

4to. Coloquio Internacional de Inclusión Educativa. Los desafíos de la educación inclusiva.

**Investigación común GERPEF (URCA) – LIPP (UNIPE)**

Los participantes en esta investigación son:

Maryvonne Priolet, para la didáctica de las matemáticas

Aurore Promonet – Teresa, para la didáctica del francés primera lengua

Thierry Philippot para la didáctica de la geografía, enseñanza escolar

Daniel Niclot para la didáctica de la geografía, enseñanza escolar y no formal.

Este texto tiene por objeto definir los conceptos que movilizamos para estudiar las prácticas implementadas por los docentes franceses para incluir a los alumnos. Nuestro enfoque de inclusión escolar es didáctico, es decir centrado en los procesos de enseñanza aprendizaje en las disciplinas escolares y concierne la enseñanza primaria y secundaria.

Traducido del francés por Elisabeth Muñoz de Corrales

## CONCEPTOS Y TEORÍAS PARA UN ENFOQUE DIDÁCTICO DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Los trabajos de investigación que nosotros llevamos adelante se inscriben en la corriente del análisis de la actividad, especialmente la ergonomía cognitiva (Leplat, 1997 ; Ombredane & Faverge, 1955), la clínica de la actividad (Clot, 2007) y la didáctica profesional (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Esas corrientes proveen tanto las metodologías que utilizamos (observaciones instrumentadas, entrevistas de autoconfrontación, recolección de huellas de la actividad) como los conceptos que movilizamos. Algunos de los conceptos desarrollados por la ergonomía cognitiva, especialmente los de *actividad*, de *acción* o de *tarea*, permiten analizar el trabajo docente de manera externa. Otros proveen grillas de comprensión de la actividad mental del profesional durante la actividad. La didáctica profesional ha identificado y conceptualizado un cierto número de procesos mentales que permite comprender la acción o los aprendizajes realizados por los profesionales. La clínica de la actividad, por su parte, está centrada en lo experimentado por el profesional y especialmente en las consecuencias psicológicas del ejercicio de la actividad. Como se trata de referencias compartidas, las desarrollaremos más adelante en este texto.

Después de haber definido los elementos y precisado lo que engloba el término de inclusión, presentamos los conceptos surgidos de la didáctica de las disciplinas, pero también de la sociología de la educación, que movilizamos para acceder a una comprensión de las prácticas didácticas de los docentes tomadas a partir del análisis de su actividad.

### 1. EL CONCEPTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

#### 1.1. De la integración escolar...

El concepto de inclusión escolar es una construcción social, política e histórica que tiene por origen la política de integración a la sociedad de las minorías negras en los Estados Unidos en los años 1960. Como lo señalan Orfield y Gandara (2010) « la segregación residencial es una de las principales consecuencias de la desigualdad racial en los Estados Unidos, la segregación escolar que resulta de ello agrava el fenómeno » (p. 96). De este modo, para integrar a la sociedad a los niños provenientes de barrios desfavorecidos, el principal dispositivo utilizado ha consistido en reagrupar en las mismas escuelas a niños de origen social y étnico diversos. El transporte escolar o *busing* ha permitido « llevar los niños de barrios desfavorecidos a otras escuelas más mixtas » (Orfield et Gandara, *op. cit.*).

Este modelo, cuyos resultados han sido mitigados, se extendió a los niños con discapacidad durante la década siguiente, especialmente bajo la presión de las asociaciones que defendían sus derechos. En efecto, « en los países occidentales, desde los años 1920 hasta alrededor de 1970, la corriente dominante, la tendencia en educación consistía en ubicar a los alumnos con necesidades particulares en escuelas y servicios especiales. Bajo el impulso de numerosos factores económicos y pedagógicos, esta manera de proceder dio lugar poco a poco a un modelo de servicios educativos identificado, en Estados Unidos, con el nombre de *mainstreaming* » (Boutin y Bessett, 2012, p. 34).

Este movimiento de *mainstreaming* consiste en una crítica al reagrupamiento de los alumnos con discapacidad en escuelas especializadas, sinónimo de repliegue sobre sí mismo, incluso de encierro social, y proclama su integración en escuelas comunes. En numerosos países de legislaciones llamadas « de integración escolar » han sido elaboradas a fin de facilitar y luego de volver obligatoria la escolarización de alumnos con discapacidad, en escuelas próximas a su domicilio. En Francia, la ley de orientación de 1975 para las personas con discapacidad plantea los principios de su sostenimiento en su medio de vida y su acogida en escuelas comunes. Sin embargo, aún escolarizados en el seno de establecimientos comunes, los alumnos con discapacidad son agrupados a menudo en cursos espaciales, en razón de sus dificultades para seguir la enseñanza en las clases que agrupan alumnos de su misma edad.

La integración tal como es concebida requiere entonces que el alumno se adapte a la escuela y al curso (Gremion et Paratte (2009). En caso de imposibilidad el alumno es ubicado entonces en una clase espacial en el seno de la escuela. Esta situación lleva al siguiente señalamiento de Thomazet (2015, p.46), la integración « puede ser únicamente física » sin que haya una verdadera integración, no se produce un aprendizaje con los otros.

Gremion y Paratte (2009) apoyándose en el modelo de Söden (ver más adelante) distinguen dos tipos de situaciones que caracterizan lo que ellos han convenido en llamar la integración escolar. El primer tipo de situaciones es calificado de *inserción* cuando la recepción de los alumnos se limita a « una integración física, sin preocupación alguna por las necesidades específicas de las personas. El logro de la inserción depende ante todo del alumno insertado y de su capacidad para adaptarse al medio en el cual se encuentra » (p.162). Ellos utilizan el término de *asimilación* « cuando el alumno es recibido en una clase común e invitado a participar de las mismas actividades que los otros, pero donde se espera de él que sea capaz de ajustarse a las reglas sociales, a las estructuras (con o sin material estructural adaptado) » (p.162).

El principio de la integración escolar reposa sobre la idea de que la presencia, en una escuela, de niños que presentan problemas de aprendizaje debe permitir a los alumnos progresar en contacto con alumnos « comunes ». Sin embargo, como la integración se limita a menudo a una inserción o como máximo a una asimilación, ella no implica un desarrollo cognitivo de los alumnos.

## **1.2. ... a la inclusión escolar**

El concepto de inclusión escolar ha sido sustituido al de integración en el curso de los años 1990 (Plaisance, 2005). Según Ebersold (2009), durante esta década « el término de inclusión tiende progresivamente a imponerse en el lenguaje público, científico o político en lugar del de integración, incluso de inserción » (p.71). El pasaje de la integración a la inclusión no es un simple cambio de palabras. Las políticas de inclusión corresponden a una transformación fundamental del lugar atribuido a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje.

« La *integración escolar* designa el hecho de ubicar a un alumno con necesidades especiales en un entorno escolar adaptado a sus necesidades, por ejemplo una clase especial en una escuela común. La *inclusión escolar* por su parte refiere más bien al hecho de ubicar a ese alumno, sean cuales fueran sus dificultades, en una clase común correspondiente a su edad y situada en la escuela de su barrio » (Potvin et Lacroix, 2009, online).

La inclusión escolar corresponde primero a una nueva concepción y a nuevas exigencias para la educación de los niños que presentan dificultades de escolarización. Ella

se concretiza a través de la desaparición de las clases especiales y mediante el recibimiento de todos los alumnos en clases comunes. Eso no significa que los alumnos incluidos no puedan tener clase, algunas horas por semana, con un maestro especializado. No se trata entonces más que de un dispositivo temporario destinado a acompañar a los alumnos para facilitar su inclusión.

El uso del término inclusión estará ligado, en adelante, a una extensión del público escolar que se beneficia del mismo. Las políticas de inclusión no están reservadas únicamente al caso de los alumnos que sufren una discapacidad física o mental, sino que éstas se extienden a todos los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje sea cual fuere el origen social, familiar, psicológico o físico. Así, aparece un nuevo concepto, el de alumnos con necesidades educativas especiales, según la terminología empleada comúnmente en Francia<sup>1</sup>. « El concepto de necesidades educativas especiales (en francés, BEP) es a menudo indisociable de la noción de educación inclusiva. [...], BEP designa desde hace 25 años en Europa y en América del Norte, la necesidad de una ayuda particular para aprender. Durable o transitoria esta ayuda concierne a los alumnos con grandes dificultades (en general por causa del contexto) y a los alumnos con alguna discapacidad que los « perjudica ». Este concepto privilegia las necesidades y no la discapacidad. Pone el acento en el contexto. Es la escuela que debe adaptarse y no el alumno » (Beaucher, 2012, p.8)

Si las políticas de inclusión han sido generalizadas en la mayoría de los países del mundo es porque ellas se corresponden con una voluntad de aplicación de los valores universales, democráticos y emancipadores enunciados, después de la Segunda Guerra Mundial, por las grandes organizaciones internacionales.

