo lo que sabes de San Martín.

Apreciaciones generales

Intentaremos analizar algunas cuestiones generales de la propuesta que se trasuntan a través de las actividades presentadas:

- Delineado el propósito, y considerándolo como el eje fundamental, se lo formula como meta de aprendizaje para todo el alumnado, expresado a modo de concepto subyacente.
- Se plantean objetivos, criterios de evaluación, indicadores o estándares de aprendizaje que estén relacionados con los contenidos, con el concepto subyacente y el desarrollo de los mismos, estableciendo el hilo conductor a través de las ideas claves y básicas de la unidad didáctica.
- En todas las actividades se diversifica la propuesta, diferentes formas de presentar y o adquirir información, de manera que todo el alumnado tenga acceso tanto a la nueva información como a la producción. Se tienen en cuenta diferentes estrategias, canales, medios, estilos y métodos de presentación de los contenidos a los alumnos dando muestra de una transposición didáctica pensada en función de las necesidades contextuales.
- Se presta especial atención a las barreras que el contexto proporciona o las limitaciones que la práctica común ofrece para determinados alumnos y alumnas, se diversifica la propuesta para permitir diferentes niveles de participación y de resolución.
- Se presentan diferentes opciones de trabajo para el alumnado de manera que todos puedan participar, cada uno en la medida que pueda, sea parcial o íntegramente, en algunas actividades y tengan oportunidades de trabajar en el aula para aprender los contenidos, sin perder de vista el concepto subyacente que es el eje común que nos guía. No necesariamente todos los alumnos hacen las mismas actividades ni trabajan los mismos temas, ni producen de la misma manera pero sí todos se acercan, cada

- uno a su modo, a la vida de San Martín y a la idea de gesta libertadora. Esa producción constituye el atravesamiento cultural y se vincula con la justicia curricular.
- No hay una única manera de acceder, producir ni evaluar. Se desarrollan múltiples y diversos aspectos comunicativos en el aula y frente a otros alumnos de la escuela.
 - Se integra lo aprendido con el uso de nuevas tecnologías.
 - Se propicia el trabajo individual y grupal en las actividades propuestas desde una mirada interaccionista, colaborativa, que contempla la propuesta multinivel.
 - Se alude a la opinión del alumno, a su criterio, se lo convoca a una reflexión personal al abrir la posibilidad de incorporar contenidos personalizados que permitan la motivación hacia la tarea ajustada a sus intereses. Se valora su saber, su bagaje cultural.
 - Diversificación de la propuesta evaluativa de manera que todos los alumnos y las alumnas tengan la oportunidad de mostrar sus progresos a través de diferentes modalidades y canales.
 - Diversificación de las evaluaciones que sirven de referentes para visualizar en un momento puntual el proceso de enseñanza aprendizaje. Instancia de aprendizaje compartida.
 - El docente evalúa en relación a referencias individualizadas, punto de partida de cada alumno, de los logros conquistados por cada uno y por el grupo.
 - Se garantiza el derecho a una evaluación accesible que respete la mejor modalidad expresiva de cada quién para que ningún alumno ni alumna quede fuera de lo previsto.
 - Podemos tomar la propuesta dentro del marco del diseño de una programación multinivel, con múltiples apoyos a disposición del acto pedagógico. Si aun así algún aprendiz no encontrara oferta accesible o potenciadora de sus aprendizajes se reformula o amplía la propuesta pensando en ajustes razonables y en caso de ser necesario se desarrolla un Proyecto Pedagógico Individual (PPI).
 - El PPI está previsto en el art. 17 de la Resolución 311/16, que propone se elabore la propuesta en función de las necesidades del estudiante promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa. El PPI debe actualizarse periódicamente sobre la base de metas factibles.

- Un trabajo no menor que supone este abordaje es el de informar y acompañar a los padres en esta nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje. Por lo general los padres esperan una educación de calidad que responda a un modelo educativo que no siempre condice con esta propuesta, sino que se acerca más a la propuesta tradicional con algunas innovaciones referidas al uso de las nuevas tecnologías, idiomas extranjeros, etc. De ahí la importancia de comunicar y explicitar acerca del proyecto a desarrollar, de la consideración que se hace sobre el punto de partida de cada alumno, de la idea de que en el aula diversificada todos progresan, nadie se atrasa, que en muchas oportunidades los alumnos van a tener actividades y producciones diferentes, que no todos van a hacer lo mismo sino que cada uno hará lo que resulte más conveniente para su desarrollo.

Podríamos agregar a este punto el trabajo reflexivo sobre el grupo de wasap de las mamis (y papis) para que se sumen al trabajo colaborativo, no para homogeneizar sino para producir la diferencia.

Apreciaciones puntuales

Analizaremos con más detalle la propuesta de evaluación que fue presentada a través de la consigna: ¿Cuánto aprendí sobre San Martín? Expresa de la mejor manera que puedas todo lo que sabes de San Martín.

La oferta es amplia y plural, se guía a los niños para que puedan dar cuenta de lo que han aprendido, recuerdan, les ha interesado o impactado.

La maestra ofrece variadas opciones como guía para el trabajo: las tradicionales viñetas para ordenar cronológicamente y colorear, la línea histórica que habían confeccionado, frases con las máximas de San Martín a su hija, mapas políticos mudos e ilustraciones referidas al tema. Las pone a disposición de los alumnos y les pide que produzcan algo personal; quien lo desee tiene estos disparadores a su disposición.

Para algunos alumnos estos recursos no resultan llamativos y se aventuran en producciones originales sin recurrir a los presentados por la maestra. Para otros son ordenadores, ofician de motivación, de ayuda

memoria, de enlaces para evocar. Lo relevante para el aula inclusiva es que estos apoyos están a disposición de quien los necesita.

Los apoyos son todas aquellas medidas que las escuelas deben poner a disposición de los estudiantes, con y sin discapacidad, con la intención de garantizar el aprendizaje. Son las modificaciones, comunicacionales, materiales, de recursos humanos y organizacionales, que se generan en el cotidiano escolar para superar la propuesta homogeneizante y excluyente y generar accesibilidad y plena participación para todos.

Si algún alumno no encuentra en estos apoyos una oferta acorde a su necesidad se realizan los ajustes razonables que consideran su realidad específica.

Otro dato significativo de la propuesta es el superar el formato único de evaluación. No se diseña una evaluación igual para todos, no se apela a la memoria repetitiva ni se demanda una única forma de expresión posible.

Esto es un diseño universal. Esto es construir un aula inclusiva que respeta la diversidad de su alumnado. En este caso hubo una misma consigna para todos con un abanico de resolución amplio y plural.

Tampoco se impone un único portador de texto para realizar la evaluación. Se diversifica el soporte donde el alumnado puede plasmar su producción. Así se propone trabajar en hojas sueltas, rayadas y lisas, tarjetas de cartulina o en el mismo cuaderno de clase. De hecho, este grupo clase está familiarizado con el uso de diferentes soportes escriturales, hay quien usa cuadernos de tipo oficio, hojas A4, carpetas tamaño carta o mayores, superando así el clásico formato del cuaderno "Rivadavia" de tapa dura, que aún es el ícono de la producción pedagógica infantil argentina.

Una reflexión muy interesante de la misma docente es que, si la "prueba" iba a terminar pegada en los cuadernos, por qué no ofrecerles a los chicos que directamente la realizaran en los propios cuadernos, que es el cuerpo del aprendizaje, y es donde dejan constancia del proceso de enseñanza aprendizaje.

Otra diversificación está en permitir el uso de la modalidad escritural con que cada alumno se sienta más cómodo para expresar la conceptualización requerida. Si bien uno de los propósitos transversales a todas las áreas para este año fue la consolidación de la escritura cursiva, en esta instancia se jerarquiza la producción conceptual por sobre la forma en que esta se expresa.

El tipo de trabajo propuesto en la instancia evaluatoria, como el de las actividades previas, condice con los postulados de la Justicia Curricular ya que hace referencia a la posibilidad de garantizar el derecho a la educación de todos y cada uno de los aprendientes de manera que ninguno de ellos quede por fuera. No se sostiene una propuesta curricular diferenciada, segregacionista, sino que se democratiza el conocimiento, se considera un diseño universal donde la diversificación de la propuesta permite accesibilidad y participación a todos.

Producciones áulicas

Daremos una mirada a ciertas producciones generadas a partir de esta propuesta.

YAMILA: produce un texto de 10 renglones de extensión, en letra cursiva, en el que puntualiza, cronológicamente, los hitos principales de la gesta. Culmina su escrito con 3 escenas gráficas, una expresa la vida en el campamento previo al cruce, otra refleja el cruce y la última refiere a una batalla exitosa.

Abajo de los dibujos la niña manifiesta que le hubiera gustado conocer a San Martín.

FRANCISCO: es uno de los aprendices que trabajaron sobre el mapa. Ubica los 3 países liberados por San Martín, dibuja sus banderas, marca los cruces de la cordillera y los itinerarios realizados por el ejército. Señala el lugar del campamento con carpas y el de las batallas con enfrentamientos de personas armadas dibujados con palitos. Aparecen nombres de países escritos en letra imprenta mayúscula.

JOEL: es el otro alumno que ordena su exposición desde el mapa. Marca países, dibuja la cordillera con una sucesión de picos interrumpidos en los respectivos pasos, incluye banderas. En el reverso escribe varias oraciones, en la última hace mención a la figura de San Martín en su país natal, Perú, y agrega: "Yo vivo en Argentina y soy argentino y peruano, como quería San Martín, que viviéramos en la patria grande".

JULIÁN: enumera del 1 al 10 los momentos más importantes de la vida de San Martín. En el 4^{to} ítem, el del campamento, relata lo más importante que tenían que llevar para el cruce de los Andes: “comida, agua, abrigo y faroles, porque no existían las linternas”. Comienza el escrito en formato cursivo, va alternando con la imprenta y termina escribiendo en letra imprenta mayúscula.

PEDRO: escribe este texto en la computadora.

SAN MARTÍN

San Martín quería salvar a la patria y tenía un caballo y muchos soldados y fue a Chile y a Perú y a otros lugares y los españoles se fueron y somos libres y felices

En el salón hay una computadora que generalmente usa Luciana, niña con trastorno motor generalizado. Cuando ella no la emplea, la computadora queda a disposición de sus compañeros.

MARTINA: toma dos de las máximas que San Martín escribió a su hija, las ilustra y agrega de puño y letra, cursiva, otras que ella recordaba. Luego enumera las “cosas” más importantes que hizo San Martín dando cuenta del cruce de los Andes y de las batallas libertadoras.

LAUTARO: trabaja en su cuaderno de clase, tamaño oficio. Dibuja al prócer en su caballo luciendo su uniforme militar con su espada en alto, junto a la bandera argentina, tal como la vio en varias imágenes y videos. Copia “San Martín”, nombre que reconoce como forma fija, de un cartel que figura en el mural del salón. Pide a la maestra que le escriba “Somos libres” y lo copia en su cuaderno.

En el reverso de la hoja figuran dos imágenes de batallas acompañadas una por la bandera de Chile y la otra por la de Perú. Copia de la maqueta el nombre de ambos países liberados.



LUCIANA: en el cuaderno de esta niña también están las viñetas coloreadas. Al costado de cada imagen figuran escritos que reflejan la vida de San Martín. Luciana escribe a mano pero de manera muy lenta y trabajosa debido a su trastorno neuromotriz. Tiene la opción de dar su evaluación en forma oral pero ella quiere colorear las viñetas y pegarlas en el cuaderno. Tiene la opción de escribir en la computadora pero en este caso la niña prefiere no usarla.

Es Mauro quien escribe en el cuaderno de la niña. Luciana le dicta las ideas y el niño oficia de escribiente, le presta su escritura a esta compañera. No es la primera vez que se establece este tipo de producción entre Luciana y sus compañeros.

Lo interesante de este apoyo, de esta diversificación en la modalidad escritural, es que está totalmente legitimada por la maestra y por la institución educativa. Nadie se sorprende porque en el cuaderno de la alumna haya letra de un compañero. Nadie pone notas del tipo: “no es tu letra” o “no deben escribir en el cuaderno de Luciana” ni “pasar en casa con tu letra”, como suele ocurrir en la escuela tradicional. No, esto es considerado como una producción intelectual de Luciana escrita en su cuaderno por un compañero.

Desde la perspectiva de la escuela tradicional este episodio puede ser visto como una “inconducta”, como algo que “no corresponde” y hasta merecer algún señalamiento acerca de que en el cuaderno de clases solo escribe su dueño. Desde la perspectiva de la escuela de la diversidad el hecho es considerado como un suceso más de producción entre pares encuadrado en el interaccionismo.



Como cierre de la unidad didáctica los alumnos socializan la producción de la evaluación, comparten sus trabajos, repiensen el tema, intercambian pareceres y opiniones que generan nuevas reflexiones y aprendizajes.

Desde la justicia curricular se privilegia la generación de condiciones para que el currículo se convierta en un espacio de aprendizaje en entornos altamente cambiantes y complejos, donde la capacidad adaptativa y creativa se convierte en el capital máspreciado para el desarrollo de la sociedad contemporánea.

Uno de los principios de la justicia curricular se referencia a la participación y escolarización común: donde el currículum debe ser "diverso" y no elaborado por un solo sector, el dominante, y donde la diversidad se considere un valor educativo, una riqueza y no un déficit. Pensado desde esta perspectiva los trabajos propuestos a los alumnos de 3^{er} grado superan las prácticas homogeneizadoras de la escuela tradicional y encuentran nuevas formas de producción pedagógica diversificando las estrategias de enseñanza y aprendizaje, lo cual implica reconocer que existen diversas vías y estilos cognitivos.

Propuesta diversificada II

De la instalación al texto

Participo del cierre de una unidad didáctica que forma parte del proyecto pedagógico inclusivo de un 2^{do} año de escuela secundaria. La propuesta supone la construcción de una síntesis, transferencia de conocimientos y redacción de un informe final.

Entrar al aula ya representa un impacto. Las ventanas están cubiertas con extrañas cortinas, que en realidad no son cortinas, son redes de media sombra. Del techo cuelgan distintas formas de cerámica o plastilina que se conectan algunas entre sí o con una bola de boliche que cuelga en el medio del salón.

Me ayudan a descifrar la escena carteles y textos que acompañan la representación: núcleo, nucléolo, membrana celular, vacuolas, centriolos, aparato de Golgi, lisosoma, ribosoma, etc. ¡Estoy dentro de una célula! Las redes de media sombra son la membrana celular y la bola de boliche es el núcleo.

La instalación fue armada progresivamente a medida que los adolescentes se fueron interiorizando sobre la célula y su funcionamiento. En su montaje participaron todos los alumnos, en forma colaborativa, unas veces durante la clase de biología, otras en el hogar y también en clase de plástica.

Llama mi atención una estructura que se ubica cerca del núcleo, hecha con sorbetes de gaseosas aplanados, perforados e interconectados entre sí; por dentro de estos tubos aplastados se ven hilos de colores con el nombre "lípidos". Junto a esta instalación hay un cartel: Reticulo endoplasmático liso, que preside a modo de título dos explicaciones. Una más corta, concisa, rigurosa tomada de un libro de biología y otra, más extensa, explicativa, más comprensible armada por el profesor y los pibes.

Reticulo endoplasmático liso: entramado de conductos membranosos aplanados que establecen una red comunicante con la membrana nuclear permitiendo el intercambio de sustancias entre las diversas estructuras celulares, lugar donde se produce la formación de lípidos.

Reticulo endoplasmático liso: es un conjunto de tubos membranosos aplanados que establecen una red de comunicación con la membrana

nuclear. Es un entramado, una trama de conductos membranosos que permiten el intercambio de sustancias entre las diversas estructuras celulares. El retículo endoplasmático liso es el lugar donde se producen los lípidos.²

Hay un texto de estudio que para algunos alumnos representa una barrera, condiciona el acceso a la información, por eso es intervenido, clarificado, modificado. Hay clara intencionalidad de accesibilidad textual que se concreta en la adaptación del segundo texto y se ve enriquecida con la representación de los sorbetes aplanados.

