

¿Cómo contribuir, desde los nuevos escenarios sociales del siglo XXI, a una educación matemática accesible a las capacidades de todas y cada una de las personas?

How to contribute, from the new social scenarios of the 21st century, to a mathematical education accessible to the capacities of each and every one of the people?

Cynthia Marianela Díaz, cynthiadiaz_ta@hotmail.com; María Victoria Kovacic Gregorcuk, vickykova57@gmail.com; Claudia Malik De Tchara, claumalik2015@gmail.com; Valeria Lourdes García, valerialourdesgarcia@gmail.com

Unidad Académica San Julián - Universidad Nacional de la Patagonia Austral
San Julián - Santa Cruz - Argentina

Recibido: 12/08/2022 Aceptado: 13/03/2023

RESUMEN

El presente informe es realizado, en el marco del Proyecto de Investigación “Recursos didácticos para la enseñanza de la matemática en aulas inclusivas”, por recientes graduadas que comenzaron a participar del Proyecto siendo aún estudiantes de la carrera Profesorado para la Educación Primaria.

El proceso de formación de las estudiantes que participan en el Proyecto de Investigación mencionado articula la teoría y la práctica, es así que en el marco de la beca se apunta a que la tarea de investigación se sostenga con materiales que permitieran vincular el marco teórico objeto de investigación, las prácticas necesarias para el logro de los objetivos planteados y el abordaje metodológico que combina aspectos cualitativos y cuantitativos partiendo de la hipótesis central, que surge en el marco de una educación inclusiva y la contextualización del planteo de Cobeñas y Grimaldi (2017): ¿qué podemos pensar y hacer desde la Universidad, como colectivo de docentes, para enseñar Matemática en Aulas Inclusivas? En este contexto se constituye un espacio de producción y reflexión colectiva y se apunta a la incorporación de conocimientos acerca de las nuevas configuraciones de los escenarios sociales en el siglo XXI, que contribuyan a la problematización de la realidad social y educativa.

Reconociendo que el campo de la Educación Inclusiva está cubierto de incertidumbres, disputas y contradicciones, el análisis que se desarrolla busca dar respuesta a cómo contribuir a que la Educación Matemática sea accesible a las capacidades de todos/as los/as niños, jóvenes y adultos/as, pensando primeramente en el cómo incluir y cómo enseñar con equidad y justicia basada en la igualdad y valía de todos los seres humanos.

Palabras clave: Inclusión; Educación Matemática; Discapacidad; Capacidad; Barreras y Apoyos

ABSTRACT

This report is based on Project "Didactic resources for the teaching of mathematics in inclusive classrooms" by recent graduates, who began to participate in the project while they were still students of the Teaching Staff for Primary Education career.

The training process of the students participating in this project, articulated theory and practice, so it was aimed that the research task be sustained with materials that would allow linking the theoretical framework, the methodology and the practices which was necessary to achieved the objectives. In this context, a space for collective production and reflection is constituted and it is aimed that the members of the project could incorporate knowledge about the new configurations of social scenes in the 21st century, which contribute to the problematization of social and educational reality.

Recognizing that the field of Inclusive Education is riddled with uncertainties, disputes and contradictions, the study that is developed seeks to provide an answer on how to contribute to making Mathematics Education accessible to the capacities of all children, youth and adults, thinking first of how to include and how to teach with equity and justice based on the equality and worth of all human beings.

Key words: Inclusion; Mathematics; Disability; Ability; Barriers and Supports



Logo de Accesibilidad Universal

INTRODUCCIÓN

En relación a la Educación Inclusiva y la vivencia de las familias de alumnos con discapacidad, existen, a nivel nacional, relatos de varias familias que expresan con angustia y desasosiego situaciones discriminatorias -a su entender-, ya que en las escuelas públicas y privadas sus niños sufren "recortes injustificados de horarios, prácticas de segregación, como estar en otras aulas o solo asistir a determinadas horas de cátedras o con acompañamiento adulto obligatorio, imposibilidad de asistir a campamentos, talleres, encuentros recreativos, salidas grupales, etc" (recuperado de entrevista radial en Rosario 3 a Asociación para la Inclusión de las personas con Síndrome de Down de Rosario [Aisdro]).

