

Congreso Internacional de **Investigación y Pedagogía**

nuevos ESCENARIOS
SUJETOS
ESCUELAS **nuevas**



11-15
OCTUBRE
2021

Freire y la Educación Contemporánea





REFLEXIONES SOBRE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA.

Autor:

Valencia Mercado, Karen Paola

Universidad Estadual Paulista Julio de Mezzquita Filho. UNESP, Brasil. Orcid:
<https://orcid.org/0000-0002-5388-0406>

Correo electrónico: kpv.mercado@unesp.br

Eje temático: Educación Matemática

Resumen: El presente escrito tiene como objetivo compartir algunas reflexiones sobre inclusión en Educación Matemática. La idea principal de nuestra reflexión es el porqué de la necesidad de interesarnos, como docentes de matemáticas, por el debate sobre inclusión e inclusión educativa no sólo cuando tenemos en el aula a un alumno con alguna discapacidad y como este hecho devela la creencia interiorizada de que los alumnos de nuestras aulas son todos iguales y solo entendemos como diferente al alumno con discapacidad. En estas reflexiones tocaremos tres puntos, primero, la homogeneización de los alumnos en las clases de matemáticas, segundo, como esta homogeneización se evidencia en las teorías, metodologías y estrategias de enseñanza de las matemáticas y tercero, como esta homogeneización genera exclusión. Se pretende evidenciar la necesidad de interesarnos en la inclusión educativa, comprender que significa y la importancia de reconocer las posibilidades de cada persona como singularidades, abandonando creencias que resultan en la exclusión de muchos alumnos, principalmente de subjetividades no hegemónicas, por ejemplo, alumnos con discapacidad.



Palabras clave: Homogeneización, Inclusión, Educación Matemática, Discapacidad.

Introducción

Las ideas que aquí presento, que he llamado *reflexiones* son resultados de un camino que aún estoy recorriendo pero que comenzó hace unos años, durante mis estudios de Licenciatura en Matemáticas, donde fui voluntaria en una fundación que prestaba servicios de “rehabilitación” a niños, niñas y adolescentes, adultos y adultas que tenían deficiencia visual y desarrollé una investigación titulada *análisis del proceso de inclusión de un alumno ciego en la clase de matemáticas* (Mercado, 2018). De esa experiencia hasta ahora, ha evolucionado mi forma de entender la inclusión y me he cuestionado constantemente lo aprendido, lo entendido y lo practicado, no solo en mi ejercicio docente, sino, como también, persona.

¿Qué es Inclusión? Según la UNESCO es un proceso, es decir, debe entenderse como una búsqueda incesante de mejores formas de responder a las diferencias. La inclusión consiste en identificar y eliminar barreras estructurales que impiden a las personas con discapacidad desarrollar sus potencialidades, lo que implica recopilar, comparar y evaluar información de una amplia variedad de fuentes, para planificar mejoras en la política y la práctica, la inclusión se trata de la presencia, participación y rendimiento de todos los estudiantes. Aquí, la “presencia” se refiere a dónde se educa a los niños y cómo aparecen de manera confiable y a tiempo; la “participación” se refiere a la calidad de sus experiencias mientras están allí y, por lo tanto, debe incorporar las opiniones de los propios estudiantes y “Logro” se refiere a los resultados del aprendizaje en todo el plan de estudios, no solo a los resultados de las pruebas o exámenes (UNESCO, 2005).



Estas barreras son estructurales, en otras palabras, pueden ser físicas o culturales, y están presente en nuestra sociedad por ella estar pensada y constituida para un grupo que se identifica dentro de una "normalidad". Dentro de esta "normalidad" no hay espacio para diversidades, no se contemplan diferencias religiosas, culturales, sociales, sexuales, de etnia, de raza, ni de capacidades por lo que ha generado un sinnúmero de estructuras excluyentes para todo aquel que no "encaje" que se manifiestan en acciones discriminatorias, como el racismo, la lgtbifobia, la negación de la participación en espacios físicos y sociales a personas con discapacidad, etc. Todo lo que no es "normal" es "anormal" y no encaja.