La Declaración Universal de los Derechos del Hombre del 10 de diciembre de 1948 proclama la necesidad para todos los Estados de respetar los valores humanos fundamentales. Ese texto subraya en su artículo primero que « todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos ». Afirma el principio de solidaridad nacional en su artículo 22 que declara que toda persona « tiene derecho a satisfacer sus derechos económicos, sociales y culturales indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad, gracias al esfuerzo nacional ». En cuanto al artículo 26, este proclama que « toda persona tiene derecho a la educación ; el acceso a los estudios superiores debe ser abierto en plena igualdad a todos en función de sus méritos ».

La Convención de las Naciones Unidas relativa a los derechos de las personas con discapacidad (diciembre de 2006) obliga a los Estados firmantes « a garantizar y a promover el pleno ejercicio de todos los derechos y de todas las libertades fundamentales de todas las personas discapacitadas ». Para este fin, las autoridades nacionales deben prohibir « todas las discriminaciones fundadas en la discapacidad y (garantizar) a las personas con discapacidad una protección jurídica igual y efectiva contra toda discriminación, sea cual fuere su fundamento ».

La UNESCO, mediante la Declaración de Salamanca de 1994 y la Carta de Luxemburgo adoptada en noviembre de 1996, afirma que la escuela debe garantizar una educación de calidad y la igualdad de acceso para todos. Por otra parte, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad declara que los estados “se asegurarán de que las personas con discapacidad no queden excluidas, sobre la base de su discapacidad, del sistema general de educación.”

---

<sup>1</sup>En la literatura internacional se utiliza generalmente la sigla EHDA que significa alumno discapacitado o en dificultad de adaptación o de aprendizaje (Élève Handicapé ou en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage).

De acuerdo con los documentos internacionales, Francia ha adoptado el 11 de febrero de 2005 la ley de igualdad de derechos y oportunidades, la participación y la ciudadanía de las personas con discapacidad, que le sigue a una legislación menos ambiciosa que data de 1990. Ella plantea en particular el principio de "acceso a los derechos fundamentales de todos los ciudadanos así como el pleno ejercicio de su ciudadanía."

En línea con estas declaraciones internacionales, la educación inclusiva se inscribe en una exigencia de igualdad de derechos y de oportunidades desde el nacimiento, en particular en materia de educación a fin de que todos puedan desarrollarse libremente. Es a través del esfuerzo nacional que las desigualdades deben ser reducidas, especialmente las desigualdades de acceso a la educación, para el bien y el equilibrio de toda la sociedad en su conjunto. Como lo señala Ebersold, la inclusión "no concibe a la sociedad como una dialéctica que pone en juego un cuerpo social e individuos, sino como una" sociedad de individuos "que requiere la participación de todos y cada uno en el bienestar colectivo, y la incorporación de todos en las diversas dimensiones que sustentan la sociedad "(p.72).

### **1.3. La inclusión radical: la escuela inclusiva y la pedagogía inclusiva**

Los principios generales de la inclusión establecen una "escuela para todos" mediante la eliminación de barreras y de discriminación de todo tipo. La perspectiva de la inclusión radical nos lleva mucho más allá de esta lógica y desea transformar profundamente la escuela para que ella participe en la construcción de una sociedad democrática que respete la diversidad cultural, las aspiraciones y las necesidades de cada individuo.

#### *La educación inclusiva*

El concepto de escuela inclusiva expresa una concepción de inclusión frecuentemente calificada de radical. Para precisar su significado podemos retomar la definición propuesta por Armstrong y Barton (2000). Estos autores piensan que la inclusión es "una posición radical que exige que las escuelas se transformen en comunidades de aprendizaje donde todos los estudiantes se encuentren en una base de igualdad de derechos" (Pág. 53).

En esta perspectiva, la educación inclusiva se basa en una concepción de una sociedad formada por personas libres y diferentes que colaboran e interactúan con el fin de desarrollar el bienestar colectivo. Esta visión de la sociedad aplicada a la escuela implica su transformación tanto en términos de su organización administrativa como en términos de la organización de la enseñanza.

Los trabajos de Ainscow (Booth y Ainscow Dyson, 2006; Ainscow y West, 2006) o de Buscher (2005) han permitido profundizar el concepto de escuela inclusiva basada en el principio de la participación comunitaria y ciudadana en el funcionamiento de la escuela (Ainscow y West, 2006). La educación inclusiva equipara "las escuelas a los micro-sociedades en las que la innovación común crea sociedad, y les confía una misión afiliadora, fuente de apertura a la diferencia y de justicia social" (Ebersold, 2009, p. 74).

Asignar una misión afiliadora a la escuela consiste en colocarla en el centro de una red de interlocutores. En darle total responsabilidad para que pueda garantizar el derecho a la educación a todos los niños sobre bases democráticas y participativas, con miras a la inclusión y la regulación social. Ebersold (2006) agrega que "esta misión afiliadora de las

escuelas (así como de cualquier entidad cultural) consiste también en tener en cuenta la diversidad del género humano y en ser fuente de pertenencia social. (...) y los animan a ubicar a los niños en el centro del proceso educativo y a abandonar la imagen del estudiante promedio, para abrirse a la diversidad de perfiles, expectativas y necesidades que atraviesan la comunidad escolar" (p. 75).

La experiencia llevada a cabo en Cataluña como parte de una investigación participativa descrita por Moliner y Traver (2016) para transformar una escuela tradicional en escuela intercultural, inclusiva y comunitaria es un ejemplo interesante. Ella muestra la magnitud de los cambios necesarios y describe los dispositivos implementados para lograr este objetivo. "En una escuela comunitaria, la colaboración es el acto de trabajar juntos desde una óptica común, es decir, los logros educativos y el bienestar de los jóvenes, compartiendo las funciones y las responsabilidades. Esto involucra a todos los agentes educativos que pueden contribuir al éxito de los jóvenes, incluyendo allí a los principales interesados: los mismos estudiantes "(. Moliner y Traver, 2006, p 67)

### *La pedagogía inclusiva*

La educación inclusiva promueve el desarrollo de una escuela donde todos los alumnos tienen los mismos derechos a aprender unos de otros y donde las diferencias desaparecen con ello. En esta escuela, las nociones de *alumnos con necesidades especiales* o *alumnos con discapacidad* desaparecen. "Ellos pueden tener una discapacidad, ser dotados, vivir en lugares remotos o en comunidades nómadas, pertenecer a minorías étnicas, culturales o lingüísticas, o provenir de entornos desfavorecidos. Corresponde a las instituciones hacerlos participar activamente en la vida escolar, proporcionarles las formas de reconocimiento que les permitan pensar a sus compañeros como pares y, más en general, a ser miembros de pleno derecho de la comunidad escolar" (Ebersold, 2009, p 75).

El modelo, ya antiguo, elaborado por Söder en 1980 sobre las diferentes etapas de la inclusión de los alumnos con discapacidad permite comprender de manera concreta, a partir de un ejemplo, lo que es la pedagogía inclusiva. Permite comprender mejor las características de la educación inclusiva y sus diferencias con la pedagogía aplicada en el caso de la integración escolar.