“Adaptar un texto es considerar la posibilidad de que el sujeto aprendiente se apropie del saber que encierra ese portador de texto a través de la lengua escrita con autonomía, sin la mediación de otra persona, allanando las barreras de aprendizaje y participación.

Las adecuaciones pretenden otorgar a los aprendices la posibilidad de apropiarse subjetivamente del saber pedagógico sin la asistencia, por momentos esclavizante, de otro que entiende y sabe. Estas adecuaciones intentan superar la histórica dependencia y sumisión en la que se ubican los alumnos para los que el texto es barrera” (Borsani, 2018: 109).

“Para poder adaptar los textos académicos es necesario desentrañar el sentido completo del texto de origen, interpretar y analizar todas sus características de forma consciente y metódica que permitan ubicar las posibles barreras que obturan la accesibilidad. El proceso de adecuación requiere un conocimiento profundo de la gramática, semántica, sintaxis y frases o expresiones hechas o similares, vocabulario académico específico de cada campo conceptual, así como el de la cultura de sus hablantes.

La idea es trabajar sobre las barreras del discurso de manera tal que el mismo resulte accesible a sus destinatarios sin que se atente contra la calidad del concepto a transmitir. Se trata de contemplar las dificultades que plantea la lectura para que estas no sean el impedimento entre el texto y el lector, sino que sean consideradas y allanadas pertinentemente para que el alumno pueda apropiarse del contenido del texto a través de la lectura, independientemente de las dificultades específicas que hubiera.

2. Ampliación del tema en Adecuaciones Textuales, capítulo 5 del libro *De la integración educativa a la educación inclusiva. De la opción al derecho* (Borsani, 2018).

Los recursos tenidos en cuenta en estas adecuaciones procuran lograr textos en estilo directo, claro, sencillo, de fácil lectura” (Borsani, 2018: 113).

¿Comprende Lucas lo que está haciendo?

A mi llegada al salón el grupo trabaja sobre una síntesis de la unidad didáctica “La célula como unidad funcional y estructural de los seres vivos” vinculando las redes conceptuales de cada clase con cuadros, esquemas y dibujos. Me sumo al trabajo junto al profesor y a una tutora que hoy comparte la clase de biología con este curso. El ambiente es dinámico, activo, inquieto. Los aprendientes usan computadoras, libros, apuntes, graban explicaciones, escriben manualmente y en procesadores, sacan fotos, filman breves videos, dibujan, grafican.

Veo a Lucas junto a dos compañeros pintando el gráfico de una célula. Pregunto a la tutora si le parece que Lucas comprende lo que está haciendo, si ha podido entender la noción de célula, si realmente tiene idea de lo que está pintando. Mi pregunta la incomoda y con un gesto arma la escena para que Lucas dé cuenta de su saber y diga, con voz ronca y disonante:

—¡La célula, María José, la célula!

Con mucho interés me convoca a salir al patio de la escuela. Ahí señala edificios en altura que se ven a lo lejos y me explica:

—Edificios: piso, piso, piso; cuerpo: célula, célula, célula —Señala una pared de ladrillos y dice—: Pared: ladrillos, ladrillos, ladrillos; cuerpo: célula, célula, célula.

—Gusano, perro, mosca, vos, yo, célula... —y supe la palabra faltante con el gesto de la mano que dibuja un círculo. Señala las plantas de un cantero, los árboles y la quinta y lo acompaña con el gesto de un rectángulo.

Expreso a Lucas un comentario satisfactorio sobre lo mucho que ha aprendido y sabe acerca de la célula y procuro seguir con mi recorrida por el salón. Lucas me pide que no me vaya de la mesa, que espere y me indica la silla para que me vuelva a sentar. Continuando con su explicación, abre las manos, separa los dedos, los estira y enfrenta por las puntas sin que se lleguen a tocar. Sube las manos a la altura de la frente a la par que hace un gesto de vibración, de electricidad, emite un ruido similar a un chisporroteo y dice:

–Célula, cerebro.
Ya para terminar, Lucas vuelve a la pared de ladrillos, pasa su mano con fuerza y hace caer arenilla, me pide que levante la manga de mi camisa, frota levemente mi brazo y señalando las escamas que se desprenden cruza el dedo índice por su cuello haciendo el gesto del degollado y dice:

–Se murió, basta célula.
Ya no intento levantarme. No puedo. La lección ha sido demoledora. Ante esta clase magistral no puedo menos que sentirme interpelada:

Acerca de mi pregunta

- Es impertinente, imprudente, irrespetuosa.
- Es enunciada desde el paradigma integrador, donde se supone que hay un grupo que aprende dentro de las generales de la propuesta homogeneizadora de la escuela tradicional y algunos alumnos que necesitan una currícula diferenciada e individualizada. Nada tiene que ver con lo que realmente sucede en un aula inclusiva donde la propuesta es diversificada y a la vez personalizada, donde hay lugar para todos, donde todos aprenden, cada uno a su modo, en su tiempo y estilo.
- Quizás abona mi cuestionamiento el riesgo de estar frente a la escuela de la simulación, donde los profesores hacen como que enseñan y los alumnos hacen como que aprenden, sabiendo ambos a ciencia cierta que ninguna de las partes se corresponde con el genuino proceso de enseñanza aprendizaje.
- En el momento en que enuncié la pregunta miro a Lucas desde la óptica de la escuela tradicional, prima en mí la maestra especial del paradigma segregador, de la escuela especial que no considera como derecho el atravesamiento cultural.
- Miro al alumno y no al contexto. Me focalizo en el problema de aprendizaje, paradigma integrador, y no considero en el problema de enseñanza, paradigma inclusivo. De hecho, este último es el paradigma desde donde se piensa el proyecto educativo de esta materia, en consonancia con el proyecto pedagógico institucional. Lo que no conserva relación con el proyecto es mi pregunta.

- Desde mi cuestionamiento se supone que hay una única forma de conceptualizar la célula, o que hay alguna forma mejor que otra. Trasluce soberbia intelectual, ubica un saber sabio. Desconoce la trayectoria educativa del alumno.
- Suelo decir que, así como todos tenemos un enano fascista que a veces suele aparecer en nuestra vida, todos los que pertenecemos al mundo educativo tenemos una maestra normalista en lo más profundo de nuestro ser. Aquí apareció la mía.
- Es lógico que la tutora se haya molestado con mi pregunta. Soy yo quien está descolocada.

Acerca de la respuesta de Lucas

- Lucas reconoce las características de los seres vivos. Supera ampliamente el objetivo general esperado de ser capaz de distinguir lo vivo de lo no vivo, de comprender que los conceptos se relacionan entre sí por un orden jerárquico. Lucas sabe perfectamente lo que es una célula, puede aplicar el concepto de célula en el contexto de los niveles de organización.
- Logra identificar a la célula como la unidad estructural para formar los distintos niveles de organización de los seres vivos tal como se espera de los alumnos al finalizar la actividad 2.
- Sabe que hay células vegetales y animales, que las células nerviosas tienen características diferenciales.
- Lucas maneja lupa estereoscópica y microscopio.
- Puede armar redes conceptuales con imágenes.
- Cumple con el objetivo propuesto en la actividad 3, que propone que los alumnos busquen información sobre la célula y le asignen un significado para ser capaces de relacionarlo con algo cotidiano que ellos mismos deben proponer.
- Es una lección acerca de cómo la diversificación curricular pensada desde la Justicia Curricular es una posibilidad de desandar las propuestas curriculares segregacionistas, de alumnos separados y “diferentes” con currículo especial o recortado, que dejan intacto el currículum hegemónico en vigor y sostienen los procesos de exclusión.

- Da cuenta de diversos modos de acceder a la información y de construir un concepto. Demuestra que un alumno con un nivel de alfabetización muy precario puede y debe transitar la ESO y recibir una educación de calidad diseñada a su medida.
- Mucho de lo que sabe Lucas sobre la célula es, en gran parte, por el trabajo de transposición didáctica que pudo hacer el profesor al ir del saber sabio a un saber debidamente didactizado, saber enseñado, saber aprendido.

Acerca de la propuesta pedagógica

La secuencia didáctica para la enseñanza y apropiación de “La célula como unidad funcional y estructural de los seres vivos” propone como principal objetivo que las y los estudiantes de 2^{do} año de educación secundaria puedan comprender la célula como unidad funcional y estructural de los seres vivos, comprender la célula como unidad fundamental de la vida desde el punto de vista estructural (todos los seres vivos están formados por células) y funcional (los procesos de la vida son el resultado del funcionamiento de cada una de las células). Mediante el desarrollo de las actividades se espera que los alumnos de segundo año puedan promover competencias de aproximación al pensamiento científico en relación a los saberes, capacidades y disposiciones frente a los fenómenos a abordar.

El comprender el concepto de célula como unidad estructural y funcional ayuda a entender que el funcionamiento del ser vivo, el todo, es producto del funcionamiento de la parte, cada una de las células. Permite tener una visión de conjunto de la función de nutrición del cuerpo y de la necesidad de alimentarse de manera adecuada para entregar nutrientes a cada una de las células.

Junto al contenido conceptual “La célula como unidad estructural y funcional de los seres vivos” se tiene en cuenta como objetivo procedimental el manejo de la lupa estereoscópica y del microscopio y la elaboración de mapas conceptuales que registran los aprendizajes conceptuales realizados en cada encuentro, y como aprendizajes actitudinales, la valoración del trabajo de cada uno y del trabajo en equipo.

Los objetivos específicos apuntan a caracterizar las propiedades de los seres vivos, reconocer que los seres vivos están compuestos por

células, caracterizar los niveles de organización de la materia y reconocer a la célula como unidad funcional y estructural de los seres vivos, poder describir de manera general una célula y establecer su relación con las funciones vitales del organismo.

La temporalidad de la unidad didáctica se establece en 8 encuentros de 90 minutos cada uno.

La propuesta pedagógica se diversifica tanto en el acceso a la información como en la producción. Se proyectan videos, documentales, atlas histológicos, circulan ilustraciones y gráficos, se trabaja con textos multinivel, se proponen experiencias para realizar en el hogar y en el laboratorio. Se deja registro de cada clase de múltiples maneras, se responden guías, se escriben definiciones, se hacen gráficos, maquetas y dibujos, se graban audios como forma de retener la voz del docente, se filman y registran las experiencias del laboratorio y se realizan mapas conceptuales.

No todos los alumnos realizan lo mismo pero sí socializan las producciones y todos van construyendo el concepto célula.

Comenta el profesor:

- que hubo momentos claves en el desarrollo de la unidad, uno de ellos fue cuando los alumnos clasificaron seres vivos / objetos: lapicera, teléfono celular, planta, gusano, fuego, lombriz, semilla de lenteja, ellos mismos, sus familiares, lápiz, botella, seres de otros grupos étnicos, máquinas, mascotas, etc. Esta actividad es realizada con objetos reales y con imágenes y luego llevada al mapa conceptual con palabras. Los materiales se preparan con anticipación, son previstos dentro del sistema de apoyo, de manera que no es necesario realizar ajuste razonable alguno porque se trabaja sobre lo que cada alumno necesita y se lo dispone a tal fin.
- Durante esta actividad algunos alumnos identifican como característica de los seres bióticos la posibilidad de movimiento, de trasladarse, excluyendo así a las plantas. El profesor toma este enunciado, lo transforma en un problema, lo pone a consideración del grupo y, sin dar las respuestas, sino guiando a través de nuevos interrogantes, los alumnos rectifican, amplían el concepto y redefinen el criterio clasificatorio.

El relato de Lucas no da cuenta de este error conceptual, sino todo lo contrario.

- Los trabajos de lecturas son considerados desde la propuesta multinivel. Se presentan textos complejos, al nivel de monografías, algunos con formato académico pero de accesibilidad sencilla y otros muy simples y lineales. En todos se ofertan conceptos sobre la célula. Se socializa la lectura de manera que circulen el material y la información de manera escrita y oral.

El profesor propone un trabajo a partir de la palabra CÉLULA. Se puede hacer un acróstico, un rap, un esquema, palabras cruzadas, un texto o lo que cada alumno o grupo decida. Lucas ubica la palabra en forma vertical y coloca partes de la célula que contengan esas letras en forma horizontal, para lo cual se guía por los esquemas de la carpeta y la información que surge de la instalación hecha en el salón.

Algunos alumnos realizan mapas conceptuales.

- La realización de mapas conceptuales es transversal a varias áreas y en esta unidad se le da un valor superlativo ya que cada actividad queda reflejada y de esta manera se articulan los distintos momentos del proceso de enseñanza aprendizaje. Se prioriza que cada alumno confeccione un mapa conceptual propio, sin dejarse influenciar, en un primer momento, demasiado por los de sus compañeros. Sólo cuando ya lo ha elaborado lo compara para contrastar y completar el mapa propio si lo estima conveniente.
- El mapa conceptual es una herramienta gráfica, un esquema de ideas que sirve para organizar de manera gráfica y simplificada conceptos y enunciados a fin de reforzar un conocimiento. En un mapa conceptual se relacionan por medio de conectores gráficos conceptos e ideas para complementar una idea generalizada de lo que es un principal, el objetivo es conseguir el significado por medio de enlaces que se analizan fácilmente. Incluye conceptos y relaciones entre conceptos indicados por una línea conectiva que los enlaza.
- Lucas realiza un "mapa conceptual" con imágenes que representan cabalmente el concepto trabajado, añade algunas palabras claves que toma de los esquemas de sus compañeros.

- Otra propuesta multinivel surge a partir de una sopa de letras en la que se propone ubicar palabras relacionadas con el campo semántico de la célula. Producir un texto, cuadro, esquema o póster que incluya los elementos encontrados.

CÉLULA

M	G	R	U	P	V	L	R
E	O	L	S	A	A	I	I
M	L	I	A	R	C	S	B
B	G	S	T	E	U	O	O
R	I	O	C	D	O	S	S
A	D	N	F	A	L	O	O
N	U	C	L	E	O	M	M
A	R	N	U	J	E	A	A

Guiado nuevamente por las formas fijas de los libros, maquetas y su propia carpeta, Lucas ubica las 10 referencias.

A partir de su localización se propone escribir significados o funciones. Lucas agrega a cada palabra un dibujo.

Propuesta diversificada III

La tabla de los elementos químicos

Un reto ineludible al que se enfrentan los estudiantes de la escuela secundaria en algún momento de su cursado es conocer la tabla periódica de los elementos químicos. Es una tarea que por lo general resulta compleja, tediosa; más de uno la vive como abrumadora y solo queda un registro desagradable de la experiencia pedagógica.

En este caso no se desarrolla la unidad didáctica completa sino que se presentan algunos recortes de la secuencia didáctica que hacen a la diversificación curricular y son pertinentes para ejemplificar la

flexibilidad y diversificación de la propuesta que permite un acercamiento más productivo.

Propósitos generales

- Promover el trabajo colaborativo, la discusión y el intercambio entre pares, la autonomía de los alumnos y el fortalecimiento del rol del profesor como andamiante y facilitador del trabajo áulico.
- Promover la búsqueda activa de información en diferentes soportes, la interpretación y selección crítica del material, su procesamiento, la jerarquización de ideas.

Objetivos generales propuestos para las actividades

- Conocer la perspectiva histórica de la clasificación de los elementos, evolución de los criterios.
- Reconocer los principales grupos de elementos y sus características.
- Ubicar los elementos en la tabla periódica y reconocer las periodicidades más simples.
- Lograr que el alumnado se familiarice con los elementos químicos. Seleccionar un número limitado de ellos, los más importantes, relacionar conceptos de teoría atómica con la tabla periódica.
- Reconocer algunos patrones de variación de propiedades de los elementos.
- Manejar el lenguaje de la química.
- Diferenciar entre elemento, compuesto y mezcla, al igual que entre compuesto orgánico e inorgánico, y mezcla homogénea y heterogénea.
- Aplicar los conocimientos adquiridos realizando diversas prácticas de laboratorio utilizando el material correctamente.
- Abordar de manera autónoma y creativa diferentes proyectos o actividades en grupo o individualmente.