¿Pero, qué es esta normalidad a la que nos referimos? Para explica esta normalidad, traeré el término *deficiencialismo* que Marcone (2018) define como "representaciones sobre las personas con discapacidad basadas en una red de tradiciones, estereotipos, convenciones, códigos de comprensión y en institutos como la OMS (Organización Mundial de la Salud¹)" (p. 22). El deficiencialismo reproduce el proceso de colonización, pero entre personas sin deficiencia sobre personas con deficiencia, constituyendo la diferencia entre *normal y anormal, persona sin deficiencia y persona con deficiencia*.

Siguiendo con Marcone (2018), el deficiencialismo tiene como característica el esencialismo estratégico, que usa esencias como raza, religión, sexo, e otras, como la discapacidad, para dominar al otro, a lo que el autor llamó *discursos normalizadores* ;(p. 21)

A partir de estas prácticas, ya definidas como deficiencialismo, se generan violencias hacia personas con discapacidad porque "se extraen las concepciones

¹Traducción propia.

de discapacidad que extrapolan las limitaciones reales a las que en ocasiones se ve sometida la persona con discapacidad, a una discapacidad total, en la que la persona no sería capaz de realizar ninguna tarea asignada a la *normalidad*² (Marcone, 2018). Por ejemplo, investigaciones con vista a la generalización de características de personas con discapacidad que desembocan en prácticas excluyentes, como, caracterizar a las personas con base a la deficiencia, decir que las personas alguna deficiencia tiene limitaciones y dificultades para abstraer, conceptualizar, interpretar, elaborar y responder preguntas, limitándolas a la deficiencia.

Así, a partir del deficiencialismo se puede decir que la normalidad o lo normal, está regida por características coloniales, por el modelo de la subjetividad hegemónica, el hombre heterosexual, blanco y (añadimos) sin deficiencia. Entonces, todo lo que se sale de la norma, ejemplo, personas racializadas o personas con deficiencia, son consideradas, anormales.

Llegando específicamente a la exclusión escolar, Mantoan (2015) afirma que esta “se manifiesta de las más diversas y perversas maneras, y casi siempre lo que está en juego es la ignorancia del alumno delante de los estándares científicos del saber escolar³” (p. 22). La misma autora resalta que la inclusión implica un cambio de paradigma, pues no solo llega a los alumnos con discapacidad o los que presentan alguna dificultad para aprender, sino, a todos los demás, para que tengan éxito en la corriente educativa general (Mantoan, 2015. p 28)

²Traducción propia.

³Traducción propia.



Inclusión en Educación Matemática.

¿Por qué es necesario que entendamos y nos intereseamos, como docentes de matemáticas en estos temas? La respuesta a esta pregunta, serán las reflexiones que traigo a continuación.

La homogeneización de los alumnos en la clase de matemáticas.

En el contexto del aula, la normalización también está presente, a grandes rasgos, los normales son todos los alumnos que no tiene una discapacidad. Y a partir de esta concepción, se planean las clases, las actividades, se escogen estrategias y metodologías para la enseñanza de las matemáticas.

Entonces, en un aula de 30 o 35 alumnos, -a veces más- ¿se puede pensar en una única forma de trabajo? ¿Se puede realmente tener una homogeneidad? ¿Qué es lo que eso significa? ¿Las estrategias de enseñanza asumidas por el docente garantizan el aprendizaje para todos? Pero, incluso si existen procesos individualizados para la producción de significados, esto no lleva al docente a pensar en individualidades o incapacidades. ¿Por qué, por ejemplo, tener un alumno ciego en la clase genera tanta preocupación?

A partir de las preguntas anteriores, las cuales no pretendo responder, vamos a comenzar a discutir la homogeneización en el aula.

Una forma de normalización es la homogeneización. Homogeneizar es la creencia de que todos los alumnos de un aula *deben* responder de determinada manera a una actividad o estrategia de enseñanza. Esta homogeneización se hace evidente cuando, al encontrarnos con un alumno con algún tipo de deficiencia, tenemos el pensamiento de que no tenemos los conocimientos o herramientas suficientes para atender sus necesidades, lo que hace evidente

que creemos que si estamos atendiendo las necesidades de los demás alumnos de la sala.