### El modelo de Söder : de la inserción a la inclusión

En el cuadro que sigue, la columna de la derecha presenta, con la ayuda de un ejemplo, las características de una pedagogía inclusiva que toma en cuenta la diferencia, de la que hace una riqueza para la colaboración en los aprendizajes. Ella permite así la integración física, funcional y social de todos los alumnos.

variation de la relation / variation de l'env.	Adaptation de l'élève		Adaptations réciproques	
	<b>Insertion</b> <i>Etre admis avec les autres</i>	<i>Assimilation</i> <i>Devoir faire comme les autres</i>	<b>Intégration</b> <i>Etre différent avec les autres</i>	<b>Inclusion</b> <i>Etre différent comme les autres</i>
<b>Intégration physique</b> distance physique diminuée ↓	Assis, au fond de la classe, Pierre fait du coloriage pendant que les autres élèves suivent un cours de mathématiques	Pierre peut participer à une leçon à condition d'être capable de faire et de suivre comme les autres	Pierre est intégré dans les leçons de biologie L'enseignant, qui le reçoit, prépare un matériel spécifique pour lui permettre de se repérer et adapte les exigences à ses compétences	Pierre participe aux leçons de mathématiques. Il travaille à son rythme et en coopération avec d'autres élèves. Le programme et les méthodes permettent à chaque élève d'avancer en fonction d'objectifs individuels que l'enseignant-e a établi
<b>Intégration fonctionnelle</b> adaptation des structures ↓				
<b>Intégration sociale</b> appartenance au groupe				

#### 1.4 Enfoques de la inclusión en Francia y en América Latina

##### *De la inclusión radical a la concepción francesa de la inclusión*

Desde una perspectiva radical, la inclusión supone una reorganización completa del sistema educativo, del funcionamiento de la escuela y de la enseñanza. La pedagogía inclusiva está estrechamente ligada a una escuela inclusiva, donde reinan la igualdad de derechos, la cooperación y la consideración de las especificidades y necesidades de cada alumno.

El uso común de la palabra inclusión tanto en el ámbito social como en las instituciones políticas y educativas, en Francia como en muchos países del mundo, engloba realidades bastante diferentes. En Francia, el término inclusión se utiliza principalmente para describir la escolarización de alumnos con discapacidad en las clases comunes correspondientes a su edad, en una escuela próxima a su domicilio. Algunas escuelas están dotadas de *Unidades Localizadas para la Inclusión escolar* (en francés, ULIS) con un maestro especializado encargado de la organización pedagógica y material de la escolarización de los niños con discapacidad. Los estudios (por ejemplo Niclot y Drouin 1995) muestran que los maestros de las clases comunes, a pesar de un compromiso pedagógico a menudo importante, tienen dificultades para tomar en cuenta los aprendizajes de estos estudiantes en particular porque no se sienten suficientemente formados.

Por otra parte, hay que señalar que en Francia, el término inclusión concierne esencialmente a los alumnos con discapacidad. Los niños de origen extranjero, los que no dominan la lengua francesa que "por lo tanto deben aprender el idioma y aprender en ese idioma" (Clerc, 2005, p. 107) y adaptarse "a un nuevo sistema educativo y a un nuevo entorno sociocultural "(Clerc, *op. cit*) están fuera de las políticas de inclusión en el sentido estricto. Son los *Centros académicos para la escolarización de los niños alófonos recién llegados y de los niños provenientes de familias itinerantes y de viajeros* (en francés, CASNAV) los que gestionan su escolarización. La institución ha desarrollado para estos niños políticas frecuentemente llamadas de integración social.

### *Las investigaciones sobre la inclusión en América Latina*

En Argentina, si bien la noción de educación inclusiva tiene en cuenta el caso de los alumnos con discapacidad, la reflexión se ha centrado principalmente en las desigualdades sociales de acceso y de aprendizaje en la escuela, y sobre cómo reducirlas, especialmente mediante la formación de los docentes. "*Pensar la inclusión o la integración educativa es un modo de pensar la igualdad*" escriben Canelotto y Pereyra (2015, p.71). Es también desde una perspectiva social de la inclusión que se sitúan los trabajos de Grinberg (2016, 2011) que estudia las luchas por el conocimiento en las sociedades contemporáneas, las políticas y las tensiones en barrios de alta pobreza en la periferia de Buenos Aires. Los trabajos llevados a cabo por el laboratorio IPP<sup>2</sup> (Pereyra, 2016) también se relacionan con el análisis de las situaciones de trabajo y los saberes movilizados por los docentes en situaciones de clases regulares para favorecer la inclusión.

En Colombia existe un concepto muy utilizado por los investigadores, el de educación inclusiva. En la sociedad y en la literatura científica de este país, el término inclusión hace referencia a los alumnos con discapacidad pero también a la cuestión del reconocimiento de la diferencia en la escuela. La diversidad de enfoques para la inclusión es muy amplia en Colombia. Podemos citar como ejemplo los trabajos de Lara (2015), que conecta la inclusión al reconocimiento del *otro* en el contexto histórico colombiano y latinoamericano, o los de Bernal Castro (2015) que estudió la inclusión de los estudiantes afro-colombianos en la Universidad a partir de un ejemplo. La inclusión de los estudiantes con discapacidad también está muy presente en esa investigación. Un cuadro de la evolución de las políticas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad, diseñado por Guido Lopez y Lara (2016), pone de relieve los logros y obstáculos hallados. Se han llevado a cabo una cantidad de estudios, por ejemplo, sobre la educación inclusiva en las zonas rurales (Zambrano, 2015), pero también en la formación inicial del profesorado (Latorre, 2015).

### **Conclusión**

La cuestión de la utilización de la palabra inclusión se plantea entonces en las investigaciones concernientes al caso francés. En un sistema educativo centralizado, las escuelas no están organizadas según el modelo de las escuelas inclusivas y en los textos institucionales, el uso de este término se limita a menudo al caso de los alumnos con discapacidad.

En línea con el trabajo de nuestros colegas colombianos y argentinos, podemos adoptar una interpretación amplia del concepto de inclusión. En una perspectiva no radical,

---

<sup>2</sup>Laboratorio de Investigación de las Prácticas Pedagógicas - Unipe



la inclusión refiere al conjunto de los dispositivos pedagógicos y organizacionales destinados a los alumnos que tienen dificultades, a fin de asegurar sus aprendizajes en nombre de la igualdad de oportunidades y de la cohesión social.

### *Por una didáctica inclusiva*

Entre inserción, asimilación, integración e inclusión, existe un continuum en el que la naturaleza de la relación establecida entre los estudiantes y el conocimiento disciplinar juega un papel clave.

Si bien las características de una pedagogía inclusiva han sido definidas, no hay ningún registro en la literatura de la existencia de una didáctica inclusiva. Cabe señalar que los aprendizajes escolares se organizan en torno a la enseñanza de las disciplinas escolares socialmente constituidas. Son los aprendizajes disciplinares los que se evalúan y determinan en gran medida los niveles de rendimiento escolar de los estudiantes. Es entonces en el seno de la enseñanza de las disciplinas que se logra en buena parte la inclusión.

El enfoque didáctico de la inclusión escolar interroga los saberes específicos que se enseñan en cada disciplina, los métodos de enseñanza y especialmente las interrelaciones entre alumnos y docentes, vinculados durante el funcionamiento de la clase y los aprendizajes realizados. La adopción de un enfoque didáctico en materia de inclusión significa, por lo tanto, preguntarse por las dificultades de los alumnos en los aprendizajes disciplinares.

Los conceptos presentados en los siguientes apartados de este texto han sido contruidos en los campos de las ciencias de la educación y de la sociología de la educación. Los mismos resultan pertinentes para analizar las prácticas de enseñanza en el marco de un enfoque didáctico de la inclusión.

## 2. INDIVIDUALIZACIÓN, PERSONALIZACIÓN, DIFERENCIACIÓN Y CONSCIENCIA DISCIPLINAR

### **2. 1. Individualización**

La noción de individualización en la escuela interroga las relaciones entre un enfoque sociológico y un enfoque didáctico de las situaciones escolares de enseñanza y de aprendizaje. La individualización en la escuela podría ser acusada de hacerse eco de un individualismo y de un culto del individuo en la sociedad. En su dinámica de valorización del individuo ella puede ser interpretada como sintomática de una época en la que triunfa el "yo", la escritura de sí en las redes sociales y la literatura de auto-ficción.

Sin embargo, la noción de individualización escolar no es nueva y sus defensores no han esperado a que llegara el siglo XXI para promoverla. El concepto de individualización se define por referencia a las publicaciones que han marcado el siglo XX. Claparède, en el contexto emergente de la Escuela Nueva, defiende *la Escuela a medida* (1921), el psicólogo Burns afirma en 1971 que no hay dos alumnos que aprendan o progresen de manera idéntica. Los sociólogos, siguiendo a Bourdieu, denunciaron "la indiferencia a las diferencias" (1966, p. 325-347) en una escuela que da el mismo tratamiento a todos los estudiantes, de quienes ignora su historia personal y su origen social, decisivos, sin embargo, en la relación de cada uno con el conocimiento.