A continuación, se comparten algunos relatos recuperados de la entrevista, los cuales dan cuenta de la problemática presente en la realidad social:

"Lo injusto es que dichas prácticas son aplicadas con el argumento de que se realizan pensando en el chico, es lo mejor para el niño, como si salir del aula o de la escuela fuese una estrategia de enseñanza, incluso para algunas instituciones, en ocasiones la mejor o la única estrategia a aplicar".

"Lo preocupante también es que muchas veces esta disposición es reflexionada y diseñada conjuntamente con la escuela especial, quien supuestamente debería realizar una tarea de acompañamiento en el aula común, como modalidad, con aportes de herramientas para sortear impedimentos, desde su especialización en discapacidad, trabajando en conjunto con los padres y equipos y/o maestros de apoyos".

"Esto no llega a concretarse, y se convierte en un agente de obstáculos que agrega angustia al grupo familiar, ejerciendo, muchas veces, presiones para la toma de decisiones con límites de tiempo y bajo supuestas consecuencias negativas para el niño".

"Particularmente difícil son los casos en que aludiendo a dificultades en la conducta del niño, o su supuesto cansancio, o porque no asiste su maestra de apoyo, son directamente excluidos, impidiéndole su permanencia en el establecimiento, ya que llaman a los padres, casi como una urgencia y estos, estén donde estén, no importa sus circunstancias de vida, deben dejar todo e ir a retirar a sus hijos de la escuela, permaneciendo, mientras tanto, los niños en el patio u otro lugar de la escuela, fuera de su aula. Situación altamente discriminatoria".

"Otros casos de los que se ha tomado conocimiento son aquellos en que concurren a la escuela especial para la mayoría de las materias curriculares y solo se les permite asistir a la escuela común para las llamadas no curriculares como Educación Física o Música o Tecnología (el llamado sistema mixto)".

La recuperación de estos relatos vivenciales, si bien están rescatados de familias de personas con Síndrome de Down, es una realidad compartida por familias de estudiantes con otro tipo de discapacidad, trasciende la particularidad de una afección y se evidencia permanece invariante la "exclusión" y la "segregación"; esta realidad social invita a reflexionar activamente sobre la percepción del docente en relación a su quehacer cotidiano y sus implicancias en el marco del Proyecto de Investigación en relación a la Educación Matemática Inclusiva.

Se propone realizar un acercamiento inicial a la concepción de Educación Inclusiva, desde el encuadre legal, la toma de posicionamientos críticos y la posterior proyección de posibles

acciones tendientes a favorecer la Educación Inclusiva en general y la Educación Matemática Inclusiva en particular, desde el rol que a cada uno le toque asumir.

Marco Legal

Seguidamente se procurará sintetizar cuáles fueron las bases para el análisis de los argumentos y reflexiones que llevaron al desarrollo de este informe científico técnico.

Como punto de partida se toma la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (adoptada el 13 de diciembre de 2006, ratificada por la Argentina en el 2008 mediante la Ley 26.378) y la Ley de Educación Nacional 26.206.

Como se mencionó anteriormente, desde el año 2008 Argentina se comprometió a cumplir los derechos de las personas con discapacidad plasmadas en La Convención Internacional mediante la Ley 26.378. El art. 24 establece: Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

Por otra parte establece que: Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

Por otra parte, la Ley de Educación Nacional 26.206, establece que:



ARTÍCULO 1°.- La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan.

ARTÍCULO 2°.- La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

ARTÍCULO 3°.- La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

ARTÍCULO 4°.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

Es importante mencionar que no es la convención la que inauguró en 2006 los debates sobre educación inclusiva. Muchos años antes, la declaración de Salamanca del año 1994 afirmaba inspirarse en el reconocimiento de “la necesidad de actuar con miras a conseguir ‘escuela para todos’, esto es instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje” (Declaración de Salamanca de 1994. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales. acceso y calidad. 7-10 de junio de 1994)

Demandas Sociales

La Asociación para la Inclusión de las personas con Síndrome de Down de Rosario (Aidro) plantea que continúan existiendo *barreras* de todo tipo que impiden que las personas con discapacidad accedan al sistema educativo en condiciones de igualdad y no discriminación con el resto de los estudiantes, en especial las que llaman *barreras actitudinales*, que definitivamente no están siendo revisadas y ajustadas adecuadamente, permitiéndose aún hoy los discursos: “no estamos preparados”, “evalúen papis, si esta es la mejor escuela para su hijo”, “acá las cosas son así, si el niño no se adapta, habrá que buscar un lugar más adecuado para sus “condiciones”, son algunos de los argumentos que deben escuchar los padres.