Y, es bastante razonable que pensemos esto, pues, durante nuestra formación como profesores, profesores de matemática, nos enseñan teorías de aprendizaje propias de la psicología, la pedagogía y la Educación Matemática, que nos muestran, enseñan a enseñar, pero a enseñar para esperar una evidencia de aprendizaje. Y esas evidencias son traídas como respuestas estandarizadas y universales, es decir, todos nuestros estudiantes *deben* responder o mostrar evidencias dentro del abanico de posibilidades que trae la determinada teoría o metodología que está siendo aplicada. Abanico, si tenemos suerte de que dicha teoría o metodología de más de una opción de evidencia de aprendizaje. Además de eso, se nos enseña que el aprendizaje acontece por fases, por momentos o por niveles. Y cada nivel está directamente relacionado con el nivel anterior, lo que quiere decir que, si el alumno o la alumna no “llega a un nivel, no podrá pasar al siguiente”.

¿Y por qué esto sería un problema? Considerar al aprendizaje como una consecuencia directa de la enseñanza puede limitar el propio acto de aprendizaje, pues, no podemos garantizar que el acto de enseñar y la forma en como enseñamos va a resultar en aprendizaje.

Y ¿qué es enseñar? Bicudo (1984) dice que esta es una pregunta que está lejos de ser inocente y que debe ser analizada, también que no tiene una respuesta fácil.

Enseñar está relacionado con aprender, con conocer, en la medida en la que se pretenden que lo que es enseñado sea aprendido. Pero enseñar y aprender son actos diferentes, realizados por personas diferentes y uno no depende del otro. Esto es, el conocimiento de algo que alguien pueda

tener no es, necesariamente, fruto de enseñar y enseñar algo no es garantía que ese alguien venga a conocer ese algo que fue enseñado. Así, por el acto de aprender, el significado de enseñar no es claro. Apenas muestra que el acto de enseñar trae implícita la preocupación para con el conocer de alguien⁴ (p. 50)

Ya en la clase de matemáticas, este tipo de concepciones se tornan aún más notorias. Por ejemplo, existe una fuerte creencia entre los profesores de matemática, de que el conocimiento matemático da cierta superioridad a quien lo posee. Por eso, nuestras clases, estrategias o metodologías de enseñanza de las matemáticas tienen generalmente dos focos; el primero, el o los alumnos brillantes, los que tienen facilidad para la matemática, que tiene habilidades y se le hace sencillo entender, aprender y aplicar el conocimiento matemático que se enseña en la clase, o, el segundo, los alumnos que tienen bajo rendimiento, los que no “aprenden”, que les cuesta trabajo, que pierden los exámenes.

Además de esto, estos “alumnos que no aprenden” son responsabilizados por sus inhabilidades. Muchos de nosotros hemos oído o dicho expresiones como: “no aprende porque es perezoso” o “no tiene actitudes para la matemática” y podemos encontrar muchas más de ese tipo, que invalidan e invisibilizan los contextos y vivencias de los alumnos.

De esta manera, se ejercen exclusiones en muchos alumnos, porque no se está enfocado en las necesidades de todos los alumnos sino, en clasificarlos en grupos iguales, para aplicar estrategias que den resultado, un mismo resultado en todos los alumnos. Pero no son solo las estrategias, sino también el currículo escolar sirve para perpetuar esta homogeneización, se tiene las evaluaciones

⁴Traducción propia

externas que de cierta manera determinan lo que se debe enseñar, concepciones de los profesores de matemáticas que también ayudan a mantener esta homogeneización de los alumnos sin que sean ellos el factor determinante. Esta exclusión puede no ser intencional, es decir, no hay decisión para tal exclusión, pero sí una formación de conducta, una postura y una concepción que considera que los más “hábiles” como los “normales” y los “otros” son los que “no nacieron para matemáticas”

Como la homogeneización se hace evidente en las teorías, metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Existen inúmeras teorías de enseñanza y aprendizaje en la psicología, pedagogía y Educación Matemática que están visadas a la medición y comprobación del aprendizaje. Las diferentes teorías para la enseñanza de las matemáticas nos brindan una serie de posibles respuestas, reacciones o evidencias de aprendizaje, pensadas en un alumno idealizado.