Dos posiciones opuestas: la de una escuela personalizada y la de una escuela igualitaria. Así, la escuela Jules Ferry apunta a la transformación del niño en alumno. Ella promueve la socialización a través de la transmisión de conocimientos, a través de las clases grupales adecuadas para consolidar el grupo. La escuela es entonces confrontada a un dilema entre tomar en cuenta a la persona y la construcción de una cultura común. Este dilema se cristaliza en una doble pregunta que se repite: ¿la escuela debe adaptarse a los alumnos? ¿o los alumnos deben adaptarse a la escuela, a la disciplina de la escuela, a las disciplinas escolares?

Para responder a esta pregunta y a la necesidad de jugar en ambos sentidos, en lo individual y en lo colectivo, los campos de la sociología de la educación y de la didáctica se acercan. La didáctica se construye abriéndose a perspectivas sociológicas, como lo explica el sociólogo Losego (2016) en un artículo reciente titulado "Lo social y lo didáctico: distancia y acercamiento".

"Durante los años 2000, las didácticas van a tratar a los maestros y a los alumnos como actores con obligaciones dentro de los sistemas (didácticos), lo que podría parecerse a una definición de la sociología. Estos sistemas integran cada vez más la posibilidad de "bifurcaciones didácticas" (Margolinas, 2014): se asume que los estudiantes tienen diferentes interpretaciones de las tareas y del conocimiento, sin que eso esté necesariamente ligado a un error del docente.

Este enriquecimiento de las situaciones didácticas y este tipo de relativismo restringido abren entonces una puerta a las ciencias humanas y especialmente a la sociología" (Losego, 2016, p. 71). Losego menciona un trabajo científico que va en el sentido de una reconfiguración de las relaciones entre sociología y didáctica. Muestra cómo este acercamiento entre estos campos científicos se realiza mediante una integración en didáctica de conceptos surgidos de la sociología.

"La comunicación entre la sociología y las didácticas parece ser un trabajo específico, deudor de los "traficantes" como Sensevy (2011), que traduce el vocabulario de la didáctica en sociología (por ejemplo, el concepto de "contrato" como "habitus didáctico" o el de "medio" como "sistema estratégico"). Nos encontramos con los conceptos clave de institución y de situación, restituidos tanto en sociología como en didáctica: ellos designan la tensión entre la certeza y la incertidumbre cognitiva, características de todo objeto sociológico o didáctico" (Losego, 2016, p 72.).

La individualización escolar se compone de tres dimensiones : Merieu (2013) recuerda este punto que tiene consenso científico. La articulación entre lo individual y lo colectivo, también llamada diferenciación, se impone, de hecho, a nivel de las situaciones de clase, de las situaciones de aprendizaje, en las cuales se ejercen los métodos pedagógicos. Hablamos entonces de diferenciación pedagógica. La diferenciación se expresa también sobre el eje de la determinación de los contenidos de enseñanza-aprendizaje donde ella se materializa mediante objetivos y requisitos previos ya definidos. Finalmente, a mayor escala, lo individual y lo colectivo pueden articularse y diferenciarse en el seno de las trayectorias. En ese caso hablamos de diferenciación estructural.

Esta diferenciación tanto estructural como pedagógica ha sido objeto de una conferencia de consenso del Consejo Nacional de Evaluación del Sistema Escolar (en francés CNESECO) los días 7 y 8 de marzo de 2017 bajo el título « Diferenciación escolar y base común ». En este contexto, en el cruce de los campos científicos, profesionales e institucionales, quedó demostrada la necesidad de una diferenciación que articule la diferenciación estructural y la diferenciación pedagógica, en vistas de facilitar la

apropiación por parte de cada alumno, de los conocimientos y de los *saber-hacer* comunes, en un proceso colectivo de enseñanza explícita y diversificada.

## 2. 2. Personalización

La noción de individualización se articula bajo otra forma; puede llamarse : personalización. En el contexto internacional de la OCDE, en un informe titulado : « El aprendizaje personalizado : futuro de la reforma de los servicios públicos » (2006<sup>3</sup>), la personalización se define como la toma en cuenta de la persona que aprende y de sus necesidades, tomadas en el marco de evaluaciones y de diálogo. Esta personalización está destinada a favorecer el desarrollo de competencias y la confianza en cada estudiante, según ritmos variados y métodos diversificados. Finalmente, este enfoque internacional considera la personalización bajo un ángulo estructural que alcanza a la diversidad de los cursos, librada a la elección de cada uno. Ella provee una organización de la escuela en la cual colectividades y servicios sociales colaboran con los docentes para responder a las necesidades diversificadas de los alumnos.

Notamos que la personalización y la individualización se caracterizan por una tensión entre el nivel local, más cercano al individuo, y el nivel global, y la organización general y colectiva de la escuela. En todos los casos, se afirma una voluntad de compromiso entre el tratamiento de las necesidades y de los ritmos propios de las personas y en las trayectorias personales y el aporte de los conocimientos y de los *saber-hacer* colectivamente exigidos.

En este contexto general, puede asombrarnos que los términos de personalización e individualización estén totalmente ausentes de los programas escolares actualmente en vigor en Francia, para la escuela, el *collège* y el liceo. Sin embargo, aunque las palabras falten, las nociones son inferidas en esos textos institucionales. Primero, el programa escolar para la escuela maternal se focaliza sobre « el niño », término que aparece por primera vez en este tipo de texto. Por otra parte, este programa se concentra en la recepción de este niño y de su familia pero también en su necesidad de jugar, de jugar para aprender, de jugar con sus pares y de « construirse como una persona singular en el seno de un grupo » (Programa de enseñanza de la escuela maternal, Boletín oficial especial n°2 del 26 de marzo de 2015, p. 19). Finalmente, el acento está puesto sobre el aprendizaje y, precisión importante, sobre el aprendizaje progresivo. En el mismo sentido, los programas que conciernen a los ciclos de la escuela primaria y del *collège* (Programas de enseñanza del ciclo de los aprendizajes fundamentales (ciclo 2), del ciclo de consolidación (ciclo 3) y del ciclo de profundización (ciclo 4), Boletín oficial especial n°11 del 26 de noviembre de 2015) ponen el acento sobre el aprendizaje y la progresividad de los aprendizajes. El término « progresividad » le sigue al término « progresión » que dominaba la generación anterior de programas escolares. Finalmente, en los actuales programas, las dimensiones de lo colectivo y de lo individual son habitualmente mencionadas, señal de esta búsqueda de un justo equilibrio que hemos subrayado ampliamente a propósito de la noción general de individualización.

## 2. 3. Atención a las diferencias y conciencia disciplinar

En todos los contextos en los que emerge la individualización, es "la atención a las diferencias" (Stephen y Thomazet, 2012) lo que se encuentra en el centro de las preocupaciones. De la *escuela a medida* a la escuela inclusiva, Etienne y Thomazet muestran que no hay más que un paso a dar juntos, "[...] el tema de la adaptación de la escuela a los alumnos con discapacidad reúne, bajo la designación de "alumnos con

necesidades educativas especiales", al público susceptible de tener dificultades en la escuela por otras razones, y consolida las aspiraciones democráticas de la escuela "(2012, p. 3).

Desde nuestra perspectiva didáctica, esta atención a las diferencias y a las necesidades individuales puede encontrar un punto de apoyo. El concepto de conciencia disciplinar (Reuter, 2003, 2007) resulta prometedor para un enfoque de la inclusión escolar, en el sentido de la consideración individual de los actores de la clase, según los recorridos ajustados a la vez a requisitos relativos a las disciplinas escolares y a las necesidades particulares de los alumnos. Reuter define la conciencia disciplinar como "la manera en que los actores sociales, y especialmente los actores escolares, (re)construyen las disciplinas escolares." (Reuter, 2007, p. 57).