Asimismo remarcan que: "La falta de fiscalización efectiva y eficaz del Estado, nos lleva a pensar que esta población no está entre sus prioridades, abriendo más la brecha de las diferencias".

Desde la ONG Aidro se apuesta "a los cambios, a mejorar, a las buenas prácticas, al diálogo, a la escucha sincera y respetuosa de los padres y los niños, en definitiva, la gestación de comunidades colaborativas que conduzcan hacia un aula para todos, pero para ello se necesitan políticas públicas claras y contundentes en torno al respeto a la diversidad funcional y la inclusión de los niños con discapacidad, en particular con Síndrome de Down".

Por otra parte, afirman que las obras sociales también están siendo parte de este conflicto y de la "desidia que está atravesando el área de discapacidad". Denuncian que ciertas personas

rechazan y abiertamente incumplen el art. 24 de la convención de las Personas con Discapacidad, que prevé que si el estudiante requiere personal de apoyo a la inclusión tiene derecho a contar con el mismo durante su trayectoria educativa. "Esperando una solución, las infancias de los niños con discapacidad se ven atravesadas por problemas burocráticos totalmente innecesarios", apuntan desde Aisdro.

Se observa que, según las demandas sociales, no hay un cumplimiento estricto o completo del marco legal correspondiente a la hora de garantizar desde el Estado la atención de derechos de todas las personas.

Por otra parte, cuando se utilizan las palabras *integración* e *inclusión* como términos compatibles no solo se pone en evidencia el desconocimiento del esfuerzo y la lucha incansable del colectivo de las personas con discapacidad, sino que se des-valida el significado de las mismas.

Resultados, Análisis y Discusión

A partir de la sistematización de diversos materiales se ha logrado un análisis reflexivo de los temas abordados, presentando nuevos postulados sobre la Educación Inclusiva en general y la Educación Matemática Inclusiva en particular. Tal como se mencionó en líneas anteriores, el objeto de estudio seleccionado para el desarrollo del presente trabajo se relaciona íntimamente a la posibilidad de contribución a una educación matemática accesible a las capacidades de todos/as los/as niños, jóvenes y adultos/as, para lo cual resulta necesario identificar ciertos conceptos que llevan a este proceso de problematización y desnaturalización.

La Educación como Derecho Universal

La Constitución Nacional establece el derecho de enseñar y aprender (art. 14). Esta consagración se ha visto reforzada con la jerarquización constitucional de Tratados Internacionales sobre los Derechos Humanos. En ese marco a fines del año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional 26.206 en la cual se establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Dicha Ley afirma que la educación es una prioridad nacional y se constituyen políticas de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, profundizar el ejercicio de la soberanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales, y fortalecer el desarrollo económico social de la nación.

Tal como se menciona en el artículo 79 de la Ley de Educación Nacional, se debe garantizar una inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas que den respuestas a situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación. Resulta imprescindible aclarar, parafraseando a Broitman, Cobeñas, Escobar, Grimaldi, Sancha, (2021); que integración e inclusión son "sinónimos" opuestos, ya que el primer concepto refiere a poner todos los recursos al alcance del alumno para que éste pueda adaptarse a la propuesta de la escuela común, lo cual implicaría la creación de adecuaciones para que las personas con discapacidad puedan participar del proyecto. Mientras que el segundo concepto busca apoyarse en dispositivos institucionales y áulicos, propiciando una enseñanza para todos, preocupándose de identificar y remover las barreras a la participación y el aprendizaje.

En este sentido la *inclusión* no solo se presenta como un enfoque pedagógico, social, económico y político, sino que constituye un derecho humano. Por ello, desde el enfoque de la Educación Inclusiva no es posible definir las facultades de aprendizaje de los alumnos sin pensar en las condiciones de enseñanza de los mismos; así, no sería factible definir posibilidades o imposibilidades separadas de las propuestas pedagógicas y los enfoques didácticos en los que se definen los criterios para identificar esos aprendizajes. Resulta relevante articular la perspectiva jurídica y de derechos humanos con la pedagógica, dado que si se quiere abogar por escuelas que efectivice el derecho a la educación, se debe cooperar en la construcción de conocimientos pedagógicos y didácticos que problematicen los modos considerados discriminantes y avancen en el desarrollo de prácticas educativas inclusivas que identifiquen y eliminen toda forma de exclusión.