Cuando hablo de un alumno idealizado, me refiero a que, dentro de estas teorías no se contemplan los contextos de los alumnos, se piensa en un alumno sin contexto, sin vivencias, sin factores distintos a la clase de matemáticas, la estrategia presentada y los compañeros de la clase. Se dictan un tipo de reacciones o evidencias *del alumno* cuando se relaciona con el *conocimiento matemático* y, hasta de pronto, con la socialización con sus compañeros de clase.

Por ejemplo, la teoría de los Registros de Representaciones Semióticas, afirma que, si el alumno es capaz de pasar de una representación a otra y si puede representar el objeto matemático que está siendo aprendido en dos o tres registros semióticos, podemos decir que aprendió. Aquí se da por sentado que todos los alumnos pueden tener las mismas “representaciones mentales” de los



objetos matemáticos y que se puede evidenciar, medir y comparar el aprendizaje de los alumnos.

Otro ejemplo son los niveles de los Van Hiele, según este modelo, el pensamiento geométrico se desarrolla por niveles,

Para dominar el nivel en que se encuentra y así poder pasar al nivel inmediato superior, el estudiante debe cumplir ciertos procesos de logro y aprendizaje. Este modelo distribuye el conocimiento escalonadamente en cinco niveles de razonamiento, secuenciales y ordenados. Dentro de cada nivel propone una serie de fases de aprendizaje que el estudiante debe cumplir para avanzar de un nivel a otro, lo que constituye la parte instructiva del modelo. Ningún nivel de razonamiento es independiente de otro y no es posible saltarse ninguno: el individuo debe pasar y dominar un nivel para subir al siguiente (Vargas, Ayala, 2013. p. 81 -82)

En este modelo, se puede notar fuertemente la idea de que todos los alumnos aprenden de la misma manera, que el aprendizaje es medible y clasificable y que ocurre en un orden preestablecido, dejando de lado las cuestiones sociales, individualidades, emociones, diferencias, subjetividades, experiencias, etc.

Y así como estos dos ejemplos, el aula de matemática esta generalmente cargado con la presión de evidenciar que nuestros alumnos están aprendiendo, de completar el contenido programático, de aplicar pruebas de conocimiento, porque es lo que, aún, lastimosamente de valoriza de una escuela.

Aun se valoriza a concepción de que las escuelas de calidad son las que llenan la cabeza de los alumnos con fechas, con fórmulas, conceptos fragmentados, etc. La calidad de esta enseñanza, según Mantoan (2015) resulta de la supervaloración del contenido académico en todos sus niveles. Permanece la idea de que la escuela de calidad es la que se centra en el aprendizaje racional,



en el aspecto cognitivo del desarrollo, que evalúan a los alumnos cuantificando respuestas-padrones. Métodos que privilegian la memorización, la exposición oral, la repetición y niegan el valor del error. Son escuelas que están siempre preparando al alumno para el futuro, el próximo año escolar, el próximo nivel de escolaridad, exámenes de estado o de ingreso a universidad etc.

Como la homogeneización puede desencadenar acciones excluyentes.

Como lo mencioné anteriormente, la homogeneización en las teorías que aplicamos en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas pueden desencadenar en exclusiones.

La escuela homogeneiza a los alumnos, no solo en la expectativa de aprendizaje, sino también del comportamiento. Se exige disciplina, todos callados, sentados, esperando la orden para hacer cualquier cosa. Cualquiera que no encaje en el ideal de alumno, es excluido automáticamente. Esto también hace parte de la idealización del alumno que mencioné anteriormente.

¿Como se evidencia la exclusión en el aula? De muchas maneras. A continuación, traigo algunas de esas muchas maneras de exclusión.