Entendemos aquí por actores escolares a los alumnos y los docentes en primer plano. Reuter incluye allí también a los padres de los alumnos, los formadores, los inspectores y los investigadores. Con este concepto de conciencia disciplinar, se trata de mostrar que la noción de disciplina escolar es el fruto de una construcción, de una construcción social en el seno de la comunidad escolar. Reuter muestra que es importante identificar las formas que toma la (re)construcción de las disciplinas, por parte de los diferentes actores escolares, y observar cómo esas construcciones o reconstrucciones reflejan la percepción más o menos clara de las disciplinas consideradas. Reuter establece un vínculo entre las variaciones entre conciencias disciplinares de los alumnos y las diferencias de su éxito escolar. Los alumnos perciben de manera diferente los contenidos de las disciplinas, sus finalidades y sus espacios de enseñanza y de aprendizaje. Las finalidades no son tan bien identificadas como los contenidos de las disciplinas. Este reconocimiento puede resultar más frágil frente a unas disciplinas que a otras, y es tributario de las configuraciones de las disciplinas pero también de las prácticas docentes mediante las cuales éstas se concretizan.

Este concepto puede definirse como una transposición didáctica (Chevallard, 1985) que nosotros calificaremos de interna en la medida en que ésta se produce en el seno de la clase, en el curso de las interacciones entre docente y alumnos. La conciencia disciplinar, expresada por los actores, mediante respuestas a preguntas sobre lo que el alumno ha aprendido durante el año transcurrido en la escuela, sobre los criterios de reconocimiento de una disciplina escolar dada, o incluso sobre las palabras clave que podrían caracterizar tal o cual disciplina. Un interrogante tal pone en evidencia las variaciones identificables entre los niveles de conciencia que los alumnos tienen de los contenidos y los aspectos de una disciplina dada.

Esta perspectiva de trabajo científico muestra el interés por comprender los desempeños didácticos de los alumnos en el campo de las disciplinas escolares. Haciendo actuar, hablar y escribir a los alumnos en un contexto didáctico dado, es posible identificar la manera en que la disciplina escolar en juego se actualiza en la mente de los alumnos. Se puede ver allí un medio de identificar el nivel de conciencia disciplinar individual, en el curso de la actividad de la clase. Los indicios de esos desempeños didácticos de los alumnos pueden ser tomados de los gestos, de las palabras, de los silencios y de las diferentes producciones de los alumnos (Zaid, 2012).

La conciencia disciplinar puede ser diferenciada sin que haya lazo alguno con cualquier práctica diferenciada de enseñanza. Sin embargo, ella puede orientar las prácticas docentes en el seno de una diferenciación pedagógica que articularía estratégicamente por un lado, los contenidos, las finalidades y los espacios necesarios a compartir en grupo, y por otro, el ajuste indispensable a las necesidades identificadas en el alumno, para

acompañar, asegurar y consolidar su propia construcción, reconstrucción y reformulación de la disciplina escolar.

Para concluir, la individualización puede concebirse en una perspectiva didáctica de atención a las diferencias, en el marco de una toma en cuenta de las necesidades educativas especiales de los alumnos. En efecto, diferenciar las prácticas docentes en una perspectiva de personalización de los aprendizajes individuales, movilizándolo el concepto de conciencia disciplinar, puede consistir en establecer tiempos de verbalización asegurados por los alumnos, contenidos de enseñanza aprendizaje, finalidades de tareas realizadas y métodos requeridos para trabajar en una disciplina dada. Tales prácticas son adecuadas para acompañar a los alumnos en el dominio progresivo de los conocimientos y de las habilidades de base, ajustadas según los desempeños y sus necesidades por un lado, y por otro lado, según las características de un contexto didácticamente definido y circunscripto.

### 3. EL CONTRATO DIDÁCTICO

Brousseau introduce en 1978 el concepto de *contrato didáctico* para explicar en parte el fracaso selectivo en matemática<sup>4</sup>. La definición de ese concepto ha evolucionado en Brousseau en el transcurso de los años, llevando a Sarrazy (1995) a distinguir dos grandes (1995) períodos para esta definición.

#### 3.1. Concepto de contrato didáctico: primera definición

En el transcurso del primer período, que coincide con la creación de la didáctica de las matemáticas, Brousseau define el contrato didáctico como el conjunto de obligaciones recíprocas y de *sanciones* que cada participante de la situación didáctica, según Brousseau (1978):

- impone o cree imponer, explícita o implícitamente, a los otros,
- y las que se le imponen o que él cree que se le imponen a propósito del conocimiento en cuestión.

El *contrato didáctico* es el resultado de una negociación a menudo implícita de los modos de establecer las relaciones entre un alumno y un grupo de alumnos, cierto medio y un sistema educativo. Podemos considerar que las obligaciones del profesor frente a la sociedad que le delega su legitimidad didáctica, son también una parte determinante del *contrato didáctico*. En efecto, puesto que desea ubicar a sus alumnos en situación de *hacer matemáticas*, es decir, en situación de investigación y de resolución de problemas específicos, generando nuevas preguntas por parte de los alumnos, el docente debe efectuar la devolución adecuada del problema. Se presentan aquí dos alternativas : (i) ya sea el alumno *entra en el juego*, tiene éxito y así el aprendizaje se opera, (ii) o el alumno no adhiere al problema planteado, y en ese caso el profesor, por su estatus mismo de docente, debe proporcionarle ayuda. Es entonces cuando se va a producir una relación esencialmente implícita entre el profesor y el alumno a propósito del conocimiento matemático apuntado. Es a esta relación que Brousseau llama *contrato didáctico*; el

---

<sup>4</sup>Son niños que tienen déficits de adquisición, dificultades de aprendizaje o una falta de interés pronunciado en el campo de las matemáticas pero que se desempeñan satisfactoriamente en las otras disciplinas escolares (Brousseau, 1980a).

profesor va a tratar de hacerle saber al alumno lo que él quiere que haga, y el alumno va a tratar de entrar en el juego didáctico del profesor.

Según Brousseau (1980a), el *contrato didáctico* se presenta entonces como la huella de las exigencias habituales del maestro en una situación particular. Al decodificar los hábitos específicos del maestro, es decir *lo que el maestro reproduce, de manera consciente o no, de manera repetitiva en su práctica docente*, el alumno será capaz de identificar las expectativas del maestro. Puesto que se considera que un aprendizaje se produce en respuesta a un problema dado, se puede detectar aquí mismo una paradoja que Brousseau (1980a) señala también preguntándose *si algunos contratos didácticos no impedirían a algunos niños entrar en el proceso de aprendizaje*.

Sarrazy (2002) se refiere a las publicaciones que utilizan a veces de manera ambigua la expresión de contrato didáctico. De hecho, puesto que se trata de un contrato tácito entre el docente y el estudiante, ¿cómo podemos hablar de *errores ligados a las reglas del contrato didáctico* o incluso sugerir a los docentes *poner en práctica el contrato y hacer que los estudiantes se dan cuenta de que, en las actividades de resolución de problemas, las expectativas son específicas?*

### 3.2. Concepto de contrato didáctico: segunda definición

El segundo período, que inicia en 1984, marca una toma de distancia respecto de la definición anterior de contrato didáctico, puesto que ya no es cuestión de *buenos, o de malos (...) contratos*. El contrato didáctico constituye en adelante *un concepto al servicio de la didáctica fundamental para analizar los fenómenos de negociación, de emergencia, de disfuncionamiento (...) del sentido en las situaciones didácticas* (Sarrazy, 1995).

En su tesis, Brousseau (1986a) explicita ese concepto gracias al caso de *Gael*, un alumno de ocho años y medio que está repitiendo su CE1 (segundo año de la EP), al cual un investigador le pide que resuelva sucesivamente algunos problemas, en el marco de ocho intervenciones didácticas clínicas, escalonadas entre 1976 y 1983.

Desde la primera sesión, el investigador constata que el alumno Gael responde a sus preguntas mencionando la autoridad pedagógica de su docente. Por ejemplo en la reanudación de problema (Figura 1) que no logró resolver en clase la semana anterior, Gael, después de haber reflexionado, responde al investigador: *Voy a hacer como aprendí con la maestra*. Entonces ubica en columnas la operación  $57 + 24$  y obtiene 81. Notemos que Gael había adoptado exactamente la misma estrategia de resolución en la clase anterior. Dicho de otro modo, este alumno está completamente atado a los discursos y deseos de su maestra.