Resulta necesario en este momento detenernos y conceptualizar qué se entiende por Educación Inclusiva.

La Educación Inclusiva se considera como derecho humano y perspectiva pedagógica. Se contrapone a otras formas educativas como exclusión, segmentación e integración. [...] la integración consiste en que los alumnos con una deficiencia asistan a una escuela convencional mientras puedan adaptarse y cumplir con los requisitos normalizados del centro docente [...] Desde el campo pedagógico, se considera que la exclusión, la segregación y la integración son formas educativas basadas en el Modelo Médico-pedagógico de la discapacidad o en el llamado “modelo del déficit” (Ainscow, Booth (2002). Estos modelos parten de suponer que los problemas de exclusión y fracaso escolar están causados por las características de los estudiantes, particularmente de aquellos con discapacidad.[...] La diferencia es entendida como deficiencia, y los problemas de la educación son identificados como las dificultades de aprendizaje del alumnado. Broitman, Cobeñas, Escobar, Grimaldi, Sancha, (2021).

Es por ello que, se pretende repensar estas perspectivas invitando a reflexionar no solo sobre las propias prácticas, sino sobre las prácticas en general, procurando poner como objeto de estudio la realidad de los nuevos escenarios sociales del siglo XXI y la necesidad de una educación inclusiva, proyectando de este modo cómo contribuir al necesario proceso de cambio.

La Educación Inclusiva y las nociones de Barreras y Apoyos

Dado que es muy amplio el estudio sobre las necesidades de inclusión, este informe pretende asumir el desafío de abordar la educación matemática desde una perspectiva inclusiva, exponiendo los humildes aportes que se han ido construyendo durante el primer año dentro del proyecto de investigación.

Ahora bien, si se considera la *inclusión* y enseñar matemática a *todos/as*, es porque son términos que si bien se escuchan a menudo, rara vez se aplican o ejecutan tal y como se espera para realmente contribuir a una enseñanza inclusiva propiamente dicha. Ese es justamente uno de los motivos por los cuales existe gran preocupación sobre el *cómo* incluir y *cómo* enseñar matemática a todos/as los/as niños, jóvenes y adultos/as, dado que la inclusión encierra un nivel de complejidad que le fue otorgado por la “sencillez” y la permanencia de la exclusión, por lo que se puede comprender a la inclusión siempre y cuando se parta de reflexionar sobre la exclusión. Cabe mencionar que resulta inadmisibles que en la actualidad existan situaciones escolares, que lejos de ser educativas acaban siendo excluyentes para alumnos/as con discapacidad.

Por otra parte, resulta adecuado hablar de capacidad más que de discapacidad, ya que comúnmente la inclusión es pensada desde las discapacidades, dejando de lado las capacidades de cada persona. Aunque, claro está, que se evidencia la ausencia de situaciones educativas inclusivas principalmente en aquellos casos en los que se trata de una persona con discapacidad. Dicho esto, es interesante mencionar que cada persona es diferente, única e irreplicable y que esto no es un aspecto negativo, sino que la sociedad en sí es caracterizada por lo diverso y es por ello que se debe incluir desde esa perspectiva, promoviendo y potenciando el desarrollo de la capacidad de cada persona.

Existe una multiplicidad de cuestiones dignas de ser revisadas, por ejemplo, que la inclusión es un proceso y no un estado. Es decir, la inclusión debe ser visualizada como una búsqueda interminable de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de cómo aprender a vivir con las diferencias y de aprender a cómo aprender a partir de las diferencias. De esta manera se pueden visualizar las diferencias de manera más positiva como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos (Ainscow, 2004).

Retomando el *cómo* del que se ha venido hablando hasta el momento, se debe hacer mención a la relevancia de que el cambio se produzca en el Sistema Educativo y no en los docentes en sí. Cabe aclarar, que si bien Sistema Educativo y docentes resultan inescindibles, en este caso se pretende poner el foco en el Sistema Educativo y no en los docentes desde su individualidad. En palabras de Ainscow (2004), el cambio educativo en sí mismo es complejo, y no porque los docentes se resistan al cambio, sino porque están sumamente ocupados. Por lo tanto, el autor plantea la idea de que para generar un cambio se debe llegar al sistema siendo claros con lo que se desea lograr, como también se debe llegar a los alumnos desarrollando las capacidades de la escuela. Asimismo, advierte que palabras como inclusión y equidad pueden resultar siendo barreras. En relación a esto el autor menciona que: “Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Ainscow y Booth, 2002, p. 8).