Las actividades propuestas priorizaron la secuenciación de los siguientes contenidos:

1. revisión histórica de la clasificación de los elementos,
2. propiedades físicas de los elementos y propiedades químicas de los compuestos; presencia de los elementos en la vida diaria;
3. regularidad, orden y periodicidad;
4. interpretación de la tabla periódica en función de la estructura atómica.

Al diversificar las fuentes de información los alumnos investigan por internet, entrevistan profesores y licenciados en química, trabajan con libros de estudio, miran videos, etc.

Respetando la propuesta de la secuencia didáctica manipulan tablas de lo más variadas, pueden constatar que cada tabla está organizada en filas y columnas. Las filas son los **períodos** y están relacionadas con el número de niveles energéticos ocupados por los electrones en cada elemento. Las columnas se denominan **grupos** y están relacionadas con la configuración electrónica de los elementos que tienen comportamiento químico similar.

Clasifican los elementos en: metales, no metales, metaloides y gases nobles; reconocen la asignación de diferentes colores para cada grupo.

Ubican cada elemento en su casillero, el símbolo de cada elemento y su nombre. Reconocen el número atómico (Z) de cada elemento, número de protones y electrones y se inician en la idea de masa atómica. Las actividades se van complejizando, tal como fue estipulado en la secuencia didáctica.

Lo interesante de la propuesta es que cada actividad se acompaña de propuestas concretas, vinculadas con hechos de la vida diaria que permiten acceder al tema propuesto desde estrategias de enseñanza multinivel.

Recordemos que la enseñanza multinivel es una forma de planificar la atención a la diversidad en el aula desde una perspectiva inclusiva. En el tema que nos ocupa, la tabla periódica de los elementos, la EM posibilita que cada estudiante encuentre accesibilidad al concepto y desarrollo del contenido pedagógico, con actividades acordes al nivel de su competencia curricular. Se consideran los saberes previos y se respetan los puntos de partida, potencialidades, necesidades, estructura de pensamiento y modos y tiempos de aprendizaje personales, lo que genera que todos los alumnos se vean representados en la propuesta curricular.

Cada actividad incluye propuestas que suponen estructuras de pensamiento concretas, de iniciación a la abstracción, pre formales

y formales que se van resolviendo en forma interactiva y colaborativa entre todos los alumnos.

Producciones áulicas

Como cierre se propone realizar una presentación original, creativa, rigurosa, donde se despliegue el mayor caudal de conocimientos posible. Resulta muy interesante cómo cada grupo puede concretar una producción que da cuenta del conocimiento que sus integrantes construyeron a lo largo de las actividades propuestas en la secuencia didáctica.

Como muestra se adjuntan algunas de las producciones:

- Plata: se presenta un cuadro con nombre, símbolo y número, serie química, masa atómica, el grupo período y bloque al que pertenece la plata, masa atómica, configuración electrónica, aleaciones y compuestos y demás datos específicos. Se ubica el elemento en la tabla.

A modo de mapa conceptual se abre el tema de la producción minera y los principales países productores de plata. Una breve investigación histórica ubica la plata como uno de los siete metales conocidos en la antigüedad y mencionado en el libro del Génesis. Figuran sus usos, sus propiedades y una secuencia gráfica sobre la extracción de este metal.

Se adjuntan ilustraciones del átomo de plata, una maqueta, mapas señalando los países productores, gráficos y elementos de plata.

- Calcio: tras una breve presentación con los datos referidos a este elemento y la representación gráfica del átomo se despliega una serie de viñetas que aluden al libro *Calcio, biografía de un átomo* de José Emilio Salgado. Las ilustraciones ubican el origen de Calcio en el corazón de una estrella moribunda, el viaje de doscientos años que termina con la llegada de Calcio a la Tierra, los millones de años que siguieron y los que seguirán. Se representa al átomo de calcio antes que la vida orgánica apareciera en nuestro planeta y después de la extinción del Sol. Aparecen ilustrados personajes como Nitrógeno, el sabio y viejo Hidrógeno y el noble Argón (un gas muy extraño), que

van tejiendo la trama que plasmada en recuadros transforma el libro en historieta. Cada personaje es referenciado en la tabla pitagórica.

Bajo cada viñeta se presenta un sucinto escrito que refleja el resumen del capítulo ilustrado.

Los alumnos diseñan una audioguía, que nada tiene que envidiarle a las de los museos, que permite acompañar el recorrido recibiendo información oral sobre cada cuadro gráfico, al que se suma un archivo con información adjunta sobre el calcio.

- Tabla periódica en internet: se presenta una investigación acerca de distintos sitios donde los alumnos recabaron información sobre el tema. Los sitios están disponibles en varias computadoras y se socializan con los compañeros. La novedad del trabajo es la presentación de diferentes tablas periódicas ilustradas e interactivas que entusiasman a todo el grupo.

En una de ellas se relaciona a cada uno de los elementos de la tabla con objetos de la vida cotidiana. Por ejemplo, la tabla presenta el litio como uno de los componentes principales de las baterías, asocia el Kriptón, siempre vinculado a Superman, ahora relacionado con las linternas, el níquel, con el material de las monedas, etc. Al dar clic en cada elemento se abre una breve descripción del elemento.

Una de las tablas posee un termómetro con el cual se puede conocer el estado del elemento de acuerdo a la temperatura.

Otra alternativa tomada de la web es la tabla periódica con fotos de cada uno de los elementos y/o la imagen de quien lo descubrió. Al seleccionar cada elemento aparece información sobre sus características y propiedades.

El atractivo de una de las tablas más convocantes radica en un juego que consiste en ubicar los elementos que se van solicitando a través de pistas o acertijos.

- Juegos: se propuso a los alumnos el diseño de juegos con los elementos de la tabla. Así surgieron diferentes dominó, memory, test, el quién es quién, bingo, cartas, rompecabezas, adivinanzas, crucigramas, batalla naval química.

Se presentó una breve obra de títeres de 10 minutos de duración cuya trama es una disputa entre varios elementos para ver quién es el más poderoso. Los títeres quedaron a disposición del público para poder ser vistos de cerca, manipularlos y apreciar los rasgos esenciales que se tomaron para su factura. En una mesa de trabajo se ofrecen materiales para elaborar títeres que representen otros elementos de la tabla.

Aparece un “juego de la oca/elementos” muy ingenioso donde cada casillero es un elemento de la tabla, con sus datos e imagen; los retrocesos o avances se dan en claves referidas a alguna característica del elemento.

Se suma un “Twister de los elementos” adaptado de manera que, en el tablero de piso, en lugar de puntos de colores, se organizan cuatro filas de seis elementos en cada una. Cada fila tiene puntos de un color específico según su ubicación en la tabla.

Uno de los juegos más concurridos fue el “Adivina adivinador”, donde cada jugador, con los ojos vendados, recibe 3 objetos que debe vincular con 3 elementos de la tabla periódica y justificar su enunciación. Los que logran este nivel de identificación pasan a una ronda de mayor complejidad.

Otro de los entretenimientos es una sopa de letras en la que hay que ubicar 10 metales.

M	U	Z	P	L	A	T	A
M	E	B	F	O	Z	C	L
E	N	R	T	R	I	O	U
S	I	O	C	A	N	B	M
T	Q	N	L	U	C	R	I
A	U	C	T	F	R	E	N
Ñ	E	E	O	R	O	I	I
O	L	H	I	E	R	R	O

En el capítulo siguiente se trabaja sobre este recurso.

Para cerrar esta presentación es válido pensar que la propuesta diversificada permite a los alumnos, a todos, un acercamiento al tema desde variadas propuestas, modos, formas y tiempos. Así se planifica esta propuesta de trabajo sobre la tabla periódica de los elementos, así se diseñan las actividades, así trabajan los alumnos y desde esta óptica desarrollan los estudiantes la propuesta de cierre.

Las producciones elaboradas por los alumnos se enmarcan en lo que se consideran prácticas pedagógicas inclusivas, presentan la información esencial de manera diversificada, gráfica, verbal, legible, audible y palpable. El proceso de diseño barre un amplio espectro y no deja por fuera ningún modo de aproximación al conocimiento. Las propuestas se erigen como ofertas inclusivas pensadas desde el modelo diversificado con el que estos alumnos están familiarizados. Resultan ser equitativas, respondiendo al diseño universal, al proporcionar diversas opciones para acceder y producir equivalentes no iguales, que llegan a todos los alumnos evitando prácticas segregatorias al presentar actividades multinivel que inevitablemente consideran a todos los alumnos y generan autonomía.

Planteado desde la idea de Justicia Curricular, son los mismos alumnos quienes concretan la posibilidad de desandar las propuestas curriculares segregacionistas, de alumnos separados y “diferentes” con currículo especial o recortado, que dejan intacto el currículum hegemónico en vigor y solo sostienen los procesos de exclusión. Como lo vienen viviendo en el día a día, ellos diseñan una propuesta curricular diversificada donde todos los alumnos acceden y aprenden los elementos de la tabla periódica, garantizando así el atravesamiento cultural que valida saberes para los alumnos de este curso.

No se trata de desconocer las diferencias, que las hay y son parte del grupo clase, sino de reconocerlas y legitimarlas, plantearlas, buscar soluciones, no taparlas, esconderlas ni minimizarlas con un gesto benefactor o zanjarlas temporariamente con dádivas que poco tienen que ver con los procesos de aprendizaje. No se trata del como si, donde unos hacen como que enseñan y otros hacen como que aprenden, donde todos saben que montan una escena ficcional y la sostienen a pesar del sabor amargo. Se trata de concretar formas no tradicionales de producción pedagógica para garantizar derechos.

Las categorías en la filosofía

Presentación del tema

La construcción del conocimiento, el pensamiento y sus categorías, el lenguaje y la palabra que nombra y enuncia han sido, entre otros, los grandes temas que han movlizado al ser humano desde la antigüedad hasta nuestros días. Muestra de ello son los diferentes tratados filosóficos en que los grandes pensadores de la historia desarrollan sus hipótesis, dudas y postulados en sus esfuerzos de arrojar luz sobre tan complejo dilema.

Me ha inducido el aproximarme a este recorrido la aceptación del supuesto de que la filosofía y las ciencias han sostenido desde su constitución relaciones de jerarquía, vinculaciones, articulaciones y hasta “préstamos” que les han permitido, a cada una, definirse y constituirse como tal, por lo que a quienes hoy trabajamos con los postulados de las ciencias de la educación nos resulta sumamente interesante comprender la génesis de estos supuestos. La evolución de determinados conceptos sobre los que todavía hoy nos cuestionamos nos permite revisar la marcha que han tenido a lo largo del tiempo e interpretar las señales actuales con mayor precisión.

De los textos de los grandes pensadores propuestos en este trayecto solo he tomado recortes vinculados con los temas específicos de incumbencia para este trabajo, aun sabiendo lo riesgosas que resultan estas lecturas limitadas y hasta quizás reduccionistas.

Desde luego que este trabajo es mínimo, tiene omisiones considerables, solo pretende que la ubicación histórica señale la dimensión y la jerarquía del tema y pueda ser accesible para todos aquellos lectores

interesados en este desarrollo, sin renunciar a la rigurosidad teórica indispensable para estas aproximaciones.

Los intentos de comprender el modo en que los procesos cognitivos tienen lugar en el sujeto son tan antiguos como la propia filosofía. La cognición, el pensamiento y sus categorías fueron temas nodales de los primeros filósofos. De hecho, la palabra categoría procede de los escritos de Platón y Aristóteles.

Con el nacimiento de la psicología como disciplina científica independiente de la filosofía en el siglo XIX, los procesos del conocimiento se han estudiado desde diferentes puntos de vista, pero tanto a unos como a otros, a todos los científicos por igual les ha convocado el enigma en torno al modo en que cada sujeto se construye, se apropia y clasifica los distintos conocimientos para establecer un orden interno fundamental y necesario.

De la mitología a la filosofía

En la antigüedad las respuestas a las preguntas existenciales están en manos de las distintas religiones. Estas explicaciones religiosas se convierten en mitos que se transmiten de generación en generación a través del tiempo como relatos sobre dioses que explican, de una forma primaria, el principio de la vida, la naturaleza y demás temas trascendentales.

Alrededor del año 600 antes de Cristo surge en Grecia una nueva manera de pensar que pretende superar esa visión mítica del mundo dando nacimiento a la filosofía. Los primeros filósofos critican las explicaciones mitológicas y plantean la necesidad de buscar otras explicaciones a los procesos de la naturaleza. Se da así una evolución hacia un razonamiento basado en la experiencia y en la razón.

Superando los primeros pensadores griegos, llamados “filósofos de la naturaleza” o “presocráticos”, llegamos a los tres filósofos más grandes de la Antigüedad: Sócrates, Platón y Aristóteles, cuyas huellas marcaron la civilización europea.

Sócrates (-470 a -399) resulta un personaje enigmático de la historia de la filosofía que no dejó escritos sobre sus influyentes pensamientos. Es conocido a través de la obra de Platón, quien fue su alumno y escribió extensos diálogos o conversaciones filosóficas en los que utilizó a Sócrates como portavoz.

El mundo de las ideas

Platón (-428 a -347) sostiene que todo lo que pertenece al mundo de los sentidos, todo lo que podemos tocar y sentir en la naturaleza fluye, es decir que está formado por una materia que se desgasta con el tiempo. Pero a su vez nos plantea que todo está hecho con un molde dado e inmutable, es decir que lo eterno y lo inalterable no es una materia prima física sino que se trata de modelos abstractos, espirituales, a cuya imagen todo está moldeado.

El objeto, sea este un animal, vegetal, objeto u otro elemento, fluye, desaparece con el tiempo, surge y perece, pero “el molde”, la idea, es eterna e inmutable. A estos moldes los llamó ideas y planteó que atrás de todos los objetos sensibles, atrás del mundo de los sentidos se encuentra el mundo de las ideas, las imágenes modelo.

Sobre este mundo de los sentidos que podemos sentir y tocar, solo podemos tener algunas hipótesis poco seguras, pero sí podemos tener conocimientos seguros de aquello que vemos desde la razón.

La razón es lo contrario de las opiniones y los pareceres. La razón es eterna y universal porque solo se pronuncia sobre asuntos eternos y universales. Platón encontró las ideas perfectas que están muy por encima del mundo de los sentidos y son previas al mismo.

Este filósofo pensaba que todos los fenómenos de la naturaleza son solamente sombras de los moldes o ideas eternas. Para ilustrar su postura desarrolló el conocido “mito de la caverna”, el camino que recorre el filósofo desde los conceptos vagos hasta las verdaderas ideas que se encuentran tras los fenómenos de la naturaleza.

El modelo platónico del conocimiento propone cuatro elementos imprescindibles que fueron expresados en la “Carta VII” titulada: “Platón saluda a los parientes y amigos de Dion”. El primer elemento es el nombre, el segundo la definición, el tercero es la imagen y el cuarto el conocimiento. Habría que añadir en quinto lugar la cosa en sí, cognoscible y real.

Amplía Platón que el nombre de los objetos no es una cosa fija y que nada impide que las cosas que se llaman de determinada manera pudieron llamarse de otra, señalando que la simplicidad del nombre le da valor al objeto que nombra porque a partir del nombre se construyen los conceptos. El nombre permite delimitar con cierta precisión un determinado objeto.

Los elementos anteriormente mencionados son de los que se sirve cada individuo para llegar al conocimiento de un objeto o situación determinada. Esta modalidad de aproximación es aplicable para el concepto del círculo, la recta, lo bello, lo justo, lo bueno, el color, de todo cuerpo, artificial o natural, el fuego, el agua y la totalidad de los seres vivos, los caracteres anímicos y toda clase de acción o pasión.