Hay muchas maneras de ejercer exclusión en el aula de matemáticas, no solo, pero, sobre todo, a alumnos con deficiencia. Una de ellas, es el capacitismo. "Capacitismo es la lectura que se hace al respecto de personas con discapacidad asumiendo que la condición corporal de estas es algo que, naturalmente, las define como menos capaces⁵" (Vendramin, C. 2019. p.17) ¿y cómo esto se presenta en el aula? Una de las formas es por medio de nuestras

⁵Traducción propia



creencias y actitudes como profesores. Al preparar nuestras clases teniendo como foco el contenido, podemos asumir que un alumno con discapacidad no va a aprender determinado tema, encasillándolo y reduciéndolo solamente a la discapacidad que porta. Y tomamos decisiones basadas en esa concepción, como realizar una actividad “más fácil” para ese alumno, o reducir el nivel de exigencia de la misma porque nosotros ya decidimos que no es capaz.

Aquí se evidencia la importancia de comenzar a identificar como foco del proceso de enseñanza al alumno y no al contenido, esto se constituye en otra forma de exclusión, porque se asume que todos los alumnos deben llegar a la misma respuesta. Reevaluar las estrategias y metodologías que nos aseguran que una sola actividad debe ser suficiente para todos los alumnos presentes en el aula e invisibiliza vivencias de cada uno de los sujetos.

El oculoctrismo, que hace parte del capacitismo, es definido por Imrie (1996) en Manuel Lladós (2018) como:

El sistema que establece el sentido de la vista como medio preferente para relacionarse con el mundo, considerando que los demás sentidos ofrecen información secundaria. Así, en base al oculoctrismo, se considera que las personas con discapacidad visual habitan un mundo pobre y solitario (p. 3)

Y es por esta creencia que en las clases de matemáticas se privilegian las imágenes figurativas por encima de otros modos de presentar la información, lo que genera la exclusión de alumnos con cualquier tipo de discapacidad visual y de alumnos que sin tener discapacidad visual pueden no sentirse atraídos por los estímulos visuales como nosotros creemos que debería ser.

Ouvintismo (auditismo) describe las prácticas colonialistas de los oyentes que obligan a los sordos a narrar, juzgar y pensar en sí mismos como si fueran



oyentes. Es por eso que muchas personas sordas se ven a sí mismas como deficientes, incompletas⁶. (Skliar, 1999).

En la sala de aula, el rechazo a la lengua de señas o la indisposición de aprender a comunicarse con el alumno sordo se constituye en exclusión del alumno con deficiencia auditiva.

Otra forma de exclusión es cuando escuchamos y repetimos opiniones o mitos sobre el comportamiento de personas con discapacidad, asumiendo sus comportamientos en cualquier ámbito de su vida solamente desde la discapacidad. Un ejemplo es lo expuesto por Gonçalves e Barbosa (2020) en su artículo titulado *Opiniões de mães e profissionais sobre a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual*, donde muestran mitos alrededor de personas con deficiencia intelectual sobre su sexualidad. Uno de los mitos presentados es el siguiente:

Las personas con discapacidad son hipersexuales: sus ansias son incontrolables y exacerbadas. El interés por el sexo por parte de las personas con discapacidad intelectual es el mismo que sienten las personas llamadas "normales", lo que se diferencia es que suelen demostrar comportamientos sexuales en público, lo que lleva a las personas prejuiciosas a formarse ideas negativas⁷ (p. 8)

Para Pinhero (2004) citado por Gonçalves e Barbosa (2020) existe una visión deformada sobre los deseos de las personas con discapacidad intelectual, no existe una característica específica de la sexualidad de las personas con

⁶Traducción propia

⁷Traducción propia

discapacidad intelectual, independientemente de la discapacidad, sus deseos sexuales son idénticos a los llamados "normales" (p. 8).

Como el anterior ejemplo, hay varios mitos sobre la capacidad de aprendizaje de las personas con deficiencia, cualquiera que sea. He escuchado, expresiones como: *las personas con síndrome de Down tienen la mentalidad de un niño de 5 años* también, que los niños autistas *no van a aprender sobre geometría o sobre aritmética, porque ellos están todo el tiempo en su mundo* y como esas, muchas más. Frases que son creídas firmemente por quien las dice, y que pone en evidencia desconocimiento, preconcepción y falta de empatía hacia las diferencias.

Toda forma de opresión y exclusión a subjetividades no hegemónicas se presentan de alguna manera dentro de las escuelas, como es el caso del capacitismo, auditismo, olocentrismo que indiqué anteriormente. Vale la pena, es necesario, que hagamos revisión constante de nuestros discursos, ideas, concepciones no solo sobre personas con deficiencia sino, sobre toda subjetividad no hegemónica. La inclusión va más allá de la estipulación de leyes que la garanticen, es una cuestión de cultura, resignificación de conceptos sociales, de cambiar la mirada de "tolerancia" hacia las personas con discapacidad, que no es más que la evidencia de que nos consideramos superiores por no portar una discapacidad.

A modo de conclusión: aún queda mucho por recorrer

Como ya mencioné en este texto, estas son reflexiones que he venido construyendo a lo largo del camino que he recorrido, pero sé que falta mucho por aprender, desaprender, re aprender. No son verdades absolutas y puedo estar equivocada, pero es un camino que aún no termina.

Lo más importante que quiero resaltar es que la inclusión, no se trata de *un punto de vista* o de *una perspectiva*, se trata del respeto al otro, equidad, la justa ejecución de derechos constitucionales y humanos para todos. Cuando elegimos no interesarnos en ella, elegimos seguir perpetrando, pasiva o activamente, actitudes, acciones, creencias y políticas discriminatorias.

Entonces, a modo de conclusión, escribiré algunas ideas, planteamientos, tareas, como (la autora las llama) extraídos del libro: *inclusão escolar, o que é? Por que? Como fazer?* de Maria Teresa Eglér Mantoan

El primero que quiero traer es, lo que Mantoan (2015) llama recrear del modelo educativo. La autora plantea que no se puede encajar un proyecto nuevo, como lo es la inclusión en una matriz vieja de concepción escolar, por lo que se hace necesario recrear el modelo educativo (p. 64). Superar el sistema tradicional de enseñar es urgente. Mantoan explica que esa superación se refiere a lo "que" enseñamos a nuestros alumnos y a "como" lo enseñamos para que ellos se desarrollen como seres éticos, justos, "personas que tendrán que revertir una situación que no pueden resolver por completo. cambiar el mundo y hacerlo más humano" (Mantoan, 2015, p. 65)

El segundo es reorganizar las escuelas, aspectos pedagógicos y políticos. Esta reorganización, según Mantoan, depende de un encadenamiento de acciones centradas en el proyecto político-pedagógico. Para la autora, con quien concuerdo, este proyecto, es una herramienta vital para que las directrices generales de funcionamiento y organización de la escuela sean trazadas con responsabilidad y en armonía con la realidad (p. 67)

Los currículos, la formación de las aulas, las prácticas de enseñanza y de evaluación son aspectos de la organización pedagógica de las escuelas que son revistos y modificados con base en lo que fue definido en el



proyecto político pedagógico de cada escuela. Sin los conocimientos levantados por ese proyecto es imposible elaborar currículos que reflejen el medio sociocultural del alumnado (p. 68)

El tercer planteamiento o tarea es enseñar a todo el grupo, sin exclusiones, sin exclusiones. Para lograr esto, se debe partir del hecho de que todo alumno sabe algo, de que todo alumno puede aprender, pero en su tiempo y a su manera, de acuerdo con sus intereses y capacidades. (p. 71)

Enseñar sin diferenciar, para algunos depende, entre otras cosas, de abandonar una enseñanza transitiva e adoptar una pedagogía activa, interactiva, dialógica, integradora, que se oponga a toda visión unidireccional, de transferencia única y jerarquizada del saber (p. 72).

El punto de partida para enseñar a toda la clase, sin diferenciar la enseñanza para cada alumno o grupo de alumnos, es entender que la diferenciación la hará el alumno, al aprender, ¡y no el profesor! Esta inversión es fundamental para que se pueda impartir a toda la clase, sin sobrecargar innecesariamente al docente, que a veces se sobrecarga con la creación y selección de actividades y el seguimiento de diferentes grupos de alumnos para "igualar" el aprendizaje de la clase⁸ (p. 72)

Pero enseñar a toda la clase, sin exclusiones ni discriminaciones, exige de los profesores el compromiso de presentar los contenidos curriculares a los alumnos por más elemental que sea el nivel explicativo de esos contenidos. El profesor debe dejar de ser un repetidor de lo que el alumno puede encontrar en el libro de texto. Además, el profesor puede crear seleccionar y presentar