Atendiendo a la noción de barreras, sería interesante recuperar una frase de los propios protagonistas que no solo genera un gran impacto, sino que invita a continuar reflexionando: *“Nos dimos cuenta de que el problema no existía con las personas con discapacidad, el problema existía con las personas que no tenían discapacidades. Era nuestro problema, así que era necesario para nosotros cambiar”* (Crip Camp, minuto 9’:53”). Aquí es propicio añadir que las personas con discapacidad no deberían tener que adaptarse para ser incluidas en una sociedad que pone barreras, sino que esas barreras deben ser derribadas y la sociedad debe trabajar en pos de una inclusión genuina. En palabras de Pilar Cobeñas (2020a, minuto 5’: 36”) *“la barrera nunca está en la persona, sino que está en el sistema educativo, en cómo pensamos la enseñanza y la organizamos”*.

Con la expectativa de que se logre una mayor comprensión de lo que constituye una barrera, resulta oportuno realizar una categorización de diversas barreras que el sistema educativo propone a los alumnos aun sin advertirles (Cobeñas y Grimaldi, 2021. En: Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I., Escobar, M)

- *Recursos humanos como barreras*: son aquellas figuras o modos de relación entre las figuras que actúan restringiendo o impidiendo el aprendizaje o la participación del alumnado con discapacidad en la propuesta de enseñanza.

- *Barrera a la toma de decisiones*: son aquellas intervenciones, recursos, tipo de actividades, entre otras, que parten de comprender que el alumno con discapacidad porta un déficit que lo inhabilita para tomar decisiones.
- *Barreras a la comunicación*: involucra todos los modos que restrinjan o inhabiliten la plena comunicación en estudiantes con discapacidad.
- *Barreras a la interacción*: involucra todos los recursos que actúen impidiendo o restringiendo la interacción de los estudiantes con discapacidad, promoviendo su aislamiento, segregación e individualización.
- *Barreras físicas y arquitectónicas*.
- *Barreras actitudinales*: involucra la creencia que atenta contra la dignidad y el derecho a la educación de las personas con discapacidad.
- *Barreras didácticas*: son aquellas provenientes de los procesos de enseñanza.

Entonces, ¿cómo se podrían derribar esas barreras? En primer lugar, podría decirse que logrando que las instituciones se adecuen a los niños/as y no los niños/as a las instituciones, haciendo a un lado el concepto de “atender a la diversidad” y centrándose en una idea de *apoyo* desvinculada al término de “adecuaciones”. Para ello, como docentes, es fundamental que seamos capaces de acompañar, posibilitar, sostener, facilitar la participación y los procesos de enseñanza y de aprendizaje considerando a todo el alumnado.

Concretamente se requiere alejarse de las explicaciones del fracaso educativo que se concentran en las características de cada niño y su familia, para llegar a un análisis de las barreras y la participación y el aprendizaje con los que tropiezan los estudiantes dentro de los sistemas educativos (Ainscow y Booth, 2002, como se citó en Broitman, Cobeñas, Escobar, Grimaldi, y Sancha). También, se debe comprender que existe una red de interdependencia y se debe pensar el grado de apoyo que cada persona necesita. En palabras de Cobeñas (2020b, minuto 20:32), “*todas las personas necesitan apoyo de otras en algún momento, o incluso a lo largo de toda su vida, para participar en la sociedad y vivir con dignidad*”.

Cabe aclarar que los apoyos escolares pueden ser de variados tipos, y deben estar centrados en la enseñanza; a continuación se describen los tipos de apoyo que plantean Broitman, Cobeñas, Escobar, Grimaldi, y Sancha (2021):

- *Apoyos comunicacionales*: buscan asegurar que las formas de comunicación de todo el alumnado sean puestas en juego en los procesos de enseñanza e interacción.
- *Apoyos materiales*: aluden a las TIC, tecnología asistida, adecuación del entorno y materiales de trabajo.
- *Apoyos para el aprendizaje*: se entiende como recursos o acciones docentes que aseguren la toma de decisiones.
- *Apoyo para la interacción*: comprende las intervenciones, recursos o acciones que faciliten la interacción.
- *Apoyos en términos de recursos humanos*: incluye todos los miembros de la comunidad escolar que pueden verse involucrados en la planificación, así como en el desarrollo de las clases en aulas inclusivas.