***En un estacionamiento hay 57 autos. 24 de esos autos son rojos. Hallar el número de autos del estacionamiento que no son rojos.***

**Figure 1:** Problema propuesto à Gael durante la primera clase (Brousseau, Warfield, 1999, p.5)

En respuesta a la consigna del investigador, Gael dibuja los coches. Pero después de varios intentos de utilizar el dibujo para dar respuesta al problema, Gael sólo piensa en recurrir a una operación y plantea la adición de  $24 + 33 = 57$ . Sin embargo, dice no poder responder a la pregunta del enunciado. Para Gael, acostumbrado a plantear y realizar cálculos para resolver los problemas, piensa que sólo el resultado de una operación puede proporcionar la respuesta al problema planteado. El estudio del caso de Gael ofrece a

Brousseau muchos ejemplos de este tipo de obstáculos en la resolución de problemas. A menudo, además de las consignas, el investigador tiene que recurrir a la utilización de material, a la creación de juegos. Por ejemplo, en el caso del problema en el que, dado un total de fichas (círculos y triángulos) y una serie de triángulos, Gael debe encontrar el número de círculos; el investigador propone un juego de adivinar extrayendo algo de una bolsa, dice: *Hay algo adentro ... pero hay que encontrarlo*. Todo el trabajo del investigador consiste entonces en llevar a Gael a romper con su concepción de una situación didáctica y hacer que acepte involucrarse, él mismo, alumno Gael, en el problema que se le ha planteado.

Brousseau (1988b, p. 89) llama *devolución* al medio didáctico que consiste *no solamente en presentar al alumno el juego al cual el maestro quiere que juegue (consignas, reglas, fin, estado final...) sino también en garantizar que el alumno se sienta responsable, en el sentido del conocimiento y no de la culpabilidad, del resultado que debe buscar*.

Varios efectos del contrato didáctico han sido puestos de manifiesto entre los cuales podemos mencionar *la edad del capitán* demostrado por un equipo de investigadores de Grenoble (retomado por Baruk, 1985), el *efecto Topacio* y el *efecto Jordán*, llamados así por Brousseau (1997) en referencia a escenas de la literatura francesa.

### **3.3. Le concept de milieu**

Brousseau no piensa en forma independiente al alumno, al maestro, y al contexto (*milieu*) en su relación con el conocimiento. El medio es considerado *como todo lo que actúa sobre el alumno y/o sobre lo que el alumno actúa; se compone de los objetos (físicos, culturales, sociales y humanos) con los que el sujeto interactúa en una situación* (Brousseau, 2003). Las interacciones entre el alumno y el medio van a facilitar la superación de obstáculos. Por lo tanto, Brousseau considera todo el sistema como objeto de estudio, analizándolo bajo la forma de las *situaciones* que lo componen.

Definida comúnmente como *situación que sirve para enseñar*, una situación designa, en el sentido que le da Brousseau (1997), *el conjunto de circunstancias en las cuales se encuentra un individuo, las relaciones que lo unen a su medio, y el conjunto de datos que caracterizan a una acción o a una evolución/un cambio*.

## **4. Conocimientos escolares, disciplinas escolares y relación secundaria con el mundo**

Nuestro enfoque didáctico de la cuestión de la inclusión escolar requiere volver sobre la naturaleza de los saberes escolares y de las disciplinas escolares que las organizan. Nuestra hipótesis es que, es en la manera en que los docentes favorecen o no, mediante sus prácticas de enseñanza de las disciplinas o de los campos disciplinares, la entrada de los alumnos en las disciplinas escolares donde se juega en parte la inclusión de los alumnos y por lo tanto su éxito escolar. Dicho de otro modo, nosotros postulamos que hay mecanismos que, probablemente, incluso sin ser percibidos por los docentes, conducen a la exclusión de ciertos alumnos o a su no inclusión.

### **4.1 Conocimientos escolares**

El suergimiento de la forma escolar, el desarrollo de la escuela en tanto lugar específico de transmisión-apropiación de conocimientos, fue acompañado de una disyunción entre los

conocimientos y las prácticas sociales en las cuales estos estaban « fundados ». Los conocimientos escolares son entonces « saberes separados de las prácticas, y que se automatizan progresivamente en relación a las prácticas » (Lahire, 1993, p. 37). En razón de este proceso, es posible calificar esos conocimientos de conocimientos descontextualizados. Esta descontextualización de los conocimientos ha hecho de ellos conocimientos abstractos, « recortados » del mundo de las prácticas sociales.

Los conocimientos escolares son entonces conocimientos específicos cuya principal característica es la de ser « conocimientos escriturales formalizados, conocimientos objetivos, delimitados, codificados » (Vincent et al., 1994, p. 31). Estos conocimientos específicos requieren un lugar, una temporalidad y una forma de apropiación específica: la escuela. En la clase, su apropiación por parte de los alumnos depende de una intención, la del docente, y de un conjunto de procesos calificados de didácticos. Por la especificidad de sus conocimientos y de las modalidades particulares de su enseñanza « la escuela viene a romper así con la experiencia práctica » (Astolfi, 2008, p.99). Una ruptura entre dos universos –el de la escuela y el de la experiencia cotidiana- que puede ser un obstáculo para la apropiación de los conocimientos escolares para algunos alumnos. Así, por la naturaleza misma de los conocimientos que ella se propone enseñar a los alumnos, la escuela puede ser un obstáculo para el éxito de todos los estudiantes.

En la escuela, los conocimientos escolares, como lo describe Develay (1995) « son enseñados a través de disciplinas escolares » (p. 27). Son estas disciplinas escolares las que mediatizan la relación con el mundo de los alumnos. Uno de los desafíos de la inclusión escolar, en la escuela primaria, parece ser entonces la capacidad del docente de « hacer entrar » a todos los alumnos en el mundo de las disciplinas escolares, como condición de sus aprendizajes y más allá de su logro escolar.

Dicho de otro modo, desde la perspectiva de la escuela inclusiva, la cuestión didáctica remite a la responsabilidad que el docente tiene de volver accesibles los conocimientos escolares para los alumnos que se encuentran más alejados de estos.

## **4.2 Disciplina escolar**

Develay (1992), define una disciplina escolar como un conjunto coherente constituido por cuatro elementos, « los objetos que le son específicos, las tareas que ella permite efectuar, los conocimientos declarativos de los cuales ella pretende apropiarse y los conocimientos procedimentales cuyo dominio reclama » (Develay, 1992, p. 32). La coherencia de este conjunto está asegurada por « una matriz que la constituye en tanto unidad epistemológica, que integra los cuatro elementos anteriores y que le da coherencia » (Ibid., p. 32).

La matriz disciplinar es a la vez aquello a partir de lo cual los cuatro elementos anteriores adquieren sentido, y también lo que los cimenta, es el vínculo de la disciplina escolar : « llamaremos matriz disciplinar al principio de inteligibilidad de una disciplina dada, lo que algunos también llaman su marco de referencia. El sentido metafórico de matriz (nombre común del útero) remite a la imagen de molde, de crisol que se constituirá fundamento de la disciplina, su esencia » (Ibid., p. 46).

En el campo escolar, las disciplinas escolares son así sistemas coherentes de inteligibilidad del mundo. Ellas participan en la construcción de las realciones de los alumnos con el mundo, « cada una desarrolla su propia manera de « disciplinar nuestra mente » gracias a los conceptos originales que ella introduce » (Ibi., p.22). Así, para Astolfi (2008), ellas comprometen a los individuos en « una interpretación experta del



mundo, más poderosa que la del sentido común » (p.22). Es en esta perspectiva que es posible considerar la construcción de relaciones disciplinares con el mundo por parte de los alumnos, tales como por ejemplo una relación matemática o una relación geográfica con el mundo. Entonces, uno de los desafíos de una didáctica inclusiva consiste en favorecer en todos los alumnos la construcción de esos tipos de relaciones distanciadas con el mundo que se distinguen de las relaciones construidas en la experiencia familiar.

En el campo de las didácticas de las disciplinas, diferentes teorías permiten dar cuenta de la naturaleza de los conocimientos escolares, de las disciplinas escolares y de las relaciones entre estas y las disciplinas académicas homónimas.

Debemos a Chevallard (1985) una de las primeras reflexiones sobre los vínculos entre « saberes sabios » y « saberes enseñados ». Él propone la noción de transposición didáctica para dar cuenta de la elaboración de los conocimientos escolares. Para este autor, la « transposición didáctica » resulta de un doble proceso : una transposición externa y una transposición interna a partir de un cuerpo de saberes sabios originales. El primer proceso de la transposición se efectúa en lo que Chevallard llama la « noósfera », « la esfera donde pensamos » (p. 25). Es de alguna manera el espacio donde los diferentes actores se encuentran, el espacio de los desafíos y de los conflictos. Es en esta « noósfera » donde se efectúa el trabajo externo de la transposición didáctica. Trabajo que va a conducir al *saber a enseñar*, que se expresa, por ejemplo, en los programas oficiales. El segundo tiempo de la transposición didáctica se opera en el sistema de enseñanza mismo, es la fase interna de la transposición didáctica. Es el espacio de las prácticas docentes. Es en el curso de este segundo tiempo que se produce el « saber enseñado ». Esta teoría otorga una primacía a los conocimientos académicos. Desarrollada en el campo de la didáctica de las matemáticas, ella será retomada luego en otras didácticas como por ejemplo las de las ciencias. Por otra parte, el uso del término transposición remite unas veces, a la definición precisa de Chevallard, y otras veces a una acepción más general para designar las operaciones de transformación de los conocimientos a fin de volverlos enseñables.

Paralelamente, Martinard (1986) desarrolla la noción de « práctica social de referencia » para pensar la definición de contenidos a enseñar cuando es difícil apoyarse en una disciplina académica de referencia o cuando ésta no existe. Para explicitar su planteo Martinard (1986) escribe que « ella consiste en poner en relación los fines y los contenidos pedagógicos, en particular las actividades didácticas, con las situaciones, las tareas y los conocimientos de una práctica dada. Se trata entonces de lo que nosotros llamaremos una práctica social de referencia, remitiendo a los tres aspectos siguientes :

- Son actividades objetivas de transformación de un dato natural o humano (« práctica »)
- Conciernen al conjunto de un sector social, y no de roles individuales (« social »)
- La relación con las actividades didácticas no es una relación de identificación, sólo hay una comparación (« referencia ») » (Ibid., p.137)

Desarrollada para renovar la enseñanza de las ciencias naturales y de la tecnología en la escuela, la noción de « prácticas sociales de referencia » ha sido retomada luego por investigadores en otras didácticas como por ejemplo las de las actividades físicas y deportivas.

Siempre en el curso de los años 1980, en el campo de la historia de la educación, Chervel (1988) propone la noción de « disciplina escolar » a partir del estudio de la inscripción de la gramática en el campo escolar francés. Para este autor, los contenidos de la enseñanza son concebidos como entidades *sui generis* propias, de la clase, en cierta medida independientes de toda realidad cultural exterior a la escuela, y que gozan de una

organización, de una economía íntima y de una eficacia que parecen no deber a ninguna otra cosa que a ellas mismas, es decir, a su propia historia » (Ibid., p. 64). Esta perspectiva conduce a considerar la autonomía de las disciplinas escolares en relación con las disciplinas académicas homónimas. En esta perspectiva, una disciplina escolar como la geografía o la historia por ejemplo, « constituida por una gama de componentes de proporciones variables según el caso, una enseñanza expositiva, ejercicios, prácticas de iniciación y de motivación, y un aparato docimológico, los cuales, en cada estado de la disciplina, funcionan evidentemente en estrecha colaboración, del mismo modo que cada uno tiene, a su manera, relación directa con las finalidades » (Ibid., p. 99-100). De alguna manera, es una construcción de la escuela para la escuela. Los trabajos llevados a cabo en el campo de las didácticas de la historia y de la geografía se apoyan esencialmente sobre esta concepción de las disciplinas escolares.

### 4.3 Relación secundaria con el mundo

La idea de relación secundaria con el mundo mediante la escuela y a través de las diferentes disciplinas surge de la noción de « secundarización » (Bautier & Goigoux, 2004 ; Bautier & Rochex, 2004). Tanto el término como la noción, fueron construidos por estos investigadores a partir de los trabajos de Bajtín (1895-1975). Bajtín realiza una distinción entre géneros discursivos primarios y géneros discursivos secundarios para un campo de prácticas, la producción literaria, alejada del campo escolar. Los géneros primarios, están fuertemente ligados a la experiencia personal del sujeto, al contexto en los cuales son producidos, « ellos pueden ser descriptos como dependientes de una producción espontánea, inmediata, ligada al contexto que los suscita y sin existencia fuera de él y en el « olvido » de cualquier aprendizaje o trabajo subyacente » (Bautier & Rochex, 2004, p. 201). Los géneros secundarios son « derivados » de los primarios ; ellos los recuperan y los « trabajan con una finalidad que se emancipa del carácter coyuntural de su producción » (ibid., p. 201). Los géneros secundarios requieren « una producción discursiva que significa más allá de la interacción en la cual puede situarse coyunturalmente » (ibid., p. 201).

Para los investigadores del equipo Escol, el éxito escolar de un alumno, y *por el contrario* sus dificultades escolares y por lo tanto su posible « exclusión » en el seno de la clase y de la escuela, supone « que él sea capaz y se permita hacer circular los conocimientos y las actividades de un momento a otro y de un objeto escolar a otro. Para ello, es necesario que haya construido previamente el mundo de los objetos escolares como un mundo de objetos a interrogar, sobre los cuales puede (y debe) ejercer actividades de pensamiento y un trabajo específico » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 90-91). A estas actividades de pensamiento específicas estos autores llaman « actitud de secundarización ». El proceso de secundarización puede entonces ser definido como un trabajo de transformación, reconfiguración y recontextualización cognitiva de los significados y de las experiencias primarias de los alumnos. Consiste en pasar de un dominio práctico del mundo y de los conocimientos (registro primario) a su dominio simbólico (registro secundario). La « actitud de secundarización » requiere entonces, por parte del alumno, que sea capaz de abstraer los objetos de conocimiento de su contexto de presentación (descontextualización) y que les atribuya otra finalidad (recontextualización). Es este proceso de secundarización lo que se efectúa a través de las disciplinas escolares. Las situaciones de enseñanza-aprendizaje deben entonces ayudar a todos los alumnos a operar esa transformación.

---

En el centro de la noción de secundarización, se halla la cuestión del sentido que los alumnos le atribuyen a las tareas y objetos de conocimiento a los cuales ellos se ven confrontados en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Al parecer no todos los alumnos atribuyen a las tareas propuestas el mismo sentido que el docente, y algunos de ellos tienen dificultades para identificar los desafíos cognitivos de los ejercicios que deben realizar. Por esta razón, es importante considerar que « actividad conjunta no significa compartir significados » (Bautier & Rochex, 2004). De hecho, para algunos alumnos « la centración en el sentido ordinario, cotidiano, de las tareas, de los objetos o de las palabras, parece impedirles construir esos objetos en su dimensión secundaria », lo mismo « los conocimientos pueden ser asimilados a los saberes de la acción escolar, puntuales (y por esta razón evaluados al respecto : responder a una pregunta, buscar un documento, unir viñetas, poner en orden imágenes, participar en los intercambios verbales), y no incluirlo que esas acciones permiten aprender más allá de su implementación » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 91).

En esas condiciones, es posible que se establezca, en el desarrollo de una situación de enseñanza-aprendizaje, un desfazaje entre el objetivo perseguido por el docente –objetivo a menudo implícito, no expresado verbalmente- y lo que los alumnos comprenden. Esta opacidad, este desfazaje, conducen así a malentendidos. Esos malentendidos « socio-cognitivos » se centran sobre las posturas y actividades intelectuales requeridas para la apropiación de los conocimientos y de la cultura escolares ; pueden hacer que algunos alumnos permanezcan durante un tiempo en el error respecto de la naturaleza del trabajo intelectual y de las actividades pertinentes para aprender (Bautier & Rochex, 1997-2007).

Esto tiene consecuencias sobre la interpretación que hacen los alumnos de las situaciones escolares, puede conducirlos « a no poder percibir las, o percibir las apenas como algo más que la yuxtaposición heteroclita de tareas y de ejercicios parciales, de obligaciones formales y de rituales cuyo significado se agota en su realización u observancia » (Rochex, 2001, p. 349).

La noción de secundarización permite comprender « los procesos individuales y sociales, institucionales y didácticos que facilitan o, por el contrario, obstaculizan, incluso impiden la apropiación de los conocimientos por parte de los alumnos pertenecientes a diferentes contextos sociales » (*ibid.*, p. 348). En este sentido, ella constituye un aporte importante para pensar la inclusión de los alumnos.

Sin embargo, al parecer esta exigencia sigue siendo muy implícita u opaca, incluso a los ojos de los docentes, para los cuales esos intercambios de estatus y de registro son evidentes (Lahire, 1998). La actitud de secundarización es así « más supuesta o requerida por los docentes que construida en, con y mediante la escuela » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 91). Favorecer ese proceso de secundarización y la construcción de una relación secundaria con el mundo parece estar entonces en el centro de la reflexión para una didáctica inclusiva.

---

## BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. & West, M. (2006). *Improving Urban schools. Leadership and Collaboration*. Berkshire : Open University Press.

---

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson M. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York : Routledge.
- Armstrong, F.; Armstrong, D. & Barton, L. (2000). *Inclusive education: policy, contexts, and comparative perspectives*. London : Fulton.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF Editeur.
- Baruk, S. (1985). L'âge du capitaine (De l'erreur en mathématiques). *Col. Points-Sciences*, n°S83. Paris : Le Seuil.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, E. & Rochex J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. *Raisons éducatives*, 8, 199-220.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1997-2007). Apprendre, des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail, La scolarisation de la France. Paris, La Dispute. Texte repris, Deauvian, J. & Terrail, J.-P. (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.
- Beaucher, H. (2012). *La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe*. CIEP. <http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/dossierdoc/docs/synthese-documentaire-scolarisation-eleves-situation-handicap-en-europe.pdf>.
- Bernal Castro, C. A (2016). Diplomado Diversidad, Interculturalidad e Inclusión en la Educación Superior : Experiencia en la Universidad Manuela Beltrán, Bogotá, Colombia (131-142) In Sandra GUIDO GUEVARA (dir) *Integración – inclusión ¿Cuales intervencion educativas?* Bogota : UPN.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice – l'inégalité devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*. 7-3, 325-347.
- Boutin, G ; et Bessett, L. (2012). L'inclusion scolaire totale : panacée ou pomme de discorde ? *La Recherche en Éducation*, 8, 34-43.
- Brousseau, G. (1980a). Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. *Revue de laryngologie otologie rhinologie*, Vol. 101, n°3-4, pp. 107-131.
- Brousseau, G. (1986a). *La théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. Thèse d'état. Bordeaux, Université de Bordeaux 1.
- Brousseau, G. (1988b). Didactique fondamentale : cadre et objets de la didactique, *Actes de l'université d'été d'Olivet : Didactique des mathématiques et formation des maîtres à l'école élémentaire*. Bordeaux : IREM, pp. 10-25.
- Brousseau, G. (1997). La théorie des situations didactiques. *Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal*.
- Brousseau, G. (2003). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*, [http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire\\_Brousseau.pdf](http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf), 9p.
- Brousseau, G., Warfield, V. (1999). The case of GAEL. *Journal of Mathematical Behavior*, n°18 (1), pp. 1-46.

- Burns, R. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, 11, p. 55-56.
- Busher, H. (2005). The Project of the other: Developing inclusive learning communities in schools. *Oxford Review of Education*, 31(3), 459-477.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Claparède, E. (1921). *L'École sur mesure*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Clerc, S. (2005). La scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France. *Diversité ville école intégration*, 141, 107-110.
- Clot, Y. (2007). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris : E.S.F.
- Develay, M. (dir.), (1995). *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*. Paris: E.S.F.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot. « Inclusion ». *Recherche et Formation*, 61, 70-83.
- Etienne, B. et Thomazet, S. (2012). Présentation. L'attention aux différences. *Le Français aujourd'hui*. 177, 3-8.
- Gremion, L. & Paratte, M. (2009) Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 159-176.
- Grinberg (2015). Las luchas por el saber en las sociedades contemporáneas. Políticas y tensiones de la inclusión (110-122). In Daniel NICLOT (dir). *L'inclusion scolaire des rhétoriques aux pratiques*. Reims : éPure.
- Grinberg, S. (2011). Territories of schooling and schooling territories in contexts of extreme urban poverty in Argentina: Between management and abjection". *Emotion, Space and Society*, doi:10.1016/j.emospa.2011.01.001
- Guido, S., Lopez, P. & Lara, G. (2016). Educación y inclusión el caso Colombiano (54-69). In Daniel NICLOT (dir.) *L'inclusion scolaire des rhétoriques aux pratiques*. . Reims : éPure.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan
- Lara, G. (2015). La relación educación-diferencia: entre anonimato y visibilización (53-69). In Sandra GUIDO GUEVARA (dir) *Integración – inclusión ¿Cuales intervencion educativas?*. Bogota : Presses de l'UPN.
- Latorre, L. (2015) Propuesta para la formación inicial de docentes en educación inclusiva: creación de un núcleo para los programas de educación de la Universidad Pedagógica Nacional (173-182). In Sandra GUIDO GUEVARA (dir) *Integración – inclusión ¿Cuales intervencion educativas?* Bogota : Presses de l'UPN.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité*. Paris : PUF.

- Losego, P. (2016). Le social et le didactique : distance et rapprochement. *Éducation et didactique*. 10-3, 67-76. DOI : 10.4000/educationdidactique.2571
- Margolinas, C. (2014). Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? Revue française de pédagogie. *Recherches en éducation*. 188, 13-22.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Meirieu, P. (2013). *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Moliner, O. & Traver, J. (2016). Les partenaires des écoles pour le développement de l'inclusion scolaire : un regard sur les acteurs communautaires (55-69). In Daniel NICLOT (dir.) *L'inclusion scolaire des rhétoriques aux pratiques*. Reims : éPure.
- Niclot, D. & (2015). Et si l'accueil d'élèves en situation de handicap était une opportunité de développement professionnel pour les maîtres ? (15-42). In Sandra GUIDO GUEVARA (dir) *Integración – inclusión ¿Cuales intervencion educativas?*; Bogota : Presses de l'UPN.
- Ombredane, A. & Faverge, J.M. (1955). *L'analyse du travail : facteur d'économie humaine et de productivité*. Paris : PUF.
- Orfield G. & Gándara P. (2010) Ségrégation résidentielle et scolaire aux États-Unis. L'expérience du *busing* . *Informations sociales*, 5/2010 (161), 96-102.
- Pastré, P. Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pereyra, A; (2016). Los enfoques sobre la formación y la escuela inclusiva : la organización conceptual de la actividad docente ante alumnos con dificultades de aprendizaje. In Daniel NICLOT (dir). *L'inclusion scolaire des rhétoriques aux pratiques*. Reims : éPure.
- Plaisance, E. (2005). Le concept d'inclusion. In UNESCO. *De l'intégration scolaire à l'inclusion. Un défi pour tous*, 14-17. Paris : UNESCO
- Potvin, P. & Lacroix, M-È. (2009). *De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Document [en ligne](#) sur le [Réseau d'information pour la réussite éducative](#).
- Reuter, Y. (2003). La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire, *La Lettre de la DFLM*, n° 32, Namur, diffusion AIRDF, 18-22.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. *Éducation et didactique*. 1-2, 57-71.
- Rochex, J.-Y. (2001). Echec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23 (2), 69-85.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 85-118. Sarrazy, B. (2002). Didactique, Pédagogie et Enseignement : pour une clarification du débat dans la communauté des sciences de l'éducation, in Marcel, J.F., *Les sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline ?* Paris : L'Harmattan. 131-154
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- Söder, M. (1980). School integration of mentally retarded – analysis of concepts, research and research need. In National Swedish Board of Education (1-30). *Research*

*and development concerning integration of handicapped pupils into ordinary school system.* Stockholm : NBE

Thomazet, S. (2008). L'intégration à des limites pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), pp 123-139.

Thomazet, S. (2015). L'intégration a des limites. Pas l'école inclusive (43-52). In Sandra GUIDO GUEVARA (Dir.) *Integracion-inclusion. ¿Cuales intervenciones educativas?*. Bogota : UPN.

Vincent, G. (dir.), (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.* Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Yazzo Zambrano, M.A. (2016). Educación inclusiva y el contexto rural: retos, realidades y movilizaciones (143-155). In Sandra GUIDO GUEVARA (Dir.) *Integracion-inclusion. ¿Cuales intervenciones educativas?* Bogota : UPN.

Zaïd, A. (2012). Étude de l'interaction enseignant - élèves en physique au lycée. Enseigner comme agir sur les performances didactiques des élèves. *Éducation et didactique*. 6-3, 125-146.