“Si en todas estas cosas no se logra captar de alguna manera los cuatro elementos mencionados, jamás se llegará a participar de una noción perfecta del quinto. Además, los primeros intentan mostrar la cualidad de cada cosa, no menos que su esencia valiéndose de algo tan débil como es la palabra; teniendo esto en cuenta, ninguna persona inteligente se arriesgará a confiar sus pensamientos a este débil medio de expresión”.³

En este párrafo Platón expresa la paradoja referida a la imposición de los nombres a los objetos y si esta se debe a la naturaleza de ellos o se trata de algo convencional y sitúa con sorprendente claridad la intrincada relación existente entre pensamiento y lenguaje.

Queda planteado entonces que todo concepto es concepto si está acompañado por una definición y que los conceptos se comprometen con las semejanzas y excluyen las diferencias.

La postura platónica considera que la definición delimita estrictamente su significado, que excluye todo equívoco y que para tener valor debe bastarse a sí misma en términos racionales. La imagen entonces hace visible lo que es puramente racional, o sea la definición. Es la imagen quien trae al mundo sensible aquello que permanecía en el mundo inteligible.

El cuarto elemento es el conocimiento propiamente dicho, la inteligencia y la recta opinión acerca de los objetos. Todo ello, nos dice Platón, habrá de considerarse como una sola cosa que reside, no en las palabras ni en las figuras de los cuerpos, sino en las almas. La recta opinión es el conocimiento propio y exclusivo por el cual accedemos a los entes matemáticos que son considerados únicos paradigmas de la ciencia.

El modelo platónico de conocimiento postula las ideas como aquello que permite transparentar, iluminar un determinado universo de objetos, las propone como prototipos que existen independientemente de que alguien los piense y asegura que estarían en el origen de todo aquello que existe conforme a esa Idea.

3. Platón, *Carta VII*, Platón saluda a los parientes y amigos de Dion.

Es verdadero solo lo que se puede conocer puramente por la razón y solo en la medida en que ese conocimiento es objetivo e ineludible. Igualmente solo en el terreno de lo inteligible es posible excluir las diferencias, que son cualidades cambiantes, de carácter visible, sensible como el nombre, la definición, la imagen, para quedarnos con las cualidades inteligibles, invisibles, que son la semejanza que supone la exclusión de toda cualidad cambiante.

Lo universal es solo atributo de lo invisible.

Son estos cuatro elementos, nombre, definición, imagen y conocimiento, puestos en contacto los unos con los otros, los nos que permiten arribar a la comprensión de cada objeto y participar de la noción perfecta del quinto: la cosa en sí, la idea, la esencia, lo impalpable. La idea existe por sí y en sí y no debe su existencia a ninguna otra cosa. Es anterior a toda forma particular de existencia y tiene un modo de ser diferente de los de los particulares existentes.

Platón plantea que todo lo relativo al quinto elemento es irreductible al lenguaje ya que hay una inadecuación entre las capacidades lingüísticas y la Idea: “De esto nada se puede decir”, “La esencia determina la existencia”.

El nombre, la definición y la imagen, primer, segundo y tercer elemento respectivamente, son representaciones de la idea. Toda representación es imperfecta, lo único perfecto es la Idea, a la cual no podemos acceder si no es a través de estos cuatro elementos.

Así lo ha escrito Platón en su obra: “Cuando a costa de mil esfuerzos son puestos en contacto unos con otros los diferentes elementos, nombres y definiciones, percepciones de la vista y de los demás sentidos, cuando son sometidos a benévolas discusiones críticas, en que preguntas y respuestas están hechas sin mala intención, brota de repente la inteligencia y comprensión de cada objeto, que alcanza en su esfuerzo el máximo límite de la capacidad humana”.⁴

Platón nos plantea que conocer la esencia no es igual que conocer la cualidad o concepto y nos aclara que en realidad todos aspiramos a conocer la esencia pero esta nos es inaccesible, a lo único que podemos acceder es a conocer la cualidad o el concepto.

En su obra se pueden ubicar los cuatro métodos complementarios de pensamiento. El método específicamente dialéctico examina las relaciones de las ideas entre sí y la capacidad de las ideas de ponerse en

4. Platón, *Carta VII*, Platón saluda a los parientes y amigos de Dion.

conexión con otras o de rechazar cierto tipo de uniones. Esos caracteres o ideas constituyen para Platón la realidad verdadera.

Esas ideas ofrecen siempre el mismo aspecto, lo que permite llamarlas con el mismo nombre. Pero a su vez son susceptibles de combinación con otras ideas, formando así entidades complejas que posibilitan el discurso. De esta manera se constituye un intento de reglamentación del lenguaje atendiendo preferentemente a los significados que los signos lingüísticos delatan.

No hay ideas innatas

Continuando con el aporte de los pensadores griegos nos acercaremos a los planteos aristotélicos. Así como Platón nos habla de un modelo de conocimiento, su discípulo Aristóteles (-384 a -322) nos acerca un modelo de ciencia y nos aclara que no cabe saber mediante demostración si uno no conoce previamente los primeros principios inmediatos.

Aristóteles coincide con su maestro en pensar que las cosas fluyen, que ninguna es eterna y que tan solo el molde, la idea es eterna e inmutable, pero a diferencia de Platón sostiene que la idea es un concepto que nos hemos formado después de ver un cierto número de veces un determinado objeto. Con este razonamiento el filósofo plantea su desacuerdo con Platón en que la idea sea anterior a la cosa ya que sostiene que el mayor grado de realidad es el que "sentimos" con los sentidos y no el que pensamos con la razón como postuló su maestro. Aristóteles señala que no existe nada en la mente que no haya estado antes en los sentidos y sostiene que lo que hay en el alma humana son meros reflejos de los objetos de la naturaleza, es decir que la naturaleza es el verdadero mundo y que todo lo que está en la naturaleza ha existido antes en los sentidos. No acepta la existencia de moldes por fuera de la naturaleza sino que sostiene que las formas de las cosas son como las cualidades específicas de las cosas, todos los pensamientos e ideas llegan a la conciencia a través de lo visto y oído, pero también sostiene que hay una razón innata con la que nacemos. Esta capacidad o inteligencia innata es la que permite ordenar las sensaciones en distintos grupos y clases. Es precisamente la razón la característica más destacada del ser humano, pero su inteligencia está vacía antes de que pueda sentir algo, por lo que el ser humano no puede nacer con idea alguna.

La forma del conocimiento primera, la originaria, es la sensación, o sea aquella que obtenemos desde nuestros sentidos. Es la imagen concreta de algo que todavía no ha sido juzgado por la mente, por lo que carece a priori de atributos o diferencias que permitan identificarlo como miembro de un género y una especie determinada.

Aristóteles sitúa los principios como todo conocimiento que, sin depender de otros, permite obtener conocimiento, permite aprender sin depender de otros.

El principio no admite otros conocimientos para ser conocido, ni demostración.

La facultad que permite adquirir un conocimiento es la del sentido, esta sí innata. La persistencia de la sensación da lugar a la formación de un concepto que unifica ciertos caracteres distintos para caracterizar a otro. Esto da paso a un enunciado que reúne esos caracteres que provienen de rasgos diferentes. La facultad del sentido es entonces, discriminativa y no tiene otra tarea que la de detectar diferencias.

En sus reflexiones Aristóteles considera que los animales sienten pero que no tienen la capacidad de participar de la experiencia. El hombre, que tiene memoria, puede retener la información y por eso puede aprender. La experiencia nace del recuerdo ya que muchos recuerdos referentes a una misma cosa dan por resultado una experiencia. La experiencia permite formular un juicio y arribar a la ciencia y a la técnica.

La intuición, inteligencia o mente es el principio universal y agrega Aristóteles que la ciencia, por más que se funde en la intuición no se reduce a esta sino que se despliega en un proceso discursivo que le permite enfrentarse consigo misma a través de la reflexión.

Introduce así lo universal en la cosa misma, "ousía", que es lo auténticamente existente, sujeto, la sustancia de la que se predicen las propiedades, lo individual. Ahora bien, esta cosa es tal gracias a lo que de ella se predica, su esencia. El accidente, predicable también de la sustancia, es lo contingente. Solo en la definición hay conocimiento y solo hay ciencia en lo universal y esencial.

El último aporte que tomaremos de Aristóteles en relación al tema del pensamiento se refiere a las relaciones que se establecen entre las palabras y las cosas y el sorprendente planteo que encadena las palabras escritas como símbolos de las palabras habladas, en tanto estas son símbolos de experiencias mentales que son a su vez símbolos de las cosas. Aristóteles plantea una profunda y compleja relación entre el

plano lingüístico y el plano objetivo. En *Sobre la interpretación*, en el párrafo 1: "Escritura, voz, pensamiento y realidad" enuncia: "Antes que nada hay que exponer qué es un nombre, y qué es un verbo y, a continuación, qué es una negación, qué es una afirmación, qué es una declaración y qué un enunciado.

Así pues, lo que hay en el sonido son símbolos de las afecciones que hay en el alma, y la escritura es símbolo de lo que hay en el sonido. Y así como las letras no son las mismas para todos, tampoco los sonidos son los mismos. Ahora bien, aquello de lo que esas cosas son signos primordialmente, las afecciones del alma, son las mismas para todos, y aquello de lo que estas son semejanza, las cosas, también son las mismas".⁵

Aristóteles fue el primer pensador en utilizar el término categoría como tecnicismo filosófico: lógico y metafísico, y las definió como los predicados más generales de la realidad. En la lógica aristotélica la categoría es un concepto general que en número de diez puede decirse y afirmarse de toda cosa: sustancia, cualidad, cantidad, relación, lugar, tiempo, posición, estado, acción, pasión.⁶

5. Cfr. Aristóteles, *Sobre la interpretación*, 16° 5. Gredos, Madrid, 1995.

6. La primera clasificación de las categorías fue realizada por Aristóteles. Él hace la distinción entre sustancia y accidente. La sustancia es la categoría fundamental, lo que existe en sí mismo. Los accidentes son categorías que existen en otro ser, en la sustancia. Las diez categorías de Aristóteles, incluida la de sustancia, son las siguientes:

1. **De sustancia:** es la base primaria, invariable, conservada a toda transformación: árbol, hombre, planeta.
2. **De cantidad:** magnitud, número, extensión, divisible en partes homogéneas o heterogéneas: de cinco metros, de cuatro años.
3. **De cualidad:** son propiedades de las cosas: negro, bueno, malo, regular, áspero, pesado.
4. **De relación:** son las interconexiones entre las cosas: menor, mayor, doble, triple.
5. **De lugar:** espacio ocupado: en el patio, en el campo.
6. **De tiempo:** magnitud física, período entre dos eventos: ayer, mañana, hace dos años.
7. **De posición o situación:** puede ser una cosa o problema en acción o efecto a situar entre dos alternativas: parado, acostado, horizontal.
8. **De estado o condición:** Situación o circunstancia indispensable para la existencia de otra. Circunstancias que afectan a un proceso o al estado de una persona o cosa: está cansado, está armado, está mal.
9. **De acción:** produce efecto en las cosas: ataca, maneja, dirige.
10. **De pasión:** emociones o sentimientos muy intensos: motivado herido, golpeado.

El nominalismo del medioevo

El largo período de 1000 años que separa la Antigüedad del Renacimiento fue un tiempo marcado por el autoritarismo y la rigidez pero también por el crecimiento y la reflexión.

Durante la Edad Media se produjo un movimiento contrario al carácter real de las categorías, originado en el nominalismo. Con este nombre se conoce una de las soluciones que los hombres del medioevo le dieron al problema de los universales según el cual los términos generales son únicamente *flatus vocis*, o emisiones de voz, es decir que carecen de un referente concreto.

El nominalismo representa la filosofía escolástica medioeval, es la doctrina según la cual las abstracciones, conocidas como los universales, carecen de una realidad esencial o sustantiva, pues considera que tan solo los objetos individuales tienen una existencia real. Estos universales como animales, nación, belleza o círculo son considerados simples ruidos guturales, solo nombres, nominaciones, de ahí el término con que se enuncia esta corriente.

La doctrina nominalista se opone a la teoría filosófica definida como realismo extremo según la cual los conceptos universales tienen una existencia real independiente anterior a, y a parte de, los objetos particulares.

La teoría extrema del realismo fue enunciada por primera vez por Platón en su doctrina de las ideas universales arquetípicas.

El nominalismo evolucionó a partir de la tesis de Aristóteles que supone que la realidad consiste en materias individuales. El problema entre realismo y nominalismo no se enmarca sólo dentro del campo filosófico sino que también abarca el terreno teológico ya que cuestiona los absolutos escolásticos. Por esta cuestión la Iglesia se opuso tenazmente al nominalismo.

Una teoría intermedia entre el nominalismo y el realismo es la del conceptualismo, según la cual se considera que los universales, abstracciones o ideas abstractas, si bien no tienen una existencia real o en sustancia en el mundo externo, sí existen como ideas o conceptos en la mente y, por lo tanto, son algo más que meros nombres o palabras.

Como vemos, otra vez estamos transitando el ambiguo terreno del pensamiento, el lenguaje y el ordenamiento categorial.

¿Qué nominan los nombres?

La figura de transición entre la Edad Media y el Renacimiento fue Guillermo de Occam⁷ (1285-1349), filósofo y teólogo inglés, quien se atrevió a dar soluciones audaces a los problemas clásicos medievales, lo que le costó una acusación de herejía. Fue un hombre renacentista guiado por el interés de encontrar los requisitos de un conocimiento que el sujeto humano sintiera como evidente. El nominalismo de Occam considera que los términos son voces que ocupan en el discurso el lugar de las cosas designadas por ellos, que son instrumentos para referirse a la realidad ya que esta se presenta a los sentidos de una manera particular y concreta que no es captable por el intelecto de manera general y abstracta.

Para Occam la evidencia garantizadora de la verdad y la realidad de lo conocido se da en la experiencia sensible, particular y concreta. En consecuencia, una proposición solo es evidente si es expresión de una intuición sensible y es inferida, necesaria, lógicamente de la proposición primera. Por lo que no debe incurrirse en las explicaciones de los hechos a elementos que no dependan directamente de los que la experiencia proporcione. Lo único cognoscible entonces es lo individual, que es objeto de la experiencia.

Las categorías son signos simples de la realidad que forman la base de otros más complejos; no toda distinción conceptual tiene como correlato una distinción real.

Este nominalismo hace inviable la teología natural, ya que nada se puede probar de verdades que trascienden la experiencia y sobre las cuales la razón solo puede apuntar probabilidades. Tampoco puede haber una metafísica ni una política basada en instancias no experimentables, por lo que el pensamiento, a partir de los planteos del nominalismo, toma una decidida orientación hacia la investigación científica.

Al plantear que lo individual, objeto de la experiencia, es lo único cognoscible, Occam se pregunta sobre el sentido de los términos universales para afirmar que estos solo designan conocimientos confusos que se corresponden a comunidades de imágenes que están en la mente como resultado de la asociación de experiencias sensibles.

7. En algunas fuentes bibliográficas figura como Guillermo de Ockham.

El problema de los universales tiene en su base la cuestión de qué designan los nombres comunes. Si se refieren a las esencias existentes se ubican en el campo del realismo, si lo hacen con relación a los conceptos abstractos que corresponden a los seres se desplazan hacia el conceptualismo, pero si se ocupan de las asociaciones de entes concretos, en realidad algo ni objetivo ni conceptual, se ubican en el nominalismo.

La relación entre los nombres y los objetos designados y la aplicación del nombre común a todos los individuos incluidos en una especie o clase constituye una parte importante del problema de la relación lenguaje realidad que, como vemos, mueve al hombre desde épocas muy remotas y cobra diferentes matices a través de la evolución del pensamiento.

Guillermo de Occam allanó el camino de algunas teorías nominalistas modernas como el instrumentalismo, el pragmatismo, la semántica y el positivismo lógico. Sus pensamientos introducen probabilismo en la teología, escepticismo en la metafísica, el positivismo en la política y una firme y decidida orientación del pensamiento hacia la investigación científica.