Por otra parte, y en base a lo antes expuesto, según expresa Juan Cobeñas: “*Si las políticas dejan que se sigan haciendo cambios hacia la inclusión en las escuelas, los niños no pasaran más por las situaciones de dolor, miedo y discriminación que pasaron mi generación y las anteriores*” (Broitman, Cobeñas, Escobar, Grimaldi, y Sancha, 2021, pp. 20-21). Este es un comentario más que esperanzador para derribar las barreras y continuar trabajando en el

marco de esta temática que convoca a seguir adquiriendo conocimientos para generar cambios, cambios de verdadera inclusión, cambios que sean parte de un proceso.

Una posible mirada en el Aula

Con todo lo hasta aquí mencionado, es oportuno plantear el análisis de un ejemplo que involucra una escena ficticia en un aula de matemática, que no apunta a modelizar sino simplemente favorecer la reflexión y análisis de una posible situación escolar. Llamaremos Esteban a un alumno de 5° grado. La maestra propone hacer un repaso de algunos cálculos que trabajaron en 4° grado con la finalidad de que los alumnos puedan producir argumentaciones sobre equivalencias entre distintos órdenes.

Generalmente en otras áreas, debido a su discapacidad, a Esteban se le proponen situaciones diferentes a las de sus compañeros, pero esto no es así en el caso de matemática. Cabe destacar que durante los años previos, Esteban contaba con una docente de apoyo a la inclusión, trabajando con adecuación de actividades. Esteban tiene dificultades motrices y se desconcentra fácilmente, pero la matemática suele captar su atención por completo.

La maestra plantea el siguiente problema:

¿Con cuál de estos cálculos se obtiene el número 18.850?

· $10.000 \times 1 + 1.000 \times 7 + 100 \times 8 + 10 \times 4 =$

· $10.000 \times 1 + 1.000 \times 8 + 100 \times 8 + 10 \times 5 =$

Los alumnos comienzan con la resolución del problema y la maestra advierte de inmediato que Esteban se muestra un poco desorientado. Se produce el siguiente diálogo entre la docente, Esteban y una compañera que llamaremos Camila:

D: Esteban ¿qué tienen que hacer?

E: Si, ya sé. Tenemos que elegir uno de esos dos cálculos y para hacer eso tengo que resolverlos, pero no sé cómo.

D: ¿Qué signos ves ahí?

E: El signo “por” y el signo “más”. Pero están todos juntos, son muchos números y me pierdo.

C: Si están esos signos ¿qué hacemos Esteban?

E: Suma y multiplicación ¿o no?

C y D: Si, suma y multiplicación.

E: Pero no me sale esa, la multiplicación.

C: Acordate que se repite ese número que querés multiplicar.

E: Ah, ya me acuerdo. Una vez diez mil sería. Y con el otro sería mil veces ocho (Se queda pensando). No, no, ocho veces mil sería, sino no termino más. Ya entendí.

C: Claro, puedes sumar mil ocho veces.

E: Si, es verdad. Sino con las tablas, pero no me las acuerdo mucho.

En esta escena se advierte que la docente involucra a Esteban en el mismo tipo de actividad que sus compañeros, proponiendo un cálculo que se ajuste a los conocimientos disponibles, tanto los de él como el de sus compañeros y que a su vez les permita avanzar, es decir, que no sea un ejercicio demasiado simplificado ni extremadamente complejo. Por otra parte, su compañera avanzó en sus aprendizajes, elaborando relaciones y razonando para brindarle acompañamiento y pistas sin decirle la respuesta, lo cual pone en valor el intercambio entre pares propiciado por la docente.

También, dentro del mismo ejemplo se puede analizar, el vínculo entre las relaciones matemáticas que establece Esteban (8×1.000 es 8 veces mil) con el nombre del resultado de ese cálculo (ocho mil), dado que son cálculos que se relacionan con el valor posicional del sistema de numeración decimal. Al mismo tiempo se podría aprovechar las relaciones entre la numeración escrita y la numeración hablada, en vista que Esteban seguramente es más “fuerte” en estrategias que no supongan la necesidad de realizar trazos para resolver.