⁸Traducción propia



una gama de actividades diferentes sobre ese contenido, esas actividades serán escogidas libremente por los alumnos, compartiendo con los otros compañeros que se hayan interesado en la misma actividad (p. 73)

Como cuarta tarea se requiere, que nos preparemos para ser profesores inclusivos. Muchos profesores tienen como argumento frente a la inclusión que no están preparados o que no fueron formados para ese “reto”. Lo que ellos esperan es una formación que les enseñe a dar clases a alumnos con discapacidad, dificultades de aprendizaje, o problemas de disciplina. Pero esto no es una visión ingenua, sino una concepción equivocada de lo que significa inclusión escolar (p. 79). Entonces, ¿cómo nos preparamos? Formar a un profesor en educación inclusiva es resignificar su papel, el de la escuela, el de la educación y de las prácticas pedagógicas usuales del contexto excluyente de nuestra enseñanza, en todos los niveles. Se necesita un rediseño y una resignificación de las propuestas de profesionalización existentes y de la formación continuada (p. 81)

“Mientras nosotros, educadores matemáticos, continuemos pensando en la padronización, en la normalidad e idealizando alumnos homogéneos, no conseguiremos avanzar. Necesitamos comenzar la transformación para nosotros, pues TODOS los alumnos deben ser incluidos y no percibidos o resaltados por sus particularidades⁹” (Rosa y Baraldi, 2018, p. 13).

Y para finalizar, quiero apuntar que necesitamos comenzar a diferenciar para incluir y no para excluir. Continuando con Mantoan (2015) diferenciar para incluir es posible cuando el alumno o beneficiario de una acción afirmativa goce

⁹Traducción propia



del derecho de escoger o no esa diferenciación. Por ejemplo, un alumno que puede escoger el lugar que ocupará cuando usa silla de ruedas. Él no es obligado a aceptar la imposición de sentarse siempre en frente de todos o en un lugar especial definido por un especialista si sus compañeros están más al fondo (p. 85).

Agradecimientos

A CAPES, por la beca de estudios de proceso 88887.512276/2020-00 que me permite estar cursando actualmente doctorado en Educación Matemática, a mi Orientadora de tesis, Rosa Monterio Paulo, por las sugerencias para completar este texto, a María Teresa Eglér Mantoan, por las conversaciones y las respuestas a mis preguntas.

Referentes Bibliográficos

Bicudo, M. A. (1987) professor de matemática nas escolas de 1. e 2. graus. in: bicudo, m.a.v. (org.). (org.). educação matemática. sao paulo: moraes, v, p. 45-57.

Gonçalves, j. p., & barbosa, m. m. f. (2020). opiniões de mães e profissionais sobre a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual. revista exitus, 10, e020021-e020021.

Manuel Lladós, I. (2018). Discapacitismo afectivo y discapacidad visual: negociando el oculoctrismo.

Mantoan, M. T. E. (2015). Inclusão escolar. o que é? por quê? como fazer? summus editorial



Marconi, R. (2018) Desconstruyendo narrativas normalizadoras. in: Rosa, F. M; Baraldi, I. M (org.). Educação Matemática Inclusiva: Estudos e conceitos. p.17-36. Campinas: Mercado de letras.

Mercado K. P. V. (2018) Análisis del proceso de inclusión de un estudiante ciego. [Facultad de Educación. Universidad del Atlántico. Barranquilla, Colombia].

Rosa, F. M. C Baraldi, I. M (org). (2018) Educação Matemática Inclusiva: Estudos e concepções. campinas: mercado de letras.

Skliar, c. (1999). A invenção e a exclusão da alteridade" deficiente" a partir dos significados da normalidade. educação & realidade, 24(2).

UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. Paris: UNESCO

Vargas, G. V., & Araya, R. G. (2013). el modelo de van hiele y la enseñanza de la geometría. uniciencia, 27(1), 74-94.

Vendramin, C. (2019). Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. simpósio internacional repensando mitos contemporâneos.