La duda como inicio de la construcción

René Descartes (1596-1650), filósofo y matemático francés del Renacimiento, descubre la geometría analítica, formula las potencias a base de exponentes y realiza importantes trabajos en óptica y anatomía. Plantea que los conocimientos heredados de la Edad Media no son de confiar, es considerado el fundador de la filosofía moderna y de la teoría del conocimiento. Su intento originario es de carácter metódico ya que pretende hallar una verdad evidente a partir de la cual, y a través de un método riguroso, sea posible alcanzar verdades últimas propias de la metafísica y de la teología, desafiando la filosofía escolástica imperante. A tal fin Descartes comienza dudando de todo –la llamada duda metódica– y determina no creer ninguna verdad hasta haber establecido las razones para creerla.

Este filósofo consigue que la duda caiga sobre todo saber instituido; lo que sabemos a través de los sentidos es pasible de duda, no están exentas de ella la memoria ni la imaginación. El lenguaje mismo, y su ambigüedad, es alcanzado por la duda, que también llega a la verdad matemática.

Así se encuentra con una verdad producto de su propia duda: el yo que duda piensa, luego existe. Él lo expresa en la ya célebre frase “Cogito, ergo sum”: “Pienso, luego existo”.

El saber de las cosas efectivamente ciertas, pensar, dudar, ser, no debe pasar por el concepto o la definición ya que estas cosas son la únicas que se pueden saber sin lugar a dudas, son puestas como punto de partida de la Filosofía. El saber que surge de estas verdades se constituye por estas mismas cosas y no por el saber de otras, dando lugar a que todos por igual dudamos, pensamos y somos.

Propone “la investigación de la verdad por la luz natural que, pura y sin recurrir al auxilio de la religión ni la filosofía, determina las opiniones que ha de tener un hombre discreto acerca de todo lo que pueda ocupar su pensamiento y penetra los secretos de las más curiosas ciencias”.⁸

Las características del método, de clara raigambre matemática, las formula en su *Discours de la methode*, a través de 5 reglas principales que permiten la mejor orientación para el uso del espíritu, discernir lo verdadero de lo falso y no caer en prejuicios.

El método no consiste en otra cosa que determinar, a partir de nuestros conocimientos, el grado en que todos ellos se ordenan respecto a este conjunto de reglas. El método se aplica a todos y cada uno de los conocimientos para así determinar su confiabilidad, su grado de certeza.

Ningún método supera el análisis

Étienne Bonnot de Condillac (1715-1780) fue un filósofo y economista francés que se dedicó al estudio de los problemas psicológicos. En teoría del conocimiento admitió, en consonancia con Locke, la supremacía de las sensaciones sobre cualquier otra fuente de conocimientos y redujo el yo a una suma de representaciones.

Sus concepciones económicas se vieron influidas por sus teorías filosóficas argumentando que la necesidad, como sensación, se sitúa en la base de la evolución económica y social, por lo que el valor es una consecuencia de las necesidades.

8. Descartes, R. *Investigación de la verdad por la luz natural*, en *Dos opúsculos*. México, 1972.

Condillac comparte con Descartes la idea de que la naturaleza nos hace a todos iguales y que es la cultura quien nos diferencia.

Afirma que la primera facultad del alma es la de sentir y es a través de los sentidos que nos llegan las impresiones de los objetos. Las sensaciones son percibidas por todos de la misma manera, la diferencia se establece en el uso y la interpretación que cada uno le dé a aquello que percibe. Este pensador sostiene que todas las personas, naturalmente, tenemos sensaciones y que todos disponemos de ellas sin conocer las reglas que rigen ese uso. Asegura que usamos esas sensaciones por instinto, antes de conocer las reglas, y que por medio de ellas entendemos todo lo que proviene de los objetos. A su vez las sensaciones nos permiten formarnos una idea de nuestras facultades.

Las sensaciones son las que nos enseñan a servirnos de ellas mismas, las que combinándose nos dejan conocer cosas más complejas y a la vez nos permiten conocer nuestras propias facultades.

Lo más conveniente entonces es que descubramos el modo en que se regulan nuestras sensaciones, sus reglas. Así, postula Condillac que quien conozca las reglas usará las sensaciones de manera más fructífera que quien no tenga idea de esta modalidad de operar.

Las normas que regulan el conocimiento se descubren en el ejercicio de reflexionar cómo es que se obtiene el conocimiento de las primeras cosas.

Este filósofo introduce la idea que son las propias necesidades las que empiezan a instruirnos, o sea la Naturaleza. Nuestras facultades se desarrollan determinadas por nuestras necesidades, y a ellas se agrega la experiencia que instruye con prontitud.

Resulta notable la prueba que de ello ofrece Condillac al interesarse sobre cómo adquieren conocimientos los niños, señalando como condición básica la necesidad de instruirse que aparece en cada sujeto. Y señala expresamente: “En efecto, nosotros no adquirimos conocimiento más que en la proporción en que discernimos un mayor número de cosas y observamos mejor las cualidades que nos las diferencian. Nuestros conocimientos empiezan en el primer objeto que hemos aprendido a diferenciar” (Condillac).

En estas reflexiones incluye el error como parte inevitable de este proceso estableciendo que si una primera observación no responde a la necesidad de la que ha surgido, aparece entonces la necesidad de juzgar por segunda vez y corregir el error. En este proceso Condillac señala la participación de la dupla dolor- placer, a los que ubica como

los primeros maestros que nos advierten si hemos juzgado bien o mal. El primero está ligado al juicio erróneo y el segundo surge como consecuencia de obtener un juicio verdadero. Las propias sensaciones nos indican el error cuando desbordamos nuestra naturaleza, en consecuencia es evidente que no podemos ir más allá de nuestras propias facultades ya que nos expondríamos al conocimiento erróneo.

Condillac postula tomar el análisis como único método para adquirir conocimiento y propone observar las cosas unas después de otras para formarse ideas al respecto y nos indica que para concebirlas es necesario que el orden sucesivo en que se las observa las reúna en el orden simultáneo que existe entre ellas estableciendo sucesión y simultaneidad.

En el análisis simultáneo un mismo conjunto de objetos puede ser captado en un único instante a través de una imagen sincrónica.

El análisis sucesivo supone una imagen diacrónica en donde el conjunto es analizado en distintos momentos. El orden de este análisis está dado por la dominancia que ejercen ciertas partes sobre otras marcando los objetos o ideas principales y las subordinadas.

Ambas vías de trabajo se presentan separadas en la teoría pero en la práctica son indisolubles ya que no son excluyentes sino complementarias puesto que para obtener un conocimiento no basta con una mirada total y única sino que también es menester analizar cada parte, una después de la otra, observarlas sucesivamente, compararlas y juzgar las relaciones en que se encuentran.

Asegura el filósofo que por este medio el alma abarca una gran cantidad de ideas sobre las que establece una multitud de relaciones, las juzga y compara, las descompone y recompone intentando arribar a ideas exactas y distintas.

Este descomponer y recomponer es lo que Condillac llama análisis: "analizar no es más que observar en un orden sucesivo las cualidades de un objeto, a fin de darle en el alma el orden simultáneo en el que existe" (Condillac). El pensador asevera que esto lo realiza cada uno de nosotros cotidianamente, y la misma modalidad se establece tanto para los objetos sensibles como para el análisis del pensamiento. El análisis es conocido por todos y ningún método lo puede superar.

El sujeto es el que construye el conocimiento

El filósofo alemán Immanuel Kant (1724-1804) también parte de una base no realista en su concepción de las categorías al considerar que estas son formas del juicio, síntesis de diversas representaciones bajo una común. Ubica las categorías como formas últimas, a priori, del entendimiento puro, condiciones de posibilidad del conocimiento objetivo y de la experiencia.

La filosofía kantiana se ocupa de los problemas de pensar sobre el espacio, posibilidad y existencia, razón lógica y causa, y sobre el objeto.

La conceptualidad kantiana supone dos formas de conocimiento, "a priori" y "a posteriori". El conocimiento a priori no proviene de las experiencias del sujeto sino que es independiente de la experiencia y goza de la verdad universal.

En el conocimiento a posteriori se ubica todo aquello que tiene origen en la experiencia.

En la Introducción de *Crítica de la razón pura* Kant plantea la importancia de la experiencia en la producción de los conocimientos: "No se puede dudar de que todos nuestros conocimientos comienzan con la experiencia, porque, en efecto, ¿cómo habría de ejercitarse la facultad de conocer, si no fuera por los objetos que, excitando nuestros sentidos de una parte, producen, por sí mismos representaciones, y de otra, impulsan nuestra inteligencia a compararlas entre sí, enlazarlas o separarlas, y de esta suerte componer la materia informe de las impresiones sensibles para formar ese conocimiento de las cosas que se llama experiencia?"⁹. Para inmediatamente cuestionamos con el planteo referido a que, si todos nuestros conocimientos comienzan con la experiencia, no todos proceden de ella pues habría un conocimiento empírico, solo excitado por la impresión sensible, que surge de nuestra propia facultad de conocer.

Resulta complejo entonces separar ambos elementos para establecer la existencia de algún conocimiento "a priori", independiente de la experiencia y de toda impresión sensible para distinguirlo del empírico o "a posteriori" donde las fuentes se encuentran en la experiencia.

Kant expone el problema crítico de la referencia de las representaciones al objeto y plantea que los conceptos puros constituyen

9. Kant, I. *Crítica de la razón pura*. Introducción.

funciones unificadoras de los datos sensibles. Se plantea cómo son posibles los juicios sintéticos a priori, los límites del conocimiento, la objetividad del objeto y la posibilidad de una metafísica según el modelo de la matemática y la física.

El conocimiento humano, finito, connota una intuición receptiva en la que la diversidad empírica afectante, “a posteriori” se ordena según formas “a priori”, espacio y tiempo. El resultado de esta ordenación son los fenómenos, las representaciones que no constituyen aún el carácter de “conocimientos objetivos”. Kant asegura que solo la síntesis a priori de tales fenómenos según las categorías los convierte en objetos en y para la conciencia: el “yo pienso”, la apercepción trascendental.

Las categorías, ubicadas como unidades sintéticas, solo tienen un uso legítimo en tanto intervienen en la constitución de los objetos de la experiencia. Las ideas trascendentales como alma, mundo, dios quedan confirmadas en la filosofía práctica. La cosa en sí no está entonces sometida ni al tiempo ni a la causalidad natural sino que ella tiene la libertad como causalidad, causalidad inteligible.

La vía de acceso se halla en la acción del sujeto guiada por el imperativo de la razón. La causalidad libre nos revela la autodeterminación propia del hombre, él puede darse su propia ley moral que representa una validez absoluta y nos indica cómo debemos obrar, carácter formal, imperativo categórico. A partir de esto Kant se dedica a trabajar sobre el dualismo irreductible entre entendimiento y razón.

La lógica kantiana plantea los doce “conceptos puros del entendimiento” como doce modos más generales según los cuales la razón forma sus juicios y que, por consiguiente, constituyen las doce formas primeras de toda objetividad en general. En estos doce conceptos básicos Kant sitúa las categorías de la cantidad: unidad, pluralidad, totalidad; categorías de la cualidad: realidad, negación, limitación; categorías de la relación: sustancia, causalidad, comunidad o acción recíproca y categorías de la modalidad: existencia, posibilidad, necesidad.

Concluye que el conocimiento no es otra cosa que producción de conocimiento; el sujeto es el que produce, el que construye el conocimiento.

El kantismo marcó tres líneas ascendentes en los siglos XIX y XX, la primera de ellas es la concepción de la metafísica como problema que queda fuera de los límites de la razón teórica, la segunda,

la consideración de la filosofía como una reflexión sobre el conocimiento científico y la tercera, la distinción entre la esfera psicológica y la esfera lógico trascendental.

Ante la influencia del positivismo y el materialismo iniciado a mediados del siglo XIX surge un movimiento de revalorización de las ideas kantianas, el neokantismo. En sus postulados reafirma la distinción entre el proceso psicológico del conocimiento y su valor lógico objetivo, la identificación entre filosofía y teoría del conocimiento y la negación de que la sensación sea una fuente de conocimiento.

El poder de la interpretación

Llegamos a tres pensadores claves de la modernidad: Nietzsche, Freud y Marx.

Karl Marx (1818-1883), filósofo, economista y político alemán, creador del socialismo científico, define el materialismo histórico, desde la dialéctica materialista analiza los procesos de producción y circulación del capital y delimita las categorías fundamentales del capitalismo. En su obra *El Capital* las aportaciones históricas y sociológicas se superponen a la reflexión económica propiamente dicha y se desprenden los elementos de una teoría sociológica fundamentada en el concepto de clase.

Friedrich Nietzsche (1844-1900). Para este filósofo alemán la idea central es la concepción de la vida como voluntad de afirmación del hombre frente a la sistematicidad de la razón.

La moral nietzschiana se basa en el desprecio a la escala de valores de la ética cristiana y burguesa imperante en el momento, a la que considera propia de resentidos, es decir de hombres que, al no ser capaces de realizarse a sí mismos, valoran positivamente la humildad, la benevolencia, la utilidad, cosas que considera propias solo de esclavos y no de hombres libres.

Para Nietzsche los hombres libres, a quienes considera señores, son aquellos capaces de ser superhombres gracias a una conducta que va “más allá del bien y del mal” y que consiste en la afirmación de lo vital por excelencia: la fuerza, la voluntad de poder. Paralelamente, opone al ideal del progreso histórico la teoría del desarrollo humano concebido como una repetición, un eterno retorno. Para él el mundo es un devenir continuo que no desemboca en un estado final de

perfección sino que permanece bajo el signo de la contradicción, la lucha y el retorno constante de lo igual en el ser.

En relación al tema de los conceptos, Nietzsche sostiene que son metáforas y metonimias. Metáfora, porque usa el mismo significante con distintos significados, asegurando que no hay forma de que la palabra se discipline a un único significado y es por esto que los conceptos son ubicados como metáforas. Metonimia, cuando a un mismo significado se corresponden varios significantes. El significado es aquí inagotable, siempre puede aparecer un significante. No dicen el todo sino que expresan semejanzas, excluyen diferencias, designan una cosa con el nombre de otra, aluden a la parte por el todo, el significado es inagotable.

Cuando estas metáforas y metonimias a través de un largo uso son consideradas firmes por un pueblo se constituyen en verdades.

Los conceptos son así considerados verdades solo al precio de olvidar que son metáforas y metonimias, al precio de olvidar que el lenguaje está siempre abierto a nuevas metáforas y metonimias. El hombre ha de olvidar que él mismo creó la verdad para poder tomarla por veraz.

En referencia a la “construcción de metáforas” Nietzsche dice: “Ese impulso hacia la construcción de metáforas, ese impulso fundamental del hombre del que no se puede prescindir ni un solo instante, pues si así se hiciese se prescindiría del hombre mismo, no queda en verdad sujeto y apenas sí domado por el hecho de que, con sus evanescentes productos, los conceptos, resulta construido un nuevo mundo regular y rígido que le sirve de fortaleza. ¿Qué significa? ¿Por qué el nuevo “mundo regular y rígido de los conceptos” no alcanza sino “apenas a domar el impulso hacia la construcción de metáforas”?

Y continúa completando la idea con la siguiente reflexión: “en la construcción de los conceptos trabaja originariamente el lenguaje, más tarde la ciencia”, lo que inmediatamente plantea la relación entre pensamiento y lenguaje, de qué manera el lenguaje colabora en la construcción de los conceptos.

Sigmund Freud (1859-1939), neurólogo y psiquiatra austríaco, fundador del psicoanálisis, elabora dos esquemas explicativos del aparato psíquico, que no son considerados opuestos sino complementarios.

Produce un gran cambio en la ciencia al postular la existencia de lo irracional e inconsciente presente en todo psiquismo humano y la diversa y continua creación de expresiones que lo reflejan: sueños, chistes, mitos, lapsus, síntomas, creaciones artísticas, dibujos, juegos, etc.

Esto abre un enorme campo de estudio a la psicología pues hasta comienzos del siglo XX se estudiaban solamente los procesos conscientes, desconociendo los procesos de carácter inconsciente y la influencia de los mismos en la conducta.

Los postulados freudianos anticipan conceptos que serán desarrollados, a posteriori, por la lingüística y el estructuralismo y jerarquizan el valor de lo cultural, del lenguaje y su función simbólica. Todos ellos previos al sujeto, lo fundan a la par que posibilitan su constitución subjetiva.

Para vincular los aportes de estos tres pensadores nos sostendremos en un escrito de Michel Foucault nominado *Nietzsche, Freud, Marx* en el que trabaja las técnicas de interpretación de los autores. Al respecto señala que “el lenguaje, sobre todo el lenguaje en las culturas indoeuropeas, ha producido siempre dos clases de sospechas: Por un lado, la sospecha de que el lenguaje no dice exactamente lo que dice. El sentido que se aprende, y que se manifiesta en forma inmediata, no tiene quizás en realidad sino un sentido menor que protege, encierra, pero a pesar de todo transmite otro sentido; este sería a la vez el sentido más importante y el sentido “que está por debajo”. Esto es lo que los griegos llamaban la alegoría y la hiponoiá.

Por otro lado, el lenguaje engendró esta otra sospecha: que, en cierto sentido, el lenguaje rebasa la forma propiamente verbal, y que hay muchas otras cosas que hablan y que no son lenguaje. Después de todo se podría decir que la naturaleza, el mar, el susurro de los árboles, los animales, los rostros, las laderas que se cruzan, todo esto habla; puede que haya lenguajes que se articulen en formas no verbales. Esto equivaldría, si se quiere, a grosso modo, al *semainon* de los griegos”.¹⁰

Como vemos, Foucault plantea que aún tienen vigencia estas sospechas de las que ya hablaban los griegos y señala que hay un lenguaje que nos habla a través “de los gestos mudos, las enfermedades y todo el tumulto que nos rodea” y nos convoca a escuchar todo ese lenguaje posible descubriendo bajo las palabras un discurso esencial.

El siglo XX con sus avatares y los aportes de Marx, Nietzsche y Freud abren una nueva posibilidad de técnicas interpretativas y fundamentan la posibilidad de la hermenéutica, cambian la naturaleza del signo y modifican la forma en que hasta ahora se interpretaba el signo enlazándolo en la inagotable red de la interpretación.

10. Foucault, M. *Nietzsche, Freud, Marx*.

Así, cada signo es en sí mismo no la cosa que se ofrece a la interpretación sino la interpretación de otros signos que a su vez pueden ser interpretados y ligados unos a otros de infinitas maneras. Los tres pensadores trabajaron sobre la naturaleza del signo y la forma de interpretarlo.

Marca Foucault que “Nietzsche se apodera de interpretaciones que son ya prisioneras unas de otras. No hay para Nietzsche un significado original. Las mismas palabras no son sino interpretaciones, a todo lo largo de su historia, antes de convertirse en signos, interpretan, y tienen significado finalmente porque son interpretaciones esenciales”.¹¹ Hace un señalamiento interesante acerca que según Nietzsche “las palabras siempre fueron inventadas por las clases superiores; no indican un significado, imponen una interpretación. En consecuencia, no es a causa de unos signos primarios y enigmáticos por lo que hemos de dedicarnos ahora a la tarea de interpretar, sino porque hay interpretaciones, y porque no cesa de existir por debajo de todo lo que habla una enorme red de interpretaciones violentas. Y es en razón de esto por lo que hay signos, signos que nos prescriben la interpretación de su interpretación, que nos prescriben el darle la vuelta como signos. En este sentido, podemos decir que la alegoría y la hyponoia están en la base del lenguaje y antes que él, no por lo que se ha deslizado después bajo las palabras para moverlas y hacerlas vibrar, sino por lo que las ha engendrado, lo que las hace brillar con una luz que no se fija jamás. Es por esto también que para Nietzsche el intérprete es lo “verídico”, es el “verdadero”, no porque se adueña de una verdad dormida que pregonan a voces, sino porque pronuncia la interpretación que toda verdad tiene como función recubrir”.¹²

Ludwig Wittgenstein (1889-1951) analiza en el *Tractatus* el lenguaje en su nivel apofántico: mundo y lenguaje son isomorfos y tienen los mismos límites. El mundo está constituido por la relación lógica de los hechos, cada uno de los cuales está figurado por una proposición cuyo sentido es su verificabilidad. Lo expresable por el lenguaje, lo que es pensable, constituye lo cognoscible, las proposiciones de la lógica son tautologías, carecen de significado real. Sin embargo, lo inaprehensible por el lenguaje es importante y produce perplejidades que asoman en el propio uso del lenguaje. Para captar y, en cierta manera,

11. Foucault, M. *Nietzsche, Freud, Marx*.

12. Id.

resolver estas perplejidades el llamado “segundo Wittgenstein” acude a una nueva definición del sentido de las proposiciones basada en el uso. Este uso es el que permite la formación de los juegos lingüísticos, entendiendo por tales las posibilidades de uso de los términos en campos determinados.

El lenguaje es así un conjunto de juegos lingüísticos merced a los cuales se puede hablar de un gran número de cosas que quedaban vedadas para el “primer Wittgenstein”.

Este autor señala tres dimensiones posibles en el lenguaje: sintáctica, semántica y pragmática.

La sintáctica se refiere a las reglas por las que se puede reconocer una estructura, a las relaciones entre los signos. La semántica establece la relación entre los signos y el mundo, hace al significado de las palabras; la pragmática se vincula con la acción involucrada en el lenguaje.

Wittgenstein interpela a la semántica como cuestión decisiva en el lenguaje y lo demuestra a partir de la función de palabras como: ahí, esto, sí, no, por, sin, etc., sobre las que señala que no tienen función semántica sino sintáctica. Este pensador señala que el significado de las palabras depende del uso que de ellas se haga, de su contexto.

En estos postulados marca la existencia de dos tipos de lenguaje: primitivos y complejos, y aclara que el lenguaje primitivo utiliza solo nombres comunes pero es un lenguaje completo. Por primitivo que sea todo lenguaje es completo en sí mismo, es autosuficiente.

Las ideas del *Tractatus* han marcado las tesis fundamentales del neopositivismo; por otra parte la filosofía del lenguaje, en especial el análisis del lenguaje cotidiano, ha sido vista como una continuación de la investigación wittgensteniana.

Las categorías en el aprendizaje

Presentación del tema

El origen de la palabra categoría, tal como hemos visto en el recorrido histórico, nos remite al griego: categoría, de *kategoréin*, que significa afirmar, atribuir, declarar definir.

El diccionario la ubica como la cualidad atribuida a un objeto, el grupo en que se pueden clasificar distintos objetos. Sus sinónimos son jerarquía, clase, grupo, condición, rango, esfera.

En algunos diccionarios se les da el mismo rango a los verbos categorizar y clasificar, ordenar, catalogar, en tanto organizan o agrupan diversos objetos, hechos, elementos o circunstancias de acuerdo con propiedades o características. La categorización es ubicada como el proceso que permite una ordenación según un determinado criterio.

Se amplía la noción aclarando que la característica o el valor que se utiliza para clasificar se llama “clave de clasificación”. Pueden utilizarse como “clave de clasificación”: el color, tamaño, forma, peso, fechas, sustancia o cualquier otro dato que permita reunir en agrupamientos lógicos.

En sentido figurado el diccionario lo atribuye a la condición social de unas personas respecto de las demás. Nos ilustra señalando que suele tomarse la expresión “de categoría” para referirse a la persona de elevada condición y, por extensión, de alguna cosa o acontecimiento destacable o excepcional. Suele atribuirse el término para adjetivar cosas buenas, elegantes valiosas o que resultan importantes.

También se utiliza el término categoría para indicar los grados dentro de una profesión o carrera o en la práctica de un deporte.

A la par de estas significaciones tan amplias se ofrecen una serie de interpretaciones específicas según la disciplina desde donde se toma el término.

En filosofía se ubica la palabra categoría como cada uno de los conceptos que expresan los aspectos y relaciones esenciales de la realidad, son los rasgos más abstractos.

Como hemos visto en la apertura de este capítulo los primeros filósofos plantean una serie de conceptos básicos acerca de las categorías que resultan sumamente interesantes de revisar, no solo por la relevancia lógica que promueve la historia del pensamiento humano, sino por cierta analogía que se sucede con la construcción del pensamiento infantil, tal como nos lo hace saber Jean Piaget en sus tratados sobre la epistemología genética.

Las categorías del pensamiento se han formado en el proceso de desarrollo histórico del conocimiento sobre las bases de la práctica social de la jerarquía. Permiten al hombre llegar a conocer el mundo que le rodea, pues el proceso de la cognición de un objeto, de una idea, de un concepto no es sencillo, no es innato ni es acto mecánico mediante el cual la realidad se refleja en la conciencia de cada quien, sino un complejo proceso constructivo en virtud del cual el conocimiento de lo singular de la experiencia se interpreta mediante lo general.

Construcción de los conceptos categoriales

Uno de los rasgos esenciales del pensamiento consiste en la formación de los conceptos categoriales que es solidario al pasado, con construcciones previas fundacionales, y al futuro, con nuevas estructuras mayorantes.

Son varios los aportes y muy nutrida la literatura que, en torno a estos conceptos, produjo Piaget en relación con el desarrollo lógico del niño. Su postura epistemológica genética, pionera de lo que hoy se conoce como constructivismo, fue capaz en su momento de acoger diversos factores: biológicos, afectivos, emocionales, sociales e intelectuales que contribuyeron a configurar una teoría general y rigurosa acerca de la adquisición del conocimiento.

Estos postulados de vastos alcances quedan abiertos a sucesivos debates y reelaboraciones, desde diferentes fronteras, que apuntan a enriquecer los alcances de la teoría, sobre todo en el campo de la

educación, la ejecución de mejores prácticas pedagógicas y la comprensión de los procesos de aprendizaje.

Desde la visión constructivista, el construir la idea de categoría está estrechamente vinculada a las oportunidades y experiencias de vida del aprendiente, al conocimiento previo, el tipo de información que se recibe y se procesa y por supuesto a la subjetividad en cuanto a posiciones, necesidades e intereses, en la manera en cómo se organiza y vive una vida, cómo produce y construye cultura. Por eso, es necesario hablar de nuevas formas de construir el saber y establecer articulaciones entre el razonamiento tradicional (inductivo y deductivo) y las nuevas formas de construir el conocimiento sin dejar de considerar el andamiaje indispensable que se requiere para sustentar estas construcciones.

Al pensar en una categoría el sujeto engloba aquello que presenta características comunes, los agrupa en clases, considera objetos, personas ideas en función de su pertenencia a alguna de las clases formadas y no como unidades o individualidades específicas aisladas. Toda conceptualización implica una clasificación de estímulos que presentan características comunes y constituye un proceso mediante el cual cosas, objetos, acontecimientos, personas, etc., perceptualmente diferentes, son organizados en clases que permiten responder a los estímulos del medio como elementos de alguna de dichas clases y no en términos de su unicidad.

La conceptualización supone discriminación, abstracción y generalización, presume distinciones, observar o percibir cualidades comunes para luego abstraer dichas cualidades de la situación total en la que se hallan presentes y poder utilizarlas como criterio clasificador. Lo que posee la cualidad común abstraída se considera parte de una misma clase, puede ser incluida porque las propiedades comunes son consideradas como criterios para la agrupación en clase.

Las categorías son las clases más generales de conceptos, y a ellas se subordinan todos los demás conceptos. En otras palabras, las categorías son los conceptos que poseen la máxima extensión y el mínimo contenido.

Los atributos definitorios de la clase es lo que se denomina concepto.

En *Génesis de las estructuras lógicas elementales* (Piaget e Inhelder, 1965) se señalan dos parámetros básicos que caracterizan el proceso de clasificación infantil. Uno, la comprensión que busca semejanzas y diferencias para establecer criterios que definen una clase, lo que

permite identificar los objetos por pertenencia o no pertenencia a una clase. El otro, la extensión que se refiere al conjunto total de objetos específicos que componen una clase identificando las relaciones de inclusión entre un todo y sus partes, entre todos y algunos de los que conforman la clase.

Así se va conformando un sistema clasificatorio jerarquizado donde cada clase puede ser definida por criterios que permiten la identificación de los elementos que pertenecen a esta y las clases pueden ser encajadas unas con otras constituyendo partes de un todo que se integran en sistemas jerárquicos con niveles diferenciados de abstracción explicitados por inclusiones y diferenciaciones.

Aprendizaje significativo

Estos procesos clasificatorios se ponen en juego en el aprendizaje escolar donde continuamente el sujeto vincula nuevos conceptos con otros de los que dispone previamente generando modificaciones superadoras en la estructura de la cognición. Sumamos en este punto una de las teorías más importantes de la psicología constructivista: la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel. Como tal, puso mucho énfasis en elaborar la enseñanza a partir de los conocimientos que tiene el alumno. Es decir que el primer paso en la tarea de enseñar está en averiguar lo que sabe el estudiante para así conocer la lógica que hay detrás de su modo de pensar y actuar en consecuencia.

La idea de aprendizaje significativo con la que trabaja Ausubel supone que el conocimiento verdadero solo puede nacer cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen y resulta significativo para el aprendiente.

Es decir que aprender significa que los nuevos aprendizajes conectan con los anteriores, no porque sean lo mismo sino porque tienen que ver con estos de un modo que se crea un nuevo significado.

El conocimiento nuevo entonces no encaja en el conocimiento viejo, pero este último, a la vez, se ve reconfigurado por el primero. Es decir que ni el nuevo aprendizaje es asimilado del modo literal ni memorístico, ni el viejo conocimiento queda inalterado, sino que surge una nueva construcción superadora de la existente. La nueva

información asimilada hace que los conocimientos previos sean más estables y completos.

Para que se produzca un aprendizaje significativo es necesario buscar de forma activa una vinculación personal entre los contenidos a aprender y aquellos que ya se han aprendido.

Ausubel distingue entre tres clases de aprendizaje significativo: el de representaciones, el de conceptos y el de proposiciones.

El primero, el de las representaciones, supone la forma más básica de aprendizaje; se otorga significado a símbolos asociándolos a aquella parte concreta y objetiva de la realidad a la que hacen referencia, recurriendo a conceptos fácilmente disponibles. El aprendizaje de conceptos se apoya en el anterior para existir, de modo que ambos se complementan y "encajan" entre sí, pero en vez de asociarse un símbolo a un objeto concreto y objetivo, se relaciona con una idea abstracta, algo que en la mayoría de los casos tiene un significado muy personal, accesible solo a partir de las experiencias personales.

En el aprendizaje de proposiciones el conocimiento surge de la combinación lógica de conceptos, constituye la forma de aprendizaje significativo más elaborada, y a partir de ella se es capaz de realizar apreciaciones científicas, matemáticas y filosóficas muy complejas.

Andamiaje de los procesos categoriales

Resulta entonces fundamental promover, generar, desplegar, andamiar, en los estudiantes estos procesos de pensamiento categoriales que constituyen sistemas clasificatorios de jerarquía que se ponen en juego en el aprendizaje pedagógico. Y más en los tiempos que corren, donde junto a un exceso de información inmediata coexiste una notable falta de palabra y de reflexión, tiempos en los que se desdibujan y desprestigian los procesos constructivos y se privilegian resultados inmediatos y efectivos. Pensar los aprendientes de hoy nos compromete a revisar y consolidar los procesos de construcción del conocimiento y priorizarlo por sobre los resultados. Priorizar cómo se aprende y para qué se aprende, aspecto cualitativo, por el cuánto se aprende, por el aspecto cuantitativo.

En el malestar de la época se encuentra al sujeto en situaciones donde se desvanece la palabra y la reflexión, en un mundo con

predominio de la imagen de la pantalla. Pantallas donde todo se muestra a todos, a toda hora y en todos los lugares, donde todo se sabe y todo se encuentra con suma rapidez y esto no es sin efecto y consecuencias para el proceso de aprendizaje, que casualmente al ser un proceso va de contramano con la vertiginosa oferta de la inmediatez.

Los niños, niñas y adolescentes de este tercer milenio están expuestos a continuos objetos de consumo, innumerables ofertas de objetos que prometen satisfacción inmediata, objetos de uso que agotan su utilidad a corto tiempo, con promoción excesiva e inalcanzable de imágenes ideales, que poco tienen que ver con el arduo trabajo de la construcción del conocimiento pedagógico.

No resulta sencillo ubicar en este escenario el aprendizaje, más específicamente el lugar del deseo de aprender, el lugar a la pregunta, al no saber, a la falta que inevitablemente precede a la búsqueda del conocimiento.

A no pocos aprendientes de esta particular y contradictoria posmodernidad signada por la inmediatez les cuesta soportar el esfuerzo de aprender, los supera el encontrarse con la incertidumbre del no saber. En el tema de la construcción del pensamiento categorial, de la sistematización de los conceptos se percibe cierta liviandad, como si la consolidación de estos aspectos quedara al azar creyendo equivocadamente que estos procesos se instalan o compensan espontáneamente con el transcurso del tiempo.

Las categorías en la escuela

Las categorías de pensamiento es un tema troncal a tener en cuenta a lo largo de toda la escolaridad de un sujeto ya que está presente en todas las áreas.

A modo de ejemplo se puede pensar en la determinación de categorías en la lingüística que puede efectuarse de acuerdo con diversos criterios que indican cada una de las clases generales. Puede entonces distinguirse entre categorías funcionales, si se atiende a la función de las palabras en la oración y categorías gramaticales en el caso que se tome un punto de vista estrictamente formal.

De acuerdo con los criterios funcionales establecidos por la sintaxis clásica se ubican nueve categorías: nombre, pronombre, adjetivo, artículo, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección.

En gramática la categorización se refiere al rasgo asociado a las distintas partes de la oración para expresar los accidentes gramaticales. Son categorías gramaticales nominales el género y el número, y son categorías gramaticales verbales el tiempo, el modo.

Las categorías léxicas se utilizan para referirse a aquellas palabras que no son elementos relacionantes: sustantivo, verbo, adjetivo y adverbio. Las categorías lexicológicas designan el conjunto de palabras que contienen un mismo semantema.

Las matemáticas no están exentas de esta condición, de hecho el número es clase y relación que se redefinen continuamente en nuevas categorías que engloban las anteriores. La noción de categoría matemática pretende constituir una caracterización de las estructuras algebraicas alternativa a la que da normalmente la teoría de conjuntos.

En esta última teoría se empieza por considerar un conjunto cualquiera y luego se le dota de una estructura determinada definiendo unas leyes de composición y postulando ciertas propiedades específicas a las que dichas leyes obedecen.

En la teoría de categorías, por el contrario, los objetos de la colección de partida son las mismas estructuras matemáticas que se trata de categorizar (grupos, anillos, espacios topológicos, etc.). La caracterización se logra entonces definiendo unas correspondencias entre pares de objetos y obligándolas a que obedezcan a ciertas leyes.

Y así podemos continuar pensando en cada una de las ciencias los diferentes elementos, conceptos categoriales que son pertinentes y específicos cada uno en su terreno.

La idea es acercarnos a este tema en la escuela, vincular una categoría con los aportes que hemos ido revisando a lo largo del libro y pensar cómo el tema se va redefiniendo en cada trayectoria escolar según la propuesta curricular, la experiencia, según la estructura de pensamiento de cada alumno, no de la edad, y según la clase de aprendizaje con el que se mueve cada alumno. Intentaremos poder pensar en las propuestas DUA, multinivel, que propician poner en acto los postulados del aula inclusiva, lo que no es otra cosa que llevar la teoría a la práctica cotidiana tomando conciencia de aquello que estamos haciendo y redefiniendo la praxis según las necesidades de los alumnos del tercer milenio.

Categorías y prácticas pedagógicas

Las categorías de pensamiento están presentes en todas las prácticas pedagógicas. Son múltiples las oportunidades en que, quizás sin llegar a dimensionar la profundidad de la propuesta, se diseñan ofertas pedagógicas desde este sustrato.

Se presentan algunas a modo de ejemplo:

- Intenta clasificar los siguientes conceptos en clases de conceptos según consideres conveniente:

auto - mesa - televisor - gato - pelota - computadora - perro - vaca - libro - silla - armario - avión - aeropuerto - radio - armadillo - escritorio - veladora - pingüino - pez - ardilla - refrigerador - tren - cohete - cuaderno - lápiz - borrador - mp3 - Quito - película - amor - odio - felicidad - camión - burro - sinceridad - hoja - invento - alma

La propuesta se diversifica al ser presentada en palabras orales y escritas, imágenes y objetos.

- Ubica la palabra que no corresponde. Nomina la categoría.

manzana - banana - carne - uva - pera - damasco - ciruela - melón - higo

Rosario - Juan - Córdoba - Neuquén - Mar del Plata - Posadas - Buenos Aires

auto - bicicleta - motoneta - barco - ómnibus - triciclo - camión - carreta

rojo - verde - azul - grande - violeta - naranja - negro - celeste - marrón

camina - salta - juega - estudia - mesa - duerme - corre - trabaja - come

saco - cortina - corbata - camisa - pantalón - calzoncillo - remera - medias

sillón - serrucho - tijera - pala - martillo - destornillador - pinza

chupetín - alfajor - caramelo - chocolate - bombón - galletita - salame

rey - ratón - ruido - regadera - regalo - planta - reloj - rama - rifa

sol - pan - mi - la - el - sal - luna - en - con - de - tu - dar - mar

violín - guitarra - puerta - piano - trompeta - flauta - acordeón - arpa

palmera - león - perro - pajarito - caballo - gato - pez - puma - zorro

oído - corazón - brazo - nariz - camiseta - ojo - mano - estómago - pie

Sebastián - Sofía - Alejandro - Iván - Virginia - Mendoza - Diana - Juana

nafta - torta - agua - alcohol - jugo - Coca Cola - orina - lluvia - leche

- Escribe elementos que pertenecen a cada categoría:

FLORES

ANIMALES SALVAJES

ANIMALES DOMÉSTICOS

PRENDAS DE VESTIR

DEPORTES

INSTRUMENTOS MUSICALES

LÍQUIDOS

PIEDRAS PRECIOSAS

NOMBRES MASCULINOS

ÁRBOLES

BALLES

DIARIOS

ESCRITORES

PRÓCERES ARGENTINOS

MONEDAS

COMIDAS

REPTILES

INSECTOS

ISLAS

MONTAÑAS

PROVINCIAS ARGENTINAS

CAPITALES DE PROVINCIAS

METALES

CEREALES

FIGURAS GEOMÉTRICAS

CUERPOS GEOMÉTRICOS

EMBARCACIONES

PECES

CONTINENTES

OCÉANOS

RÍOS

PAÍSES DE SUDAMÉRICA

PAÍSES DE EUROPA

PAÍSES DE ASIA

PAÍSES DE AMÉRICA
DEL NORTE

PROFESIONES

OFICIOS

IDIOMAS

MONUMENTOS

HERRAMIENTAS

MÁQUINAS

POSTRES

PARTES DE UN AUTO

COLORES

CALLES

NÚMEROS

MESES

DÍAS DE LA SEMANA

ROPA

JUEGOS

COMIDAS

FRUTAS

VERDURAS

PARTES DE LA CASA

MUEBLES

AVES

HERRAMIENTAS

ÚTILES ESCOLARES

• Establece orden de jerarquía:

continente - ciudad - pueblo - provincia - planeta - país

órgano - organismo - sistema - célula

palabra - letra - libro- texto - oración - biblioteca

estrella - asteroide - galaxia - planeta

Ya para cerrar este libro, se ofrece un último aporte para trabajar los pensamientos categoriales. Es una serie de cuadrículas, sopas de letras, donde ubicar el campo semántico específico de determinada categoría.

Las sopas de letras

Son tan solo muestras o ejemplos, quizás podríamos ubicarlas dentro de la categoría de los instrumentos, estrategias, materiales o recursos pedagógicos de los que uno se puede valer para trabajar ciertas conceptualizaciones.

En lo personal me han resultado interesantes sobre todo por lo mucho que les atrae a los niños y adolescentes, son dinámicas, prácticas y amenas. Hasta su nombre, sopa de letras, me resulta cálido y nutritivo.

Las sopas se presentan como una propuesta que está a mitad camino entre el juego y el trabajo, donde puede aparecer el placer de la actividad lúdica, del entretenimiento, aun sabiendo que está presente la especificidad pedagógica, sea esta referida al lenguaje, al pensamiento, a la nominación, la evocación o al ámbito gnósico práxico.

No son recetas ni fórmulas establecidas y secuenciadas siguiendo un eje conductor. No. No hay manual de uso ni instructivo alguno, no son ejercicios codificados. Cada docente dispone de las sopas de letras como le parece y las recrea de acuerdo a las necesidades, grupales o puntuales y subjetivas, que se requieren en cada momento. Las ubica dentro del marco vincular que se genera en todo grupo áulico, y cobran significación en ese contexto, colectivo a la par de personalizado.

Cada cuadrícula puede no agotarse en el encuentro de los vocablos buscados sino que puede ser la plataforma o el disparador para retrabajar otros aspectos. El recurso es tan solo la excusa para acercarse al campo semántico y desde ahí desplegar vinculaciones posibles.

A continuación se aportan, a modo de sugerencia, ciertas actividades generales que son comunes a todas las cuadrículas presentadas.

- Ubicar la categoría a trabajar. Definirla desde el saber de cada alumno, rescatar saberes previos, cotejar las definiciones, debatir, enriquecer con los nuevos aportes. Reformular.
- Encontrar en la cuadrícula las palabras que pertenecen a cada categoría. Marcarlas con diferentes colores. De no ubicar todas las palabras, facilitar con sugerencias, señalamientos o pistas que permitan la resolución de la propuesta. En alumnos que están en proceso de alfabetización presentar el modelo de cada palabra como una forma fija a ubicar en la cuadrícula.
- Escribir las palabras en una lista.
- Leer la lista en voz alta, luego en voz silente.
- Intentar evocar la mayor cantidad posible de las palabras trabajadas.
- Re lectura de la lista.
- Graficar, signar o representar gráficamente las palabras ubicadas.
- Intentar evocar las 10 palabras. Escribir las 10 palabras de memoria.
- Si al alumno le cuesta retener las 10 palabras se sugiere rehacer la propuesta, retomando desde el punto 4, para intentar que pueda rescatar la mayor cantidad de palabras posibles. En caso necesario reducir la cantidad de palabras a evocar. Aumentar paulatinamente.
- Reanudar la propuesta pasado un tiempo prudencial (15 o 20 minutos, uno o dos días, una semana, etc.). Evocar la lista de palabras de la sopa de letras trabajada. Escribir o dibujar la lista.
- Ubicar posibles vinculaciones entre los elementos de la categoría, ubicar subcategorías.
- Emplear en oraciones algunas palabras de la sopa de letras.
- Ordenarlas alfabéticamente.
- Separar en sílabas. Clasificar por el número de sílabas. Ídem semántica y morfológicamente. Clasificar por su acentuación.
- Armar un acróstico con el nombre de la categoría trabajada.
- Armar un texto con las palabras pertenecientes a la categoría. Texto académico, fantástico, informativo, literario, periodístico, etc.
- Armar un mapa conceptual con las palabras de la cuadrícula.
- Inventar sopas de letras.

ANIMALES

S	P	A	R	L	E	O	N
M	C	U	E	S	L	S	M
J	O	F	M	A	E	O	O
I	N	N	C	A	F	L	S
R	E	F	O	C	A	F	C
A	J	T	S	A	N	E	A
F	O	N	P	A	T	O	D
A	G	A	T	O	E	P	B

Piensa:

- Otros animales que no figuran en la cuadrícula.
- Animales de 4 patas, animales de 2 patas, de 6, 8 patas, de más patas, animales sin patas.
- Animales que caminan, que vuelan, que nadan, que se arrastran.
- Animales que caminan y vuelan, que caminan, vuelan y nadan. Que nadan y se arrastran, que caminan y nadan.
- Animales vivíparos, ovíparos y ovovíparos.
- Animales recubiertos de pelos, de plumas, de escamas, de piel,
- Animales carnívoros, vegetarianos, heterótrofos.
- Animales ovíparos de 4 patas, de 2 patas, vivíparos de 4 patas, de 2 patas, etc.
- Ovíparos de 4 patas vegetarianos, ovíparo de 4 patas carnívoros, vivíparos de 4 patas...
- Animales con y sin huesos, con y sin dientes.
- Animales que viven en la selva, en la montaña, en el campo, en un hogar.
- Animales que dan leche, que dan carne, que dan huevos, que dan cuero, etc.
- Animales de tamaño menor que una bolita, menores que una pelota de tenis, menores que una pelota de fútbol.
- Animales mayores que una pelota de fútbol, mayores que una moto, mayores que un auto.
- Animales de menor a mayor, por tamaño, por altura, por peso.
- Cada animal con su sonido.
- Personificación de animales en la literatura, cómics, dibujos animados, cine. Pensar películas, dibujos animados o textos cuyos protagonistas son animales
- Suponer diálogos entre animales dispares: elefante-mosca, ballena-tortuga, jirafa-foca.

COLORES

G	A	V	E	R	D	E	N
O	R	A	N	O	G	S	E
M	P	A	T	J	R	R	G
A	Z	U	L	O	I	O	R
R	L	E	O	N	S	S	O
R	I	A	R	D	L	A	S
O	L	B	L	A	N	C	O
N	A	M	A	R	I	LL	O

Piensa:

- Otros colores que no están en la cuadrícula.
- Elementos que siempre son del mismo color, que no pueden ser de otro color. Que siempre son rojos, por ejemplo la sangre. Que siempre son verdes, como la lechuga o blancos como la leche, etc.
- Colores primarios, círculo cromático, por pertenencia al arco iris.
- Agrupar colores por similitud o matices.
- Asociar frutas y sus colores, sabores de helados y colores, flores y sus colores, banderas, camisetas de fútbol, animales y colores, etc.
- Ubicar colores y convenciones establecidas: verde-ecología, etc.

DULCES

C	B	O	M	B	O	N	A
A	H	T	S	P	U	D	L
R	E	U	M	S	T	U	F
A	L	R	P	O	O	L	A
M	A	R	M	E	R	C	J
E	D	O	I	T	T	E	O
L	O	N	E	P	A	I	R
O	T	O	L	F	L	A	N

Piensa:

- Otros dulces que no figuran en esta cuadrícula.
- Golosinas.
- Dulces no golosinas.
- Alimentos dulces que se comen crudos.
- Alimentos dulces que se comen cocidos.
- Dulces que vienen envasados.
- Dulces que se presentan sin envases.
- Dulces que se ingieren fríos.
- Dulces que se ingieren calientes.
- Dulces que se producen en el hogar.
- Dulces que no se producen en el hogar.
- Comidas agridulces.
- Alimentos salados que se comen crudos.
- Alimentos salados que se comen cocidos.

MUEBLES

A	R	M	A	R	I	O	C
S	L	S	I	L	L	A	O
O	N	A	M	E	S	A	M
F	T	U	C	A	M	A	O
A	S	E	L	E	R	I	D
S	I	L	L	O	N	O	A
E	R	E	P	I	S	A	U
R	O	P	E	R	O	T	N

Piensa:

- Muebles que no figuran en la cuadrícula.
- Ordena muebles por tamaño, por altura, por volumen.
- Muebles menores que una heladera.
- Muebles mayores que un lavarropas.
- Enumera los muebles en relación a los ambientes de la casa.
- Enumera muebles según instituciones: hogar, escuela, fábrica, club, iglesia, hotel, hospital, restaurant, etc.
- Ambientes, instituciones o sitios donde puede haber camas, otros donde puede haber sillas, sillones, mesas, roperos, ficheros, etc.
- Muebles de madera, de metal, de vidrio, de plástico, etc.
- Muebles relacionados con el descansar.
- Muebles vinculados con el trabajar.
- Muebles relacionados con el sentarse.
- Muebles donde dormir.
- Muebles que se utilizan para guardar cosas.
- Muebles que sirven para apoyar cosas.
- Muebles que tienen 4 patas.
- Muebles sin patas.
- Muebles que se cuelgan.

NOMBRES

C	A	L	U	I	S	O	A
A	J	U	A	N	T	I	A
R	O	M	T	E	A	E	S
L	S	A	E	S	J	N	M
O	E	N	L	A	U	R	A
S	R	U	E	U	L	A	R
C	I	E	N	T	I	O	T
R	E	L	A	S	O	S	A

Piensa:

- Nombres que no figuran en la cuadrícula.
- Separa los nombres de varón y de mujer.
- Nombres que tengan femenino y masculino.
- Nombres que se pueden usar en forma indistinta.
- Nombres que remiten a elementos.
- Nombres que remiten a flores.
- Nombres que remiten a colores.
- Nombres que tienen que ver con sentimientos.
- Nombres que remiten a animales.
- Nombres vinculados a meses del año.
- Relaciona nombres con apellidos patronímicos.

NÚMEROS

C	U	D	O	S	P	I	E
U	L	A	N	M	O	U	R
A	O	M	C	I	R	N	T
T	C	S	E	L	A	O	R
R	H	T	I	O	R	U	E
O	O	M	I	S	E	I	S
A	Q	U	I	N	C	E	L
V	E	I	N	T	E	S	O

Piensa:

- Otros números.
- Ubica los dígitos.
- Decenas, centenas, Unidad de mil, etc...
- Números pares y impares.
- Números primos.
- Números decimales
- Números fraccionarios
- Relaciona ordinalidad y cardinalidad.
- Objetos de la vida cotidiana en la que aparecen números.
- Números monosílabos.

PAÍSES

O	J	A	P	O	N	I	A
E	S	P	A	Ñ	A	F	I
B	C	B	L	C	P	R	T
R	U	S	I	A	E	A	A
A	G	A	N	H	R	N	L
S	C	U	B	A	U	C	I
I	R	A	N	O	D	I	A
L	K	C	H	I	N	A	L

Piensa:

- Países por pertenencia a cada continente.
- Países limítrofes de Argentina.
- De gran superficie.
- De pequeño territorio.
- Países insulares.
- Con salida al mar, sin salida al mar.
- De habla hispana, inglesas, francesa.
- Con otras lenguas.
- Países y sistemas de gobierno: democrático presidencial, parlamentario, monárquico, dictatorial, etc.
- Países y nacionalidades.
- Seriar países de mayor a menor según superficie, población, PBI, nivel de alfabetización, etc.

PARTES DEL CUERPO

T	O	D	E	D	O	C	P
F	J	M	A	N	O	A	I
B	O	C	A	B	D	B	E
H	I	G	A	D	O	E	R
R	I	Ñ	O	N	D	Z	N
U	Ñ	A	R	T	O	A	A
M	O	Z	Z	O	P	I	E
A	P	E	L	O	R	F	O

Piensa:

- Otras partes del cuerpo.
- Partes internas y externas.
- Partes blandas, partes duras.
- Ubica las partes en sistemas.
- Asocia las partes con los sentidos.
- Partes del cuerpo que te podés ver.
- Partes del cuerpo humano que no te podés ver.
- Partes del cuerpo privadas.
- Partes del cuerpo que se presentan pares e impares.
- Partes del cuerpo que se presentan en más de 2 unidades.
- Asocia partes del cuerpo y su vestimenta.

TRANSPORTES

O	L	S	A	U	T	O	B
T	M	T	B	A	R	C	O
U	C	N	T	V	E	D	T
C	A	M	I	O	N	C	E
A	R	O	X	B	S	L	N
N	R	M	S	O	U	G	E
O	O	M	O	T	O	S	T
A	V	I	O	N	S	O	A

Piensa:

- Otros transportes.
- Transportes aéreos, terrestres, acuáticos, anfibios.
- Transportes y deportes.
- Vehículos individuales, colectivos.
- Transportes de tracción a sangre.
- Transportes con motor, vela, etc.
- Públicos y privados.
- Transportes antiguos que ya no existen.
- De 4 ruedas, 3 ruedas, 2 ruedas, sin ruedas.
- De más de 4 ruedas.
- Ordena transportes de mayor a menor.
- Transportes mayores que un auto.
- Transportes menores que un auto.
- Transportes que requieren carnet de conducir para su uso, transportes que no lo requieren.
- Transportes para niños.

EMBARCACIONES

F	B	A	Y	A	T	E	C
R	A	V	E	L	E	R	O
A	R	B	T	A	R	B	R
G	C	A	P	N	U	O	B
A	A	L	E	C	S	T	E
T	P	S	I	H	A	E	T
A	E	A	C	A	N	O	A
P	I	R	A	G	U	A	R

Piensa:

- Otras embarcaciones.
- Embarcaciones de tracción a sangre.
- Embarcaciones con motor.
- Embarcaciones con velas.
- Embarcaciones anfibas.
- Embarcaciones antiguas, que ya no existen.
- Embarcaciones vinculadas a deportes.
- Ordena embarcaciones de menor a mayor.
- Embarcaciones menores que un camión.
- Embarcaciones mayores que un camión.

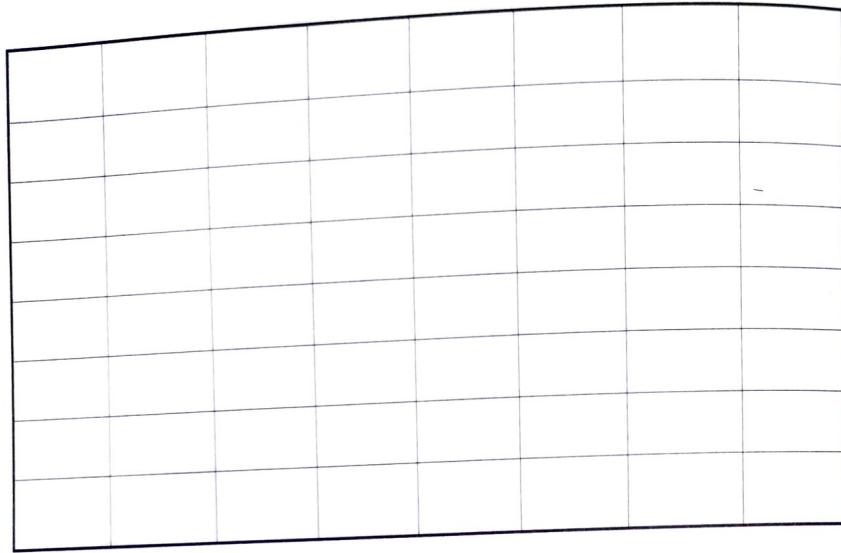
SISTEMA PLANETARIO SOLAR

M	J	U	P	I	T	E	R
N	E	P	V	E	N	U	S
E	T	R	L	I	O	L	A
P	I	M	C	U	U	F	T
T	E	R	A	U	T	C	U
U	R	A	N	O	R	O	R
N	R	T	S	O	L	I	N
O	A	M	A	R	T	E	O

Piensa:

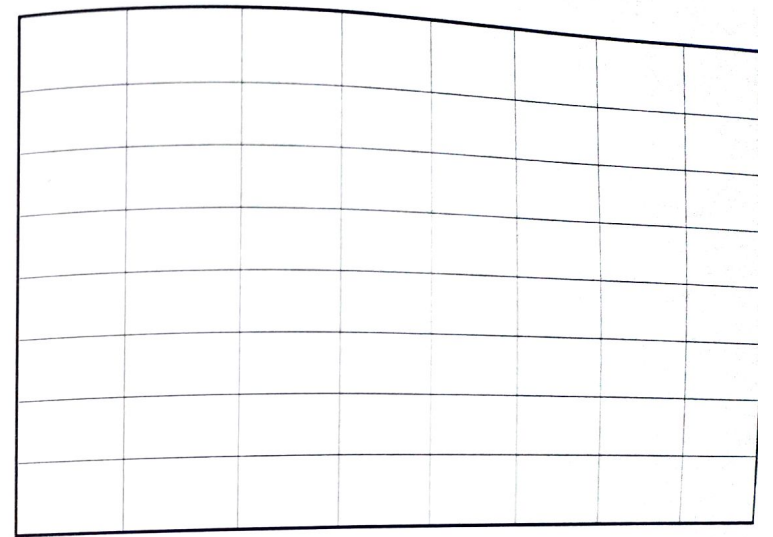
- Ordena los planetas de mayor a menor.
- Ordena por distancia al sol.
- Asocia su nombre con los días de la semana, con los meses del año.
- Otras asociaciones vinculadas con el nombre del planeta.
- Planetas con satélites, planetas sin satélites.
- Planetas enanos.

Cuadrículas a construir:



Piensa:

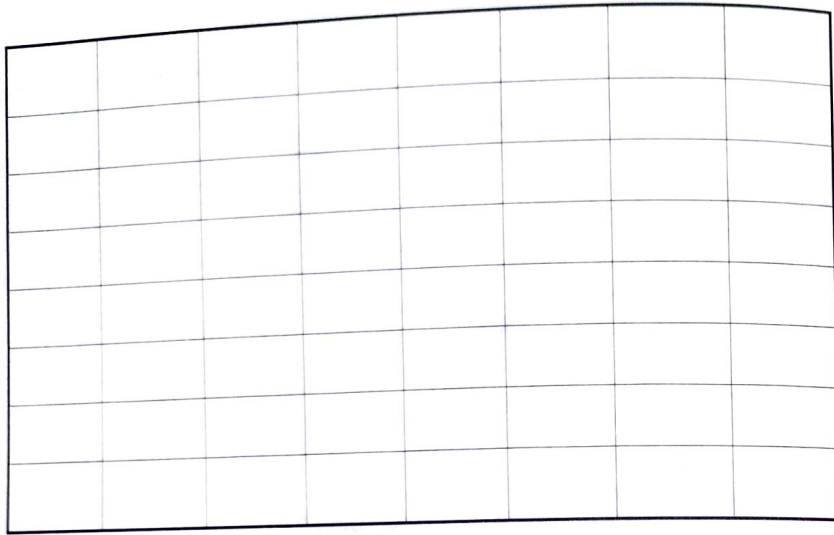
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-



Piensa:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

A modo de cierre



Piensa:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Retorno a las palabras de Paulo Freire que, con vigencia trepidante, hablan de la necesidad de desarrollar una pedagogía de la pregunta, de superar la pedagogía de la respuesta. Decía el gran maestro que siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta, que los profesores contestan preguntas que los alumnos no han hecho y creo que aquí se debe abrir la pregunta no solo para la escucha del alumno sino para la nuestra.

Poder preguntarnos acerca de lo que cotidianamente hacemos en las aulas, de cómo lo hacemos, por qué lo hacemos y para quién lo hacemos. Preguntarnos por el modelo de escuela que sustentamos, por el paradigma desde el que pensamos y enseñamos.

La intención de estas páginas ha sido abrir preguntas que nos dispongan a pensarnos y a actuar en consonancia con las necesidades de este estudiantado del tercer milenio, de la escuela inclusiva.

Y al decir las necesidades del estudiantado son las necesidades de tod@s y de cada un@, con sus historias, sus realidades, sus vicisitudes y deseos, sus modos y tiempos, que poco tienen que ver con los mandatos de la escuela homogeneizadora, y nos desafían y provocan la búsqueda y construcción de formas no tradicionales de producción pedagógica que se merecen. Es su derecho, es nuestra obligación.

Bibliografía

- ALBA PASTOR, C. (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid, Morata.
- ALBA PASTOR, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible, en NAVARRO, J., FERNÁNDEZ, M^a T., SOTO, F. J. y TORTOSA F. (coords.)
- ARNAIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.
- BLANCO GUIJARRO, R. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, UNESCO.
- BOOTH, T y AINSCOW, M (2000). *Índice para la Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
- BOLÍVAR, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), 42-69. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.htm>
- BORSANI, M. J. (2001). *Adecuaciones curriculares. Apuntes de atención a la diversidad*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- BORSANI, M. J. (2007). *Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural. 50 talleres*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- BORSANI, M. J. (2011). *Construir un aula inclusiva. Estrategias e intervenciones*”, Paidós.
- BORSANI, M. J. (2018). *De la integración educativa a la educación inclusiva. De la opción al derecho*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000). *Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. UNESCO.
- CONNEL, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.
- Conferencia Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990). Jomtien, Tailandia.
- Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (2006). Naciones Unidas.
- COLL, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En: J.L. RODRÍGUEZ ILLERA (Comp.) *Aprendizaje y Educación en la Sociedad Digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- CHEVALLARD, Y. (2005). *La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores, CLACSO. Buenos Aires.
- DUBROVSKY, S. (comp.) (2000). *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- DUBROVSKY, S. (2010). "Educación común, Educación especial, un encuentro posible y necesario". Artículo facilitado por Área Educativa, Rosario, Santa Fe.
- GARDNER, H. (2008). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- GARDNER, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós.
- GARDNER, H. (2010). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Informes INADI Buenas prácticas en la Comunicación Pública. Discapacidad*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Argentina.
- PALACIOS, A. y ROMAÑAC, J. (2006). *El Modelo de la Diversidad*. Diversitas Ediciones.
- PENNAC, D. (2008). *Mal de escuela*. Mondadori, Barcelona
- Rancière, J. (2008). *El maestro ignorante*. Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- "Respuestas flexibles en contextos educativos diversos". Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo. Disponible en: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>.
- PENNAC, D. (2008). *Mal de escuela*, Mondadori, Barcelona.
- PIAGET, J. (1975). *Introducción a la Epistemología genética*. Vol. 1. Buenos Aires, Paidós.
- PIAGET, J. (1979). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- PIAGET, J. (1977). *La formación del símbolo en el niño*. México, Fondo de Cultura económica.
- PIAGET, J. (1964). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires, Psique.
- PIAGET, J. (1974). *Seis Estudios de psicología*. Buenos aires, Corregidor.
- PIAGET, J. y otros (1969). *Introducción a la Psicolingüística*. Barcelona. Prometeo.
- PIAGET, J.; SZEMINSKA (1967). *Génesis del número en el niño*. Buenos Aires, Guadalupe.
- TOMLINSON, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Paidós. Buenos Aires.
- VYGOTSKY, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Pléyade.
- Vygotsky, Lev (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.

AULAS INCLUSIVAS

Teorías en acto

Este libro se abre con un escrito de nueve puntos nodales sobre los que se cimienta la educación inclusiva. Desde ahí se revisa el marco teórico práctico desde el cual pensar y diseñar la puesta en acto en el aula. Se visitan obras de la pedagogía y la psicología que ofrecen ideas generales sobre diversificación curricular, diseño universal del aprendizaje, justicia curricular, atravesamiento cultural, transposición didáctica, secuencia didáctica, enseñanza multinivel, aprendizaje personalizado y estilos de aprendizaje, para revisar la epistemología genética en un intento de superar las miradas estrictas sobre edades cronológicas y avanzar hacia las estructuras de pensamiento, procesos constructivos abiertos y cambiantes, tomar los aportes del constructivismo dialéctico y ahondar en la constitución subjetiva.

La segunda parte del libro intenta poner en acto lo trabajado en la primera fracción. Se sostiene en la intencionalidad de acompañar la reflexión en torno a los cuestionamientos de los docentes, tratando de llevar a la práctica la posibilidad de un diseño universal de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje, con el fin de lograr el mayor grado posible de participación de los estudiantes. Se presentan propuestas diversificadas concretas, se analizan secuencias didácticas, actividades pensadas para el trabajo áulico desde el multinivel, se despliegan producciones del estudiantado y se piensan nuevas formas de evaluar. Como último aporte figuran propuestas diversificadas que permiten trabajar pensamientos categoriales.

ISBN 978-987-771-058-8



9 789877 710588

HomoSapiens
EDICIONES

AULAS INCLUSIVAS

MARÍA JOSÉ BORSANI

María José Borsani

AULAS INCLUSIVAS

Teorías en acto

HomoSapiens
EDICIONES