Otro aspecto para (re)pensar es que Esteban también logró razonar sobre los posibles métodos que lo llevarían a obtener el resultado que necesitaba, pero fue de gran relevancia la presencia de apoyos para el aprendizaje y para la interacción. En base a esto, es posible advertir que la educación inclusiva propone una forma de pensar la discapacidad, la educación y el derecho totalmente diferente a la integración, segregación y exclusión, debido a que promueve un giro que va desde poner el énfasis en las limitaciones del alumnado a ponerlo en las barreras que genera la escuela. Es desde esta perspectiva que se construye la noción de apoyos previamente definida, recuperada de Broitman, Cobeñas, Escobar, Grimaldi, y Sancha (2021).

Un posible caso de Educación Matemática Inclusiva

Es dable destacar que no se habla de educación inclusiva en este caso por el simple hecho de que Esteban asista a la clase de matemática y realice las mismas actividades que sus compañeros, sino que se produce una situación en la que entran en juego los apoyos que posibilitan que Esteban resuelva la dificultad que no le permitía avanzar en la resolución de un problema matemático particular. Esos apoyos brindados no solamente por la docente sino también por el intercambio con su compañera, generaron que él pudiera avanzar solo hasta resolver el problema, ya que si bien lo guiaron, en ningún momento le dieron la solución del mismo.

Parafraseando a Ferguson, tal como se citó en Broitman, Cobeñas, Escobar, Grimaldi y Sancha (2021), los apoyos son las condiciones que es necesario que estén presentes para que los educandos aprendan bien y son los docentes quienes deben encargarse de cubrirlas para cada estudiante. De acuerdo con lo dicho, los apoyos no provienen de un método único, sino de la articulación del saber didáctico de los responsables de los procesos de enseñanza y educativos en las escuelas, con una mirada desde la inclusión, identificando y eliminando todas las formas de exclusión educativa, propiciando alcanzar la plena participación de estudiantes con y sin discapacidad.

Es importante mencionar que el hecho de que la docente sostuviera la misma actividad para todos es un factor muy importante. Es decir, no se trata de construir una planificación diferente para algunos estudiantes, tampoco de adecuarla ya que esto responde a una concepción de integración; lo que se requiere hacer es brindar condiciones didácticas adecuadas que faciliten y sostengan los procesos de enseñanza a todos los estudiantes. Razón por la cual es fundamental que cada docente sea capaz de hacer una reflexión crítica sobre su propia práctica, de modo de identificar si en su hacer docente, implícitamente, no está desarrollando barreras que impiden el pleno goce del derecho a la educación de los estudiantes. Es por ello que se debe desnaturalizar la propia práctica y repensar qué concepción se tiene de discapacidad e inclusión para así advertir si esta se ve reflejada o no en la toma de decisiones didácticas.

Puesto que la educación y el conocimiento (en particular, el conocimiento matemático) es un derecho de todas las personas, es responsabilidad del sistema educativo y de los colectivos docentes revisar ciertos modos usuales de mirar a los estudiantes (en tanto más capaces o menos capaces), desafiando de este modo algunas lógicas históricas de los niveles y de las instituciones.

Estudiantes de diferentes culturas, a los que se les ha enseñado más o se les ha enseñado menos, niños y jóvenes con o sin discapacidad que han tenido trayectorias educativas diferentes y en muchos casos desiguales, todos ellos son alumnos genuinos de las escuelas de los diferentes niveles. Entonces: ¿qué podemos pensar y hacer como escuela, como colectivo de docentes, para enseñarles a todos los estudiantes, incluso a aquellos a los que no estamos llegando actualmente? Esta es hoy una pregunta central para pensar la inclusión.

CONCLUSIONES

Tal como mencionan Ainscow y Miles (2008) los métodos de enseñanza no se elaboran ni se ejecutan en el vacío, es decir, la formulación, selección y el uso de criterios y estrategias de enseñanza parten de las concepciones que se tengan del aprendizaje y de los estudiantes; considerando que incluso los métodos pedagógicamente más avanzados, serán ineficaces en manos de quienes implícitamente o explícitamente sean partidarios de considerar algunos educandos como desfavorecidos o necesitados.

La temática de este informe resulta ser un insumo para transformar las preocupaciones manifestadas en las demandas sociales plasmadas y reconocer que los diversos autores, que abordan esta problemática, procuran llevar al lector a reflexionar sobre ciertas cuestiones que posibilitan pensar la inclusión y las prácticas educativas inclusivas desde otra mirada, sosteniendo que todos los estudiantes pueden aprender si se construyen las condiciones pedagógicas y didácticas adecuadas, que además se contemplan en el marco legal vigente detallado previamente. Para ello, es clave comprender que la educación es un derecho humano básico y es el sistema educativo quien debe transformarse, propiciando entornos que aseguren la presencia, participación y logros de todos/as los/as estudiantes.

RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que se pueden aportar, después de la investigación realizada en el marco beca, se basan principalmente en asumir el compromiso del análisis reflexivo sobre el propio ejercicio de la docencia, con la finalidad de dejar en evidencia si se están realizando prácticas de segregación de manera implícita o explícita.

Por otra parte, es fundamental ser capaces de trabajar desde las capacidades, estimulando y potenciando las mismas, dejando de poner el centro en las discapacidades. También es sumamente importante tener en cuenta que la enseñanza y el aprendizaje de la matemática de alumnos con discapacidad debe basarse en los mismos principios de enseñanza que son empleados con aquellos alumnos que no poseen ninguna discapacidad; considerando siempre la noción de apoyos que intenten responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje.

AGRADECIMIENTOS

A las Directoras de las becas del Proyecto de Investigación Mg. Claudia Malik de Tchara y Mg. Valeria Lourdes García, quienes nos brindaron la oportunidad de formar parte del equipo de investigación, el cual fue un aporte muy significativo a nuestra formación personal y profesional. Les agradecemos también el acompañamiento en todo este proceso de construcción de conocimientos científicos.

A los integrantes del Proyecto por las experiencias compartidas.

A nuestras familias, quienes desde que iniciamos la formación como docentes y en este trayecto de investigación, supieron acompañarnos siendo un pilar fundamental.

REFERENCIAS

- AINSCOW, M. (2004). ResearchGate. Obtenido de El Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos: ¿Qué son las palancas de cambio?: https://www.researchgate.net/publication/228634802_El_Development_of_Inclusive_Educational_Systems_Which_are_the_levers_of_change
- AINSCOW, M. Y BOOTH, T. (2002). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Unesco. Oficina Regional de Educación para América Latina y atención educativa el Caribe /Centre for Studies on Inclusive Education.
- AINSCOW, M. Y MILES, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? Perspectivas, vol.XXXVIII, n°1, marzo 2008.
- Asociación para la Inclusión de personas con Síndrome de Down en Rosario. AISDRO. <https://aisdro.org.ar/>
- BROITMAN, C., COBEÑAS, P., ESCOBAR, M., GRIMALDI, V., Y SANCHA, I. (2021). La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad. La Plata: Edulp.
- Canal Netflix (2020) Crip Camp: A disability revolution - Campamento extraordinario. [Archivo de Video] <https://www.youtube.com/watch?v=OFS8SpwioZ4>
- Canal Pilar Cobeñas (23 de octubre de 2020a). Barreras y apoyos. [Archivo de Video] https://www.youtube.com/watch?v=LHDq3B30VD8&t=679s&ab_channel=PilarCobe%C3%B1as



Canal Pilar Cobeñas (29 de octubre de 2020b). Clase sobre figuras de apoyo y roles. [Archivo de Video]
https://www.youtube.com/watch?v=M9DwuMyrMTQ&ab_channel=PilarCobe%C3%Blas

COBEÑAS, P. Y GRIMALDI, V. (2017). Construyendo una Educación Inclusiva II. Aportes para repensar la enseñanza en escuelas para todos. La Plata: Asociación Azul.
Constitución de la Nación Argentina (22 de agosto de 1994)
<https://pdba.georgetown.edu/Parties/Argentina/Leyes/constitucion.pdf>

Ley 26.378 de 2006. Aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. 6 de junio de 2006. OD 267
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional aprobada por el Congreso Nacional Argentino. 14 de diciembre de 2006.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Organización de Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Disponible en:
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

UNESCO. Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. En: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. España. Ministerio de Educación y Ciencia (7-10 de junio de 1994)
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa