

**El sentido de los discursos sobre inclusión y calidad configurados desde la experiencia
educativa en las aulas de matemáticas**

Ángela Rodríguez Nope

Luis Hernán Galeano Fortaleche

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Docencia de la Matemática

Directora Dra. Elizabeth Torres

Mayo 2021

*Para todos los efectos, declaramos que el presente trabajo es original y de nuestra total autoría:
en aquellos casos en los cuales hemos requerido del trabajo de otros autores o
investigadores, hemos dado los respectivos créditos.*



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICAS

**ACTA DE VALORACIÓN
DE TRABAJO DE GRADO**

Escuchada la sustentación del Trabajo de Grado titulado *El sentido de los discursos sobre inclusión y calidad configurados desde la experiencia educativa en las aulas de matemáticas*, presentado por los estudiantes:

Luis Hernán Galeano Fortaleche, Cód. 2019185008, CC. 1015408221 *Ángela Rodríguez Nope, Cód. 2019185025, CC. 1018465414*

como requisito parcial para optar al título de **Magíster en Docencia de la Matemática** y analizado el proceso seguido por los estudiantes en la elaboración del trabajo y evaluada la calidad del escrito final, se le asigna la calificación de **Aprobada**, con cuarenta y ocho (48) puntos.

Observaciones: Este trabajo de grado fue postulado a distinción Laureada.

En constancia se firma a los doce (12) días del mes de mayo de 2021.

JURADOS

Director del Trabajo: Profesora:

ELIZABETH TORRES PUENTES
(Universidad Pedagógica Nacional)

Jurados:

Profesora

MARÍA NUBIA SOLER ÁLVAREZ
(Universidad Pedagógica Nacional)

Profesora:

DIANA PAOLA CURREA TRIANA
(Universidad Pedagógica Nacional)

Dedicatoria

A Sebastián, mi mayor orgullo e inspiración.

Razón de ser para emprender, mantener y
culminar con amor esta investigación.

A Juan, con quien he configurado los más
valiosos sentidos de *estar siendo juntos*.

A Wendy, mi angelito perruno, ejemplo
de fortaleza, compasión y altruismo.

Ángela Rodríguez Nope

A mi familia por su apoyo incondicional a lo
largo de este proceso educativo.

Luis Hernán Galeano Fortaleche

Agradecimientos

A mi madre y a mi hermana, las dos mujeres que orientan mi vida y acompañaron amorosamente cada etapa de este proceso con sus palabras, oraciones y bendiciones.

A Yessica, mi mejor amiga, por llevarme de la mano de manera incondicional, enalteciendo cada uno de mis logros e impulsándome para superar cada obstáculo.

A Claudia, por alimentar mis sueños utópicos ayudándome a no olvidar que los planteamientos de este documento, más que académicos, configuran mi proyecto de vida y le dan sentido a mi lugar en el mundo.

A mi asesora Elizabeth, por acompañarme en este proceso aportando significativamente a mi crecimiento personal, académico, profesional e investigativo.

Ángela Rodríguez Nope

A la Universidad Pedagógica Nacional por las posibilidades de aprendizaje y desarrollo profesional que me brindó por medio de los espacios académicos y actividades complementarias.

A los funcionarios y profesores de la maestría por su apoyo a los procesos académicos y por favorecer la inmersión en la comunidad académica de los educadores matemáticos.

A la profesora Claudia Salazar Amaya por su gran apoyo y acompañamiento académico y personal a lo largo de todo este proceso educativo.

A la profesora Elizabeth Torres, directora de este trabajo de grado, por sus aportes y acompañamiento al desarrollo de este.

Luis Hernán Galeano Fortaleche

Tabla de contenido

Introducción	8
1. Antecedentes.....	10
1.1 <i>La ciudadanía y justicia social desde la educación matemática.....</i>	<i>10</i>
1.1.1 Trabajos que abordan la relación EM – C	10
1.1.2 Trabajos que abordan la relación EM – JS	11
1.2 <i>La inclusión desde la educación matemática.....</i>	<i>13</i>
1.2.1 Trabajos que abordan la relación EM – I desde posturas frente a la inclusión.....	13
1.2.2 Trabajos que abordan la relación EM – I desde la cultura de los educandos	15
1.3 <i>La discapacidad desde la educación matemática.....</i>	<i>17</i>
1.3.1 Trabajos que abordan la relación EM – D desde lo cognitivo o intelectual.....	17
1.3.2 Trabajos que abordan la relación EM – D desde lo sensorial	19
2. Descripción del problema de investigación.....	22
3. Objetivos de la investigación.....	32
3.1 <i>Objetivo general.....</i>	<i>32</i>
3.2 <i>Objetivos específicos.....</i>	<i>32</i>
4. Marco conceptual	33
4.1 <i>El discurso: acción y mundo.....</i>	<i>33</i>
4.1.1 La acción en el lenguaje	33
4.1.2 El mundo en el discurso.....	34
4.1.3 Otros mundos posibles	37
4.2 <i>El discurso político – educativo.....</i>	<i>38</i>
4.2.1 La equidad en la educación	39
4.2.2 El contexto de la discapacidad	46
4.2.3 La educación matemática.....	49
4.3 <i>Una sociedad aspiracional.....</i>	<i>51</i>
4.3.1 Demandas de la ciudadanía.....	51
4.3.2 Reconocimiento de la diferencia.....	53
4.3.3 Cultivo de emociones políticas	56
4.4 <i>Una educación aspiracional.....</i>	<i>62</i>
4.4.1 El desarrollo como libertad.....	63
4.4.2 Calidad para el desarrollo.....	65
4.4.3 La inclusión desde la calidad	69
4.5 <i>Educación matemática aspiracional.....</i>	<i>73</i>
4.5.1 Reconocimiento para acceder	74
4.5.2 Razones para permanecer	76
4.5.3 Relaciones para aprender	77
5. Marco metodológico.....	80
5.1 <i>Enfoque, diseño y método.....</i>	<i>80</i>

5.2	<i>Muestra y técnicas de recolección</i>	83
5.3	<i>Planificación de análisis</i>	84
6.	Análisis de resultados	89
6.1	<i>Comparaciones discursivas</i>	89
6.1.1	Comparaciones discursivas de disparidad.....	89
6.1.2	Comparaciones discursivas ambivalentes.....	99
6.2	<i>Incidencias escolares</i>	111
6.2.1	Incidencias escolares adversas.....	111
6.2.2	Incidencias escolares favorables.....	120
6.3	<i>Caracterizaciones de ciudadanos</i>	135
6.3.1	Caracterizaciones de ciudadanos relacionados asimétricamente	135
6.3.2	Caracterizaciones de ciudadanos relacionados simétricamente.....	145
7.	Conclusiones	157
7.1	<i>Conclusiones asociadas al objetivo general de investigación</i>	157
7.2	<i>Conclusiones en relación con la pregunta de investigación</i>	160
7.3	<i>Aportes profesionales e investigativos</i>	162
7.4	<i>Asuntos investigativos emergentes</i>	163
8.	Referencias	165
Anexos		175
	<i>Anexo A. Guion de entrevista a estudiantes</i>	175
	<i>Anexo B. Guion de entrevista a familiares</i>	176
	<i>Anexo C. Guion de entrevista a docentes</i>	177
	<i>Anexo D. Consentimiento informado para mayores de edad</i>	178
	<i>Anexo E. Consentimiento informado para menores de edad</i>	179

Introducción

En el marco del énfasis de Educación Matemática y Ciudadanía de la Maestría en Docencia de la Matemática de la Universidad Pedagógica Nacional, reconocemos la existencia de una relación crítica entre la *educación matemática* [EM] y la *ciudadanía* [C], que problematiza la forma en que esta educación puede, en detrimento de la *justicia social* [JS] y la *inclusión* [I], crear o perpetuar prácticas excluyentes particularmente con poblaciones que históricamente han sido marginadas de procesos sociales y educativos como es el caso de las personas en condición de *discapacidad* [D].

Dicho reconocimiento constituye el punto de partida y el móvil principal de la investigación que reportamos en siete capítulos del presente documento. Para el primero de ellos, realizamos una revisión documental de investigaciones que concibieran las relaciones que tiene la educación matemática con: la ciudadanía [EM-C], la justicia social [EM-JS], la inclusión [EM-I] y la discapacidad [EM-D], permitiéndonos establecer tres grupos de estudios que configuran los antecedentes de nuestro problema de investigación.

Este último es articulado en el segundo capítulo a partir de tres tensiones que, además de estar permeadas por las reflexiones suscitadas por los antecedentes, ponen en conversación algunos discursos políticos, investigativos, sociológicos y filosóficos que permiten re – pensar la inclusión en la educación, particularmente de las matemáticas escolares. Tales tensiones refieren a la existencia de: (1) una brecha entre los discursos políticos y las realidades escolares en relación con la inclusión educativa colombiana, (2) una disyuntiva entre los discursos que versan sobre calidad educativa e inciden en los procesos inclusivos, y, (3) una divergencia entre la constitución de ciudadanos fomentada desde los discursos sobre inclusión educativa.

En correspondencia con estas, en el tercer capítulo definimos tres objetivos específicos para alcanzar nuestro propósito general de investigación: *analizar las relaciones que se*

entretengan entre los discursos sobre inclusión y calidad configurados por algunos niños, jóvenes, familiares y profesores desde su experiencia educativa, particularmente en las aulas de matemáticas, para caracterizar la constitución de ciudadanos desde la diferencia.

Posteriormente sustentamos conceptualmente la investigación en el cuarto capítulo asumiendo el discurso como el acontecimiento del lenguaje mediante el cual se configuran formas de ser y estar en el mundo desde la realidad y la posibilidad (Austin, 1991; Ricoeur, 2003). Estas consideraciones nos permiten abordar la manera en que la educación y en particular la educación matemática son concebidas desde los discursos político – educativos de Colombia (Departamento Nacional de Planeación, 2003, 2007, 2011, 2015, 2019), y, así mismo, problematizarlos para resaltar otras formas de pensar una sociedad (Honneth, 2010; Nussbaum, 2014), una educación (Sen, 2000; Skliar, 2005) y una educación matemática aspiracionales (Camelo et al., 2017; Skovsmose, 1999; Ernest, 1991; Alsina y Planas, 2008).

En el quinto capítulo presentamos el marco metodológico de la investigación optando, desde un enfoque cualitativo, por el diseño *fenomenológico hermenéutico* (Ricoeur, 2003; van Manen, 2003) y la *teoría de la interpretación* como método (Ricoeur, 2003; Ocampo y Cardona, 2015); para luego, describir el grupo de participantes, las técnicas e instrumentos de recolección de información, así como la planificación del análisis orientado por tres categorías construidas a la luz de los objetivos específicos del estudio.

En virtud de lo anterior, analizamos los resultados de la investigación en el sexto capítulo, para finalmente, en el séptimo, presentar las conclusiones de la misma teniendo en cuenta el objetivo general, la pregunta del estudio, los aportes profesionales e investigativos, y, los asuntos, cuestiones o abordajes emergentes.

1. Antecedentes

En función del móvil principal de la investigación descrito anteriormente, realizamos una revisión documental de investigaciones que conciben las relaciones que tiene la educación matemática con: la ciudadanía [EM-C], la justicia social [EM-JS], la inclusión [EM-I] y la discapacidad [EM-D]. En dicha revisión, consideramos resultados investigativos reportados en publicaciones de revistas (4 nacionales, 12 internacionales), así como en trabajos de pregrado y posgrado de universidades públicas (6 nacionales, 3 internacionales) y privadas (3 nacionales, 1 internacional). De un total de 80 documentos revisados, seleccionamos 23 que abordan las relaciones mencionadas de manera más explícita y los clasificamos en los siguientes tres grupos que configuran los antecedentes del presente estudio.

1.1 La ciudadanía y justicia social desde la educación matemática

En este grupo, presentamos cinco investigaciones que materializan las intenciones de una educación matemática preocupada por la formación de una ciudadanía crítica y justa.

1.1.1 Trabajos que abordan la relación EM – C

En primer lugar, Angulo y Solano (2013) en su trabajo de grado de la Maestría en Educación Matemática de la Universidad Pedagógica Nacional, titulado *Educación Matemática Crítica y Ambientes de Aprendizaje. Posibilidades y dificultades en un proyecto de formación de estudiantes críticas*, analizan las oportunidades que brindan ambientes de aprendizaje generados por escenarios de investigación, utilizando como referente la Educación Matemática Crítica (Skovsmose, 2007; Valero, 2012) y las categorías de análisis *negociación, poder en la escuela y ser/conocer reflexivo*, que refieren respectivamente a: procesos dialógicos que configuran las disposiciones e intenciones de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, discursos que ejercen poder tanto en las oportunidades de aprendizaje como en la constitución de subjetividades, y lenguaje estudiantil empleado en la solución de tareas o en cuestionamientos sociales y políticos.

Estas categorías de análisis junto con la triangulación teórica de fuentes y observadores en el marco del enfoque socio-crítico de la investigación cualitativa, permiten concluir que entre las oportunidades que ofrecen los diferentes ambientes de aprendizaje, está la posibilidad de construcción de intenciones y acciones compartidas para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, reconociendo e involucrando a las estudiantes en una clase, una escuela y una sociedad a favor de la equidad, la democracia y el ejercicio crítico de la ciudadanía.

Un segundo trabajo que aborda la relación EM – C es el de Salas (2015) quien en su investigación en la Maestría en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, titulada *La educación matemática para el ejercicio de los derechos humanos: narrativas de los estudiantes de grado sexto del colegio la belleza los libertadores IED*, analiza las reflexiones estudiantiles frente al ejercicio de la ciudadanía ante los efectos del consumo y el reciclaje, desde las relaciones conceptuales entre educación matemática, ciudadanía y Derechos Humanos (Callejo, 2000; Agudelo, 2014) y la investigación-acción como metodología cualitativa.

Una de las conclusiones más relevantes del estudio de Salas (2015) es que a pesar de que los estudiantes muestran un mayor grado de interés y compromiso en actividades que los convocan directamente como ciudadanos y en las cuales la matemática escolar cobra un sentido real, son pocos los que dentro de sus alternativas de solución manifiestan respeto por la diferencia y compromiso con la transformación de la situación de vida, por lo que se resalta la importancia de incentivar la formación en Derechos Humanos y ciudadanía para contribuir al bienestar social.

1.1.2 Trabajos que abordan la relación EM – JS

En el volumen IV de la publicación *Estrechando lazos entre investigación y formación en Matemática Educativa. Experiencias conjuntas de docentes y futuros docentes* (Buendía et al., 2017), se problematizan los aportes de la educación matemática a la construcción de una

sociedad más justa, mediante la recopilación de artículos de investigaciones cuyo principal referente conceptual es la Educación Matemática para la Justicia Social y la relación dialéctica entre los objetivos: (1) leer y escribir el mundo con las matemáticas desarrollando identidades positivas en una cultura con desiguales relaciones de poder; (2) comprender las matemáticas no como un conjunto de reglas sino como una herramienta poderosa para leer el mundo, estudiar fenómenos complejos y luchar contra injusticias (Gutstein, 2006).

Uno de los artículos de investigación propios de dicho volumen es el de Galli et al. (2017) titulado *Desnaturalizando lo socialmente establecido: una discusión de género*, en el que analizan los resultados de abordar el concepto de porcentaje desde la inequidad de género en el ámbito laboral. Entre las reflexiones sobre los valores y creencias que se tienen como seres sociales e históricos, se resalta la problematización de la opresión histórica hacia la mujer como razón para que el hombre no asuma la crianza de los hijos; evidenciando así el uso de la matemática en lecturas críticas del mundo, desde los planteamientos de Gutstein (2006).

Por otro lado, Molfino et al. (2017) en su trabajo *Analfabetismo y afrodescendencia: ¿casualidad o causalidad?*, analizan los resultados de abordar el concepto de relación entre dos conjuntos desde la alta cifra de personas afrodescendientes analfabetas. Entre las conclusiones se resalta la enseñanza de las matemáticas para la justicia social como necesaria para formar ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno, así como también favorecer e involucrarlos activamente en su proceso de enseñanza y aprendizaje; logrando de esta manera los objetivos para la justicia social y para las matemáticas propuestos por Gutstein (2006).

En este grupo de investigaciones que abordan las relaciones EM – C y EM – JS, evidenciamos la importancia que tiene, en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, impartir una educación matemática preocupada por la formación de una ciudadanía crítica y justa. De acuerdo con los estudios presentados, impartir dicha educación permite involucrar a los

estudiantes en su proceso de aprendizaje de las matemáticas reconociéndolos como sujetos con poder de decisión sobre el mismo, al tiempo que promueve reflexiones críticas frente a situaciones e injusticias sociales como el consumo y reciclaje, la inequidad laboral y de género, y el analfabetismo de afrodescendientes.

En consecuencia, consideramos que estas investigaciones representan exhortaciones para continuar fomentando desde las aulas de matemáticas la negociación de disposiciones e intenciones de enseñanza y aprendizaje, así como la lectura e interpretación críticas de cuestiones sociales. Unido a esto, asumimos como menester seguir aunando esfuerzos para que los logros, obtenidos y por obtener, en esta línea de intereses investigativos trasciendan el aula de matemáticas y se concreten en el ejercicio crítico de la ciudadanía a favor de la justicia social en el marco de los derechos humanos.

1.2 La inclusión desde la educación matemática

En concordancia con la búsqueda de reflexiones que se concreten en el ejercicio de una ciudadanía crítica y justa, en este apartado presentamos cinco investigaciones que reflejan el interés por promover procesos inclusivos desde la educación matemática y el reconocimiento de las particularidades de los sujetos.

1.2.1 Trabajos que abordan la relación EM – I desde posturas frente a la inclusión

Meza et al. (2016) en su artículo de investigación, producto de la Maestría en Educación desde la Diversidad en la Universidad de Manizales, titulado *Prácticas de enseñanza desde la formación inclusiva en el área de matemáticas*, estudian cómo las prácticas formativas de los docentes de una institución educativa dan respuesta a la diversidad desde el área de matemáticas, realizando un recorrido teórico sobre Prácticas Formativas (Lefebvre, 1997; Gutiérrez, 2009) y Formación Inclusiva (Ainscow y César, 2006). A partir de una metodología de investigación cualitativa con corte etnográfico, se concluye que las prácticas formativas de la institución son

participativas y reflexivas, evidenciando dos posturas docentes frente a la formación inclusiva: (1) puede desarrollarse de forma empírica considerando los intereses del estudiante y (2) es necesario profundizar y capacitarse en inclusión educativa.

Por su parte, Amaya (2018) en su trabajo de grado de la Maestría en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, titulado *Procesos de inclusión en contextos de re-educación: alternativas desde la educación matemática* analiza las tensiones experimentadas en la práctica pedagógica al desarrollar su primera experiencia de modelación matemática con jóvenes en restitución de derechos educativos, utilizando como referentes conceptuales la Educación Matemática Crítica y su enfoque político (Vithal, 2000; Valero y Skovsmose, 2012).

La metodología adoptada es la investigación crítica (Vithal, 2000; Skovsmose y Borba, 2004) que concibe tres tipos de situaciones: la *actual* como la cotidianidad de la práctica educativa articulada por distintas disposiciones y limitaciones, la *imaginada* que reconoce las expectativas de los participantes de la investigación sobre lo que podría ser, y la *dispuesta* como lo que finalmente sucede en el aula producto de la negociación entre las otras situaciones. Así, las tensiones que la autora identifica en su práctica están inmersas en las situaciones imaginada y dispuesta, debido tanto al desconocimiento de las intenciones y porvenires de los estudiantes como a la tradición y premura por anteceder lo matemático a lo social. Por ello, recomienda a futuras investigaciones con condiciones de trabajo similares, desarrollar el ambiente de modelación en períodos de tiempo cortos y con mayor conocimiento sobre la población.

Otro acercamiento a la inclusión educativa lo presenta Amaya (2017) en su trabajo de pregrado de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, titulado *El aula hospitalaria, un espacio inclusivo para la formación con respeto, comprensión y cariño*, en el que analiza las estrategias de intervención lúdico-pedagógicas para enseñar matemáticas a personas con alguna enfermedad, utilizando

como referente conceptual la relación entre la educación matemática y el aula hospitalaria como espacio de inclusión educativa (Flórez, 2015; Caballero, 2007; Lemus et al., 2012).

En términos metodológicos, realiza un estudio de caso sobre el apoyo escolar otorgado a uno de los educandos hospitalarios contextualizando su situación y evolución médica, su avance académico, así como los factores de socioafectividad y acompañamiento de padres. El autor concluye que la enseñanza de las matemáticas mediante recursos didácticos como dispositivo de juego favorece su comprensión y que junto con la educación personalizada hacen del aula hospitalaria un espacio de inclusión donde no se segrega al educando de ningún concepto matemático y sí se les nivela respecto a las exigencias de sus colegios de origen.

1.2.2 Trabajos que abordan la relación EM – I desde la cultura de los educandos

Carraher et al. (2007) en su ensayo producto de investigación titulado *En la vida diez, en la escuela cero: los contextos culturales del aprendizaje de las matemáticas* problematizan la concepción de fracaso escolar asociada al fracaso de los individuos y proponen estudiarla en relación con el fracaso de la escuela, es decir, desde un enfoque institucional como resultado de una mala interacción entre la institución escolar y los alumnos que provienen de variados medios sociales. La investigación se fundamenta en referentes conceptuales asociados al fracaso en términos de la privación cultural (Poppovic et al., 1975) y cuestiones biológico – poblacionales (Birch, 1967), así como en la importancia de las matemáticas no escolares (Gay y Cole, 1967).

Los resultados de la investigación muestran que el desempeño de los estudiantes es superior en aquellos casos donde las operaciones están inscritas en situaciones reales del contexto cultural, evidenciando así una discrepancia enorme entre las matemáticas escolares y no escolares que permite atribuir el fracaso de la escuela a su incapacidad de establecer puentes entre el conocimiento formal y el práctico ya dispuesto en los procesos naturales que llevan al aprendizaje y las múltiples lógicas o métodos de resolución de cálculos.

En esta misma línea del reconocimiento a la cultura de los educandos, Knijnik et al. (2005) en su artículo de investigación titulado *Cultural differences, oral mathematics and calculation in a teacher training course of the Brazilian Landless Movement*, estudian las dimensiones cultural y social involucradas en las matemáticas orales producidas por campesinos del Movimiento Sin Tierra del sur de Brasil. La investigación se enmarca en el campo de la Etnomatemática (D'Ambrosio, 1990) y la etnografía. Los resultados del estudio resaltan el papel de la producción de conocimiento en la constitución de las subjetividades de los participantes, permitiendo concluir que la problematización del conocimiento matemático dominante y la invisibilidad de las culturas de grupos no hegemónicos son desafíos que impone para el currículo escolar incluir prácticas culturales y sociales como las estudiadas.

En este grupo de trabajos que abordan la relación EM – I, evidenciamos que uno de los intereses que ha permeado la investigación en educación matemática responde a promover la inclusión dando cabida a las voces de los sujetos mediante el reconocimiento de sus particularidades. De acuerdo con los estudios presentados, entre los caminos que se han trazado a favor de tal interés se encuentran investigar posturas docentes sobre la inclusión, brindar atención educativa a población en condición de reeducación o enfermedad, así como considerar la cultura y las matemáticas no escolares o de distintos grupos sociales.

Para lograr la inclusión desde las aulas de matemáticas estos caminos consideran como imperativos, por una parte, la capacitación en atención académica, comportamental y médica para el reconocimiento de la población objeto de estudio, y por otra, la problematización del sistema, de la escuela, del desconocimiento de la cultura y del conocimiento matemático dominante que invisibilizan contextos y grupos sociales no hegemónicos. Razón por la cual consideramos que las investigaciones referidas nos convocan implícitamente a reflexionar sobre cuestiones más generales como: ¿es acaso la inclusión educativa dirigida a poblaciones

específicas?, ¿pretende el diagnóstico de las especificidades de tales poblaciones?, ¿se logra en tanto sucedan procesos de homogeneización y control?, ¿deben ser los estudiantes su objeto de estudio?, ¿debe serlo la escuela como dispositivo social?, ¿debe serlo el conocimiento y la cultura escolar?

Así las cosas, aceptando que el reconocimiento de las características de *cada uno* de los estudiantes es fundamental para sus procesos educativos, puntualizamos la reflexión en torno a si la importancia de este reconocimiento radica en intereses de diagnóstico y control, o en cambio, en intereses pedagógicos para trabajar desde, en y para la diferencia. Estamos convencidos de que problematizar estas cuestiones posibilita concebir un horizonte común en el camino por la inclusión en las aulas de matemáticas.

1.3 La discapacidad desde la educación matemática

En concordancia con la importancia del reconocimiento de las características de *cada uno* de los estudiantes a favor de la inclusión educativa, en este apartado presentamos 13 investigaciones que reflejan una educación matemática preocupada por dar un lugar en el aula regular a las personas en condición de discapacidad.

1.3.1 Trabajos que abordan la relación EM – D desde lo cognitivo o intelectual

Angulo y Herrera (2009) en su libro, producto de una práctica pedagógica de la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional, titulado *El aprendizaje de nociones matemáticas básicas por parte de personas con discapacidad intelectual. Una propuesta para la enseñanza del núcleo temático "estructura aditiva" haciendo uso de software*, consideran las posibilidades que tienen las personas con discapacidad intelectual de construir entes matemáticos mediante el uso de software. Los referentes conceptuales utilizados conciben las estrategias de resolución de problemas recomendadas para la población (Mikhal'skii, 1975) y los micromundos lúdicos interactivos como entornos potencializadores del proceso de

aprendizaje matemático (Kamii, 1985; Contreras, 1991). Los autores concluyen que el uso de software ayuda a que estos estudiantes asignen significado a la adición y sustracción, incluso teniendo dificultades al establecer relaciones causa-efecto con variables sintácticas.

Así mismo, Lerma y Torres (2017) fundamentan teóricamente su trabajo de pregrado de la Licenciatura en Matemáticas y Física de la Universidad Tecnológica de Pereira, titulado *Estrategias didácticas para la enseñanza de fraccionarios en estudiantes con discapacidad cognitiva de grado 8° de la institución educativa Centro para la Inclusión y el Desarrollo Social - Fundación CINDES*, desde las reflexiones en relación con la terminología de carácter peyorativo (Verdugo, 2002) y la flexibilidad curricular como la posibilidad de conceptualizar y relacionarse de manera dinámica con el conocimiento (Nazif, 1996). Mediante una investigación descriptiva con enfoque cualitativo, se concluye que el uso de material didáctico como regletas de Cuisenaire, tangram, bloques multibase, platos giratorios y dominó, tiene un impacto positivo en el proceso enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en personas con alguna discapacidad, en tanto sus aciertos en los ejercicios propuestos son mayores que sus fallos.

Por su parte, Osorno (2014) en su trabajo de investigación de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Medellín, titulado *Propuesta integradora para el desarrollo del pensamiento geométrico en estudiantes con discapacidad intelectual*, identifica avances en el desarrollo del pensamiento geométrico en cuatro jóvenes con discapacidad intelectual de grado sexto. Usando como referentes conceptuales la caracterización del retraso mental y el modelo de Van Hiele para el desarrollo del pensamiento geométrico, así como una metodología cualitativa apoyada en un estudio de casos múltiple (Gutiérrez, 1996), el autor concluye que la gran cantidad de estudiantes por aula limita el apoyo personalizado a aquellos con discapacidad, dificultando los avances significativos en sus procesos de aprendizaje. Por tanto, sugiere establecer criterios mínimos de promoción para esta población y

reconoce la necesidad de proporcionar capacitaciones docentes para su atención.

De manera particular, en el marco de estudios que abordan la atención educativa a personas con discapacidad cognitiva o intelectual, existe un gran número de investigaciones que dirigen la educación matemática a estudiantes con Síndrome de Down. Por ejemplo, se ha indagado la comprensión que tienen del sistema de numeración decimal (Bruno y Noda, 2012), se ha mostrado cómo los materiales multimedia ofrecen una serie de posibilidades que favorecen su aprendizaje matemático (Ortega, 2008) y se han estudiado sus procesos de conteo desde un enfoque conductista de enseñanza (Abdelhameed, 2009). Los resultados de estas tres investigaciones coinciden en determinar aquello que el estudiante con Síndrome de Down logra o no hacer y las dificultades que encuentra según sus características cognitivas, así como también en resaltar los efectos positivos que tiene la repetición y la intervención personalizada en sus procesos de aprendizaje.

1.3.2 Trabajos que abordan la relación EM – D desde lo sensorial

En primer lugar, Torres y Prieto (2016) en su artículo de investigación titulado *La clase de matemáticas y los procesos de inclusión y/o integración en el aula*, analizan de qué manera se configuran las prácticas con las matemáticas en una institución que promueve la integración de sordos en el aula regular, utilizando referentes teóricos que abordan conceptos como diversidad (Matus, 2005), integración (Blanco, 2006) e inclusión (Sánchez y Robles, 2013). Desde un enfoque cualitativo con corte etnográfico y hermenéutico interpretativo, las autoras concluyen que la (in)exclusión¹ en el aula se vivencia desde el sentido otorgado al aprendizaje matemático: la mayoría de los estudiantes oyentes viven procesos de exclusión dado que dicho aprendizaje no aporta a sus proyectos de vida, caso contrario a lo que ocurre con los estudiantes sordos y los

¹ Término acuñado por las autoras para referenciar “la paradoja de la inclusión en donde si se incluye a uno se excluyen a otros” (Torres y Prieto, 2016, pág. 78).

demás oyentes. Se reconoce así una diversidad no solo funcional, sino también de subjetividades e intereses, resaltando la necesidad de adaptaciones curriculares para toda la población.

Por su parte, Castro y Torres (2017) en su artículo titulado *La educación matemática inclusiva: una experiencia en la formación de estudiantes para profesor*, exponen los elementos constitutivos de una pasantía de extensión, dirigida a estudiantes para profesor, que pretende el acceso a la matemática para los estudiantes de dos instituciones públicas de educación básica y media y está fundamentada en referentes relacionados con las políticas públicas tanto nacionales como internacionales, la educación matemática en relación con la diversidad (Espejo, 2001; Alsina y Planas, 2008) y la formación de profesores (Parra, 2011). Algunas propuestas propias de dicha pasantía han buscado la inclusión de personas en condición de discapacidad visual desde la enseñanza del álgebra geométrica (Velasco et al., 2013), la elipse como sección cónica (Joya, 2013), la noción de fracción en sus interpretaciones parte todo y cociente (Umbacia y Uñate, 2013), la representación grafico-geométrica de los poliedros (Torres y Gaviria, 2013) y la estructura multiplicativa (Fúneme y Barreto, 2013).

Según Castro y Torres (2017) los resultados de estas cinco propuestas de pasantía, respetando sus particularidades, coinciden en: (1) las reflexiones que se generan en los futuros profesores respecto a “cómo deben realizarse los procesos de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad visual en la clase de matemáticas en el aula regular” (pág. 295), (2) los logros sociales, afectivos y cognitivos que alcanzan estos estudiantes al aprender matemáticas mediante estrategias pedagógicas pertinentes para su condición, acompañamiento en aula y apoyo extraescolar, (3) la adopción de elementos del diseño universal de aprendizaje para la flexibilización curricular así como para la adaptación de recursos, y (4) el impacto positivo en los estudiantes, con y sin discapacidad, gracias a la transición de la apatía hacia las matemáticas a su comprensión significativa, “cambiando la cultura del miedo, por el ‘yo sí puedo’” (pág. 303).

En este grupo de investigaciones que abordan la relación EM – D, evidenciamos la preocupación que ha tenido la educación matemática por dar un lugar en el aula regular a las personas en condición de discapacidad reconociéndolas como sujetos de derecho. De acuerdo con los estudios presentados, esta preocupación se ha materializado en la búsqueda de estrategias específicas (uso de software, juegos, material manipulativo, repetición, educación personalizada, capacitación docente) para promover el aprendizaje matemático en dichas personas, la valoración de sus logros académicos en términos de sus diagnósticos médicos, así como el reconocimiento de las adaptaciones curriculares como necesarias para cada uno de los estudiantes.

Por una parte, estas investigaciones revelan tendencias tanto a clasificar los estudiantes con discapacidad por niveles de desempeño según lo que logran o no hacer, como a compararlos con aquellos estudiantes sin discapacidad, y por otra, resaltan la importancia que tienen los ajustes y distintos tipos de apoyo en el proceso de aprendizaje de cada estudiante, con o sin discapacidad, reconociendo la necesidad de capacitación docente para tal fin. Razón por la cual consideramos que estos estudios también nos convocan a reflexionar, esta vez sobre los propósitos de dar un lugar en el aula regular de matemáticas a estudiantes con discapacidad: ¿acaso responden estos propósitos a clasificar y homogeneizar respecto a los estudiantes *prototípicos*?, ¿responden acaso al hallazgo de recetas técnicas a favor de la normalización?, o ¿al logro de una educación entendida como una conversación con otros desde la diferencia?

Estamos convencidos de que asumir estas reflexiones de manera crítica nos permitirá, como educadores, reconocer formas de exclusión que pueden ser fomentadas e ignoradas por la intención de incluir a *todos* en el aula regular bajo una idea de normalidad, y, en consecuencia, nos posibilitará seguir aunando esfuerzos por el logro de una educación matemática que, en virtud de la inclusión, no distinga entre *nosotros* y *ellos* ni se permee por condiciones de aceptabilidad acerca de los otros.

2. Descripción del problema de investigación

Entendiendo el *discurso*² como el acontecimiento del lenguaje mediante el cual se configuran formas de captar, ser y estar en el mundo, articulamos nuestro problema de investigación a partir de tres tensiones que, además de estar permeadas por las reflexiones suscitadas en el capítulo anterior, ponen en conversación algunos discursos políticos, investigativos, sociológicos y filosóficos que comunican y permiten concebir distintas formas de ser, estar y pensar la inclusión en las aulas de matemáticas.

La primera de tales tensiones refiere a que *existe una brecha entre los discursos políticos y las realidades escolares en relación con la inclusión educativa colombiana*, pues a pesar de que en los primeros se reconoce que la educación es un factor importante para la equidad social y para el desarrollo humano, dando relevante importancia a la población vulnerable y con ella, a la inclusión educativa, las realidades escolares siguen estando afectadas por distintos tipos de exclusión, como veremos en lo que sigue.

Partiendo de concebir la educación como esencial para la construcción de equidad social, la estrategia de la Revolución Educativa propuesta en el Plan Nacional de Desarrollo 2002 – 2006 (Departamento Nacional de Planeación, 2003) buscó, entre otras cosas, ampliar la *cobertura* en educación para contrarrestar la persistencia de la desigualdad de oportunidades y con ello promover la reinstalación de la libertad individual y colectiva.

Como orientaciones y herramientas que permitieran consolidar un servicio educativo basado en la inclusión, la equidad, la calidad, la participación y el reconocimiento, el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2005) planteó lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, es decir, aquellas que habían permanecido excluidas del sistema por su alta exposición a la exclusión y desigualdad, como por ejemplo afectados por la violencia,

² Las precisiones conceptuales del término se plantean en el apartado 4.1 de este documento.

menores con necesidades educativas especiales y población rural dispersa. De manera particular, desde el 2009 Colombia reconoció formalmente el derecho a la educación para la población en condición de discapacidad (Ley 1346, 2009), reglamentando su atención educativa en el marco de una educación inclusiva (Decreto 1421, 2017) sin buscar la homogeneización en términos de los desempeños de aquellos denominados *normotípicos*³, sino reconociendo las particularidades a favor de la atención a la diferencia (MEN, 2017).

De esta forma, los discursos actuales de la política educativa colombiana apuntan hacia una educación inclusiva entendida como un proceso permanente que, a favor de la diferencia, trasciende respuestas educativas a poblaciones específicas para reconocer, valorar y responder de manera pertinente a las características y condiciones individuales (intereses, posibilidades y expectativas) de los estudiantes, mediante la generación de ambientes comunes que promueven el desarrollo, el aprendizaje y la participación equitativa, garantizando los apoyos y ajustes razonables requeridos a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (Decreto 1421, 2017; MEN, 2017).

Sin embargo, y a pesar de este marco normativo, la garantía del derecho a una educación inclusiva, en particular para las personas con discapacidad, aún sigue siendo un camino plagado de retos, pues tal como lo plantean Correa et al. (2019):

las formas de exclusión, segregación y discriminación han evolucionado, se han vuelto más sofisticadas y por tanto más difíciles de combatir. Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad se encuentran, aún a pesar de los notables desarrollos del gobierno local y de la inversión pública en la materia, masivamente excluidos del sistema educativo regular. (pág. 17)

³ Término utilizado para hacer referencia a estudiantes “normales o sin ninguna dificultad conocida (de cualquier clase)” (MEN, 2017, pág. 34).

En términos de *acceso*, según los informes de Correa et al. (2018; 2019) y de la Fundación Saldarriaga Concha (2018), se estima que el 40% de las personas con discapacidad en edad escolar (6 a 24 años) aún son excluidos del sistema escolar colombiano, es decir, alrededor de 128.000 niños y jóvenes, de los cuales 27.000 corresponden a la capital. El panorama no es más alentador en relación con la *permanencia*, pues la tasa de deserción de la población escolar con discapacidad es del 5,57% y aumenta según el nivel educativo: 52,1% se mantiene de 1° a 5° grado, 34,6% de 6° a 9°, y 9,3% de 10° a 11° (Correa et al., 2018).

Estas cifras son evidencia de la brecha existente entre los discursos políticos sobre inclusión educativa y las realidades escolares colombianas, así como también nos muestran que los retos para reducirla siguen siendo después de más de una década, pese a los esfuerzos estatales, aumentar la cobertura y permanencia educativa de toda la población, particularmente vulnerable. Pero los retos no se quedan aquí, consideramos que, si bien las cifras reflejan una parte de la realidad del panorama educativo, estos asuntos deben repensarse: por una parte, el acceso debe involucrar, más allá del número de matriculados, el reconocimiento real de aquellos que ingresan al sistema junto con sus características individuales, y por otra, la permanencia debe considerar, más que el análisis cuantitativo de las tasas de deserción, el estudio de las maneras en que, en la igualdad de oportunidades para participar con sentido de las prácticas escolares, los estudiantes encuentran razones para permanecer en ellas (Camelo et al., 2017).

Específicamente, estos retos le competen a la educación matemática colombiana al encontrarse inmersa en una brecha entre sus discursos políticos y la realidad de sus aulas. Los primeros le apuestan a la formación de ciudadanos desde el desarrollo de competencias y la consolidación de los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad (MEN, 2006). Sin embargo, algunos discursos investigativos (Valero y García, 2014; García, 2014; Valoyes-Chávez, 2017; Valero, 2017) evidencian que las aulas de matemáticas

colombianas siguen estando permeadas por la exclusión social y del aprendizaje, que histórica y escolarmente ha sido atribuida como la “demarcación entre aquellos que tienen acceso al poder y al prestigio dado por las matemáticas y aquellos que no” (Skovsmose y Valero, 2012, pág. 7).

Lograr la inclusión en la educación matemática exige entonces, además de los retos planteados para la educación en general, evaluar las concepciones que giran en torno a las matemáticas mismas y erradicar las clasificaciones públicas que destruyen cualquier proceso de aprendizaje. Tal como lo plantea Skovsmose (1999), se trata de involucrar a cada estudiante por igual en los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera significativa, sin menospreciar sus capacidades y sin ningún tipo de clasificación que sea una puerta abierta al fatalismo. Se deben generar ambientes de aprendizaje que promuevan la participación de cada uno en prácticas significativas con las matemáticas que aporten a la construcción de su proyecto de vida y que favorezcan las posibilidades de ser, actuar y permanecer con otros (Camelo et al., 2017).

Ahora bien, la Revolución Educativa además de buscar ampliar la cobertura en educación a favor de la equidad de oportunidades, se propuso desde sus discursos políticos mejorar la *calidad* del servicio mediante su pertinencia ante las demandas de los sectores productivos en una economía globalizada (MEN, 2003, 2008a). Este doble propósito, de acuerdo con Ramírez (2019), dio lugar a un panorama contradictorio en el que la equidad y el desarrollo humano desde la educación quedaron supeditados por una calidad educativa medida en términos de productividad y competitividad; siendo esta la situación que enmarca la segunda tensión de nuestro problema de investigación en la que reconocemos que *existe una disyuntiva entre los discursos que versan sobre calidad educativa e inciden en los procesos inclusivos*, como argumentamos a continuación.

De manera simultánea al interés por ampliar la cobertura educativa para contrarrestar la persistencia de la desigualdad de oportunidades, los discursos de la política educativa

colombiana han estado permeados por propósitos como: (1) mejorar la calidad de la educación mediante el apoyo a procesos de gestión institucional para afrontar los bajos resultados en las Pruebas Saber pretendiendo así asegurar el desarrollo de competencias básicas, profesionales, laborales y ciudadanas, y (2) formar el recurso humano requerido para aumentar la productividad del país y hacerlo competitivo en un entorno global (MEN, 2008a).

En consecuencia, el criterio para medir la calidad de la educación colombiana es la eficacia de las escuelas para producir y reproducir el conocimiento que el sistema económico y social necesita para su mantenimiento y expansión, perdiendo toda fuente de legitimación distinta a los resultados (Ramírez, 2019). El mejoramiento de dicha calidad se atribuye en mayor medida a la evaluación por competencias que es periódica y estandarizada, pues se considera que sus resultados ofrecen un diagnóstico guía para el diseño de políticas, planes y acciones a llevar a cabo en busca de la mejora, la eficacia y la excelencia educativa en una sociedad moderna y competitiva (Colella y Díaz-Salazar, 2015; MEN, 2018).

Sin embargo, concordamos con los discursos económicos y sociológicos de Sen (2000) y Cejudo (2006), al aceptar que la calidad de la educación, al margen de su efecto positivo en la economía y el mercado dado por el capital humano, redundará sobre el desarrollo humano entendido como la expansión de libertades y oportunidades para vivir una vida buena. Bajo esta idea, la escuela como dispositivo social educativo, al asumir como fin último el enriquecimiento personal de los estudiantes y la calidad en función del desarrollo humano y no de los resultados, adquiere el compromiso de eliminar todo tipo de privación de libertad reconociendo que este proceso implica que una vez cada sujeto haya accedido al servicio educativo, cuente con oportunidades *reales* de tener un desarrollo de vida digno y pleno.

Al igual que Correa et al. (2019), consideramos que los discursos sobre calidad educativa permeados por una carrera y competencia por los resultados hacen del sistema educativo regular

un foco de exclusión, y por tanto estamos convencidos de que como sociedad a favor de la inclusión educativa necesitamos realizar un esfuerzo colectivo por entender y evaluar la calidad educativa, no en términos de la eficacia de las escuelas para lograr resultados en virtud de un sistema económico globalizado, sino en términos de su eficacia para brindar a los estudiantes oportunidades reales de desarrollarse libremente, aportando al mejoramiento de su bienestar y calidad de vida.

Despojarnos de la urgencia por mejorar los resultados, implica entender el *éxito* (tercer elemento de la triada *acceso – permanencia – éxito*) como la conquista colectiva de sentidos para actuar en el mundo y ser con otros, más que como el resultado final individual (Camelo et al., 2017). Particularmente, en la educación matemática:

las posibilidades del éxito pueden interpretarse en las interacciones que se dan entre los sujetos, pues en la clase de matemáticas este no debe estar mediado únicamente por un orden cognitivo que dé cuenta de los aprendizajes conceptuales, sino que debe dar entrada a las intenciones de aprendizaje ... [que nos impulsan a profundizar] porque estamos aquí y hacia dónde queremos dirigir esfuerzos que nos hagan considerar porvenires. (Camelo et al., 2017, pág. 297)

Es menester entonces que, en la búsqueda de la calidad educativa y consecuentemente de la inclusión, el éxito en la educación matemática conciba la importancia de promover acciones colectivas, evite la clasificación de los sujetos por los resultados de aprendizaje y posibilite nuevas visiones del yo, del otro y del mundo. Para ello, la educación matemática debe continuar problematizando la filosofía absolutista, el monologismo y los órdenes cognitivos que aun la permean en algunos escenarios, pues, respectivamente, considerar las matemáticas como absolutas, incorregibles y sobrehumanas, promueve una imagen rígida, fría y hasta inaccesible de las matemáticas escolares (Ernest, 1991); catapultar la construcción individual del conocimiento

matemático, cierra las puertas a un conocer basado en las interacciones, el diálogo y la negociación (Skovsmose, 1999); y concebir al estudiante como un sujeto cognitivo más no político, reduce su actuación a un mundo mental y no social-histórico-cultural (Gutiérrez, 2013).

Así las cosas, lograr la calidad y la inclusión en la educación matemática nos exige continuar evaluando de manera permanente los discursos y concepciones sobre las matemáticas mismas y el conocimiento matemático, de tal forma que sea posible validar prácticas y conocimientos no hegemónicos sin clasificar, individualizar ni frustrar las oportunidades que tienen los sujetos de desarrollarse dignamente y actuar en el mundo con otros.

Además de lo anterior, consideramos que emprender acciones efectivas para cerrar la brecha expuesta en la primera tensión y sortear la disyuntiva problematizada en la segunda, requiere reflexionar sobre los distintos intereses de formación que permean la búsqueda de la inclusión educativa, y por tanto de su calidad. Bajo este planteamiento configuramos la tercera tensión de nuestra problemática de investigación reconociendo que *existe una divergencia entre la constitución de ciudadanos fomentada desde los discursos sobre inclusión educativa*, pues sus intereses de formación están orientados hacia la constitución de sujetos, por un lado, desde la *diferencia*, y por otro, desde la *normalidad* (Skliar, 2005), como mostramos en lo que sigue.

Actualmente existen varios discursos preocupados por distinguir la educación inclusiva de la integrada y de la especial o segregada (Ainscow et al., 2003; González, 2008; Calvo y Verdugo, 2012; Cobeñas et al., 2017; Correa et al., 2019). Esta última refiere a ofertas médicas y de rehabilitación para población vulnerable; mientras que la educación integrada, como oferta de escolarización regular, promueve que tal población se adapte a los parámetros disponibles en el entorno, con independencia de su lengua o cultura o capacidad. Por su parte, la educación inclusiva fomenta que debe ser el sistema educativo regular el que se adapte a las necesidades educativas de *cada uno* de sus estudiantes desde la atención a la diferencia (Correa y Rúa, 2018).

Sin embargo, concordamos con el filósofo Skliar (2005) al plantear que, a pesar de disponer de todos estos discursos, poco ha cambiado en torno a nuestra relación pedagógica con los otros, pues aún nos gobierna la tendencia a reinventar un otro que es siempre señalado como la fuente del mal, como el origen del problema. En sus propias palabras:

la cuestión de los cambios de nombres no produce necesariamente ... ningún conflicto, ni inaugura nuevas miradas en nuestras propias ideas acerca de quién es el otro, de cuál es su experiencia ... Por el contrario: perpetúa hasta el hartazgo el poder de nombrar, el poder de designar y la distancia con el otro. (pág. 17)

El lenguaje de la designación ha dado lugar a la *obsesión por el otro*, por los *diferentes y anormales* como aquellos que necesitan completarse y ser cuidadosamente pronunciados en tanto objetos de explicación y comprensión, enmascarando la urgencia por la *normalización* de los sujetos en un mundo del eufemismo que termina cosificando, produciendo y colonizando al otro, y, por tanto, limitando su constitución desde la *diferencia* (Skliar, 2002).

Un claro ejemplo de esto son los discursos sobre modelos de tratamiento social y educativo para la población en condición de discapacidad (Cobeñas et al., 2017; Toboso y Arnau, 2008). Desde el modelo de prescindencia se promueven prácticas eugenésicas o excluyentes para tal población al ser vista como una carga para la sociedad y para las escuelas. Por su parte, desde el modelo médico se opta por actitudes paternalistas y caritativas al considerarse como una población objeto de la medicina que debe rehabilitarse para acercarse al estudiante prototípico en una sociedad estándar. Mientras que, desde el modelo social se promueve la eliminación de las limitaciones y barreras que tiene la sociedad para garantizar que las necesidades de la población sean tenidas en cuenta en todos los ámbitos de la vida incluida la escuela regular, pues la discapacidad no es un problema de la persona, sino el resultado del encuentro entre sus características y la forma en que está estructurada la sociedad.

En cualquiera de los casos objetualizamos al otro, aquel con discapacidad o –acuñando al eufemismo– aquel con determinadas características; en términos de Skliar (2005) lo separamos, lo disminuimos y lo empobrecemos al reducir “toda alteridad a una alteridad próxima, a algo que tiene que ser obligatoriamente parecido a nosotros, o al menos previsible, pensable, asimilable” (pág. 19), olvidando que la *diferencia* no es una posesión de los mal llamados diferentes, sino que nos implica a todos, todas son diferencias, las diferencias son “experiencias de alteridad, de un estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible en el mundo” (pág. 20).

Así las cosas, para enriquecer nuestra relación con los otros se requiere superar la *obsesión por el otro* y asumir *la cuestión del otro* preservando su misterio en la justa distancia garante de alteridad (Skliar, 2005; Ricoeur, 2006). Por ello, estamos convencidos de que urge adoptar en la familia, la escuela y cualquier escenario de vida, un modelo social para la *relación con el otro*, indistintamente de quien sea y de sus características, es decir, sin distinguirlo de *nosotros* o de los *otros*, de tal manera que se responda a su interpelación en la exterioridad a favor de la diferencia sin normalizarlo en virtud de la homogeneidad.

Estas reflexiones tienen lugar en el contexto colombiano en el que: (1) los discursos políticos (MEN, 2003, 2006) apuntan de manera general a un servicio educativo basado en la inclusión, la equidad y la calidad, promoviendo la formación de ciudadanos críticos; y (2) algunos discursos investigativos (Valero et al., 2012) conciben particularmente desde la educación matemática la construcción, acceso y ejercicio de una ciudadanía justa e incluyente que lucha por oportunidades dignas para *cada uno* reclamando el derecho a *ser* socialmente. El reconocimiento de estos planteamientos junto con la brecha expuesta en la primera tensión y la disyuntiva problematizada en la segunda nos convoca a situar las reflexiones previas en la constitución de ciudadanos que se fomenta desde las relaciones pedagógicas establecidas con los otros en el marco de los discursos sobre inclusión educativa que nos permean.

Comprometernos de manera crítica con estas reflexiones es necesario para emprender acciones educativas, en particular desde las aulas de matemáticas, que contribuyan cada vez más a la constitución de ciudadanos desde la alteridad, la diferencia y la cuestión del otro, más no desde la homogeneidad, la normalidad y la obsesión por el otro. En palabras de Skliar (2005):

o se entiende la educación como una experiencia de conversación con los otros y de los otros entre sí, o bien se acaba por normalizar y hacer rehén todo lo otro en términos de un "nosotros" y de un "yo" educativo tan improbable cuanto ficticio. (pág. 19)

En síntesis, el logro de la inclusión educativa, en particular en las aulas de matemáticas, requiere –junto con los retos y exigencias expuestas en las primeras dos tensiones– resignificar la educación y la educación matemática como experiencias de conversación que sirvan para mantener y sostener las diferencias como figuras de alteridad, más no para asimilarlas, domesticarlas o normalizarlas.

Tal como pudo evidenciarse con el panorama articulado por las tres tensiones anteriores, enmarcamos nuestro problema de investigación en la inclusión y la calidad educativas, particularmente en las aulas de matemáticas, en tanto su logro aún requiere resignificar distintos asuntos, asumiendo varios retos, exigencias y reflexiones. Si bien focalizamos la atención en los discursos políticos, investigativos, sociológicos y filosóficos asociados, reconocemos la existencia de otros desconocidos en tanto se trata de un asunto problemático que nos convoca a todos como Estado, como escuela, como educadores, como sociedad, como familias. Desde dicho reconocimiento y considerando imperativo dar lugar a aquellas voces directamente implicadas para consolidar el piso analítico de la problemática, nos planteamos como pregunta de investigación: *¿cuáles son los discursos sobre inclusión y calidad configurados por algunos niños, jóvenes, familiares y profesores desde su experiencia educativa, particularmente en las aulas de matemáticas, que caracterizan la constitución de ciudadanos desde la diferencia?*

3. Objetivos de la investigación

En virtud de nuestro problema de investigación, a continuación, presentamos los objetivos que nos trazamos. El objetivo general responde a la pregunta que orienta la pesquisa y los objetivos específicos a cada una de las tensiones que la articulan.

3.1 Objetivo general

Analizar las relaciones que se entretienen entre los discursos sobre inclusión y calidad configurados por algunos niños, jóvenes, familiares y profesores desde su experiencia educativa, particularmente en las aulas de matemáticas, para caracterizar la constitución de ciudadanos desde la diferencia.

3.2 Objetivos específicos

Comparar los discursos políticos sobre inclusión educativa con aquellos configurados por los participantes de la investigación desde su experiencia, en particular asociada a la clase de matemáticas.

Establecer la incidencia que tienen los discursos sobre calidad educativa configurados por los participantes de la investigación en los procesos inclusivos que permean las aulas escolares, particularmente de matemáticas.

Caracterizar la constitución de ciudadanos fomentada desde los discursos configurados por los participantes de la investigación sobre inclusión educativa, particularmente en las aulas de matemáticas.

4. Marco conceptual

Partiendo de la construcción de nuestro problema de investigación, organizamos este capítulo en cinco apartados. En el primero de ellos presentamos un acercamiento conceptual al discurso entendido como el acontecimiento del lenguaje mediante el cual se configuran formas de captar, ser y estar en el mundo desde la realidad y la posibilidad. En coherencia con ello, mediante el segundo apartado, reconocemos en algunos discursos político – educativos de Colombia, formas de concebir el país, su educación y en particular su educación matemática. La problematización de estos discursos nos permite resaltar en los apartados restantes otras formas de pensar una sociedad, una educación y una educación matemática aspiracionales⁴.

4.1 El discurso: acción y mundo

Tal como lo mencionamos, en este apartado presentamos un acercamiento conceptual al *discurso* como el acontecimiento del lenguaje mediante el cual se configuran formas de captar, ser y estar en el mundo. Para ello, reconocemos en el uso del lenguaje distintos niveles de acción y concretamos su perdurabilidad en el alcance ontológico del discurso, posicionándolo en las formas de concebir el mundo desde la realidad y la posibilidad.

4.1.1 La acción en el lenguaje

Partiendo de la idea de que el lenguaje no sirve únicamente para describir el mundo o transmitir información, sino que con él realizamos otro tipo de acciones, John Austin (1991) concibe los *actos del habla* como aquello que hacemos con las palabras y considera tres dimensiones para los mismos: actos locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios.

En primer lugar, los actos locucionarios aluden a la acción misma de emitir un enunciado con significado y referencia, por lo que involucran implícitamente aquello expresado. Por su

⁴ Entendemos lo aspiracional como aquellas expectativas que nos permiten imaginar otros mundos posibles cuestionando críticamente el orden social establecido y apostando por la justa libertad en lugar de la conformidad y la complacencia (Ricoeur, 2002; Nussbaum, 2014).

parte, los actos ilocucionarios como por ejemplo describir, pedir, informar, ordenar, advertir, aconsejar y demandar, suceden cuando el enunciado es emitido con una intención determinada también conocida como la fuerza ilocutiva del acto de habla. Mientras que los actos perlocucionarios tales como convencer, persuadir, disuadir, sorprender y confundir, son aquellos producidos o logrados en el receptor con la emisión realizada (Austin, 1991).

Particularmente, los actos ilocucionarios se diferencian de los perlocucionarios en tanto con los primeros se busca producir un efecto y con los segundos inducir a actuar una vez causado el efecto, en otras palabras, la diferencia radica en que los actos ilocucionarios conciben los efectos *esperados* con la emisión y los perlocucionarios se materializan en los efectos *logrados* con la misma. A continuación, ejemplificamos esto con dos situaciones:

- Al emitir el mensaje “no puedes hacer eso” se transmite una intención de protesta, que puede ser atendida de manera positiva (o no) por el receptor (Austin, 1991).
- Al emitir el mensaje “cierre la puerta” se transmite una orden y no una promesa o constatación. Esta puede generar miedo en el receptor (Ricoeur, 2002).

En suma, los actos del habla refieren a los niveles de acción involucrados en el uso del lenguaje, pues actuamos en el mundo al emitir un mensaje, al transmitir una intención con este y al generar reacciones en su receptor.

4.1.2 El mundo en el discurso

Los actos de habla como niveles de acción involucrados en el uso del lenguaje son un elemento necesario, pero no suficiente para comprender su perdurabilidad. Al respecto, y a partir de la distinción entre la semiótica y la semántica como dos tipos de lingüística⁵, Ricoeur (2003)

⁵ Mientras que la semiótica como ciencia de los signos se centra en cuestiones de forma mediante la disociación del lenguaje en partes constitutivas, la semántica como ciencia de la oración se interesa por el sentido mediante la integración del lenguaje en totalidades más grandes (Ricoeur, 2003).

manifiesta que el lenguaje se sostiene, se mantiene o perdura como *discurso*⁶ gracias a la dialéctica entre *acontecimiento* y *sentido*.

En primer lugar, el discurso como *acontecimiento* del lenguaje, es decir, como suceso de un acto comunicativo: (1) se realiza en el tiempo, (2) remite al sujeto que lo produce, (3) se refiere a un mundo pretendidamente descrito, expresado o representado, y (4) es actualizado o realizado para otro. Para Ricoeur (2002; 2003), estos cuatro rasgos en conjunto constituyen al discurso como acontecimiento y solo aparecen con nuestra competencia lingüística en ejecución, por medio de la cual transmitimos un contenido proposicional específico determinado por la síntesis, el entrelazamiento y la acción recíproca entre las funciones de identificación singular y predicación universal⁷.

Dado que tal contenido proposicional “puede ser *identificado* y *reidentificado* como siendo el mismo, repetible en circunstancias distintas y con otras palabras” (Moralejo, 2003, pág. 3), se precisa decir que el discurso se *actualiza* como acontecimiento. Sin embargo, Ricoeur (1981) plantea que, si esto es así, si todo discurso se actualiza como acontecimiento, entonces todo discurso es comprendido como *sentido* –segundo polo de la dialéctica de estudio–, porque no es el acontecimiento transitorio lo que buscamos comprender en el discurso sino su sentido perdurable⁸ entendido desde sus acepciones noemática y noética.

La acepción noemática del sentido implica entenderlo como el contenido proposicional transmitido, mientras que la acepción noética conlleva a asumirlo como aquello a lo que el sujeto se refiere o lo que intenta decir. Para describir esta última nos remitimos al concepto de acto de habla desarrollado en la sección anterior, en tanto “el acto proposicional, la fuerza ilocucionaria

⁶ Para Ricoeur, el discurso no solo refiere a una oración o frase, también concibe unidades mayores como la poesía, el ensayo y la narrativa (Moralejo, 2003).

⁷ Mientras el sujeto lógico de la proposición particulariza, identifica a uno y solamente un elemento, el predicado universaliza, “designa un tipo de cualidad, una clase de cosas, un tipo de relación o un tipo de acción” (Ricoeur, 2003, pág. 24).

⁸ “Lo característico del discurso, y que refleja la intencionalidad del lenguaje mismo, es que la fugacidad del acontecimiento es superada en la permanencia del sentido, que puede ser reiterado como siendo el mismo” (Moralejo, 2003, pág. 3).

y la acción perlocucionaria son capaces, en orden decreciente, de la exteriorización intencional” (Ricoeur, 2002, pág. 100) del discurso: el acto locucionario (lo expresado) se exterioriza como enunciación susceptible de ser transmitida a otros con determinado sentido, el ilocucionario (la intención) lo hace gracias a elementos gramaticales que señalan la fuerza ilocucionaria de una oración, y el acto perlocucionario (el efecto producido) se exterioriza por influencia directa sobre las emociones y disposiciones afectivas del receptor.

Es gracias a esta exteriorización intencional del discurso que mediante él podemos compartir algo de una esfera de vida con otra, no expresamos o comunicamos una experiencia tal como la experimentamos pues esta sigue siendo privada, pero sí emitimos su sentido, este es el que hace público. En otras palabras, por dicha exteriorización somos testigos de la “elevación de una parte de nuestra vida al *logos* del discurso ... la soledad de la vida es por un momento, de cualquier forma, iluminada por la luz común del discurso” (Ricoeur, 2003, pág. 33).

En concordancia con esto, Ricoeur (2003) manifiesta que solamente el nivel del discurso nos permite distinguir entre lo que se dice y acerca de lo que está dicho, es decir, entre el *qué* del discurso o su *significado*, y, el *sobre qué* del mismo o su *referencia*. Mientras que el significado es inmanente al discurso como contenido proposicional del mismo,

la referencia expresa el movimiento en que el lenguaje se trasciende a sí mismo, relaciona al lenguaje con el mundo ... [con] la condición ontológica del ser en el mundo ... Porque estamos en el mundo, porque nos vemos afectados por las situaciones, y porque nos orientamos comprensivamente en esas situaciones, tenemos algo que decir, tenemos experiencia que traer al lenguaje ... por lo que, a la inversa, el lenguaje no solamente se dirige hacia los sentidos ideales, sino que también se refiere a lo que es ... El discurso en acción y en uso remite hacia atrás y hacia adelante, a un hablante y a un mundo. Tal es el criterio final del lenguaje como discurso. (Ricoeur, 2003, págs. 34 – 36)

En síntesis, el lenguaje perdura como discurso en tanto este, desde su dialéctica entre acontecimiento y sentido, tiene alcance ontológico: se ubica en las estructuras del ser y no al contrario, así como también despliega comprensiones del ser en el mundo y del sujeto en la aprehensión de la vida (Ricoeur, 2002; Miramón, 2013). En consecuencia, precisamos entender *discurso* como el acontecimiento del lenguaje mediante el cual se configuran formas de captar, ser y estar en el mundo desde la realidad y la posibilidad, como especificamos a continuación.

4.1.3 Otros mundos posibles

Para Ricoeur (2002) la *ideología* y la *utopía* como prácticas imaginativas se encuentran en el trasfondo del alcance ontológico de los discursos, pues son inherentes a la manera en que nos relacionamos con el mundo desde la realidad y la posibilidad. El autor clarifica estos planteamientos enmarcándolos en la vida política de la sociedad⁹, como veremos en lo que sigue.

Por un lado, la ideología es un conjunto de estructuras simbólicas que constituye y cohesionan una sociedad en términos de su establecimiento, mantenimiento, integración e identidad; a través de esta y su papel conservador, se tiende a justificar un *status quo* o a canonizar sistemas de gobierno existentes (Ricoeur, 2002). Por su parte, como contrapeso dialéctico de la ideología, la utopía instiga a los ciudadanos a asumir posturas críticas frente a la vida ética, moral, social y política, proyectando otro tipo de sociedad, un mundo diferente aun no considerado en la realidad presente (Ricoeur, 1986, citado por Ocampo y Cardona, 2015). Esto significa que:

la utopía expresa todas las potencialidades que un grupo social determinado posee para pensar de otros modos el orden social establecido ... exige justificar, cambiar lo que haya

⁹ Desde Marx, la ideología y la utopía han sido entendidas peyorativamente: la primera como una forma equivocada y peligrosa de responderle al mundo, y la segunda como una manera de escaparse de la realidad dura del mundo, como una fantasía o un sueño (Ocampo y Cardona, 2015). Sin embargo, Ricoeur (1986, citado por Ocampo y Cardona, 2015) sin desconocer en los elementos ideológicos y utópicos amenazas patológicas, considera que su presencia puede ser más benéfica que perjudicial, en particular para la vida de una sociedad política.

que cambiar y democratizar las diferentes perspectivas que se incuban en el seno de las complejidades sociales. (Almonacid, 2018, pág. 168)

En su nivel más alto la ideología integra socialmente mientras que la utopía origina la subversión que permite representar reivindicaciones y expectativas para inaugurar nuevas etapas políticas. Esta subversión no es compatible con la violencia pues, mediante estructuras de razón y sentimiento, se ubica en un punto intermedio entre la tradición y la esperanza que hace posible la dialéctica entre ideología y utopía (Ocampo y Cardona, 2015). El círculo dialéctico entre estas prácticas imaginativas ofrece oportunidades para el mejoramiento personal, del otro y de la misma sociedad como nuevos mundos posibles; por lo que Ricoeur (1986, citado por Ocampo y Cardona, 2015) las concibe como una expresión de la imaginación social y cultural constitutiva de cualquier sociedad perdurable: la ideología beneficia la legitimación e integración social, mientras que la utopía permite repensar, reescribir y transformar la realidad.

En suma, podemos decir que la ideología y la utopía como prácticas imaginativas se encuentran en el trasfondo del alcance ontológico de los discursos, convocándonos no solo a legitimar la realidad presente, sino también a cuestionarla para concebir otros mundos posibles.

De los planteamientos de las tres secciones que configuran este apartado resaltamos la necesidad de reconocer aquello que hacemos con las palabras, la vida que desplegamos con el discurso y la posibilidad de concebir otros mundos con el mismo. El reconocimiento de estos tres elementos en conjunto es fundamental para analizar y poner en conversación los discursos objeto de estudio de la presente investigación desde las acciones, las realidades y las posibilidades configuradas en torno a la inclusión y la calidad en las aulas escolares de matemáticas.

4.2 El discurso político – educativo

En este apartado presentamos algunos discursos político – educativos que en Colombia han reconocido la educación como un factor para el logro de la equidad social permitiendo

pensar la inclusión educativa. Entendiendo los Planes Nacionales de Desarrollo como discursos en tanto configuran formas de concebir el país y en particular su educación, hacemos un recorrido por estos desde el 2002 dado que su política *Revolución Educativa*, a pesar de las controversias que ha suscitado¹⁰: (1) promovió una reorganización del sector educativo buscando, en principio, cobertura universal y calidad (Rodríguez, 2003; Gaona y Grubert, 2010); (2) centró su atención en los estudiantes, la identificación de sus rasgos individuales y una oferta educativa diversa (MEN, 2010); y (3) contextualizó y reglamentó la educación inclusiva mediante estrategias de atención a grupos poblacionales, guías para identificar las prácticas incluyentes de las instituciones educativas y rutas para su transformación (MEN, 2008b).

El recorrido por los Planes respectivos lo realizamos únicamente desde la descripción sintética de sus proclamaciones escritas, para luego reconocer los avances y retos en relación con la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la inclusión educativa, finalizando con el posicionamiento de estos planteamientos en torno a la educación matemática.

4.2.1 La equidad en la educación

Entendiendo que el desarrollo no debe conducir solo a un crecimiento económico más acelerado, sino también a una distribución más equitativa de sus frutos, uno de los planteamientos generales del Plan Nacional de Desarrollo [PND] 2002 – 2006 (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2003) fue considerar que la construcción de una sociedad más equitativa debía ser uno de los fundamentos de las políticas de desarrollo. Bajo esta perspectiva, se concibió la educación como un factor esencial del desarrollo humano, social y económico, así como un instrumento fundamental para la construcción de la equidad social (DNP, 2003). Así, el Plan Sectorial de Educación [PSE] 2002 – 2006 (MEN, 2003), la resaltó como “un derecho

¹⁰ Tales controversias se abordan en la sección 4.4.2 de este documento.

universal, un deber del Estado y de la sociedad y un instrumento esencial en la construcción de sociedades autónomas, justas y democráticas” (pág. 7).

A pesar de reconocer que de la cobertura y la calidad de la educación dependía el mejoramiento de la calidad de vida de la población, así como el alcance de mejores condiciones de desarrollo social y económico; los indicadores de cobertura, eficiencia y calidad del sistema educativo, por un lado, señalaban avances lentos e insuficientes, y por otro, mostraban que en algunos casos los aumentos en cobertura se lograban a costa de la calidad. Razón por la cual tuvo lugar la *Revolución Educativa* como una estrategia que buscaba dar respuesta a las necesidades de cobertura y calidad en función de los reconocimientos iniciales, definiendo tres políticas educativas básicas: ampliar la *cobertura* educativa, mejorar la *calidad* de la educación y mejorar la *eficiencia* del sector educativo (DNP, 2003; MEN, 2003).

En primer lugar, con la política de ampliación de *cobertura* educativa se buscó aumentar el número de cupos educativos, “dando especial atención a la población más vulnerable, como un mecanismo para asegurar mayor equidad en la distribución de oportunidades” (MEN, 2003, pág. 14). Los programas considerados en esta política, por un lado, pretendieron reorganizar el sistema educativo gestionando de manera balanceada y equitativa los recursos para la creación de 800.000 cupos nuevos, así como para la financiación de proyectos de construcción, rehabilitación y mejoramiento de infraestructura de colegios.

Por otra parte, estos programas le apostaron a la obtención de recursos adicionales para la creación de 640.000 cupos nuevos dirigidos exclusivamente a poblaciones vulnerables, es decir, aquellas que habían permanecido excluidas del sistema educativo tradicional por su alta exposición a los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden. Entendiendo la vulnerabilidad como un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas al tiempo que retrasa el desarrollo de las sociedades, la política educativa planteó distintas

estrategias para superarla, tales como la contratación de servicio educativo que desde modelos flexibles respondieran a las características de las poblaciones y la institucionalización de su atención educativa soportada en diagnósticos claros sobre su realidad que luego se tradujeran en planes de acción, seguimiento y evaluación pertinentes y alcanzables (MEN, 2003).

En virtud de esto, el MEN (2005) divulgó *los Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables* como orientaciones y herramientas que permitieran consolidar “una gestión basada en la inclusión, la equidad y la calidad del servicio educativo para estas poblaciones” (pág. 5), bajo los principios de corresponsabilidad, participación, reconocimiento y multiculturalidad. Tales lineamientos consideraron como prioridad la atención a poblaciones: rurales dispersas, étnicas (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo Rom), con necesidades educativas especiales (con discapacidad, limitaciones, talentos o capacidades excepcionales), afectadas por la violencia (desplazados, menores desvinculados y adultos desmovilizados de los grupos armados al margen de la ley), así como a los menores en riesgo social (trabajadores, conflicto con la ley penal y en protección), jóvenes y adultos iletrados y habitantes de frontera.

Ahora bien, con la política de mejoramiento de la *calidad*, la Revolución Educativa le apuntó al desarrollo de competencias básicas, profesionales, laborales y ciudadanas que contribuyeran a elevar y consolidar los principios de convivencia, democracia y solidaridad (DNP, 2003). La política de calidad debía movilizar el sistema educativo en función del “mejoramiento de los esquemas de aprendizaje y de la motivación de los niños por el acceso al conocimiento ... [logrando] que aprendieran lo que necesitaban aprender y lo supieran aprovechar y aplicar a lo largo de su vida” (MEN, 2003, pág. 24). En función de esto, se fomentó la pertinencia educativa para el logro exitoso del desempeño personal, cívico y productivo de

cara a las exigencias del mundo contemporáneo y la corrección de los factores de inequidad, discriminación o aislamiento, en beneficio de los grupos vulnerables.

Se promovió la definición y difusión de estándares mínimos de calidad para unificar los objetivos del sistema educativo de tal forma que aseguraran a todos el dominio de conceptos y competencias básicas para desempeñarse laboralmente, vivir y participar en sociedad. La evaluación del desarrollo de competencias ciudadanas, en lenguaje y matemáticas se planteó como periódica (cada tres años) y sus resultados debían ser difundidos públicamente de tal manera que cada institución conociera sus fortalezas y debilidades en relación con los promedios municipales, departamentales y nacionales, y con ello, formulara los Planes de Mejoramiento respectivos. Adicionalmente, se buscó fortalecer y consolidar el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior como entidad rectora del diseño, aplicación, análisis y divulgación de los resultados mencionados (MEN, 2003).

Por su parte, la tercera política de la Revolución Educativa, enfocada en mejorar la *eficiencia* del sector, buscó replantear y modernizar sus estructuras institucionales, sus procedimientos administrativos y operativos, así como sus sistemas de incentivos y supervisión, para obtener mejores resultados en términos de cobertura y calidad. Para ello, concibió como programas: la modernización institucional del MEN, la modernización de Entidades Territoriales, la concertación de los Planes de Gestión y Desempeño con las Instituciones de Educación Superior, y el sistema de información del sector educativo (MEN, 2003).

Años más tarde, en el marco del PND 2006 – 2010 (DNP, 2007), se reconocieron los avances logrados en términos de ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad gracias a la primera gestión de la Revolución Educativa. Unido a esto, en el PSE 2006 – 2010 (MEN, 2008a) se planteó la necesidad de profundizar en la pertinencia de la educación de tal manera que respondiera a las demandas de los sectores productivos en una economía globalizada, por lo que

para dicho periodo el énfasis estuvo en la educación como una herramienta para construir un país más competitivo, que permitiera brindar una mejor calidad de vida a sus habitantes.

De esta manera, las políticas de cobertura, calidad y eficiencia fueron complementadas con la *pertinencia*. Esta última se concibió para que el sistema educativo formara el recurso humano que pudiera responder, desde competencias laborales, al reto de aumentar la productividad y competitividad del país. Para ello: (1) se establecieron respuestas flexibles para facilitar la movilidad de los estudiantes entre los diferentes niveles de formación y entre el sistema educativo y el mercado laboral, (2) se buscó fortalecer y fomentar la educación técnica y tecnológica y (3) se plantearon programas específicos para la educación superior (MEN, 2008a).

Durante este periodo, la política de la Revolución Educativa se complementó buscando, en el marco de la inclusión, establecer mecanismos para hacer efectivos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades para todos independientemente de sus características personales, socioeconómicas o culturales (Vélez, 2008). En coherencia con esto, el MEN (2008b) divulgó la cartilla de educación inclusiva en la que: se determinaron como principios rectores de la inclusión los derechos humanos, la equiparación de oportunidades, la solidaridad y la equidad; se establecieron relaciones entre calidad, gestión e inclusión; se proporcionó a las instituciones educativas una ruta metodológica para su proceso de transformación hacia la inclusión considerando las etapas de contextualización, estabilización y profundización; así como también se definió y estructuró el índice de inclusión y la manera de calcularlo desde las áreas de gestión directiva, académica, administrativa y de la comunidad.

Años más tarde, el PND y el PSE 2010 – 2014 (DNP, 2011; MEN, 2011), centraron su atención en la globalización, el mercado, el conocimiento, la información y la tecnología como una nueva realidad que exigía, por un lado, desarrollar habilidades comunes a todas las personas mediante la formación de capital humano, y por otro, reconocer y fortalecer la singularidad, la

diferencia y la identidad cultural. Como respuesta a este planteamiento se propusieron “desarrollar a plenitud el potencial y la creatividad de cada persona como ser humano, como ciudadano y como fuente de bienestar, desarrollo e innovación ... [y] hacer de los talentos colectivos la principal herramienta para la competitividad” (MEN, 2011, pág. 9).

Considerando mecanismos para velar por la inclusión, la reducción de las brechas de inequidad y el mejoramiento de la calidad, eficiencia y transparencia educativa; se buscó consolidar una política que continuara orientada a la cobertura, la calidad y la pertinencia, articulando el sistema de manera coherente con la formación para el trabajo a favor del capital humano. Se trazaron como objetivos del PSE 2010 – 2014: alcanzar una educación integral y de calidad para la primera infancia, mejorar la calidad educativa subiendo los niveles de logro en las Pruebas Saber, disminuir las brechas en acceso y permanencia entre poblaciones diversas y vulnerables con la creación de 600.000 cupos nuevos, educar con pertinencia innovando en la educación y fortalecer la gestión del sector educativo para ser modelo de eficiencia y transparencia (MEN, 2011).

Para el siguiente periodo gubernamental, el PND 2014 – 2018 (DNP, 2015) se enfocó en tres pilares: paz, equidad y educación, dado que en conjunto conformaban un círculo virtuoso. Desde sus planteamientos, una sociedad en paz podía focalizar sus esfuerzos en el cierre de brechas e invertir recursos en mejorar la cobertura y calidad educativa, una sociedad equitativa permitiría la convivencia pacífica y facilitaría las condiciones de formación en capital humano, así como una sociedad educada podría promover la resolución de conflictos sin recurrir a la violencia y generar fuerza laboral calificada, ingresos y empleos de calidad.

Reconociendo que la consolidación de la paz requería avanzar de manera decisiva hacia la equidad, el DNP (2015) concibió la educación como el más poderoso instrumento de igualdad social, y en consecuencia apostó a la construcción de una sociedad educada que pudiese

aprovechar las oportunidades económicas y tuviera mayores capacidades para participar en el sistema político, en la economía de mercado y en la defensa de sus propios derechos. Así, el principal objetivo educativo fue cerrar las brechas en acceso y calidad entre individuos, grupos poblacionales y regiones, “acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos” (pág. 85).

Finalmente, el PND 2018 – 2022 (DNP, 2019) de nuestro gobierno actual plantea la necesidad de constituirse en una propuesta participativa por la búsqueda de un país con más bienestar, menos desigualdad, más equidad de oportunidades y mejores condiciones de vida, mediante la reducción de la pobreza monetaria y multidimensional, la nivelación del terreno de juego, el principio de la no discriminación, la generación de empleo, la formalización y un tejido empresarial fuerte. Para dicho Plan:

La equidad de oportunidades implica remover las barreras que impiden el acceso a la educación, la salud, los servicios sociales esenciales y la inclusión productiva de toda la población ... Más equidad de oportunidades significa que todos los colombianos tengan cada vez más posibilidades para elegir libremente aquello que quieren ser y hacer con su vida. (DNP, 2019, pág. 38)

Razón por la cual, a la construcción de la equidad de oportunidades contribuyen los pactos por: la equidad de oportunidades para grupos étnicos, la equidad de la mujer y la inclusión de las personas con discapacidad. En términos educativos, los esfuerzos están dirigidos al desarrollo de una cultura de emprendimiento mediante competencias técnicas y habilidades como la lectura del entorno, la iniciativa, la creatividad, la solución de problemas, el diseño de planes y proyectos productivos, las prácticas de gobierno corporativo y la tolerancia al riesgo. De esta manera, la educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos considera la

provisión de formación, apoyo técnico y financiero, así como servicios e infraestructura para el emprendimiento (DNP, 2019).

En síntesis, durante las últimas décadas, los discursos político – educativos en Colombia han reconocido la educación como un factor para el logro de la equidad en relación con el desarrollo humano y el desempeño en sectores económicos y productivos (2002 – 2010), la globalización y el mercado (2010 – 2018), así como con el emprendimiento (desde el 2018). La ampliación de la cobertura, la búsqueda de la calidad educativa, y el interés por la atención a poblaciones vulnerables, la inclusión y la equidad de oportunidades para todos, han sido transversales a todos estos periodos de gobierno.

4.2.2 El contexto de la discapacidad

En aras de reconocer los logros que las políticas educativas colombianas presentadas en la sección anterior, han tenido en relación con la atención a poblaciones vulnerables, la inclusión y la equidad de oportunidades para todos, a continuación describimos los avances y retos asociados a la población con discapacidad, como un caso que potencialmente permita visibilizar el panorama global asociado.

En concordancia con la atención a población vulnerable, en el 2007 Colombia organizó de manera específica el Sistema Nacional de Discapacidad (Ley 1145, 2007) y adoptó la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital 2007- 2020 (Decreto 470, 2007), con el objeto de impulsar los derechos fundamentales para esta población buscando su desarrollo humano, social y sostenible. De la misma manera, el país estableció las disposiciones para garantizar el ejercicio de tales derechos (Ley 1618, 2013) y determinó la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social 2013 – 2022 (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014).

En términos educativos, en el año 2009 se reglamentó la organización del servicio de apoyo pedagógico para los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos

excepcionales (Decreto 366, 2009), así como también se aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPD], adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el 2006 (Ley 1346, 2009), reconociendo formalmente el derecho a la educación de esta población (art. 24). Más adelante, la CDPD reclamó el derecho a una educación *realmente* inclusiva dados los bajos índices de acceso o el tipo de educación recibida, por lo que en el 2017 Colombia documentó y reglamentó las orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (MEN, 2017; Decreto 1421, 2017).

Manifestando una preocupación latente por el hecho de que la educación inclusiva se reconociera solo si en el contexto escolar había estudiantes con discapacidad, se resaltó la importancia de concebir la inclusión como un atributo propio de lo educativo que promueve la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en su diferencia (MEN, 2017), lo que permitió definir formalmente la educación inclusiva como:

un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente ... [a las] características, intereses, posibilidades y expectativas de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación ... en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza ... los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (Decreto 1421, 2017, art. 2.3.3.5.1.4).

Así las cosas, desde esta perspectiva la educación inclusiva no “busca homogeneizar ni uniformar a los estudiantes con discapacidad para acercarlos a los desempeños de aquellos denominados ‘normales’ o ‘normotípicos’, sino, justamente, reconocer sus particularidades, diferencias y necesidades propias” (MEN, 2017, pág. 16).

Sin embargo, a pesar de los avances normativos y conceptuales en relación con la atención a la población con discapacidad en el marco de la inclusión educativa, su acceso y permanencia en el sistema siguen siendo restringidos. De cada 100 mayores de 24 años con discapacidad, 42 tienen como último nivel aprobado la primaria; 20, la secundaria, y 38 ningún nivel educativo o no saben leer ni escribir. De aquellos en edad escolar (entre 5 y 24 años), el 59% asiste a alguna institución educativa, mientras que el 41% está desescolarizado para un aproximado de 130.000 personas excluidas del sistema (DPN, 2019). Cuando esta población accede a la escuela regular, lo hace con frecuencia en los grados iniciales, pero su permanencia disminuye conforme se avanza en ellos y en edad, enfrentándose a un mayor riesgo de deserción que la población sin discapacidad (Correa et al., 2018).

Entre las causas de esta situación, el DPN (2019) destaca la falta de formación de maestros y personal de apoyo para el adecuado acompañamiento, la carencia de herramientas tecnológicas de atención, la prioridad en los aspectos médicos y no en los educativos y pedagógicos, así como el uso de aulas segregadas y especializadas. Razón por la cual, se propone la implementación de programas de formación, capacitación y actualización docente en educación inclusiva, haciendo énfasis en las valoraciones pedagógicas, la flexibilización curricular, los ajustes razonables y el uso de las TIC.

En suma, aunque Colombia ha avanzado normativamente en relación con la atención a poblaciones vulnerables como aquellas con discapacidad, la inclusión y la equidad de oportunidades para todos, aun se requieren grandes esfuerzos y reestructuraciones político – educativas para contrarrestar la exclusión e inequidad latentes en nuestra sociedad. Es indispensable que la educación como un factor para el logro de la equidad, conciba la inclusión como un atributo que promueva el aprendizaje de cada uno desde, en y para la diferencia, y en consecuencia se realicen los ajustes pertinentes a los discursos políticos y realidades escolares.

4.2.3 *La educación matemática*

En coherencia con los planteamientos de las dos secciones anteriores en los que, desde la educación colombiana se pretende promover la equidad de oportunidades y la construcción de sociedades autónomas, justas y democráticas; los discursos políticos en relación con la educación matemática se posicionan en la formación de competencias que permitan el ejercicio de derechos y deberes en el marco de la consolidación de los valores o principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad (MEN, 2006).

Los discursos respectivos proclaman que la educación matemática colombiana debe conducir al estudiante a apropiarse de los elementos de su cultura, comprender el mundo que le rodea, construir significados socialmente compartidos, adquirir instrumentos para explorar, representar, explicar y predecir la realidad, y a usar sus conocimientos fuera del ámbito escolar al momento de participar activa y críticamente en su vida social y política, discutiendo, tomando decisiones, y enfrentándose a acciones que colectivamente puedan transformar la sociedad y su realidad (MEN, 1998; 2006). Así, el principal objetivo de la educación matemática colombiana termina siendo ayudar a las personas a dar sentido a la realidad que les rodea y dotarlas de instrumentos poderosos para actuar en y para ella, sabiendo qué, qué hacer, cómo, cuándo y por qué hacerlo, es decir, siendo matemáticamente competente (MEN, 2006).

Ahora bien, para unificar y asegurar el dominio de tales competencias desde la equidad, el Estado promueve –como se mencionó en la sección 4.2.1– la definición y difusión de estándares mínimos de calidad. Al respecto, García y Valero (2013) señalan que este es un discurso contradictorio en tanto se pretende responder a la equidad fabricando el estudiante producto estándar que representa resultados uniformes y que se asocia completamente a la idea de calidad “bajo la cual se asume que si el producto no cumple los estándares establecidos, revisar la trayectoria de producción es un proceder obligatorio” (pág. 37), en otras palabras, se

pretende alcanzar la equidad de oportunidades con la homogenización y la inclusión con la garantía de una identidad común de comportamiento, lenguaje y aprendizaje.

De esta forma, las autoras resaltan que la normalización materializada en resultados uniformes permite administrar eficazmente ciudadanos a costa de la equidad, la calidad educativa, y de manera particular, a costa tanto del valor social y cultural de las matemáticas como de su contribución a la formación ciudadana y la consolidación democrática. Por ello, manifiestan que “en el discurso de los estándares hay una combinación de promesas de igualdad y una persecución de su realización en un modelo de aprendizaje universal que enmascara las limitaciones institucionales de la escolarización matemática” (García y Valero, 2013, pág. 38).

En síntesis, este panorama nos convoca a asumir como imperante repensar las bases en torno a la educación matemática colombiana y sus competencias de tal manera que respondan efectivamente a la equidad, la inclusión y la calidad, tal como se proclama en sus discursos políticos. Para ello, es indispensable que, como docentes y como escuela, reconozcamos el valor social de las matemáticas y su contribución a la formación de ciudadanos que actúan de manera crítica en y para la sociedad a favor de la autonomía, la justicia y la democracia.

De los planteamientos de las tres secciones que configuran este apartado reconocemos que, si bien Colombia desde sus discursos políticos ha concebido la educación como un factor para el logro de la equidad social permitiendo pensar la atención a poblaciones vulnerables en el marco de la inclusión educativa, se requieren aun grandes esfuerzos y reestructuraciones para lograr que estos ideales se concreten cada vez más en las realidades escolares, particularmente en las de las aulas de matemáticas. Ser conscientes de esta situación nos permite no solo problematizar los discursos establecidos, sino proponer otras formas de pensarlos; asumiendo la conversación entre ambos planteamientos (establecidos y repensados) como una potencial herramienta para analizar los discursos objeto de estudio de la presente investigación.

4.3 Una sociedad aspiracional

En este apartado configuramos otras formas de pensar una sociedad aspiracional entendiéndola como aquella que se preocupa genuinamente por sus ciudadanos al velar por la justicia, el desarrollo de vidas tanto satisfactorias como dignas y el cultivo de emociones políticas positivas que permeen la reconstrucción imaginativa de la experiencia del otro. Para ello, consideramos la evolución de los discursos sobre ciudadanía situándonos en sus luchas y demandas históricas por el reconocimiento. Esto nos permite resaltar la necesidad de resignificar el tipo de relaciones que establecemos con los otros desde la diferencia como figura de alteridad, para finalmente centrar la atención en el cultivo de emociones como un proceso de responsabilidad compartida entre ciudadanos y Estado.

4.3.1 Demandas de la ciudadanía

Históricamente, se reconocen dos grupos de discursos sobre *ciudadanía* que conciben por un lado sus nociones clásicas y, por otro, sus nociones contemporáneas. Según Herrera (2006), las prioridades del primer grupo de discursos giran en torno a la individualidad, la propiedad privada, los derechos de los individuos (noción liberal), los deberes en función del desarrollo de virtudes cívicas en las relaciones con el otro (noción republicana) y la construcción de una identidad como nación (noción comunitaria). Por su parte, los discursos que conciben las nociones contemporáneas de ciudadanía ponen en discusión las desigualdades económicas (noción social), el reconocimiento de los derechos de grupos minoritarios (noción fragmentada), así como la manera en que la era digital, la globalización y el consumismo nos convoca como mundo (noción planetaria).

Los discursos propios de las nociones clásicas están permeados por una visión universalista y homogeneizadora en tanto el estatus de igualdad otorgado por la ciudadanía exige a sus ciudadanos similitud con el referente de hombre burgués –hombre blanco, letrado y

propietario– (Wills, 2002) o los concibe como iguales ante la ley con independencia de su estatus y circunstancias en otros ámbitos y niveles no políticos como el sexo, el linaje, el domicilio, la raza, la religión y la profesión (Peña, 2008). Se trata entonces de una ciudadanía que, al no reconocer diferencias en función de una igualdad formal en los planos jurídico y político, convive de manera marcada con estratificaciones económicas y sociales reales; constituyéndose así en la situación principal que moviliza las demandas de redistribución y reconocimiento de las nociones contemporáneas respectivas (Fraser, 1997, citada por Honneth, 2010).

Las demandas de *redistribución* reclaman una igualdad social que haga real la igualdad formal de la ciudadanía, pasando de un estatus neutral a uno pro-equidad social que exige un trato equivalente por parte de las instituciones para *cada uno* de los ciudadanos y promueve la equidad para garantizar sus derechos sociales y económicos. Las demandas de *reconocimiento* rechazan la visión universalista y homogeneizadora a favor de la adopción de una visión integral y pluralista que, por un lado, exige concebir la ciudadanía no solo en el ámbito público sino también en el privado bajo los principios de respeto y diálogo para resolver conflictos y llegar a acuerdos, y por otro, acepta la diferencia entre identidades de colectivos y grupos sociales defendiendo que el pluralismo en los terrenos social, ideológico, cultural y subjetivo, permite ser iguales siendo distintos, ser iguales en la diferencia (Peña, 2008; Wills, 2002).

Sin desmeritar las demandas de redistribución que movilizan los discursos asociados a las nociones contemporáneas de ciudadanía, apoyamos a Honneth (2010) cuando plantea que el reconocimiento de la dignidad de personas o grupos constituye el elemento esencial de una sociedad justa y de vidas satisfactorias, por lo que más allá de la eliminación de la desigualdad mediante la redistribución equitativa de bienes, creemos que el objetivo debe ser la prevención de la humillación y el menosprecio mediante el reconocimiento de la dignidad e integridad de cada uno de los ciudadanos desde la diferencia.

En suma, los discursos sobre ciudadanía han evolucionado en relación con sus intereses, luchas y demandas. Las nociones contemporáneas asociadas representan demandas hechas a las clásicas en términos, por un lado, de la redistribución equitativa de derechos sociales y económicos, y, por otro, del reconocimiento tanto público como privado de la diferencia a favor de una participación social genuina y un desarrollo de vida digno. Inclínndonos por el reconocimiento de la diferencia, consideramos que la construcción de una sociedad que aspire a la justicia exige resignificar el tipo de relaciones que establecemos con los otros en todos los ámbitos de la vida en los que nuestras voces conversan.

4.3.2 Reconocimiento de la diferencia

El *reconocimiento de la diferencia* como un pilar para la construcción de sociedades justas en las que los ciudadanos se desarrollan de manera digna y plena posiciona nuestra reflexión en torno a la bidireccionalidad y responsabilidad compartida de las relaciones entre sujetos, las cuales pueden o no, ser constitutivas de una vida satisfactoria.

Partimos retomando al filósofo y sociólogo Axel Honneth (2010) quien identifica como formas de *reconocimiento* mutuo el amor, el derecho y la solidaridad, oponiéndolas a las prácticas de *menosprecio* del maltrato físico, la privación de los derechos y la devaluación social de modos de vida, respectivamente. Desde el discurso del autor, mediante el *maltrato físico* las personas son menospreciadas en un aspecto esencial de su bienestar y concepción sobre sí mismas, perdiendo parte de su confianza en sí y en el mundo; por lo que el *amor* es la forma de reconocimiento opuesta que promueve la *autoconfianza* como el nivel más básico de seguridad emocional y física en la exteriorización tanto de necesidades como de sentimientos propios.

Por su parte, mediante la *privación de derechos* y la *exclusión social* las personas son humilladas dentro de su comunidad, por lo que el *reconocimiento recíproco y jurídico* posibilita que aprendan a considerarse, desde el punto de vista de otros participantes en la interacción,

titulares de los mismos *derechos* que estos, generando así *autorrespeto* como una forma de cuidado consigo mismo. Para el menosprecio generado por la *degradación del valor social de formas de autorrealización*, la *solidaridad* es la forma de reconocimiento que ayuda al individuo a adquirir *autoestima* en función de la apreciación de sus capacidades, aportaciones y formas de vida desarrolladas individualmente, la experiencia de cargas y responsabilidades compartidas, así como en función de la empatía solidaria (Honneth, 2010).

Es preciso decir entonces que estas formas de reconocimiento no solo pueden interpretarse e interiorizarse como formas de *reconocimiento mutuo*: maneras en las que podemos reconocer al otro y maneras en que el otro nos puede reconocer a nosotros, sino que también es posible concebirlas como formas de *reconocimiento de sí mismo*, dado que los efectos del amor, el derecho y la solidaridad como formas de reconocimiento mutuo, recaen de manera positiva sobre la persona que es reconocida en forma de autoconfianza, autorrespeto y autoestima, que son claves en su reconocimiento de sí.

Al respecto, Ricoeur (2006) plantea que el camino hacia el reconocimiento de sí requiere verse a sí mismo como otro, como un ser sufriente y actuante, para lo cual es imperante una conciencia reflexiva constituida por las figuras del *puedo*: poder decir, poder hacer, poder contar y contarse, poder acordarse y poder prometer¹¹. Respectivamente, el hombre hablante y actuante adquiere responsabilidad sobre lo que dice y hace, identificando causas y consecuencias de las situaciones; su proceso reflexivo toma relevancia al aprender a contarse –o contarse de otra manera– desde la apropiación crítica; y el reconocimiento de sí alcanza simultáneamente dos cimas con la memoria y la promesa, con las que puede mirar hacia el pasado y hacia el futuro.

¹¹ Para Ricoeur (2006), estas figuras del *yo puedo* forman juntas el retrato y la fenomenología del hombre capaz que reúne la reflexión sobre las capacidades que cada uno puede ejercer con toda certeza y confianza, creando así un espacio de significación para el reconocimiento de sí.

Por todo lo anterior, coincidimos con Honneth (2010) al plantear que, si bien el reconocimiento de sí requiere ausencia de bloqueos internos, inhibiciones psíquicas y miedos para poder configurar una forma de confianza hacia el interior que proporcione seguridad en la expresión y la actuación, “estas formas de relación consigo mismo libres de miedo, constituyen dimensiones de las autorrelaciones positivas a las cuales sólo [*sic*] se puede llegar por el camino de la experiencia del reconocimiento ... de sus compañeros de interacción” (pág. 32). En otras palabras, estamos resaltando una relación bidireccional entre el *reconocimiento de sí* y el *reconocimiento mutuo*. Esta relación es concebida por Ricoeur (2006) como una relación de reivindicación y configuración que está permeada por la conflictividad propia de las relaciones con el otro, que más allá de la conciencia sobre la mutualidad y disimetría originarias entre el *yo* y el *otro*, exige la preservación responsable de la justa distancia garante de la alteridad.

Para ello, debe separarse rigurosamente la *cuestión del otro* de la *obsesión por el otro*, pues mientras la primera responde a la *diferencia*, la segunda ha estado orientada hacia los mal llamados *diferentes* y *anormales* como aquellos que necesitan completarse y ser cuidadosamente pronunciados en tanto objetos de explicación y comprensión, enmascarando la urgencia por la *normalización* de los sujetos en un mundo de eufemismo que termina cosificando, produciendo y colonizando al otro, a causa de la curiosa y vanidosa percepción de lo homogéneo (Skliar, 2012). Por su parte, desde la cuestión del otro, la *diferencia* no es una posesión de aquellos catalogados como diferentes, sino que nos implica a todos, las diferencias son “experiencias de alteridad, de un estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible en el mundo” (Skliar, 2005, pág. 20). Por lo que se hace necesario superar la tendencia a normalizar y cosificar al otro, para evitar reducirlo “a una alteridad próxima, a algo que tiene que ser obligatoriamente parecido a nosotros, o al menos previsible, pensable, asimilable” (pág. 19), entrando en conflicto con la alteridad *per se*, incognoscible, donde las diferencias no se domestican, donde la cuestión del otro es un misterio.

En síntesis, consideramos que para enriquecer nuestra relación con los otros se requiere adoptar formas de reconocimiento tanto mutuo (amor, derecho, solidaridad) como propio (autoconfianza, autorrespeto, autoestima y figuras del puedo), superando el horizonte de la totalidad hegemónica para responder a la interpelación del otro en la exterioridad. Por ello, estamos convencidos de que, en el marco de una sociedad que aspire a la justicia y a vidas tanto satisfactorias como dignas, la *relación con el otro*, indistintamente de quien sea y de sus características, es decir, sin distanciarlo o distinguirlo de *nosotros* o de los *otros*, debe estar permeada por el reconocimiento de *nuestra* diferencia como figura de alteridad, de tal forma que sea posible constituirnos como sujetos y ciudadanos plenos.

4.3.3 Cultivo de emociones políticas

La construcción de la sociedad aspiracional que nos estamos permitiendo pensar con este apartado, es decir, aquella que se preocupa genuinamente por sus ciudadanos al velar por la justicia y el desarrollo de vidas tanto satisfactorias como dignas, requiere que en el marco de las demandas propias de la ciudadanía no solo se promueva el reconocimiento mutuo y propio desde la diferencia como figura de alteridad, sino que también existan ciertas garantías por parte de la ley y del Estado para promover la autorrealización de cada ciudadano (Honneth, 2010).

En relación con esto, Nussbaum (2014) plantea que la agencia humana y el apoyo están interconectados, pues para vivir una vida digna las personas requerimos apoyo y cuidado del Estado. Por esta razón, la autora manifiesta que la vida política de una sociedad perdurable no se tendría que conformar con enunciar y propugnar en sus discursos las intenciones de un *deber ser*, sino que al reconocer que cualquiera de sus decisiones afecta a múltiples y desconocidos ciudadanos, debería asumir un *desplazamiento imaginativo* para empatizar con ese otro que no se ve y materializar tales intenciones en las realidades de las instituciones y de la sociedad civil.

Dicho desplazamiento imaginativo no solo involucra la dialéctica entre prácticas ideológicas y utópicas descrita en la sección 4.1.3, sino que requiere, en términos de Nussbaum (2014), *cultivar emociones* estables para que las sociedades sean cada vez mejores y más justas. Esto en razón a que todas ellas están llenas de emociones públicas como la compasión, el resentimiento, el miedo, la simpatía, el odio, el asco, la envidia, la empatía, la aflicción, la vergüenza, el estigma y múltiples formas de amor¹². Todas estas emociones públicas,

a menudo intensas, tienen consecuencias a gran escala para el progreso de la nación en la consecución de sus objetivos. Pueden imprimir a la lucha por alcanzar esos objetivos un vigor y una hondura nuevos, pero también pueden hacer descarrilar esa lucha, introduciendo o reforzando divisiones, jerarquías y formas diversas de desatención o cerrilidad. (Nussbaum, 2014, págs. 14 – 15)

Así, reconociendo que existen emociones tanto positivas como negativas y que ambas pueden llegar a ser sumamente volátiles expandiéndose o contrayéndose en gran medida, Nussbaum (2014) invita a las sociedades a emprender acciones efectivas a favor de su estabilización en la construcción de políticas positivas y su inhibición, en caso de que el compromiso ciudadano con esto último se vea amenazado. En esta línea de ideas, consideramos que para que nuestra sociedad aspiracional se proteja de la división y la jerarquización debe: (1) cultivar el amor, la simpatía, la compasión y la empatía, (2) orientar adecuadamente el miedo y la vergüenza, y (3) eliminar tanto la repugnancia como la envidia.

Desde el discurso de Nussbaum (2014), cuando sentimos *amor* reconocemos al otro como un ser valioso, especial y fascinante, al tiempo que confiamos plena y recíprocamente, procuramos entender su punto de vista, agradecemos su trato afectuoso, reprochamos nuestros

¹² Un par de ejemplos que la autora proporciona son: (1) la ira y el resentimiento subyacen a las leyes dado que plasman conocimientos adquiridos a partir de las experiencias de malestar personal y reflexión, y (2) las políticas fiscales y sociales son una encarnación estable de la simpatía más estable.

propios deseos o actos agresivos y suspendemos las demandas ansiosas de control. Por ello, la dimensión política del amor atiende a emociones tales como la simpatía, la compasión y la empatía por lo humano, que en conjunto configuran la *imaginación* entendida como:

la capacidad de ver el destino de cada persona ... como un aspecto de nuestro propio destino y concebir el conjunto de la historia de la especie humana y su posible futuro como parte de nuestra propia esfera de interés personal por medio de una concentración intensa en imágenes ideales de la realización humana. (Nussbaum, 2014, págs. 81 – 82)

En coherencia con esto, la *simpatía* refiere a aquello que sentimos al participar de la pasión del otro desde un espíritu fraternal, desde una hermandad universal, con las que priorizamos el bien común sobre el individual. Un caso particular de esta es la *compasión*, una emoción dolorosa que, siendo distinta a la lástima, está orientada hacia el sufrimiento grave de otra criatura y compuesta por tres pensamientos: con el de *gravedad*, pensamos que el otro está sufriendo de un modo importante y no trivial; con el de *no culpabilidad*, atribuimos buena parte del problema que es origen de su padecimiento a factores de los que no podemos hacerlo culpable¹³; y, con el de *eudemonía*, lo situamos en las partes importantes de nuestra vida, objetivos y proyectos, sin que eso implique algún tipo de egoísmo (Nussbaum, 2014).

Aunque no es necesaria ni suficiente para la compasión, la *empatía* es de gran ayuda para ella en tanto involucra nuestra capacidad de imaginar la situación del otro tomando su perspectiva. No se trata simplemente del conocimiento de los estados del otro, ni de pensar cómo se sentiría uno en su lugar, no es un mero contagio emocional; la empatía requiere que, distinguiendo nuestro sentir y el del otro, nos introduzcamos en su problema o dificultad desde una reconstrucción imaginativa de su experiencia (Nussbaum, 2014; Gil, 2014).

¹³ Según Nussbaum (2014), la culpabilidad debilita la compasión en distintos grados aun cuando puedan sentirse al tiempo como sucede cuando, por ejemplo, culpamos a un delincuente por su delito y también sentimos compasión por él al creer que se ha convertido en esa persona debido en gran medida a fuerzas sociales exógenas.

Respecto al uso político de estas emociones para la construcción de nuestra sociedad aspiracional precisamos que debemos: (1) cultivar el amor para cimentar principios políticos no sobre bases acrílicas sino sobre bases imaginativas de realización humana que permitan sacrificar parte del beneficio propio a favor del de los demás, (2) crear estructuras estables que permitan ampliar el círculo de preocupaciones e intereses personales para extender la compasión al reconocimiento del *nosotros* y lo *nuestro*, y (3) esforzarnos al máximo por imaginar las dificultades o los aprietos de los otros admitiendo que la empatía implica algo moralmente valioso en sí mismo: un reconocimiento del otro como centro de la experiencia.

Sin embargo, somos conscientes de que, tal como lo plantea Nussbaum (2014), las personas somos proclives a la estrechez, es decir, somos reacias a imaginar compasivamente al otro y a apoyar proyectos orientados a un bien común si estos exigen un sacrificio. Esta inclinación permea relaciones hostiles que pueden causar daños públicos erosionando el apoyo a causas políticas buenas desde emociones como el miedo, la envidia y la vergüenza; por lo que se hace indispensable planear proyectos políticos que minimicen tales daños, rescatando los aspectos positivos y beneficios cívicos que pueden proporcionar dichas emociones.

El *miedo* es una emoción útil y necesaria pues, al evaluar una situación como peligrosa, nos aparta de la misma aun cuando sea con conductas poco fiables e impredecibles. Dado que sentir miedo es una primitiva y rudimentaria tendencia a la supervivencia y el bienestar, esta emoción suele secuestrar impetuosamente nuestro pensamiento y nos dificulta preocuparnos por alguien o algo externo a nuestro círculo más inmediato. Por lo tanto, la cultura pública de una sociedad aspiracional como la nuestra debe preocuparse por limitar y orientar adecuadamente el miedo, para que su utilidad de protección sea tanto individual como colectiva evitando invisibilizar el bien común; nuestro miedo debe ser modulado por la consideración que merece el

bienestar social. Reflexionar sobre aquello que nos produce un miedo razonable es una buena guía para elaborar leyes que simpaticen con el interés colectivo (Nussbaum, 2014; Gil, 2014).

La ausencia de una orientación adecuada del miedo puede desencadenar en *repugnancia*, una conducta de evitación a la contaminación que, según Nussbaum (2013, citada por Gil, 2014), nos conduce a temer y rehuir a “quienes, en virtud de cierta elucubración fantasiosa de animalidad” (pág. 49) atribuimos propiedades contaminantes. Esta atribución es la manifestación del miedo que nos provoca sentir amenazada nuestra normalidad y azuza la agresividad y hostilidad entre grupos sociales, por lo general en contra de aquellos minoritarios que son demonizados como invisibles, ocultos, arteros y sinuosos (Nussbaum, 2014). “Un estado de inquietud generalizada ... puede ser terreno abonado para dichos procesos de hostilidad” (Gil, 2014, pág. 451), por lo que es indispensable que nuestra sociedad aspiracional se permee por un reconocimiento de la dignidad de cada uno de sus ciudadanos, sin que esto conlleve a excesos propios la obsesión por el otro descrita en la sección anterior.

Otras emociones relacionadas con procesos de hostilidad son la *vergüenza* y la *envidia*. Para Nussbaum (2014), la primera es omnipresente en la vida individual y social: todos tenemos debilidades que tratamos de ocultar y cuando se descubren nos avergonzamos de nosotros mismos sintiéndonos inferiores para alcanzar un ideal deseado y/o impuesto. La razón de que la vergüenza se intensifique en aquellas minorías estigmatizadas es externa a ellas, reside en los grupos sociales dominantes que al caracterizarse a sí mismos como *normales* las instan a avergonzarse de quienes son y de lo que son, para encontrar en esta imposición de vergüenza al otro una sensación de control sobre la vergüenza propia. Dicha imposición hostil y humillante no solo deteriora la identidad y autoestima individuales, sino que también fractura la unidad social.

Pero la vergüenza no es del todo negativa, sus aspectos constructivos nos ayudan a crecer y mejorar tanto individual como colectivamente, sin dividir ni estigmatizar. Por ello, nuestra

sociedad aspiracional debe mantener una conciencia crítica de sus peores rasgos (sexismo, racismo, indiferencia), de tal forma que la vergüenza sobre los mismos permita la adhesión a un nuevo conjunto de valores que sea luz para cambios y transformaciones (Nussbaum, 2014).

Por su parte, la *envidia* “es una emoción dolorosa que pone su punto de mira en la buena fortuna o las ventajas de otras personas, comparando desfavorablemente la situación propia con respecto a la de aquellas” (Nussbaum, 2014, pág. 409). Esta emoción implica un rival y unos bienes valorados como importantes y fundamentales: cuando sentimos envidia sufrimos porque nuestro rival posee tales bienes y nosotros no, sintiendo animadversión hacia aquel. La atención está centrada en los bienes ausentes y la hostilidad hacia quien los posee es indirecta, por lo que genera “animosidad y tensión en el corazón mismo de la sociedad y eso puede impedir, en último término, que la sociedad alcance algunos de los objetivos que se haya marcado” (pág. 409).

De esta manera, precisamos resaltar las tensiones que permean estas emociones: (1) si bien el miedo puede ser favorable en la deliberación pública, también puede convertirse en una trampa cuando es infundido con el fin de manipular a la ciudadanía; (2) la vergüenza puede promover un crecimiento personal, pero también puede generar una fractura social de difícil curación pues golpea en el núcleo de la identidad individual y social; y, (3) la envidia, al ver en el otro y sus bienes siempre enemigos, se impone sobre las emociones públicas positivas fracturando el corazón de la sociedad. El reconocimiento de estas cuestiones nos convoca a pensar formas de orientar el miedo a favor de esfuerzos comunes en diversos escenarios, promover una vergüenza constructiva de dinámicas pro – dignidad y cultivar una conciencia de suerte común que agrupe a los más y menos favorecidos con una tarea común por delante.

En suma, para promover la estabilidad de una sociedad aspiracional como la nuestra consideramos necesario cultivar emociones que nos permitan un desplazamiento imaginativo

desde la ley, el Estado y la comunidad, para concebir un *nosotros*¹⁴ como ciudadanos. Estamos convencidos de que la posibilidad de un mundo mejor requiere cultivar el amor, la simpatía, la compasión y la empatía, orientar adecuadamente el miedo y la vergüenza, así como eliminar la repugnancia y la envidia. La dimensión política de estas emociones debe radicar en encontrar las vías para hacer que lo humano pueda inspirar amor y prevenir divisiones en la sociedad.

De los planteamientos de las tres secciones que configuran este apartado resaltamos la evolución de las demandas de la ciudadanía, las formas de reconocimiento que permiten resignificar las relaciones con los otros desde la diferencia y el cultivo de emociones políticas que posibilitan una estabilidad social. Consideramos que estos tres elementos en conjunto constituyen potenciales herramientas para analizar los discursos objeto de estudio de la presente investigación desde las formas en que la familia, la escuela y el estado motivan la cohesión social y el compromiso con proyectos valiosos para el bienestar común en el marco de una sociedad aspiracional que se preocupa genuinamente por los ciudadanos al velar por la justicia y el desarrollo de vidas tanto satisfactorias como dignas desde la diferencia y el cultivo de emociones políticas positivas que permeen la imaginación del otro.

4.4 Una educación aspiracional

En este apartado configuramos otras maneras de pensar una educación aspiracional como aquella que le apuesta al desarrollo humano en términos de la expansión de libertades y por tanto se empeña en eliminar toda fuente de su privación brindando oportunidades reales de *ser* y *estar* en conversación con otros. Para ello, asumimos un discurso sociológico frente al desarrollo humano que nos permite concebir la calidad y la inclusión como atributos propios de la educación, distantes de cuestiones técnicas y afines a asuntos éticos que versan sobre la

¹⁴ Entendido de acuerdo con Torres et al. (2015) como “una identidad diferenciada de otras al determinar un referente colectivo, en el cual el sujeto se percibe compartiendo una misma situación” (pág. 94).

diferencia como posibilidad de constitución de ciudadanos y la escuela como territorio de modos de *estar siendo juntos*, en coherencia con las aspiraciones de la sociedad descrita anteriormente.

4.4.1 El desarrollo como libertad

Partiendo del discurso socioeconómico de desarrollo y libertad de Amartya Sen (2000) entendemos el *desarrollo* humano no solo como un medio para el crecimiento económico sino como un fin en sí mismo, como el proceso de aumentar las oportunidades de las personas, como el proceso de expansión de las *libertades* de las que disfrutaban los individuos, o en palabras de Cejudo (2006), como la “expansión de la libertad humana mediante la capacidad para llevar la vida que cada uno tenga razones de elegir” (pág. 369).

El propio Sen (2000) manifiesta que centrar la atención en las libertades humanas –que pueden ser de distintos tipos como libertades políticas, servicios económicos, oportunidades sociales, garantías de transparencia, seguridad protectora– contrasta con las visiones más estrictas del desarrollo como su identificación con el crecimiento del producto nacional bruto, el aumento de las rentas personales, la industrialización, los avances tecnológicos o la modernización social. Esto dado que, si bien tales elementos son un *medio* para expandir libertades, estas dependen de otros determinantes asociados a instituciones y servicios de educación, atención médica, derechos políticos y humanos, entre otros.

De esta manera defendemos –al igual que Sen (2000)– la idea de que el desarrollo tiene que ocuparse mucho más de mejorar la vida que los individuos llevan y las libertades que tienen razones para valorar, en tanto la expansión de estas libertades no solo enriquece la vida y la libera de restricciones, sino que también permite ser personas sociales más plenas que ejercen su propia voluntad e interactúan con el mundo en el que viven e influyen en él. Así, las libertades individuales, como piedra angular del desarrollo visto desde esta perspectiva, son esencialmente un producto social en la medida en que existe una relación de doble sentido entre: “1) los

mecanismos sociales para expandir las libertades individuales y 2) el uso de las libertades individuales no solo para mejorar las vidas respectivas sino también para conseguir que los mecanismos sociales sean mejores y más eficaces” (Sen, 2000, pág. 34).

Entender el desarrollo humano como la expansión de libertades, nos permite asociarlo con las cosas que las personas pueden *hacer o ser* y las *oportunidades* que tienen para elegir llevar determinada clase de vida, en otras palabras, nos permite asociarlo respectivamente con los *funcionamientos* y *capacidades* propios de la teoría discursiva de Sen (2000), desde la cual se considera que la calidad de vida debe ser evaluada en términos de la capacidad para lograr funcionamientos valiosos, es decir, en términos de las oportunidades que tiene cada persona para *hacer y ser* a favor de su bienestar (Toboso y Arnau, 2008).

Los *funcionamientos* como tener buena salud, estar nutrido adecuadamente e integrarse socialmente, representan las cosas que una persona logra *hacer o ser* al vivir gracias a los recursos disponibles (dinero, alimentos, vivienda) y al uso que puede hacer de ellos en el marco de sus circunstancias personales y sociales (edad, estado de salud, nivel educativo); por lo que nos ofrecen un panorama de cómo es la vida del sujeto, así como su bienestar material y personal¹⁵. Por su parte, las *capacidades* reflejan las oportunidades reales que tienen las personas para elegir llevar una clase de vida compuesta por combinaciones de funcionamientos, siendo las capacidades para lograr funcionamientos valiosos o constitutivos de bienestar, indispensables para valorar su calidad de vida (Cejudo, 2006; Toboso y Arnau, 2008).

En síntesis, precisamos entender el desarrollo humano como la expansión de libertades que entrañan tanto los procesos que hacen posible la libertad de acción y de decisión, como las

¹⁵ Cejudo (2006), citando a Sen (1985), ejemplifica esta idea haciendo referencia al funcionamiento *montar en bicicleta*. Este funcionamiento designa una actividad que requiere distintos recursos como la bicicleta y depende o varía (el funcionamiento) según las circunstancias personales y sociales como ser niño, deportista olímpico o mujer embarazada. El bienestar aportado por la bicicleta no depende de ella (como recurso) sino del éxito en la actividad que permite (éxito del funcionamiento) o de lo que el sujeto pueda ser o de cómo pueda estar gracias al mismo.

oportunidades reales que tienen los individuos en variedad de circunstancias personales y sociales de desarrollarse plenamente y vivir una vida buena, entendida por Sen (2000) como una vida rica en elecciones valiosas. Lo que nos hace reconocer como un imperativo para alcanzar el desarrollo humano de nuestra sociedad aspiracional, la eliminación de toda fuente de privación de libertad, como lo son la pobreza, la escasez de oportunidades económicas, la falta o abandono de los servicios públicos y el exceso de intervención de los estados represivos y autoritarios.

4.4.2 Calidad para el desarrollo

Reconocemos que la eliminación de fuentes de privación de libertades y en consecuencia la expansión de estas a favor del desarrollo humano, tienen lugar en cuatro grandes contextos interconectados: la familia, la escuela, la sociedad y el Estado. Particularmente, en el marco de nuestra sociedad aspiracional, consideramos que en términos educativos la eliminación de privaciones de libertad va más allá de asegurar el acceso para *cada uno* sin excepción, pues implica que una vez *cada uno* haya accedido al sistema educativo, cuente con oportunidades *reales* de tener un desarrollo de vida pleno.

Siendo conscientes de ello, asumimos como imperativo problematizar las concepciones sobre la educación escolar y su calidad que permean los discursos político – educativos colombianos descritos en la sección 4.2.1 y que han sido fuente de controversia entre el MEN como cabeza del sector educativo y la Federación Colombiana de Educadores [FECODE]: el primero con una visión estatal que propugna por una neoliberalización, mercantilización y privatización de la educación, y la segunda, con una visión social garantista del derecho a una educación gratuita y de calidad (Giraldo-Paredes y De la Cruz-Giraldo, 2016).

Expresamente, Gaona y Grubert (2010) manifiestan que desde la mal llamada¹⁶ *Revolución Educativa* se desató una aguda y profunda crisis en la educación pública colombiana en términos del adelgazamiento del Estado¹⁷, la privatización de la educación, la mercantilización, las evaluaciones estandarizadas y la desprofesionalización docente; sintetizando así la implementación e instrumentación de la política neoliberal en el sistema educativo del país, la cual asume a la educación no como un derecho, sino como un servicio, una mercancía y por tanto “un negocio capitalista como cualquier otro, sujeto a la ley de la oferta y la demanda” (Morales, 2010, pág. 42). En palabras de Estrada (2003):

la “revolución educativa” da cuenta de la decisión política del Estado por proseguir la construcción de un “mercado local de productos educativos”, abastecido fundamentalmente con dineros públicos, el cual –en consonancia con las tendencias del capitalismo transnacionalizado– ha de articularse con el proyecto de formación de un mercado mundial de la educación. (pág. 77)

Los esfuerzos educativos por responder a las exigencias de la economía y del mercado, posicionan la formación del capital humano como uno de los principales objetivos, volcando la educación colombiana a funciones instrumentales y/o instructivas, bajo las cuales los sujetos se conciben como un activo más o factores productivos como lo son las edificaciones o la maquinaria que responden a las demandas de profesionalización y eficiencia tecnológica de un sistema económico competitivo y globalizado (Cejudó, 2006). En coherencia con esta visión técnico instrumental de la educación, asumida desde el gobierno de Gaviria y continuada sin crítica por todos los que le han sucedido, Colombia ha encontrado “en la medición de resultados y en la rendición de cuentas o en el pago por mérito la mejor manera de informarse sobre la

¹⁶ Se considera mal llamada revolución porque no representa un cambio significativo en relación con las políticas educativas anteriores ya permeadas por un orden neoliberal desde comienzos de los años noventa (Blanco et al., 2017).

¹⁷ Término que refiere al traslado de actividades o funciones del Estado al sector privado (Martínez et al. 2019).

eficiencia del sistema y la eficacia de los procesos de aprendizaje” (Tamayo, 2010, pág. 33), por lo que ha insistido –como se evidenció en la sección 4.2.1– en que los resultados de las pruebas estandarizadas son un instrumento para medir la calidad educativa.

Sin embargo, coincidimos con los planteamientos del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes [CEID] de FECODE, al considerar que la calidad de la educación no puede medirse por los resultados de pruebas estandarizadas y homogéneas en un país plural y multicultural como el nuestro (Tamayo, 2010), dado que:

en su elaboración y aplicación no tienen en cuenta las diferencias regionales, mucho menos, las características individuales de los estudiantes, quienes en su mayoría, provienen de contextos desfavorecidos social y económicamente ... lo que propician es el desarrollo de habilidades y destrezas para resolver preguntas en el menor tiempo posible y con determinadas características, mas no desarrollan el pensamiento, mucho menos, dan cuenta de los aprendizajes de los estudiantes y de sus transformaciones y formación integral. (Gaona y Grubert, 2010, pág. 26)

Con esto resaltamos que los discursos sobre calidad educativa permeados por una carrera y competencia por los resultados, no solo hacen del sistema educativo regular un foco de exclusión de sujetos y contextos (Correa et al., 2019), sino que también legitiman la concepción bancaria de la educación descrita por Freire (2005) como un modo de opresión en tanto el docente es el sujeto del proceso educativo y el educando un simple receptor pasivo, un recipiente para llenar con contenidos, un agente dócil educado para una vida controlada por aquellos que ven en el pensamiento autentico una amenaza para la sociedad tradicional.

Contrario a estos planteamientos, en el marco de nuestra sociedad aspiracional precisamos concebir la educación escolar no como un asunto técnico sino ético, como un fenómeno social y cultural de formación integral, como el supremo deber moral que tiene una

comunidad con sus ciudadanos (Gaona y Grubert, 2010), como una práctica de reconocimiento y libertad desde una concepción emancipadora y no bancaria (Freire, 2005). Estamos convencidos de que aquellos a favor de una educación humanista, quienes creemos que el objetivo de la educación es –como dice Martha Nussbaum (1997, citada por Cejudo, 2006)– *cultivar la humanidad*, no debemos renunciar a que el enriquecimiento personal sea el fin último de la escuela, y en consecuencia, debemos preocuparnos porque los individuos cuenten con las oportunidades para poder *ser* de muchas maneras valiosas, es decir, para vivir una vida libre contando con los instrumentos que le permitan una elección autónoma de la misma.

De esta manera, consideramos que la calidad de la educación debe estar permeada por la erradicación de todo modo de opresión desde sus estructuras internas (Freire, 2005): el conocimiento no debe negarse como proceso de búsqueda, el saber debe constituirse en una experiencia vivida, no debe fomentarse en los educandos una tendencia a adaptarse al mundo sino a transformarlo y transformarse a sí mismos en el proceso, potenciando su poder de creación y de acción así como la construcción de saberes auténticos más no preestablecidos bajo expectativas económicas o exigencias del mercado. En otras palabras, asumimos necesario realizar un esfuerzo colectivo por entender y evaluar la calidad educativa en términos de la eficacia de las escuelas para brindar a los estudiantes oportunidades reales de desarrollarse libremente, aportando al mejoramiento de su bienestar y calidad de vida, más no en términos de su eficacia para lograr resultados en virtud de un sistema económico globalizado.

En suma, en términos educativos la eliminación de privaciones de libertad va más allá de asegurar el acceso para *todos y cada uno* sin excepción e implica discusiones más profundas que entrañan en la problematización de las concepciones sobre la educación (mercancía, técnico instrumental, bancaria, emancipadora, humanista) y su calidad (en términos de resultados en pruebas estandarizadas o en términos de oportunidades de desarrollo). Consideramos que la

educación de nuestra sociedad aspiracional debe constituirse en una práctica de libertad que brinde tanto a educandos como educadores oportunidades *reales* de *ser y desarrollarse* digna y plenamente en el modo de vida que tengan razones para elegir; por lo que, en consecuencia, la valoración de su calidad no debería ser más que la valoración del alcance de tales ideales desde una actitud crítica, reflexiva y transformadora.

4.4.3 La inclusión desde la calidad

De la misma manera que planteamos con la educación y su calidad, precisamos concebir la inclusión no como un asunto técnico, sino como un acontecimiento ético en el que “el rostro del *otro* irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad” (Bárcena y Mèlich, 2000, pág. 15). Al entender la calidad de la educación escolar en términos de la eficacia de las escuelas para brindar oportunidades reales de desarrollo personal, la inclusión en el mismo escenario debe concebir tales oportunidades en medio de la conversación con otros, es decir, desde el reconocimiento de la diferencia y en garantía de la alteridad.

La inclusión para nuestra sociedad aspiracional no es más que una reiteración de la educación como derecho y de la diferencia como posibilidad de formación y constitución de ciudadanos. Coincidimos con el MEN (2008b, 2017) al manifestar que la inclusión tiene que ver con cómo, dónde, por qué y con qué consecuencias educamos; por lo que la asumimos como un atributo de lo educativo que promueve la participación y el aprendizaje en condiciones propicias para el desarrollo de cada uno de los estudiantes desde, en y para la diferencia, reconociendo por encima de su presencia, su existencia, así como la singularidad en el recorrido de sus aprendizajes y sus tiempos personales de apropiación que no necesariamente coinciden con los impuestos por el sistema.

Así, consideramos que un ambiente inclusivo en la educación no designa, no nombra, no señala, no admite rotulaciones ni concibe certezas para justificar el abandono de sujetos desde la

neutralización, no distingue entre *nosotros* y *ellos*, entre *normalidad* y *anormalidad*, entre sujetos *normotípicos* y *diferentes*. Por el contrario, exige desnaturalizar la obsesión por el otro descrita en la sección 4.3.2 de este documento, entendiendo la educación en términos de Skliar (2005) “como una experiencia de conversación con los otros y de los otros entre sí” (pág. 19) que sirve para mantener y sostener las diferencias como figuras de alteridad, más no para asimilarlas, domesticarlas o normalizarlas, pues

la conversación no se busca, se encuentra; no se explica, se vive, se experimenta; la conversación no se aprende, transforma ... Conversar es moverse en terreno movedizo, sin certezas, a tientas, dispuestos a rozarnos, afectarnos. Conversamos cuando nuestras aulas son espacios de encuentro de otros con otros, que jugamos con lo esencial, que viajamos sin movernos, cuando rumoreamos, ronroneamos, cuando el saber se queda sin voz ... Sólo [*sic*] en la conversación, se transforman en presencias que están siendo. Presencias indecibles porque no podemos ni importa nombrarlas, porque están siendo en constante devenir. (Galano y Lenzi, 2019, págs. 10 – 11)

En coherencia con esto, entendemos la inclusión en la educación como una resistencia a la lógica autoritaria que paraliza, silencia, amordaza nuevas formas de vida; como una conversación que reconoce y valora la respiración de los cuerpos que se potencian, fortalecen y encuentran en las diferencias; como una escuela territorio de modos singulares e intensos de existir; como una fuerza que moviliza deseos, pasiones, intensidades y flujos de vida que vibran; como una inmensidad de pensamiento siempre en curso que se desborda, se hace potente y productivo en constante invención de nuevas posibilidades de vida (Galano y Lenzi, 2019).

De esta manera, no son los estudiantes quienes deben adaptarse a la escuela, sino más bien es esta la que debe estar pensada y diseñada para eliminar todo tipo de barreras a favor de oportunidades reales de participación, elección y desarrollo pleno; siendo este, según Correa y

Rúa (2018), el principio rector de un modelo social para la inclusión. Reconociendo que la política colombiana adopta dicho modelo en particular para la atención educativa a población vulnerable (MEN, 2008b; 2017), precisamos resaltar la necesidad de adoptarlo para la *relación con el otro*, indistintamente de quien sea, es decir, sin distinguirlo de *nosotros* o de los *otros*, asumiendo su presencia no para nuestra apropiación o protección, sino para *estar siendo juntos*.

Acorde al modelo social de la inclusión en la educación, encontramos el Diseño Universal de Aprendizaje [DUA] en tanto es un acercamiento al diseño e implementación de currículos (conjunto de metas, métodos, materiales y evaluación) flexibles para brindar oportunidades justas y equitativas de aprendizaje, reconociendo la diferencia de estilos y ritmos de aprendizaje, así como la variabilidad de intereses y necesidades de los estudiantes (Center for Applied Special Technology [CAST], 2018). Como propuesta pedagógica, el DUA apoya la toma de decisiones en la práctica pedagógica, fundamentándose en tres principios que buscan permitir a los educandos encontrar formas de aprendizaje que les resulten pertinentes (Grupo de Investigación en Aprendizaje, Educación y Comportamiento de la Universidad Nacional de Colombia [AECUN], 2019). Tales principios son:

- *Proporcionar múltiples formas de implicación.* Refiere al *¿por qué?*, o, *¿para qué?* del aprendizaje. Parte del hecho de que los sujetos difieren en la forma de involucrarse emocionalmente con los procesos de aprendizaje, algunos se implican o conectan con novedad, otros se desconectan y hasta temen. Por lo que se hace necesario abordar intereses, esfuerzos, persistencia y metas personales mediante actividades que promuevan la autonomía, el equilibrio y la expresión emocional ante distintos estímulos.
- *Proporcionar múltiples formas de representación.* Refiere al *¿qué?* del aprendizaje. Parte del hecho de que los sujetos difieren en la forma de percibir,

reconocer e interpretar la información. Por lo que se hace necesario abordarla desde distintos medios de representación (visual, auditivo, textual, táctil, motriz, olfativo), clarificando vocabulario y resaltando características o relaciones principales para promover la elaboración de esquemas y la comprensión.

- *Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.* Refiere al *¿cómo?* del aprendizaje. Parte del hecho de que los sujetos difieren en la forma en que viven y expresan su proceso de aprendizaje. Por lo que se hace necesario abordar múltiples estrategias de participación en las que se pueda evidenciar y utilizar lo aprendido, facilitando el uso de herramientas y canales de información (hablar, dibujar, escribir, hacer, crear, cantar), y concibiendo varios tipos de respuestas, para promover la planeación, seguimiento y ejecución de tareas.

En síntesis, la inclusión para la educación de nuestra sociedad aspiracional es un asunto ético que concibe oportunidades de desarrollo en medio de la conversación con otros, que reconoce la diferencia como posibilidad de formación y constitución de sujetos, que configura formas de resistencia a la lógica autoritaria del sistema tradicional, que moviliza flujos de vida en la escuela como territorio de modos singulares e intensos de existir. Por lo que para eliminar las barreras que impiden brindar oportunidades reales de participación, aprendizaje y desarrollo, consideramos pertinente asumir un modelo social para la inclusión y el DUA como orientaciones y propuesta pedagógica para la misma.

A partir de los planteamientos de las tres secciones que configuran este apartado nos permitimos pensar una educación aspiracional como aquella que le apuesta al desarrollo humano en términos de la expansión de libertades y por tanto se empeña en eliminar toda fuente de su privación brindando oportunidades reales de *ser* y *estar* en conversación con otros. En consecuencia, asumimos la calidad y la inclusión como atributos propios de lo educativo y no

como cuestiones ajenas que responden a intereses de estandarización, homogeneización, normalización, designación o adaptación.

Si asumimos el cultivo de humanidad como fin último de la educación, la calidad y la inclusión deben coexistir, la primera como la eficacia para brindar oportunidades de desarrollo personal y la segunda como el posicionamiento de estas oportunidades en la conversación con otros. Consideramos que estos planeamientos constituyen potenciales herramientas para analizar los discursos objeto de estudio de la presente investigación desde las formas en que los participantes conciben las relaciones entre la educación, su calidad y la inclusión educativa, así como la constitución de ciudadanos desde la escuela y la diferencia.

4.5 Educación matemática aspiracional

Tal como lo argumentamos en las secciones 4.2.3 y 4.4.2, el discurso político – educativo colombiano es contradictorio en tanto pretende responder a la equidad de oportunidades concibiendo al estudiante como un producto estándar cuya *fabricación* representa la administración eficaz de ciudadanos y resultados uniformes a costa de la calidad educativa, y de manera particular, a costa tanto del valor social y cultural de las matemáticas como de su contribución a la formación ciudadana y la consolidación democrática desde los principios de convivencia, pluralismo y justicia.

En coherencia con esto y con los planteamientos de nuestra sociedad y educación aspiracionales, en este apartado configuramos otras maneras de pensar la educación matemática como aquella práctica social que humaniza las matemáticas escolares: (1) reconociendo a los estudiantes como sujetos sociales y culturales con motivos, horizontes, intenciones y disposiciones; (2) promoviendo comprensiones del mundo en conversación con otros; (3) generando ambientes de participación significativa desde el cultivo de emociones y la

constitución de subjetividades; (4) concibiendo la base del conocer en el diálogo, la negociación y la criticidad; y, (5) conquistando colectivamente sentidos para *estar siendo juntos*.

Para ello, precisamos entender el acceso a las matemáticas escolares desde las bases del reconocimiento, la permanencia desde las razones para permanecer y el éxito desde las relaciones interpersonales que subyacen al aprendizaje y el conocer.

4.5.1 Reconocimiento para acceder

El acceso escolar suele considerarse como una cuestión técnica que responde al aumento de cifras de cobertura, pero no ha implicado el reconocimiento de quienes son los sujetos que ingresan al sistema; por lo que precisamos entenderlo desde el principio del reconocimiento de la diferencia. Particularmente, coincidimos con Camelo et al. (2017) al considerar que el acceso de los estudiantes a las prácticas escolares con las matemáticas debe estar pensado en términos de las formas en que pueden entrar en contacto con ellas para construir comprensiones del mundo, nuevas o más complejas. Así, es primordial que las actividades propuestas conduzcan a comprender y transformar situaciones que socialmente resultan relevantes para ellos desde su experiencia, su contexto, sus intenciones, sus posibilidades y sus condiciones de vida.

En relación con esto, Skovsmose (1999) precisa como guías para la planeación contextualizar las matemáticas escolares mediante temas: (1) asociados a la cotidianidad de los estudiantes o posibles de describir en lenguaje natural para ellos, (2) accesibles desde distintos niveles para evitar clasificaciones según habilidades, (3) poseedores de valor propio no necesariamente asociado a las matemáticas, pero sí (4) generadores de ideas sobre dónde y cómo usarlas. En este enfoque temático, opuesto al estructuralista de la educación matemática, tienen lugar las preguntas de los educandos acerca del *porqué* del aprendizaje y las razones no residen en su compleja y posterior aplicabilidad, sino en los horizontes e intereses de los mismos

estudiantes; lo cual coincide con *proporcionar múltiples formas de implicación* como primer principio del DUA.

De esta manera, reconocer al otro en el aula de matemáticas y en su currículo implica interrogar “al centro desde el cual se reconoce y se norma un solo tipo de subjetividad y al discurso de la uniformidad a través del cual se borra la diferencia” (García et al., 2013, pág. 55). En otras palabras, dicho reconocimiento implica aceptar que los estudiantes no enfrentan de la misma manera las matemáticas escolares, y, en consecuencia, asumir una interculturalidad en su currículo¹⁸ (Alsina y Planas, 2008) o su equivalente desjerarquización cultural para recuperar la pluralidad de sentidos dada por la circularidad de saberes matemáticos en el espacio escolar (Monteiro y Mendes, 2011).

Lo anterior no solo apunta a conversaciones con la diferencia y relaciones equitativas entre culturas sino también a transformaciones en las concepciones de las matemáticas. En el primer caso, apoyamos involucrar a los estudiantes de manera significativa con el aprendizaje en condiciones de igualdad propicias para la erradicación de cualquier tipo de clasificación pública (Skovsmose, 1999). En el segundo, precisamos concebir las matemáticas, desde una filosofía falibilista, como personales, históricas, creativas y asociadas a prácticas sociales, propiciando una imagen humana y conectada de las matemáticas escolares, más no rígida, fría y hasta inaccesible como sucedería con una filosofía absolutista (Ernest, 1991).

En suma, en el marco de nuestra sociedad y educación aspiracionales, pensamos el acceso de los estudiantes a las prácticas escolares con las matemáticas en términos de las maneras en que pueden entrar en contacto con ellas para construir comprensiones del mundo desde el reconocimiento de la diferencia social y cultural que permea la conversación con otros.

¹⁸ Este reconocimiento y asunción de la interculturalidad hace parte de uno de los cuatro elementos que proponen Alsina y Planas (2008) para concebir una educación matemática de calidad. Nos referimos a otros dos de tales elementos, la manipulación y el juego, en la sección 4.5.2 y al pensamiento crítico en la 4.5.3.

De esta manera, para que el acceso realmente implique ser reconocido al llegar, ser reconocido como sujeto social con motivos, intereses y horizontes, erradicando cualquier tipo de clasificación pública; se hace necesario asociar las matemáticas a prácticas sociales, así como desjerarquizar culturalmente y humanizar las matemáticas escolares.

4.5.2 Razones para permanecer

De la misma manera que sucede con el acceso, la permanencia escolar suele considerarse como una cuestión técnica que responde al aumento de los tiempos de escolaridad, pero no ha implicado la generación de ambientes que promuevan la participación de los educandos en prácticas significativas que aporten a la construcción de sus proyectos de vida (Camelo et al., 2017). Particularmente, consideramos que la permanencia de los estudiantes en las prácticas escolares con las matemáticas debe estar pensada en términos de las razones que, en igualdad de oportunidades para participar y actuar, encuentran para permanecer; por lo que es primordial que las actividades propuestas estén permeadas por una invitación a participar, actuar y quedarse considerando disposiciones e intenciones de aprendizaje.

En relación con esto, Skovsmose (1999) precisa que las prácticas con las matemáticas escolares deben movilizarse por una negociación entre profesor y estudiantes sobre las intenciones y disposiciones de aprendizaje. Las primeras son guías para la acción permeadas por las disposiciones de los sujetos, las cuales derivan de los antecedentes, es decir, de la red social e histórica en que se encuentran y configuran, así como de los porvenires o conjunto de posibilidades y oportunidades futuras que su situación les ofrece.

Dado que la triada disposición – intención – acción resalta el hecho de que un proceso educativo no se lleva a cabo de manera crítica si los sujetos involucrados no tienen la intención de actuar, coincidimos con Camelo et al. (2017) al plantear que su exploración y abordaje podría promover que los estudiantes encontraran razones para aprender y permanecer en las prácticas

con las matemáticas en el aula de clase. En virtud de estas consideraciones, los motivos para aprender matemáticas deberían comprenderse desde la subjetividad (dispuesta y en transformación) de los estudiantes, es decir, respondiendo a los procesos de producción de sentido a través de los cuales los sujetos y colectivos se constituyen y actúan sobre la realidad, desde un conjunto de valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo (Torres, 2000, citado por Salazar et al., 2013).

Por tanto, es necesario que aunemos esfuerzos a favor de la producción de disposiciones estudiantiles positivas para actuar como sujetos escolares de las matemáticas desde situaciones problemáticas que relacionen los contenidos matemáticos con su experiencia cotidiana mediante metodologías activas basadas, por ejemplo, en la manipulación y el juego (Alsina y Planas, 2008). En otras palabras, debemos buscar que los estudiantes participen de manera significativa y equitativa del aprendizaje (Valero, 2012, citada por García y Valero, 2013) desde múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión, que en conjunto conforman los principios del DUA.

En síntesis, pensamos la permanencia de los estudiantes en las prácticas escolares con las matemáticas en términos de la generación de ambientes de aprendizaje que promuevan su participación significativa en razón a sus proyectos de vida, sus intenciones, sus disposiciones y sus subjetividades; apostando a que en su exploración y negociación los estudiantes encuentren razones para permanecer de manera activa en las aulas construyendo y viviendo las matemáticas.

4.5.3 Relaciones para aprender

Coincidimos con Camelo et al. (2017) al plantear que el éxito en las prácticas escolares con las matemáticas:

no radica en el alcance de logros individuales en relación con contenidos previamente establecidos, sino que implica, después de acceder a las prácticas con las matemáticas,

sintiéndose reconocido y habiendo encontrado razones para permanecer en ellas, conquistar colectivamente sentidos para actuar en el mundo y ser con otros. (pág. 298)

Así, precisamos resaltar que el éxito en la clase de matemáticas no debe estar mediado únicamente por un orden cognitivo asociado a aprendizajes conceptuales, sino que también debe considerar las intenciones de aprendizaje que pueden interpretarse en las interacciones que se dan entre los sujetos. Por ello, concebimos las posibilidades de éxito, por un lado, en las posibilidades de “cuestionar las reglas y el control que reducen exclusivamente y constriñen al sujeto a la objetividad del conocimiento matemático y hace aparecer la subjetividad como una entidad abstracta” (García et al, 2013, pág. 52), y, por otro, en la generación de ambientes de aprendizaje fundamentados en teorías epistémicas dialógicas, aquellas que consideran que la base del conocer se encuentra en el diálogo y la negociación, aquellas que ven la interacción como precondition para una reflexión necesaria sobre el contenido en cuestión, aquellas para las que el conocer presupone una relación interpersonal (Skovsmose, 1999).

Apostarle a concebir el éxito de esta manera, como una conquista colectiva para actuar en el mundo y conocer juntos, implica comprometernos con la erradicación de rotulaciones como *exitosos* y *fracasados* desde la incorporación en el aula de contextos socialmente relevantes que nos impulsen, a educandos y educadores, a cultivar emociones positivas, a profundizar en nuestras explicaciones al porqué estamos aquí, a investigar las razones y metas de los procesos de enseñanza y aprendizaje sugeridos acentuando las intenciones asociadas, y, a dirigir esfuerzos que nos hagan considerar porvenires en la superación de problemáticas sociales, desde múltiples formas de acción y expresión, como tercer principio del DUA. En otras palabras, implica promover en las aulas de matemáticas un pensamiento crítico que, de acuerdo con Alsina y Planas (2002) “estimula la formulación de buenas preguntas y la búsqueda de respuestas

complejas” (pág. 17) para establecer conexiones entre situaciones problemáticas, interpretar y dar respuesta a una situación particular.

En suma, entendemos el éxito escolar, en particular en la clase de matemáticas, no como un resultado individual sino como una conquista colectiva para estar siendo juntos, como las oportunidades de desarrollo personal que se encuentran en la conversación con otros, donde no existen rotulaciones, donde la enseñanza no es un tipo de entrega ni el aprendizaje un tipo de recepción, donde la base del conocer se encuentra en el diálogo, la negociación y la criticidad.

Los planteamientos de las tres secciones que configuran este apartado aterrizan en la educación matemática, las construcciones y reflexiones conceptuales desarrolladas en todo el capítulo. En el marco del contexto político – educativo colombiano y de nuestra sociedad y educación aspiracionales, nos permitimos pensar de otras formas discursivas la educación matemática como aquella práctica social que, a favor de la formación ciudadana y la consolidación democrática desde los principios de convivencia, pluralismo y justicia, humaniza las matemáticas escolares desde el reconocimiento de la diferencia, el cultivo de emociones positivas, la participación crítica y significativa, y la constitución de subjetividades.

En coherencia con nuestros demás planteamientos, entender la educación matemática de esta forma permite caracterizarla como inclusiva y asumir su calidad en términos de la equidad de oportunidades tanto de acceso y comprensión como de desarrollo personal. Ambas cuestiones en el marco de una conversación con otros que se distancia de intereses de universalización, estandarización o normalización.

5. Marco metodológico

Considerando los objetivos de la presente investigación, en este capítulo describimos los aspectos metodológicos de la misma. En el primer apartado justificamos porqué, desde un enfoque cualitativo, optamos por el diseño *fenomenológico hermenéutico* y la *teoría de la interpretación* como método para analizar los hallazgos del estudio. Luego, describimos el grupo de participantes, las técnicas e instrumentos de recolección de información, así como la planificación de dicho análisis orientado por tres categorías.

5.1 Enfoque, diseño y método

Partiendo del hecho de que con el presente estudio pretendemos *analizar las relaciones que se entretienen entre los discursos sobre inclusión y calidad configurados por algunos niños, jóvenes, familiares y profesores desde su experiencia educativa, particularmente en las aulas de matemáticas, para caracterizar la constitución de ciudadanos desde la diferencia*; asumimos un *enfoque cualitativo* de investigación entendido como aquel que busca comprender las formas en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos a su alrededor, privilegiando el análisis profundo y reflexivo de los significados y sentidos otorgados a las acciones humanas en el marco de las realidades estudiadas (Barrantes, 2002; Hernández et al., 2014).

Desde este enfoque podemos conservar una distancia analítica como observadores externos para interpretar, comprender y explicar los significados y sentidos que los participantes de la investigación hacen públicos a través de sus discursos sobre la inclusión y la calidad en las aulas de matemáticas como espacio de constitución y desarrollo de ciudadanos desde la diferencia. Por lo que no pretendemos generalizar de manera probabilística los resultados obtenidos, sino que estos sean ejemplarizantes para otros estudios investigativos que pretendan comprender de otras formas la inclusión y la calidad en la educación matemática, sus

posibilidades en la realidad colombiana y avanzar en su problematización, transformación, constitución y logro.

Ahora bien, en el marco de la investigación cualitativa optamos por el diseño *fenomenológico hermenéutico*, entendido en términos de Ricoeur (2003) como un modelo filosófico de la reflexión. Al asumir que los sujetos *surgen de* y se hallan continuamente *influenciados por* las historias sociales y las tradiciones culturales y artísticas, la hermenéutica fenomenológica ricoeuriana rechaza el acceso inmediato a sí y al sentido, priorizando la idea de que no somos nosotros quienes dominamos el sentido, sino que este nos constituye a la vez que buscamos interpretarlo, siendo el fin último de la comprensión, la autocomprensión y la transformación crítica de sí (Ocampo y Cardona, 2015).

De esta manera, adoptar el diseño fenomenológico hermenéutico implica un cuestionamiento profundo sobre los sentidos que los participantes de nuestra investigación otorgan a su experiencia con la inclusión y la calidad en términos educativos. Aceptando que las palabras habladas (o escritas) no siempre coinciden con la sensibilidad real de las experiencias vividas, se hace necesario entregarnos a una búsqueda, a un cuestionamiento profundo y cíclico, en el que las interpretaciones hechas se pongan en consideración de los mismos participantes desde una conversación genuina y empática, sin olvidar que el objetivo último de este diseño es, desde un distanciamiento analítico, “el cumplimiento de nuestra naturaleza humana: llegar a ser plenamente quienes somos” (van Manen, 2003, pág. 31).

Posicionando en el presente estudio las ideas de van Manen (2003) y de Creswell et al. (2007) citados en Hernández et al. (2014), precisamos resaltar que el diseño fenomenológico hermenéutico nos permite: (1) valorar las experiencias de los participantes en su especificidad y en su esencia gracias a un carácter reflexivo de concienciación, preocupación, armonización atenta y actuación responsable y sensible con las mismas; (2) interpretar, comprender y explicar

los significados y sentidos implícitos en las acciones de los participantes consigo mismos, con los otros y lo otro en términos de ambientes educativos inclusivos y de calidad, y (3) descubrir posibilidades de *ser, estar y constituirse* desde la diferencia en las aulas de clase de matemáticas.

Para todos estos procesos, asumimos como método de la investigación la *teoría de la interpretación* de Ricoeur (2003) quien, haciendo hincapié en distanciarse de los hermeneutas románticos que luchaban por reconstruir el genio de un autor a través de su obra, postula su teoría plenamente vinculada a la lectura de la obra o texto en sí, que puede tratarse tanto de un discurso oral como escrito. El proceso de interpretación está determinado por los discursos en sí mismos y la experiencia de lectura asociada que nos conduce como investigadores a un encuentro con *un mundo de la vida* cuya novedad o diferencia no deja de poner en entredicho o de retar nuestras propias presuposiciones, exigiendo nuestra propia afectación y transformación, y siendo representación viva del paradigma de la intersubjetividad que opera en el diseño hermenéutico-fenomenológico (Ocampo y Cardona, 2015).

Teniendo en cuenta que los discursos objeto de estudio de nuestra investigación son orales en tanto conversaciones con los participantes, asumimos para su proceso interpretativo, al igual que Ricoeur (2003), una dialéctica entre *explicar* y *comprender*. La primera de ellas refiere a la operación interna al lenguaje de plantear, a título de argumento, la razón por la cual una conjetura planteada resulta persuasiva o convincente; no se basta con acometer únicamente un análisis estructural, busca reconstruir la capacidad de la obra para proyectarse fuera de sí misma y engendrar un mundo que sería verdaderamente *la cosa del texto*, lo que nos conduce a la segunda operación de la dialéctica, comprender. Esta refiere a plantear, a título de conjetura, la *proposición de mundo* generada por el texto, comprendiéndonos ante el mismo al ampliar las posibilidades de ser, de ver, de valorar, de sentir y de vivir desde la proyección de otros mundos posibles (Moralejo, 2003; Vélez, 2010).

5.2 Muestra y técnicas de recolección

Adoptamos un *muestreo por conveniencia* para considerar como participantes de nuestra investigación diez estudiantes, cinco familiares y cinco docentes de matemáticas que han vivido experiencias asociadas a la inclusión en el marco de la educación matemática y compartieron sus discursos con nosotros. De este grupo, precisamos resaltar que: (1) los estudiantes no pertenecen a una misma institución educativa y no necesariamente tienen relación con los familiares o docentes participantes, y (2) el discurso de una estudiante con labio paladar hendido es ininteligible, por lo que no se incluye en el análisis de resultados.

Teniendo en cuenta la naturaleza de esta investigación, la técnica de recolección de información corresponde a *la entrevista semiestructurada* entendida en términos de Woods (1987) como una conversación o discusión libre, abierta, democrática, bidireccional e informal, en la que los individuos pueden manifestarse tal como son, sin sentirse atados a roles o posiciones específicas. En coherencia con ello, los guiones de estas entrevistas (Anexos A – C) se diseñaron pensándolas como espontáneas, recíprocas y profundas en virtud tanto de los objetivos específicos del estudio como del proceso interpretativo expuesto en el apartado anterior desde la dialéctica entre *explicación y comprensión*.

Dada la contingencia actual relacionada con la pandemia por Covid – 19, como principal técnica de registro consideramos la *videollamada* acompañada de *notas escritas* sobre impresiones causadas durante las entrevistas. Estas técnicas de registro –a través de lenguaje escrito, verbal, no verbal y visual– fueron escogidas con el fin de obtener de la manera más completa posible las perspectivas, puntos de vista, sentidos y significados que los participantes han construido en torno la inclusión y la calidad educativas en las aulas de matemáticas desde sus experiencias.

Finalmente, precisamos mencionar que las consideraciones éticas de esta investigación refieren al consentimiento verbal y escrito (Anexos D y E) de los participantes para utilizar, con fines exclusivamente académicos, la información suministrada y recolectada por grabaciones de audio y video propias de las videollamadas.

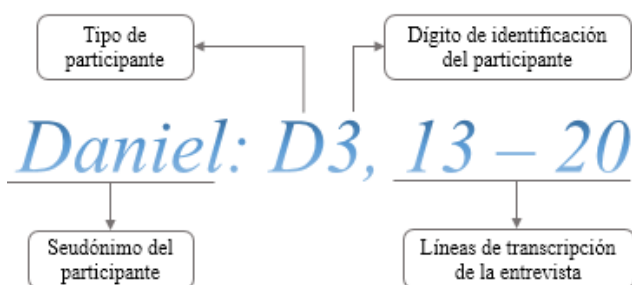
5.3 Planificación de análisis

El análisis de la información recolectada se realizó en los tres momentos propuestos por Rodríguez et al. (2005): reducción de datos, disposición y agrupamiento de estos, y, obtención de resultados y conclusiones.

En la *reducción de datos*, separamos las unidades de registro discursivas según criterios conversacionales y sociales, en tanto cada entrevista como conversación es considerada una unidad de registro y están diferenciadas entre sí por la posición o rol del participante: estudiante, docente o familiar. Codificamos cada unidad discursiva teniendo en cuenta el tipo de participante (E: estudiante; F: familiar; D: docente), su dígito de identificación (número asignado según el orden de realización de entrevistas), su seudónimo (nombres ficticios asignados para proteger la identidad de los entrevistados) y líneas de la transcripción de su entrevista. Por ejemplo: el código *Daniel: D3, 13 – 20* (Figura 1) hace referencia a la unidad discursiva ubicada entre las líneas 13 y 20 de la transcripción de la entrevista hecha al docente de seudónimo Daniel identificado en la investigación con el número 3.

Figura 1

Codificación de unidades discursivas



Entendiendo la categorización como la clasificación conceptual de la información (Rodríguez et al., 2005) y considerando las tensiones que configuran nuestra problemática de investigación, así como los objetivos específicos de la misma, construimos tres categorías de análisis como referenciamos en las siguientes tres tablas.

Tabla 1

Categoría analítica 1. Comparaciones discursivas

<i>Tensión del problema asociada</i>	<i>Objetivo específico asociado</i>
Existe una brecha entre los discursos políticos y las realidades escolares en relación con la inclusión educativa colombiana.	Comparar los discursos políticos sobre inclusión educativa con aquellos configurados por los participantes de la investigación desde su experiencia, en particular asociada a la clase de matemáticas.
<i>Descripción de la categoría</i>	

Configuramos esta categoría a partir de los conceptos de *comparación* y *experiencia*. Por un lado, entendemos *comparación* como el proceso de examinar con atención dos o más cosas para establecer semejanzas, disimilitudes o relaciones de algún tipo entre ellas (Alsina, 2008; 2012; Ospina et al., 2015).

Por su parte, coincidimos con Larrosa (2006) al plantear que las *experiencias* no son *lo que pasa* frente a nosotros sino *eso que nos pasa* a nosotros, nos forma, conforma, deforma y transforma, desde la exterioridad (el qué de la experiencia, el *eso* de *eso que nos pasa*), la reflexividad (el quién, el *nos* de *eso que nos pasa*) y el pasaje (el movimiento mismo de la experiencia, el *pasar* de *eso que nos pasa*). Precisamos reconocer, al igual que Ricoeur (1981), que no es posible expresar o comunicar una experiencia tal como la experimentamos pues esta sigue siendo privada, pero sí lo es emitir su sentido, el cual se hace público desde una conciencia reflexiva de la vida, o en palabras de van Manen (2003), desde un conocimiento reflejo de esta.

En coherencia con ello, en esta categoría incluimos *unidades discursivas* que versan sobre los sentidos que los participantes de la investigación han otorgado a sus experiencias educativas con la inclusión, particularmente en las aulas de matemáticas, y que permiten establecer comparaciones de algún tipo con los discursos políticos asociados.

Tabla 2*Categoría analítica 2. Incidencias escolares*

<i>Tensión del problema asociada</i>	<i>Objetivo específico asociado</i>
Existe una disyuntiva entre los discursos que versan sobre calidad educativa e inciden en los procesos inclusivos.	Establecer la incidencia que tienen los discursos sobre calidad educativa configurados por los participantes de la investigación en los procesos inclusivos que permean las aulas escolares, particularmente de matemáticas.
<i>Descripción de la categoría</i>	
<p>Configuramos esta categoría a partir del concepto de <i>incidencia</i> y el alcance ontológico de los discursos. Por un lado, entendemos <i>incidencia</i> como la influencia, el impacto o la repercusión que tiene una cosa o persona en otra (Torres, 2007; ONG - Red de Educación, 2014). Por su parte, coincidimos con Ricoeur (2002) al asumir el alcance ontológico de los discursos desde la manera en que captamos el mundo como realidad y como posibilidad, convocándonos no solo a legitimar la realidad presente, sino también a cuestionarla para concebir otros mundos posibles. En coherencia con ello, en esta categoría incluimos <i>unidades discursivas</i> que versan sobre las maneras en que los participantes de la investigación, desde la realidad y la posibilidad, conciben la calidad educativa y permiten establecer incidencias de algún tipo con los procesos inclusivos que permean las aulas escolares, en particular de matemáticas.</p>	

Tabla 3*Categoría analítica 3. Caracterizaciones de ciudadanos*

<i>Tensión del problema asociada</i>	<i>Objetivo específico asociado</i>
Existe una divergencia entre la constitución de ciudadanos fomentada desde los discursos sobre inclusión educativa.	Caracterizar la constitución de ciudadanos fomentada desde los discursos configurados por los participantes de la investigación sobre inclusión educativa, particularmente en las aulas de matemáticas.
<i>Descripción de la categoría</i>	
<p>Configuramos esta categoría a partir del concepto de <i>caracterización</i> y los actos del habla inmersos en los discursos. Por un lado, entendemos <i>caracterización</i> como el proceso de</p>	

establecer las particularidades, los atributos y/o las cualidades que se distinguen en las cosas o personas (Lizcano, 2012; Rodríguez, 2016).

Por su parte, coincidimos con Austin (1991) al concebir los *actos del habla* como aquello que hacemos con las palabras en el uso del lenguaje, considerando tanto la acción misma de la emisión (acto locucionario) como los efectos esperados (acto ilocucionario) y logrados (acto perlocucionario) con ella. De esta manera resaltamos, al igual que Ricoeur (2002), que tales actos del habla permiten asumir el sentido de los discursos desde la intención del emisor y disposiciones afectivas del receptor.

En coherencia con ello, en esta categoría incluimos *unidades discursivas* que versan sobre los actos del habla inmersos en los discursos que los participantes de la investigación han configurado sobre inclusión educativa y que permiten caracterizar la constitución de ciudadanos fomentada particularmente desde las aulas de matemáticas.

En virtud de estas categorías y las relaciones con los demás elementos de la investigación, dimos lugar a la *disposición y agrupamiento de datos* con la construcción de una matriz en Excel (Figura 2) que nos facilitó su manipulación y clasificación. En esta, las unidades discursivas se separaron según su codificación y categorización; luego, se filtraron por categorías y se establecieron interpretativamente tipos emergentes de comparaciones, incidencias o caracterizaciones, convirtiéndose estas en las subcategorías de análisis.

Figura 2

Disposición y agrupamiento de datos

Tipo	Dígito Ide	Seudónimo	Líneas	Unidad discursiva	Categoría analítica	Subcategoría
E	1	Juan	59-62	¿por qué la cancha de fútbol es tu lugar favorito y no otro? ¿qué pasa en la cancha de fútbol?/porque porque ahí es donde puedo ser yo libremente y pues porque el fútbol es mi deporte favorito, entonces ahí es donde puedo jugar con mis compañeros y por eso.	Caracterizaciones de ciudadanos	Caracterizaciones de ciudadanos relacionados simétricamente
E	1	Juan	74-84	porque matemáticas es una de las materias que en parte me gusta y pues de cierto modo se me da bien podría decirse/¿qué es lo que más te gusta de tu clase de matemáticas?/eh el momento en el que puedo probar mis capacidades como estudiante en comparación a las a los temas vistos./¿qué es lo que menos te gusta de tu clase de matemáticas?/eh tener malas notas/ tienes malas notas muy seguido/eh que no casi/o sea que podrías/pero pues cuando tengo digamos eh a mí no me gustaba cuando en matemáticas lo ponían a uno a resolver operaciones, me gustaba más cuando le daban a uno jueguitos para para aprender digamos que me gusta más trabajar en junto con un amigo digamos que me gusta pasar al tablero/¿que valores se promueven en tu escuela y en particular en tu clase de matemáticas?/en valores como el respeto, la tolerancia y el eh si, básicamente esos dos el respeto hacia la clase, hacia mis compañeros y también, no esos básicamente/ listo y ¿cómo es el promueven esos valores o cómo se lleva a cabo en la clase de matemáticas el respeto hacia esos valores?/eh por ejemplo el respeto, eh dejando hablar a mis compañeros cuando les toca y eh de cierto modo, ¿cuáles de los cuando no entiendes algún tema?	Incidencias escolares	Incidencias escolares adversas
E	1	Juan	90-93	me gustaba más cuando le daban a uno jueguitos para para aprender digamos que me gusta más trabajar en junto con un amigo digamos que me gusta pasar al tablero/¿que valores se promueven en tu escuela y en particular en tu clase de matemáticas?/en valores como el respeto, la tolerancia y el eh si, básicamente esos dos el respeto hacia la clase, hacia mis compañeros y también, no esos básicamente/ listo y ¿cómo es el promueven esos valores o cómo se lleva a cabo en la clase de matemáticas el respeto hacia esos valores?/eh por ejemplo el respeto, eh dejando hablar a mis compañeros cuando les toca y eh de cierto modo, ¿cuáles de los cuando no entiendes algún tema?	Comparaciones discursivas	Comparaciones discursivas ambivalentes
E	1	Juan	106-113	me gustaba más cuando le daban a uno jueguitos para para aprender digamos que me gusta más trabajar en junto con un amigo digamos que me gusta pasar al tablero/¿que valores se promueven en tu escuela y en particular en tu clase de matemáticas?/en valores como el respeto, la tolerancia y el eh si, básicamente esos dos el respeto hacia la clase, hacia mis compañeros y también, no esos básicamente/ listo y ¿cómo es el promueven esos valores o cómo se lleva a cabo en la clase de matemáticas el respeto hacia esos valores?/eh por ejemplo el respeto, eh dejando hablar a mis compañeros cuando les toca y eh de cierto modo, ¿cuáles de los cuando no entiendes algún tema?	Caracterizaciones de ciudadanos	Caracterizaciones de ciudadanos relacionados asimétricamente
E	2	Julián	7-11	mis días en colegios son básicamente eh llegar, eh entrar en el salón las clases, normalmente las hacemos dinámicas, tratamos de que las clases fluyan y sean más dinámicas y no sean tan estrictas, de todo el tiempo estar copiando y haciendo cosas en cuaderno o guías, no, sino que sean más dinámicas, entonces eso nos ayuda para el aprendizaje y nos va como mejor, entonces así las cosas fluyen más.	Comparaciones discursivas	Comparaciones discursivas ambivalentes

A partir de la interpretación de unidades discursivas por subcategoría, se identificaron grupos que denominamos *pliegues* (Figura 3) y nos permitieron articular el análisis de resultados de mejor manera. Esto dado que, una vez definidos, se ubicaron sus respectivas unidades discursivas en documentos separados, en los cuales se organizaron y reorganizaron en función de un esquema escritural coherente y cohesionado con los objetivos específicos del estudio.

Figura 3

Pliegues por subcategoría de análisis

Subcategoría	Pliegue	Subcategoría	Pliegue	Subcategoría	Pliegue
Comparaciones discursivas de disparidad	Derecho vs. obstáculo	Incidencias escolares adversas	Resultado - clasificación	Caracterizaciones de ciudadanos relacionados asimétricamente	Ciudadano de la tolerancia
	Inclusión vs. segregación		Estándar - Homogeneización		Ciudadano del menosprecio
	Reconocimiento vs. menosprecio	Equidad de oportunidades	Ciudadano de voz silenciada		
Comparaciones discursivas ambivalentes	Demandas de estandarización	Incidencias escolares favorables	Educación para la vida	Caracterizaciones de ciudadanos relacionados simétricamente	Ciudadano del reconocimiento
	Apoyos puntuales*		Desarrollo humano		Ciudadano del yo puedo
	Pertinencia del aprendizaje				Ciudadano del amor empático

Teniendo en cuenta dicho esquema, decidimos organizar la *presentación de resultados* respondiendo a los objetivos específicos. En cada caso, se retomó la categoría analítica respectiva para dividir el análisis por subcategorías, y estas a su vez por pliegues, de tal manera que su articulación respondiera a una conversación armoniosa entre unidades discursivas y fundamentada en las construcciones conceptuales propias del estudio. Finalmente, a la luz del análisis de resultados, distribuimos la *presentación de conclusiones* respondiendo al objetivo general y pregunta que orientaron la investigación.

6. Análisis de resultados

A partir de las consideraciones expuestas anteriormente, en este capítulo presentamos y analizamos los resultados de la investigación en tres apartados. En cada uno de ellos retomamos la descripción de una de nuestras categorías analíticas y en virtud del objetivo específico asociado, damos lugar al análisis agrupando los hallazgos en subcategorías emergentes.

6.1 Comparaciones discursivas

En el capítulo anterior configuramos la categoría analítica *comparaciones discursivas* entendiendo por *comparación*, el proceso de establecer semejanzas, disimilitudes o relaciones de algún tipo entre dos cosas (Alsina, 2008; 2012; Ospina et al., 2015) y por *experiencia* aquello que nos pasa, forma, conforma, deforma y transforma (Larrosa, 2006). A partir de estas consideraciones identificamos las *unidades discursivas* que, en correspondencia con el primer objetivo específico de la presente investigación, nos permiten *comparar los discursos políticos sobre inclusión educativa con aquellos configurados por los participantes de la investigación desde su experiencia, en particular asociada a la clase de matemáticas*. En virtud de ello, en este apartado agrupamos y analizamos las disimilitudes o divergencias entre ambos tipos de discurso en las *comparaciones discursivas de disparidad* y sus puntos o elementos de tensión permanente en las *comparaciones discursivas ambivalentes*.

6.1.1 Comparaciones discursivas de disparidad

Nuestra primera comparación discursiva de disparidad denominada *derecho vs. obstáculo*¹⁹ refiere al hecho de que aun cuando en los discursos político – educativos de Colombia, como describimos en la sección 4.1.2, se reconoce la educación como un derecho para

¹⁹ Entendemos por *derecho* un precepto o pretensión que orienta las relaciones entre los miembros de una sociedad humana para contribuir a su mejoramiento y a la dignificación de la vida desde, por ejemplo, la libertad, la educación o el trabajo (Celorio y López, 2007; Naciones Unidas, 2015). En relación con ello, asumimos como *obstáculo* una dificultad, inconveniente o problema difícil de superar que impide el goce absoluto del derecho a la educación sin discriminación alguna, ya sea en términos de acceso y permanencia en el sistema escolar, gratuidad y libertad de enseñanza y aprendizaje, adecuación de infraestructura, formación docente, necesidades sociales y culturales, entre otras (Andrade, 2011; Scarfó y Zapata, 2014).

cada uno sin excepción, las experiencias de los participantes de la investigación en relación con el acceso y permanencia en el sistema educativo escolar han estado permeadas por distintos obstáculos, como lo menciona Ana, madre de Samuel de nueve años:

[Para] buscar jardín fueron seis meses. A los que yo llegaba me decían que los niños con Síndrome de Down [SD] eran bruscos, que le pegaban a los otros niños, entonces que no podían, que mejor lo metiera a una institución, prácticamente me decían dónde, porque pues ellos no iban a aprender, que ellos no iban a entender, entonces que no, o si no que lo metiera un jardín del Distrito, a un instituto del Distrito ... ya a lo último de tantas puertas que se me cerraban, yo ya lo que decía era “bueno, yo necesito un cupo para Samuel, él tiene SD”, entonces ahí empezaban que fueque que fueque. (Ana: F4, 7 – 33)

Desde este discurso, los obstáculos para acceder a la educación escolar se configuran mediante los prejuicios frente a las personas con SD y sus posibilidades de desarrollo tanto social como intelectual. Las negativas o nulas expectativas se posicionan en aquel con SD como sujeto de aversión, de malignidad y origen del problema, dado que, como lo señala Skliar (2005), amenaza la estabilidad institucional atribuida a lo homogéneo. Así, señalar y rotular al niño con SD como brusco e incapaz o atribuir determinadas características a los mal llamados *diferentes*, se constituyen en algunos de los pretextos para salvaguardar la *normalidad* escolar a costa del derecho a la educación declarado en los discursos políticos-educativos del país; tal como lo resalta Lucy, madre de Sofía de trece años:

Es complejo que los colegios reciban niñas en condición de discapacidad ... Ella nació con labio paladar hendido y un gen fue mutado ... Buscando un colegio, una directora una vez nos dijo “No, es que la Secretaría de Educación no me permite recibir niños así” ... y cuando me decían que por qué no peleaba si estaban en la obligación, yo decía “yo no voy a obligar a alguien que me va a tener a mi hija a un lado” ... pero también decía

“toca a la gente obligarla porque no se quiere esforzar un poquito más o porque no quieren dar una milla más, quieren más es la comodidad” (Lucy: F5, 9 – 18, 311 – 327)

Los argumentos infundados en supuestos permisos otorgados por la Secretaría de Educación que se imponen como obstáculos para acceder al sistema educativo, son evidencia de la falta de interés y disposición de la escuela para formar a cada uno de los niños y jóvenes indistintamente de sus características, pues, como veníamos diciendo, parecen ser merecedores de ello solo quienes no amenacen la normalidad escolar, aquellos que no representen un reto o esfuerzo adicional. Pero, además, cumplir con una obligación en términos de velar por el derecho a la educación, tampoco es garantía de una formación integral si como comunidad educativa y como sociedad no hay un compromiso por transformar, en términos de Skliar (2005), la relación pedagógica con los otros. Al respecto, Felipe como docente de matemáticas manifiesta que:

A veces los colegios les dicen como “uy, mejor me lavo las manos y me evito el problema de tener este niño acá” porque también hay un rechazo hacia lo diferente, nosotros somos una sociedad muy clasista y muy jerárquica, en donde siempre buscamos que todos seamos iguales, homogéneos y aquí en Colombia no hay inclusión educativa, es una mentira, es una farsa, existe la ley, pero que la haya realmente, no la hay ... la población que tiene discapacidad ... no se visibiliza, porque está muy satanizada ... se cree que son personas peligrosas o que son personas que no van a salir adelante o que tienen en fin, comportamientos desadaptativos. (Felipe: D2, 128 – 147, 192 – 205)

Es preciso decir entonces que una de las razones de la exclusión social y educativa radica en establecer las relaciones con el *otro* desde la vanidosa percepción de lo homogéneo, pues se adoptan prejuicios sobre ese *otro* como pretexto para proteger lo que se considera *normal*, se prohíbe “que el otro sea otro en nombre de la mediocridad egocéntrica y mezquina de la mismidad” (Skliar, 2002, pág. 16), con lo cual, la educación como derecho declarado en los

discursos políticos del país es relegada para convertirse en un privilegio al que acceden las élites de lo *normal*, de lo social, de lo económico, como se explicita en el siguiente discurso:

Y claro, sí, igual hay colegios [inclusivos que la reciben] ... pero son supercostosos ... uno tendrá para la pensión, pero no para el transporte, para la alimentación, porque esos son colegios que les dan el almuerzo, les dan todo, entonces la verdad no podemos, no podemos, pero sí sé que hay quienes pueden. (Lucy: F5, 69 – 74)

Desde el discurso de Lucy, los obstáculos para acceder a la educación escolar residen en la inequidad de oportunidades socioeconómicas que azota la realidad del país, aquellas instituciones que parecen brindar una oferta educativa para todos, son inaccesibles para muchos. Resulta preocupante que en un país como el nuestro cuyos discursos político – educativos propenden por la equidad y la inclusión, la educación se privatice y se convierta en un negocio como resaltamos en la sección 4.4.2; esta debería ser gratuita y accesible para cada niño y joven, indistintamente de sus circunstancias sociales, culturales, económicas, familiares y personales, pero la cruda realidad es que no es así, tal como lo reconoce Daniel, docente de matemáticas:

Estamos en un país muy desigual, uno se da cuenta nada más en los contextos en que trabajamos, yo vivo pues muy al sur y uno se da cuenta, acá cerca las oportunidades que tienen son diferentes a las que tienen quizá los niños a los que uno les da clase [al norte de la ciudad], acá hay niños que ni siquiera estudian o para los que digamos en este momento virtual ... no es fácil tener un computador y los recursos y la compañía de alguien en casa, o son los alimentos en casa, creo que definitivamente no [todos tienen las mismas oportunidades]. (Daniel: D3, 29 – 36)

Es una realidad, aún hay niños excluidos del sistema y no necesariamente por sus circunstancias personales; se trata de una problemática social, económica y cultural que traspasa las paredes de las escuelas pues aun cuando aparentemente los obstáculos frente al acceso

puedan ser superados, el ambiente escolar sigue siendo foco de distintas formas de segregación como mostramos en lo que sigue. Aunque los discursos político – educativos de Colombia proclaman por un proceso inclusivo que promueva el desarrollo, el aprendizaje y la participación de cada uno de los niños y jóvenes en ambientes comunes sin discriminación o exclusión alguna (Decreto 1421, 2017), las experiencias de los participantes de la investigación han estado permeadas por la segregación, con lo que configuramos nuestra segunda comparación discursiva de disparidad denominada *inclusión vs. segregación*²⁰. En relación con esto, Lucy manifiesta que, si bien fue posible que su hija Sara accediera a una institución distrital, no recibe un proceso educativo inclusivo:

Fue más fácil en un colegio distrital ... le hicieron exámenes para ingresar porque digamos queda como más fácil, yo me imagino, tener niños no con la misma discapacidad porque es muy difícil, pero sí como que la discapacidad sea cognitiva, con eso la relación es más fácil, la enseñanza, el desarrollo ... [pero] me gustaría mucho que estuviera en un colegio con inclusión, porque es que el aula de ella es exclusiva, ¿sí? Ella no está con niños regulares ... está con niños Down o está con niños con discapacidad cognitiva. (Lucy: F5, 20 – 47)

Al clasificar los niños usando como descriptores la discapacidad o el tipo de esta, no solo sigue predominando la tendencia a señalar, rotular y cosificar a los sujetos, sino que, en consecuencia, se continúa perpetuando el distanciamiento con el *otro* (Skliar, 2012). En virtud de este distanciamiento y desde el discurso de Lucy, los niños con alguna discapacidad son segregados al ser separados de los demás por aulas diferenciadas, contradiciendo así las

²⁰ Tal como lo planteamos en la sección 4.4.3, coincidimos con el MEN (2008b, 2017) al manifestar que la *inclusión* tiene que ver con cómo, dónde, por qué y con qué consecuencias educamos; por lo que la asumimos como un atributo de lo educativo que promueve la participación y el aprendizaje en condiciones de equidad y propicias para el desarrollo de cada uno de los estudiantes desde, en y para la diferencia. En oposición, entendemos *segregar* como señalar, separar, apartar, discriminar o marginar a los niños de las prácticas escolares, negando oportunidades de aprendizaje, posibilidades de desarrollo y perpetuando la desigualdad social a favor del enfoque de la clase dominante (Tomasevski, 2004; Giménez et al., 2007).

proclamaciones de los discursos políticos que versan sobre la permanencia estudiantil en ambientes comunes de aprendizaje sin discriminación o exclusión alguna (Decreto 1421, 2017).

Con esto último podemos resaltar que pertenecer a un ambiente común de aprendizaje, tampoco es garantía de un proceso educativo inclusivo si no se promueve, como lo mencionamos anteriormente, la equidad de oportunidades de desarrollo, aprendizaje y participación al interior de dicho ambiente. Sin embargo, y tal como lo reconoce el docente Daniel en relación con su clase de matemáticas, al interior de las aulas existen marcados tipos de estratificaciones:

Uno muchas veces piensa las actividades de esta manera [brindando equidad de oportunidades de aprendizaje], pero de pronto al desarrollar la clase, limita esas oportunidades y empieza, tal vez uno cae el error de quién de pronto más se le facilita, más fácil comprende, pues le da más oportunidad a ellos que son quienes le responden y a los que no, tal vez se le empieza a rezagar. (Daniel: D3, 37 – 43)

En la autorreflexión de Daniel como docente de matemáticas se manifiesta que las oportunidades de participación en su clase no están distribuidas de manera equitativa, aun cuando no corresponde a las intenciones de su planeación. Con discursos como este, podemos reiterar que la permanencia en el sistema escolar no implica necesariamente la equidad de oportunidades proclamada en los discursos político – educativos a favor de la inclusión, pues es imperativo, como lo argumentamos en la sección 4.5.2, generar ambientes de aprendizaje que, en igualdad de oportunidades para participar y actuar, provean a los estudiantes de razones para permanecer en las prácticas escolares, en particular con las matemáticas (Camelo et al., 2017).

Contrario a esto, en el discurso de Daniel la selección de oportunidades por respuestas prontas, únicas y preestablecidas representa una forma de segregación, pues aquellos estudiantes que no responden en el tiempo y forma esperada son aislados del proceso de aprendizaje desde la “demarcación entre aquellos que tienen acceso al poder y al prestigio dado por las matemáticas y

aquellos que no” (Skovsmose y Valero, 2012, pág. 7). Estas formas de segregación también permean las relaciones entre compañeros, como se evidencia a continuación:

Lo más difícil es generar una conciencia en los compañeros [a favor de un ambiente propicio para la inclusión] ... Hay mucho rechazo principalmente, o sea, donde “¡Ay! me tocó con ella” cuando uno los organiza ... Si los pide voluntarios, no la incluyen, y si se asigna entonces pasa que termina estando agregada, o sea, está en el papel ... Además, es algo que no tiene que ver con esta estudiante, sino en general con todos, cuando tú pides grupos, entonces va a pasar un representante y mandan al pilo, al que ellos consideran el pilo, entonces los otros tres se quedan ... en eso, o sea, muy cómodos esperando que el que supuestamente sabe sea el que pase. (Paola: D5, 176 – 198)

Del discurso de Paola, docente de matemáticas, resaltamos el hecho de que el poder de la palabra y de la acción sea asignado a aquellos educandos sobresalientes o, en términos de la misma docente, a aquellos *pilos*, siendo ellos la voz legítima de los grupos y los demás, estudiantes pasivos o rechazados. En este caso, la forma de segregación sigue estando asociada a una aparente jerarquía en la relación que se establece con el conocimiento (matemático o no), descrita por Valero (2017) como el código de conducta impuesto por la escuela para considerar a un estudiante exitoso o no.

En el trasfondo de estas formas de segregación se encuentra la ausencia de un reconocimiento real desde, en y para la diferencia en las relaciones con los *otros*, por lo que nuestra tercera comparación discursiva de disparidad denominada **reconocimiento vs. menosprecio**²¹ refiere a que aun cuando los discursos políticos educativos propenden por el

²¹ Entendemos el *reconocimiento* como la base de la libertad, la justicia, la paz y la dignidad e integridad humanas (Honneth, 2010; Naciones Unidas, 2015). Cualquier forma de violación a estas cuestiones la asumimos como *menosprecio* en tanto entraña el desconocimiento de la condición de seres humanos constituidos en la diferencia (Celorio y López, 2007, Naciones Unidas, 2015). Tal como lo planteamos en la sección 4.3.2, identificamos como formas de *reconocimiento* mutuo el amor, el derecho y la solidaridad, oponiéndolas a las prácticas de *menosprecio* del maltrato físico, la privación de los derechos y la devaluación social de modos de vida, respectivamente (Honneth, 2010).

reconocimiento de la diferencia para el desarrollo integral de los educandos, las experiencias de los participantes de la investigación han estado permeadas por múltiples formas de menosprecio, como lo manifiesta Andrea, madre de Juan y Valeria, quienes asisten a escuelas distintas:

La experiencia educativa de Juan ha sido con muchos altibajos, ha pasado por cuatro colegios básicamente y tiene un proceso de adaptación muy fácil, él socializa muy fácil, pero por su temperamento, por su modo de ser ... no es indisciplina, por su hiperactividad, él no encaja ... entonces ha sido un proceso de encontrar el colegio donde Juan se adecue, donde entienda, donde lo entiendan también, donde se sienta feliz ... y deje de sentirse presionado con tanta queja. (Andrea: F1, 203 – 218)

[En el caso de] mi hija ... le da miedo opinar en el colegio algo que vaya en contra de lo que le están enseñado o diciendo, porque la regañan. (Andrea: F1, 229 – 231)

Si bien ambos hijos de Andrea asisten a instituciones educativas, su hijo es señalado y presionado por sus características personales generándole infelicidad, al tiempo que la voz de su hija es silenciada en respuesta al miedo; correspondiéndose así con la forma de menosprecio descrita por Honneth (2010) como la devaluación social de modos de vida, pues se señala la subjetividad de los estudiantes como problemática, se limitan sus procesos de desarrollo y se silencian sus voces, afectando su autoestima y estabilidad emocional. Es necesario recordar que tal como lo plantean Galano y Lenzi (2019), estar no implica pertenecer. Los estudiantes referenciados en el discurso de Andrea *están* en sus respectivas escuelas, pero no desde una emocionalidad positiva que les permita encontrar su lugar para realmente *pertenecer*. Urge entonces cultivar emociones compasivas y empáticas (Nussbaum, 2014) para que nuestras escuelas sean ambientes cada vez más justas que, conforme a la política pública, eliminen todo tipo de exclusión como la que refiere Jhon de quince años:

Lo que no me gusta [del colegio] son mis compañeros ... me tratan como si fuera yo una pared ... les hablo y me ignoran ... no sé [la razón]. (Jhon: E10, 54 – 79)

Aunque desde las voces de los niños no haya razón aparente para el menosprecio que sienten por parte de sus compañeros, este sí va poco a poco agrietando la relación dialéctica existente entre el reconocimiento mutuo y el reconocimiento de sí (Honneth, 2010), pues como ya lo mencionamos, afecta su autoestima y estabilidad emocional; aún más cuando estas situaciones de menosprecio se perpetúan como ocurre con otros estudiantes, Samuel y Gabriel de nueve y seis años, respectivamente:

[Un niño] cuando [estaba] en el baño me encerró ... porque ... no lo sé ... y me molesta harto ... hablaron a los papás [pero] lo sigue haciendo. (Samuel: E6, 52 – 69)

Hay [un niño] más grande que yo ... me pega [y aunque] lo regañan [sigue haciéndolo] cuando no lo ve el profe ... no me gusta, [me siento] triste. (Gabriel: E5, 158 – 187)

Desde estos discursos, la perpetuación de las formas de menosprecio es evidencia de que gestiones institucionales como la citación a padres no garantiza la erradicación de situaciones injustas en las escuelas si no existe un seguimiento adecuado para cada uno de los casos. Para contrarrestar estas realidades, consideramos imperativo que como comunidad educativa cultivemos emociones compasivas y empáticas que permitan que lo humano inspire amor y, en consecuencia, que la educación se constituya en una experiencia de conversación con otros. La imaginación compasiva es esencial para proteger nuestras escuelas de la división y jerarquización (Nussbaum, 2014), y es un proceso que nos convoca urgentemente a todos como familias, docentes y estudiantes:

A veces me gritan y a veces no, me gritan porque no me apuro ... el profesor me grita ... por no ir rápido. (Gabriel: E5, 144 – 157)

No me gusta que me empiecen a decir cosas feas, por ejemplo, que yo trabajo feo, que todo lo que yo hago es horrible ... [Recuerdo una] profesora, era toda mala conmigo ... siempre me decía que hice esto mal, que lo arregle ... como “está feo, vuelva a hacerlo de nuevo desde cero” y me hacía sentir muy mal, triste. (Laura: E7, 12 – 18, 120 – 133)

Si ya era preocupante que desde la institucionalidad se perpetuaran formas de menosprecio, el hecho de que desde la docencia no solo se perpetúen, sino que también se legitimen, como lo refieren los discursos de los estudiantes Gabriel y Laura, resalta aún más la urgencia por reflexionar y transformar la manera en que nos relacionamos con el otro, dejándolo de señalar, cosificar, limitar y menospreciar, reconociéndolo en todo su esplendor, manteniendo la distancia garante de alteridad y cultivando conjuntamente emociones positivas. Si como docentes y como escuela no somos conscientes de que con nuestras acciones producimos, transformamos y deformamos subjetividades (Larrosa y Jaramillo, 2007); será muy difícil conversar con los otros desde la diferencia y, por tanto, seguir avanzando en el logro de la equidad de oportunidades y la inclusión en la educación, reduciendo la evidente brecha entre los discursos políticos y las realidades escolares del país asociadas.

En síntesis, con la comparación discursiva de disparidad *derecho vs. obstáculo*, evidenciamos discursos en los que el derecho a la educación proclamado por la política colombiana es vulnerado desde la negación al acceso al sistema educativo escolar en razón a los prejuicios sobre el *otro* y distintas excusas que enmascaran la percepción de lo *normal*, así como en respuesta a la desigualdad socioeconómica que persiste en el país. Cuando se logra dicho acceso, la permanencia en las instituciones, tal como lo mostramos con la comparación *inclusión vs. segregación*, sigue estando permeada por el señalamiento al *otro*, ambientes diferenciados de aprendizaje, inequidad de oportunidades de participación y jerarquización social al interior de las aulas, en oposición a lo declarado en los discursos político – educativos.

Finalmente, con la comparación *reconocimiento vs. menosprecio*, resaltamos que el silenciamiento de voces divergentes y la carencia de emociones empáticas y compasivas, no solo afectan la autoestima de los estudiantes y su estabilidad emocional, sino que también representan una inequidad de oportunidades en tanto disminuyen sus razones para permanecer, distanciándose así de los intereses manifestados en los discursos político – educativos del país.

6.1.2 Comparaciones discursivas ambivalentes

Nuestra primera comparación discursiva ambivalente denominada *demandas de estandarización* refiere a la constante tensión que permea las experiencias de los participantes de la investigación quienes pretenden *buscar la inclusión* y al tiempo *cumplir con estándares*, siendo estos dos propósitos que hacen del discurso político – educativo colombiano un discurso contradictorio en tanto, como lo argumentamos en las secciones 4.2.3 y 4.4.2, se pretende responder a la equidad de oportunidades y la inclusión concibiendo al estudiante como un producto que puede ser fabricado de manera estándar y, por tanto, cristalizando los procesos educativos en resultados uniformes (García y Valero, 2013). Inicialmente abordamos esta comparación desde la reflexión que Daniel suscita sobre su propia práctica educativa como docente de matemáticas:

Uno siempre como que intenta que esta actividad ... a todos los enganche, que se vean afectados para que se interesen, pero pues llega un punto en que uno tiene que empezar a correr ... ahí empieza a quitarle mucho ese inclusivo, a desdibujar la diferencia ... No debería ser así, pero el contexto nos obliga a que pasen estas cosas ... Tristemente mi clase de matemáticas termina en eso: por más que yo intente que pregunten en clase, llega un punto en el que el tiempo comienza a presionar, uno tiene compañeros en el mismo nivel que dicen “yo ya voy en tal lado y a usted ¿por qué no le rinde?” y todo es un corre corre que no está pensado en los estudiantes, sino en un programa, se busca

homogeneizar, que todos sean iguales ... Ni mi formación ni la dirección que tiene el colegio, está pensado en una educación para todos, está pensado es en una educación para ... es que suena inhumano, pero para normales, para normalizar ... Es como poner un estándar ahí para los que no tengan necesidades especiales ... no se está pensando inclusivamente, sino se está haciendo como un circulito con lo normal y estándar, y lo demás sale a un lado. (Daniel: D3, 115 – 122, 129 – 135, 164 – 170)

La autorreflexión de Daniel evidencia la tensión mencionada anteriormente, pues desde su discurso es preciso decir que sus pretensiones inclusivas mediadas por el reconocimiento de la diferencia se desdibujan al buscar con urgencia, premura y acosado por la lógica institucional, que todos los niños de un curso y todos los cursos de un grado estén nivelados con relación a un estándar preespecificado. En este proceso, tal como lo resaltan García y Valero (2013), no solo se desconoce el valor social y cultural de las matemáticas, así como su contribución a la formación ciudadana, sino que también se dejan de lado las subjetividades de los estudiantes al ser tratados como productos que deben cumplir con estándares establecidos excluyendo aquellos resultados que no son uniformes ni homogéneos.

Así, el discurso de Daniel no solo es una crítica al sistema educativo, sino que también refleja aquellas demandas de estandarización que se convierten en puntos de tensión o ambivalencia con los discursos político – educativos asociados, pretendiendo alcanzar la equidad de oportunidades con la homogenización y la inclusión con la garantía de una identidad común de comportamiento, lenguaje y aprendizaje (García y Valero, 2013); lo cual se muestra de manera más explícita en lo que menciona Paola, docente de matemáticas:

Hay dos casos, una niña en sexto y un niño en decimo que, si médicamente les hicieran un examen, ingresarían por inclusión o bueno, así nos dijeron desde las directivas y entonces uno se da cuenta que requieren de otro tipo de atenciones, son niños a los que

les cuestan algunas cosas ... [A la niña de sexto] la ubico en el puesto que queda justo al lado de mi escritorio para asegurarme que escriba, porque es que ella no escribe bien, no tiene buena ortografía, escribe las palabras incompletas ... Entonces la tengo ahí y me aseguro que vaya, aunque vaya un poquito más lento, los llevo a todos de una vez con calma. (Paola: D5, 135 – 159)

En este discurso, la búsqueda de la inclusión mediante una identidad común de comportamiento, lenguaje y aprendizaje se evidencia cuando Paola como docente mantiene nivelado el proceso de todos sus estudiantes desde la homogeneización de sus ritmos de aprendizaje, llevándolos a todos, en sus términos, más lento o con calma; concordando esto último con uno de los apoyos propuestos y entendidos por el MEN (2008a, 2017) como ajustes y adaptaciones que contribuyen a que los estudiantes con una limitación o dificultad particular alcancen los estándares respectivos desde un proceso inclusivo que concibe la equidad de oportunidades para participar y aprender.

En relación con dichos ajustes y adaptaciones, nuestra segunda comparación discursiva ambivalente *apoyos puntuales* hace alusión a la tensión permanente entre asumir los apoyos como potenciadores de aprendizaje o como limitantes para este. Abordamos el primer caso, los *apoyos puntuales como potenciadores*, mostrando la acogida que tiene para los participantes de la investigación los distintos tipos de apoyo para cada uno de los niños y jóvenes, indistintamente de sus características:

[La fundación] le da a Sofía terapia integral ... Allá asignaron pacienticos por las terapeutas. La terapeuta de Sofía es una psicóloga, entonces la de terapia ocupacional y la fonoaudióloga le dicen a ella qué le debe hacer a la niña, [quien] le trabaja muy bien ... he luchado por equino terapia, por hidro terapia, yo he luchado mucho por eso, porque las terapias son fundamentales para ellos. Por lo menos ella tenía hidro y se le

venció la orden, pero no se la volvieron a dar y no sé cómo conseguirla pues los médicos dicen “no, eso es puro juego, ella no la necesita” ... y mira que hoy en día hay muchos niños en las aulas que son con la atención dispersa o muy inquietos ... y yo creo que todo esto les ayudaría bastante, yo creo que para un niño que tenga una dificultad o para cualquiera las terapias son buenísimas. (Lucy: F5, 107 – 129, 137 – 143)

En este discurso Lucy como madre de Sofía reconoce en los apoyos referenciados un alto potencial para el desarrollo de cualquiera sin distinción, incluso cuando se ha encontrado con negativas médicas al respecto. En este caso, los apoyos no provienen del interior de la institución educativa, sino de servicios puntuales y acompañamiento terapéutico especializado con los que, según Verdugo (2002, citado por MEN, 2017), se pretende contribuir a potenciar el desarrollo integral de los niños y jóvenes en todos sus ámbitos de vida. Un ejemplo concreto de esto lo proporciona Ana cuando se refiere al beneficio que han tenido tales apoyos en el proceso escolar de su hijo Samuel:

Lo que también me ha gustado [del centro de terapias] es que también hace ese acompañamiento [extraescolar]. Teníamos las pruebas de desempeño de sinónimos y antónimos ... los antónimos bien, pero los sinónimos mmm como que Samuel me decía el que era el antónimo ... Entonces yo le dije a la de psicopedagogía pues que me colaborara, a la de fonoaudiología que me colaborara, a la de terapia ocupacional, o sea yo a todas las puse a trabajar, entonces ellas, claro, ellas le daban más vocabulario ... no era que Samuel no entendiera, sino que le faltaba más vocabulario para hacer los sinónimos. (Ana: F4, 134 – 142)

Aunque los apoyos que recibe Samuel provienen de servicios puntuales externos a la escuela, estos favorecen su proceso educativo al interior de ella, en particular, acompañan su proceso de preparación para las evaluaciones escolares; coincidiendo así con los discursos

político – educativos que versan sobre la importancia de los apoyos que, independientemente de su tipo o fuente, contribuyen a la equidad de oportunidades para el desarrollo pleno en el ámbito escolar (MEN, 2017). Respecto a los apoyos que los niños reciben al interior de las escuelas, Marcela, docente de matemáticas, comparte lo siguiente:

[La niña con SD] ha estado en la institución desde primerito y viene como con el mismo grupo de estudiantes, entonces el salón no lo trata como la niña diferente o como la niña que no puede porque a veces cuando yo hacía grupos en el salón, decía “todos tienen que participar”. [Ella] tenía su auxiliar, que era la que pues le explicaba un poquito más despacio qué era lo que tenía que hacer en la clase, pero todos participaban. [Ella] se integraba en el grupo, trataba de aportar cosas ... [Los mismos compañeros] decían “ven, tú también tienes que pasar, pasa al tablero” y ella era contenta ... En ocasiones yo he hablado con ella y dice eso, que le encanta que el salón no es de los que te juzgan, de los que te dejan a ti como a un lado, como “ay contigo no me quiero hacer porque tú no colaboras”, a ella la tienen en integración. (Marcela: D4, 155 – 165)

En el marco de este discurso, los apoyos recibidos provienen de terceros según la clasificación propuesta por Verdugo (2002, citado por MEN, 2017). Por un lado, se encuentra la auxiliar quien acompaña el proceso educativo de la niña referenciada por Marcela; y, por otro, son sus propios compañeros quienes promueven su participación en clase, coherentemente con la política educativa colombiana que versa sobre la importancia de reconocer las fortalezas entre estudiantes y valorarse como personas únicas desde ópticas “heterogéneas, pero articuladas y complementarias entre sí, con el fin de lograr unos objetivos compartidos” (MEN, 2008b, pág. 24). Lo cual también es resaltado desde las voces de algunos estudiantes entrevistados:

[Me siento] muy feliz dentro de la clase de matemáticas cuando entiendo un tema así a la perfección que hasta le puedo explicar a mis compañeros, para así ayudarlos a ellos y a mí mismo. (Juan: E1, 90 – 93)

[Hay dos compañeros] como que entienden las cosas de una manera así súper rápida, ¿sí?, o sea como que tú explicas el tema y ya lo cogieron y yo no, entonces a mí me tienen como que explicar y todo, entonces pues como que ellos de verdad entienden y me pueden explicar ... [También] ellos entienden eso, como que yo soy lenta jajaja con los números y todo, y lo respetan. (Diana: E4, 196 – 204)

Si bien el apoyo entre compañeros es referenciado por Juan y Diana desde una relación unidireccional de la explicación y no en términos de una construcción conjunta, entraña actitudes de empatía, cooperación y solidaridad en lugar de competitividad, tal como lo propone el MEN (2008b) en el marco de su política inclusiva. Sin embargo, en el marco de los **apoyos puntuales como limitantes**, otros discursos como los referenciados a continuación reflejan una baja acogida de los distintos tipos de apoyo o una gestión desmedida de los mismos:

Siento que parte de lo más difícil no es tratar con el niño, sino tratar con los compañeros. Lo realmente difícil es que los compañeros lo integren y entiendan que, si uno va más lento por ellos, por quienes lo requieren, pues en últimas los beneficia a todos. (Paola: D5, 163 – 175)

A partir del discurso de la docente de matemáticas Paola se evidencia la baja acogida que tiene para algunos estudiantes los apoyos en términos de ajustes de tiempo, aun cuando estos no solo son considerados y propuestos por el MEN (2008a) como mencionamos con anterioridad, sino que también, en concordancia con el discurso de la docente entrevistada, son reconocidos como beneficiosos para todos, pues “potencian, enriquecen y estimulan los aprendizajes” (MEN,

2017, pág. 39) de toda la clase, entre otras cosas porque “todo estudiante precisa de diversos apoyos y ajustes durante su proceso de aprendizaje” (pág. 41).

Pareciese entonces que lo que se plantea como un apoyo al proceso educativo, no siempre es recibido como tal por los estudiantes a los que involucra directa o indirectamente. Por el contrario, se constituye en una limitación como se explicita a continuación:

[Los padres remiten] un diagnóstico de la EPS a la rectoría, se pasa por psicología ... y se empieza a [establecer] si necesita terapia ... si necesita adaptación y nos informan a los docentes para tenerlo presente en las asignaturas ... Digamos todos [los niños de un grupo] tienen que estar en el currículo de octavo pero [una niña con SD] en inglés está en currículo de tercero y en español está como en quinto, pero en matemáticas, en lo mío, sí está en octavo porque ... tiene la facilidad para poder explicarle los temas entonces yo no siento tanto esa inclusión porque no tengo que hacerle adaptaciones a ella ... [Además] en una ocasión la mamá me dijo ... “a ella no le gusta que le hagan eso porque ... a nadie le gusta que le digan como ‘ay usted es la tontica, la especial, hagámosle esa adaptación’”. (Marcela: D4, 196 – 216, 338 – 346, 372 – 381)

Desde este discurso, la manera en que se gestionan los apoyos al proceso educativo de los estudiantes los constituye en limitantes para el mismo, en tanto está permeada por el señalamiento a la *inferioridad del otro*: los apoyos son gestionados desde un diagnóstico de deficiencia atribuida al SD, representan formas de menosprecio para la niña referenciada en el discurso, quien a su vez es rotulada y encasillada en uno u otro grado de estudio por desempeño y logros según asignaturas. Todo esto, en oposición a los discursos políticos asociados (Decreto 1421, 2017) para los que las adaptaciones o apoyos necesarios del sistema educativo deben realizarse a partir de las barreras que puedan impedir un pleno goce del derecho a la educación y no desde un diagnóstico médico de deficiencia, de tal manera que faciliten la participación en

igualdad de condiciones y eliminen todo tipo de exclusión, manteniendo los mismos objetivos generales para todos los estudiantes y dando distintas oportunidades para acceder a ellos.

Aunque no son los propósitos de los apoyos proclamados en la política educativa inclusiva, una lógica de gestión técnica, como la que se evidencia en el discurso de Marcela, o desmedida, como el que se presenta a continuación, puede desencadenar en la perpetuación del poder de la designación, la distancia con el otro y las oportunidades de aprendizaje limitadas, tal como lo describe Ana, madre de Samuel:

Samuel es el único con discapacidad que hay en tercero, porque en segundo hay una niña con autismo y a ella también le hacen adaptaciones ... En la evaluación, si Samuel escribía dos definiciones, ellos tenían que escribir cuatro; cuando [él] vio el dibujo, entonces dijo “y, ¿por qué a mí no me lo colocó? ¡Yo sé cuáles son las aurículas y los ventrículos!” ... nos sentimos discriminados. (Ana: F4, 89 – 103, 336 – 356)

En el intento por responder a la diferencia en los ritmos de aprendizaje desde distintos tipos de apoyo, se termina por imponer límites a Samuel en su acceso y relación con el conocimiento, menospreciando sus capacidades, ignorando sus intereses y vulnerando sus oportunidades de aprendizaje. Lo que da lugar a nuestra tercera comparación discursiva ambivalente ***pertinencia del aprendizaje*** que refiere a la tensión permanente entre desconocer o reconocer en los ritmos, intereses y necesidades de los estudiantes formas de aprendizaje que les resultan pertinentes, como se evidencia a continuación:

Como [mi hija] no habla, la dificultad de ella era copiar del tablero, entonces digamos el año pasado la profesora pensaba que ella no hacía nada, sí, que ella no copiaba, que ella no hacía nada, que no sé qué ... [pero ella] conoce letras, conoce, lee, sabemos que lee porque se le dice “dónde dice tal cosa” y ella lo señala. (Lucy: F5, 75-90)

En el trasfondo de la rotulación de un estudiante por no realizar lo que se espera de la

forma que se espera, desconociendo sus ritmos, intereses y necesidades para un aprendizaje pertinente, se encuentra un contraste con la política educativa colombiana en lo que respecta a la implementación del DUA como propuesta pedagógica pertinente para la inclusión (Decreto 1421, 2017). Dicho contraste refiere a que, aun cuando es un principio del DUA (CAST, 2018; AECUN, 2019), no se proporcionan múltiples formas de acción y expresión del proceso de aprendizaje cuando la docente legitima únicamente el habla y/o la escritura desconociendo que la hija de Lucy realiza un proceso de decodificación de palabras, indicando mediante señalamiento, el objeto con el que las asocia. Se deslegitiman formas divergentes de expresión del conocimiento y del aprendizaje, como lo resalta un estudiante entrevistado:

Hay días que no estoy como muy bien, no estoy con mi mejor actitud y así nos pongan a hacer, a resolver ejercicios me da frustración porque no puedo usar otro camino [procedimiento] ... O en la aplicación que estamos utilizando ... uno hace una y otra vez los ejercicios y le bota que está bien, pero a la hora de revisarlos le dice que está mal, sabiendo que yo lo mismo los hice a mano con el proceso y todo y me dijeron bien, entonces eso es algo como que si da como malestar. (Angie: E8, 96 – 104)

Desde este discurso, las formas de acción y expresión del aprendizaje o son frustradas por validaciones desde herramientas tecnológicas o son limitadas en la medida que las actividades deben ser resueltas por procedimientos preespecificados desde una filosofía absolutista e imagen rígida de las matemáticas escolares (Ernest, 1991). En ambas situaciones, se desconocen las formas en que el aprendizaje resulta pertinente para los estudiantes, contrario a lo que sucede con Gabriel de seis años:

A mí no me gustaba cuando en matemáticas lo ponían a uno a resolver operaciones, me gustaba más cuando le daban a uno jueguitos para aprender ... me gusta más trabajar

junto con un amigo ... el profe dice que el que quiera pasar [al tablero] alce la mano ... y me gusta [pero] si es varias veces ... ahí no. (Gabriel: E5, 72 – 77, 82 – 86, 116 – 128)

En el discurso de Gabriel se evidencia la pertinencia de proporcionar distintas formas de implicación, representación, acción y expresión del aprendizaje como principios del DUA (CAST, 2018; AECUN, 2019). Por una parte, para Gabriel el uso de juegos para aprender matemáticas no representa solo una forma de implicación en tanto lo conecta con novedad a la actividad, sino que también, por su naturaleza, entraña una forma de representación enactiva o de esquemas motores para el proceso de aprendizaje²² (Bruner, 1966, citado por Camargo y Hederich, 2010). Por otro lado, el trabajo entre compañeros y la participación no impuesta reflejan parte del reconocimiento de distintas formas de acción y expresión, el cual se hace más explícito en la siguiente intervención:

Tratamos de que las clases [de matemáticas] fluyan, sean más dinámicas y no sean tan estrictas de todo el tiempo estar copiando y haciendo cosas en cuaderno o guías ... Eso nos ayuda para el aprendizaje y nos va como mejor ... supongamos hacemos proyectos o tenemos charlas o vemos vídeos o discutimos temas, entonces eso hace que la clase fluya y es muchísimo más chévere ... Me he sentido feliz en las últimas clases, las de los martes, ya que estamos realizando nuestro proyecto, el proyecto Steam y pues es algo que me motiva mucho ya que también me gusta bastante la robótica y pues he estado como muy motivado con ese proyecto y me ha ido bien. (Julián: E2, 7 – 11, 91 – 110)

El aprendizaje resulta pertinente para Julián, un joven de quince años, en la medida que tienen lugar otras formas de acceder e implicarse con el conocimiento, distintas a las tradicionales de copiar o resolver guías. El hecho de que su proceso de aprendizaje pueda estar

²² De acuerdo con Bruner (1963, citado por Guilar, 2009) el aprendizaje es un proceso activo de asociación, construcción y representación. Particularmente el modo enactivo de representación consiste en “representar una determinada cosa mediante la reacción inmediata con ella, por ejemplo, montando en bici uno se representa la bici” (pág. 237).

mediado por intereses personales como la robótica, lo implica de mayor manera en este y cultiva su expresión emocional al respeto sintiéndose feliz y motivado en la clase. En lo que respecta a las formas de acción y expresión del aprendizaje, el discurso de Julián al hacer referencia al proyecto Steam, coincide con aquellos de la política educativa que resaltan la pertinencia de abordar múltiples estrategias de participación en las que se pueda evidenciar y utilizar lo aprendido, facilitando el uso de herramientas y canales de información (AECUN, 2019).

En suma, con la comparación discursiva ambivalente *demandas de estandarización*, evidenciamos puntos de tensión permanente entre los discursos político – educativos del país y aquellos de los participantes de la investigación en la medida que reflejan una constante búsqueda de la inclusión, pero también una carrera por el cumplimiento de estándares. De dicha tensión, nos distanciamos de pretender responder a la equidad de oportunidades y la inclusión concibiendo al estudiante como un producto que puede ser fabricado de manera estándar en virtud de resultados uniformes y homogéneos.

Por su parte, con la comparación *apoyos puntuales* posicionamos la ambivalencia discursiva en la tensión entre asumir los apoyos, ajustes o adaptaciones educativas como potenciadores de aprendizaje o como limitantes para este. Por un lado, resaltamos la relevancia que tiene para los participantes de la investigación que el proceso de aprendizaje esté permeado por distintos tipos de apoyos como la flexibilización de tiempos, el acompañamiento terapéutico y la colaboración entre compañeros, concordando así con lo declarado en la política educativa del país. Sin embargo, también mostramos y reiteramos que una lógica de gestión técnica o desmedida de tales apoyos, permeada por un proceso de señalamiento a la *inferioridad del otro*, puede desencadenar en la perpetuación del poder de la designación, la distancia con el otro y legitimar la imposición de límites innecesarios a su proceso de aprendizaje, vulnerando y menospreciando sus capacidades y oportunidades.

Unido a esto, finalmente resaltamos con la comparación *pertinencia del aprendizaje* la tensión permanente entre desconocer o reconocer en los ritmos, intereses y necesidades de los estudiantes formas de aprendizaje que les resultan pertinentes. Mostramos cómo se deslegitiman y legitiman múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión del aprendizaje, coincidiendo o no con el DUA como propuesta pedagógica de la política inclusiva de la educación colombiana.

A partir del análisis presentado en las dos secciones que configuran este apartado hemos podido, en virtud de nuestro primer objetivo específico, *comparar los discursos políticos sobre inclusión educativa con aquellos configurados por los participantes de la investigación desde su experiencia, en particular asociada a la clase de matemáticas*. De dicha comparación resaltamos que, si bien se han realizado avances en la búsqueda de la equidad de oportunidades y la inclusión en la educación particularmente desde las aulas de matemáticas, aún existen muchos retos para reducir la *brecha existente entre los discursos políticos y las realidades escolares en relación con la inclusión educativa colombiana*, tal como se expuso en la primera tensión que configuró el problema de esta investigación.

Tales retos giran en torno a transformar la manera en que nos relacionamos con el *otro*: (1) dejándolo de señalar y distanciar de *nosotros* debido a la vanidosa percepción de lo *homogéneo* y lo *normal* (comparaciones *derecho vs. obstáculo* e *inclusión vs. segregación*), (2) proporcionando múltiples formas de acción y participación sin limitar sus posibilidades o vulnerar sus capacidades (comparaciones *apoyos puntuales* y *pertinencia del aprendizaje*), y, (3) reconociéndolo en su esplendor sin silenciar su voz, ignorar su presencia o cosificarlo como un producto estándar, para que, junto con el cultivo de emociones positivas, encuentre razones para permanecer en el sistema desde su propia subjetividad y humanidad (comparaciones *reconocimiento vs. menosprecio* y *demandas de estandarización*).

6.2 Incidencias escolares

En el capítulo 5 de este documento, en el cual se describe el marco metodológico de nuestra investigación, configuramos la categoría analítica *incidencias escolares* entendiendo por *incidencia*, la influencia, el impacto o la repercusión que tiene una cosa o persona en otra (Torres, 2007; ONG - Red de Educación, 2014) y asumiendo el alcance ontológico de los discursos desde la manera en que captamos el mundo como realidad y como posibilidad (Ricoeur, 2002).

A partir de estas consideraciones identificamos las *unidades discursivas* que, en correspondencia con el segundo objetivo específico de la presente investigación, nos permiten *establecer la incidencia que tienen los discursos sobre calidad educativa (como realidad y posibilidad) configurados por los participantes de la investigación, en los procesos inclusivos que permean las aulas escolares particularmente de matemáticas*. En virtud de ello, en este apartado agrupamos y analizamos los discursos que inciden de manera negativa en los procesos inclusivos de las aulas en las *incidencias escolares adversas* y aquellos que lo hacen de manera positiva en las *incidencias escolares favorables*.

6.2.1 Incidencias escolares adversas

Nuestra primera incidencia escolar adversa denominada **resultado – clasificación** refiere a la manera en que aquellos discursos sobre calidad educativa posicionados en el logro de objetivos o resultados preespecificados legitiman formas de estratificación y clasificación incidiendo negativamente en los procesos inclusivos de las aulas escolares. En coherencia con ello, a continuación, presentamos las consideraciones sobre calidad educativa de Jairo, un familiar entrevistado:

[La calidad educativa] debería ser medida o evaluada por el conocimiento, ¿no?, por el alcanzar las metas en cada uno de los aspectos académicos, por niveles ... [Conociendo]

los alcances [a los] que, en cada uno de los grados, [los estudiantes] tienen que llegar, se puede marcar cómo van cumpliendo con esos objetivos ... cómo van adquiriendo los conocimientos necesarios para terminar el año de la mejor manera, sin ningún objetivo pendiente. [Se trata de] que cumplan y puedan pasar al siguiente grado, ese es como el objetivo primordial de este tema educativo. (Jairo: F2, 63 – 70, 146 – 153)

En este discurso se evidencia el posicionamiento de la calidad educativa en el logro de unos objetivos que responden exclusivamente a aspectos cognitivos o académicos. Para Jairo el objetivo primordial de la educación es adquirir conocimientos predeterminados para pasar de un grado a otro y la calidad educativa debe ser medida según el alcance de dicho objetivo. Sin embargo y de acuerdo con Gutiérrez (2013) y Camelo et al. (2017), concebir al estudiante como un sujeto cognitivo más no político, reduce su actuación a un mundo mental, desconociendo y hasta coartando tanto sus intenciones de aprendizaje como su participación en prácticas significativas que aporten a la construcción de sus proyectos de vida, tal como se refleja en los discursos de los estudiantes Julián y Diana:

[Me gusta] estar en la cancha, es como un espacio agradable y no me siento estresado o mal por la tensión de [tener] un examen o sacar buenas notas, sino que ya estoy liberado, estoy libre y puedo expresarme bien. (Julián: E2, 77 – 79)

Me da pereza estudiar ... porque pues digamos que a veces no sé nada y pues igual tengo que moverme porque tengo que pasar las evaluaciones y sacar buenas notas para pasar el año en limpio porque si no juum. (Diana: E4, 35 – 37)

Desde el discurso de ambos estudiantes se refleja una participación poco significativa en las prácticas escolares que respectan a evaluaciones y calificaciones. Para Julián estas representan motivos de estrés, tensión y coerción; para Diana una obligación atada a la aprobación del año escolar. En cualquiera de las situaciones, la constitución de subjetividades es

relegada por la búsqueda del sujeto racional, objetivo y universal, cuya fabricación, según Valero y García (2014), ha sido perseguida por las prácticas y discursos de la educación, en particular matemática, utilizando la cuantificación para desplazar formas de conocer cualitativas por formas de conocer cuantitativas que se conciben como hechos; tal como lo especifican las docentes de matemáticas Paola y Marcela:

La perspectiva de calidad que me crea la escuela ... tendría que ver con los resultados: que al final los niños contesten muy bien la prueba, que pasen la materia, o sea, en términos institucionales creo que eso es lo que todo el mundo espera por calidad ... Creo que incluso el término de calidad no tiene en cuenta lo que el maestro crea que es ... sino lo que los niños, los padres, las instituciones creen que es la calidad y nosotros como maestros lo que hacemos es satisfacer esa exigencia social. (Paola: D5, 85 – 92)

Aunque el colegio te dice “tienes libre albedrío de calificar como quieras”, tú tienes que sacar mínimo ciertas notas porque es como “tienes que demostrarles a los padres de los niños que estás haciendo algo en clase, calificando”. (Marcela: D4, 654 – 668)

Ambas docentes se refieren, explícita o implícitamente, a la calificación numérica como una exigencia institucional, una exigencia de las escuelas y las familias, como evidencia de lo que se hace en clase, encontrando “en la medición de resultados ... la mejor manera de informarse sobre la eficiencia del sistema y la eficacia de los procesos de aprendizaje” (Tamayo, 2010, pág. 33). De acuerdo con Correa et al. (2019) y tal como lo expusimos en la sección 4.4.2 de este documento, los discursos sobre calidad educativa permeados por una carrera y competencia por los resultados hacen del sistema educativo regular un foco de exclusión de sujetos y contextos en tanto perpetúan la estratificación en el aula entre *aquellos que saben* y *aquellos que no*:

La calidad debe medirse desde el interés que le pone cada uno en querer aprender [porque] de pronto hay una persona que no tiene la habilidad, en este caso de las matemáticas, pero usted como docente ve que se esfuerza, así no lo haya logrado, eso debería contar para lograr una nota ... El que sabe también quiere sentirse bien porque sabe que le tienen en cuenta su nota, pero mostrarle también a ese que sabe, que el que no sabe está poniendo su empeño para poder lograrlo. (Andrea: F1, 76 – 89)

Si bien Andrea como madre de familia considera además del resultado, el interés por aprender, su discurso sobre calidad sigue estando posicionado en el aspecto cognitivo diferenciando entre estudiantes con y sin habilidad para las matemáticas, entre aquellos que saben y aquellos que no, “entre aquellos que tienen acceso al poder y al prestigio dado por las matemáticas y aquellos que no” (Skovsmose y Valero, 2012, pág. 7). Se trata de una estratificación que incide en la emocionalidad de los estudiantes, como lo evidencian tres de ellos en sus discursos:

[Fui] feliz cuando nos pusieron una actividad creo que de operaciones entre fracciones por el método de la carita y pues a mí todos los puntos me salieron bien y la otra fue porque nos dieron la nota de las evaluaciones y yo la pasé y pues muy feliz porque yo jamás había pasado una evaluación de matemáticas. (Claudia: E3, 86 – 95, 105 – 108)

Salí triste de una [clase] de multiplicaciones porque era un examen y pues yo me saqué un dos y dos era la calificación más baja del salón ... fue cuando no estudié mucho que digamos, no me memoricé muy bien las tablas. (Laura: E7, 66 – 74)

Lo que más [me] gusta de la clase de matemáticas es el momento en el que puedo probar mis capacidades como estudiante en comparación a los temas vistos ... Lo que no [me gusta] es tener malas notas, cuando sucede se me baja el ánimo. (Juan: E1, 74 – 84)

Desde estos discursos, la autoestima, considerada por Honneth (2010) como una forma de

reconocimiento a sí mismo, es manifestada en términos de felicidad o tristeza y está supeditada a una buena o mala nota otorgadas en relación con saberes dados y absolutos: realizar operaciones por un método específico, memorizar tablas de multiplicar, comparar el desempeño con los temas vistos. Lo cual coincide con la filosofía absolutista de las matemáticas descrita por Ernest (1991) como aquella que al considerarlas como absolutas, incorregibles y sobrehumanas, promueve una imagen rígida, fría y hasta inaccesible de las matemáticas escolares, y, en consecuencia, condena los porvenires de aquellos estudiantes no privilegiados con su prestigio, al fatalismo y al fracaso (Skovmose, 1999).

Así las cosas, los discursos sobre calidad educativa posicionados en el logro de objetivos o resultados preespecificados inciden de manera negativa en los procesos inclusivos de las aulas escolares en la medida que responden únicamente a aspectos cognitivos desconociendo y coartando las intenciones de aprendizaje de los estudiantes, limitando la significancia de su participación escolar a una imposición y relegando la constitución de sus subjetividades a una determinación cuantitativa que no solo los estratifica y clasifica desde saberes dados, absolutos e inalcanzables para muchos, sino que también afecta su emocionalidad y porvenir.

Asumiendo que, en el trasfondo de legitimar la medición de resultados como la mejor manera de informarse sobre la eficacia del sistema y los procesos de aprendizaje, se halla una urgencia por la universalización de sujetos cognitivos, damos lugar a nuestra segunda incidencia escolar adversa denominada *estándar – homogeneización*. Esta refiere a la forma en que aquellos discursos que encuentran un buen indicador de la calidad educativa en las pruebas estandarizadas inciden negativamente en los procesos inclusivos de las aulas escolares al promover una homogeneización de comportamiento, lenguaje y aprendizaje. Inicialmente abordamos esta incidencia presentando la manera en que un docente de matemáticas y un

familiar entrevistados configuran sus discursos sobre calidad educativa haciendo referencia a las Pruebas Saber:

Las pruebas que realizamos acá me parece que son buenas, todo lo que son las Pruebas Saber, las pruebas que les hacen ganar los estudiantes cuando terminan su bachillerato, pienso que son buenas, porque efectivamente pues permiten medir la calidad educativa de las instituciones, qué procesos están llevando y si se están desarrollando las competencias que se pretenden en cada asignatura para su futuro. (Alex: D1, 62 – 93)

Me parece que [las Pruebas Saber] son una cosa muy interesante porque van marcando cómo se van cumpliendo los temas académicos en cada uno de los grados. El día de ayer mi hijo pequeño [presentó] la de primero y fue muy interesante, obviamente en bachillerato también se está viendo eso y eso marca realmente cómo va el proceso, pueden ... estandarizar los procesos durante todo el ciclo académico para enfrentarse a un mundo globalizado. (Jairo: F2, 81 – 91)

Si bien estos dos discursos reflejan una buena acogida de las pruebas estandarizadas como la Prueba Saber en lo que respecta a la medición de la calidad educativa, están posicionados en un entorno global y competitivo desde una visión técnico instrumental de la educación bajo la cual y de acuerdo con Tamayo (2010), los estudiantes se conciben como un producto que responde a las exigencias de la economía y del mercado. Coincidimos con Laval (2003) quien plantea que esta lógica educativa, al dar prioridad a las cualidades estudiantiles inmediatamente útiles y empleables desde el punto de vista económico, conlleva a la deformación de los procesos de aprendizaje, a la producción de desigualdades y a la masificación del alumnado. Lo anterior se ve reflejado en el discurso de Felipe, docente de matemáticas:

Si nos vamos a calidad desde el punto de vista organizacional, empresarial, estaríamos hablando de propiciar simplemente la adquisición de habilidades a partir de las

necesidades del mercado y de la clientela como tal, no entendida la familia como actores educativos, sino como clientes de una empresa ... Lamentablemente la escuela todavía sigue montada en la lógica de fábrica, el docente simplemente es un gerente que brinda cierta información y todos realizan la misma tarea. (Felipe: D2, 59 – 70, 209 – 218)

Felipe con su discurso reconoce la masificación estudiantil y la mercantilización del sistema educativo colombiano desde dos puntos de vista. Por un lado, al referirse a la relación de los padres de familia con la escuela como los clientes de una empresa, asocia la educación a “un negocio capitalista como cualquier otro, sujeto a la ley de la oferta y la demanda” (Morales, 2010, pág. 42). Por otro, al equiparar tanto la labor docente con la de un gerente que proporciona información como la de los estudiantes con la de receptores pasivos y agentes dóciles de tareas homogéneas, no solo refleja una concepción bancaria de la educación constituida en un modo de opresión (Freire, 2005), sino que también adecúa, en términos de Laval (2003), la propia escuela a un mercado escolar, un mercado del empleo cuyo objetivo principal es suministrar una mano de obra adaptada a las necesidades de la economía, una mano de obra masificada para tareas estándar; objetivo transmitido al ambiente escolar desde una búsqueda constante de identidad de aprendizaje y resultados:

La diferencia dentro de la clase de matemáticas se podría llegar a decir que juega el papel en el que ya no todos estamos aprendiendo igual, entonces cada uno va a su ritmo y se logra llevar eso para que todos vayamos alineados y todos vayamos aprendiendo lo mismo y ninguno se quede atrás. (Julián: E2, 146 – 150)

Me gusta escribir, pero algunos días no me gusta ... porque son hartos compañeros y me ponía a dibujar ... Me demoro más escribiendo, [ellos] más rápido que mi ... [Me da] mal genio porque no está haciendo bien las cosas. (Samuel: E6, 293 – 318)

Estos discursos son evidencia de la contradicción inmersa en pretender alcanzar la inclusión con la garantía de una identidad común de comportamiento, lenguaje y aprendizaje (García y Valero, 2013). En el discurso de Julián de quince años se refleja una actitud dócil frente al hecho de que todos *vayan alineados aprendiendo lo mismo*; en el de Samuel de nueve años, la autoestima del niño es afectada negativamente en términos de *no hacer bien las cosas por no escribir en el mismo tiempo que sus compañeros*. Todo esto es representación de la urgencia institucional por la homogenización de sujetos, resultados y apariencias, como se explicita en los discursos de una estudiante y un docente entrevistados:

Una vez el profesor [de matemáticas] estaba haciendo una evaluación y no me gustó porque sacamos mala nota porque no nos explicó bien ... La coordinadora le dijo que la tenía que repetir porque todos habían sacado mala nota. (Angie: E8, 124 – 132)

Las pruebas que hace el Estado ... están enfocadas es a que los estudiantes respondan cierta cantidad de preguntas y que obedezcan a unas competencias y a unas habilidades que infortunadamente, si se trata de estudiantes con diferencias, que no alcanzan precisamente esas competencias, entonces sí se ven aislados y se ven de cierta manera a un lado. Por ejemplo, en un colegio donde trabajé ... cuando los chicos regulares iban a presentar las pruebas de once, no se enviaba a los estudiantes con condiciones especiales precisamente para que no les bajara el nivel. (Alex: D1, 235 – 254)

En ambos discursos se evidencia la urgencia por homogeneizar sujetos desde la estandarización de resultados independientemente del escenario. El evento que refiere Angie como estudiante sucede al interior de una escuela y el de Alex como docente de matemáticas se posiciona en las pruebas estatales. En cualquiera de las situaciones, la necesidad de mantener el estatus dado por los buenos resultados ocupa un lugar privilegiado, al punto de legitimar la

exclusión de sujetos y grupos sociales catalogados como los diferentes o deficientes para salvaguardar la normalidad institucional (Skliar, 2012), como lo describe Alex.

La homogeneización inmersa en el discurso de los estándares no concibe diferencias y perpetúa la exclusión escolar, desconociendo formas de aprendizaje, categorizando colegios, discriminando niños y buscando la identidad de comportamiento, a costa de la formación integral, las realidades y contextos, como lo reconocen dos docentes entrevistados:

Ponerle una prueba igual a todo el mundo [para medir la calidad] no tiene sentido, porque no todos aprendemos igual y a no todos gusta lo mismo ... Las preguntas que hacen ahí ... son preguntas que llevan a un contenido inevitablemente y buscan que todos sepan lo mismo ... y pues creo que la formación integral no hace referencia a alguien que en todas las áreas sea muy bueno ... Aunque según ellos así se mide los estudiantes, siento que no deberían continuar con esas pruebas que entre otras cosas empiezan a categorizar y discriminar colegios y niños. (Daniel: D3, 50 – 60, 61 – 73)

Las pruebas estandarizadas como Saber y Pisa buscan simplemente generar estándares, cómo va la educación a nivel mundial, pero sin tener en cuenta el contexto en el que se aplican ... Lo que se busca es dar ciertas estadísticas para tratar de decir “oiga, el modelo educativo de este país funciona”, pero no se tiene en cuenta el contexto político por el que funciona ese sistema educativo ... Son pruebas genéricas, simplemente me abordan números, pero no me abordan realidades. (Felipe: D2, 92 – 102)

Los discursos de estos dos docentes coinciden con los argumentos que presentamos en la sección 4.4.2 para considerar que la calidad de la educación no puede medirse por los resultados de pruebas estandarizadas y homogéneas en un país plural y multicultural como el nuestro dado que en su elaboración y aplicación no se tienen en cuenta las características individuales y

culturales de los estudiantes y mucho menos dan cuenta de sus aprendizajes, transformaciones y formación integral (Gaona y Grubert, 2010; Tamayo, 2010).

Así las cosas, los discursos que encuentran un buen indicador de la calidad educativa en las pruebas estandarizadas inciden negativamente en los procesos inclusivos de las aulas escolares en la medida que promueven una homogeneización de comportamiento, lenguaje y aprendizaje, fabricando al estudiante como producto estándar para responder a las exigencias del mercado y la economía, supeditando la educación a un modo de opresión en el que los estudiantes como agentes dóciles renuncian a su singularidad, desconociendo formas de aprendizaje y perpetuando la exclusión escolar a costa de la formación integral desde las realidades y contextos de los estudiantes.

En síntesis, con la incidencia escolar adversa *resultado – clasificación*, mostramos que aquellos discursos sobre calidad educativa posicionados en el logro de objetivos o resultados preespecificados inciden de manera negativa en los procesos inclusivos de las aulas escolares al desconocer y limitar intenciones de aprendizaje, oportunidades de participación y constitución de subjetividades, legitimando distintas formas de estratificación y clasificación. Por su parte, con la incidencia *estándar – homogeneización* evidenciamos que aquellos discursos que encuentran un buen indicador de la calidad educativa en las pruebas estandarizadas inciden negativamente en los procesos inclusivos de las aulas escolares al promover una homogeneización de comportamiento, lenguaje y aprendizaje a favor de las exigencias del mercado y la economía, perpetuando distintas formas de exclusión escolar.

6.2.2 Incidencias escolares favorables

Nuestra primera incidencia escolar favorable denominada *equidad de oportunidades* refiere a la manera en que aquellos discursos sobre calidad educativa posicionados en la equidad de oportunidades de participación y aprendizaje repercuten positivamente en los procesos

inclusivos de las aulas escolares. En coherencia con ello, a continuación, presentamos las consideraciones sobre calidad educativa de Alex, un docente de matemáticas entrevistado:

Yo entiendo por calidad educativa cuando [la educación] tiene los elementos mínimos y básicos para que cada estudiante pueda participar en todos los escenarios, tanto tecnológicos, de ciencia ... y pueda hacer parte de ellos ... Algunas escuelas se remontan solamente de pronto a tener acceso, pero efectivamente no hay calidad, no hay acceso a la tecnología con calidad, a una buena conexión, no tienen acceso a un buen laboratorio de física, de química, de matemáticas, de robótica y programación. (Alex: D1, 62 – 93)

En este discurso, Alex se refiere a la calidad educativa en términos de un mínimo de recursos tecnológicos o de laboratorios que les permite a los estudiantes participar en todos los escenarios educativos, coincidiendo esto con los planteamientos de Sen (2000) que versan sobre lo que una persona logra *hacer* o *ser* al vivir gracias a los recursos disponibles, el uso que puede hacer de ellos en el marco de sus circunstancias personales y sociales, y la libertad u oportunidades reales que tiene para elegir dichos usos a favor de su bienestar y calidad de vida. Así como Alex considera indispensable para la calidad educativa tener en cuenta cuestiones infraestructurales y de conectividad, madres de familia como Andrea resaltan la importancia de la formación docente y el ambiente familiar:

La calidad de la educación es que el docente esté bien preparado ... no tanto en su conocimiento, sino también en el trato hacia sus estudiantes ... que sepa enseñar, sepa llegarle a esos chicos ... la calidad de la educación depende de todos: del colegio, de los padres, del estudiante ... hay muchos factores que pueden influir ... que tengan al menos lo básico en su alimentación, en su crianza, [que] tengan una tranquilidad de hogar, que no tengan que llevar los problemas a su a su aula, que el docente también motive y valore su proceso de aprendizaje en el colegio. (Andrea: F1, 62 – 75)

Andrea no solo considera que factores propios del ambiente familiar como la alimentación, la crianza y la tranquilidad de hogar, son indispensables para una calidad educativa, sino que también hace gran énfasis en la formación docente tanto conceptual como vocacional cuando se refiere a su conocimiento y su manera de tratar, enseñar, motivar y valorar el proceso de aprendizaje. Si bien reconocemos que la calidad educativa no puede reducirse únicamente a estos factores, precisamos resaltar este discurso como favorable para los procesos inclusivos en las aulas escolares en tanto suscita una reflexión sobre cuestiones a considerar al momento de pretender brindar a los estudiantes oportunidades para un desarrollo integral que aporte al propio bienestar y calidad de vida (Cejudo, 2006; Gaona y Grubert, 2010). El docente de matemáticas Alex, se refiere a algunas de estas oportunidades en términos de participación y aprendizaje para todos, independientemente de sus características:

Hay alumnos que no tienen las mismas condiciones, por ejemplo de la parte económica y demás, pero pienso que cuando están en el colegio, debería brindársele lo fundamental para que todos tengan oportunidad de participar y aprender y que sobre todo el docente despierte en ellos esa chispa, ese interés para poder desarrollar y alcanzar esa educación de calidad ... he trabajado en colegios donde el ciento por ciento son estudiantes con condición de discapacidad y considero que ... son personas que aprenden de forma diferente, pero aprenden, el docente debe ser ese puente que se los permita ... Hay estudiantes que de pronto no se les facilita y efectivamente son estudiantes que al momento se van a sentir frustrados, pero pienso que en su éxito ... debe primar y debe tener un papel fundamental el docente porque ... es el mediador y lo más importante para que ellos puedan sentirse con éxito en la matemática ... no tanto aprobar la materia, sino que logren entender el mundo con ella y que sea de manera conjunta con el reconocimiento y apoyo del docente. (Alex: D1, 32 – 50, 98 – 110)

Tal como lo habíamos advertido el docente Alex concibe la calidad de la educación desde las oportunidades de participación y aprendizaje para todos. Si bien en su discurso señala a los estudiantes en condición de discapacidad como aquellos que aprenden de forma diferente, no niega ni limita o restringe sus oportunidades de aprender; por el contrario, apoyándose en el rol del docente, considera que todos los estudiantes deben tener la oportunidad de participar y aprender y así, lograr una educación de calidad.

En relación con dicho logro y de manera más explícita que la familiar Andrea, Alex otorga una gran responsabilidad al docente, centrando su atención en un rol como mediador que, al reconocer al estudiante como sujeto, evita frustraciones y promueve el éxito en las prácticas escolares con las matemáticas, en términos de Camelo et al. (2017), no como el alcance de logros individuales en relación con contenidos previamente establecidos, sino como una conquista colectiva de comprensiones “para actuar en el mundo y ser con otros” (pág. 298).

En coherencia con estos planteamientos desde los que la calidad educativa reside en la equidad de oportunidades de participación y aprendizaje, Marcela y Felipe como docentes de matemáticas entrevistados consideran que dicha calidad no puede ni debe ser medida por evaluaciones cerradas y resultados finales:

Es más importante el proceso que el producto ... si el día de la evaluación algo pasó, te fue mal, ya te categorizaron como que tú no sabes hacer nada bien y ya de ahí depende tu año y tu materia ... [Pero] yo creo que si en el transcurso pues de sus años de escolaridad demuestra, no por la prueba de la evaluación final, sino en el desarrollo de su proceso demuestra lo que aprendió, yo puedo decir “okey el chico es súper bien, es cool, es genial en mi matemática, en mi clase”, pero no necesito un número para decir “mira, me demostró con un cien” ... yo creo que es como el proceso más no una evaluación. (Marcela: D4, 418 – 428, 526 – 536)

Usamos una evaluación cerrada que simplemente da cuenta de unos resultados finales y no genera un proceso y tampoco da cuenta del proceso personal de cada uno ... nosotros deberíamos evaluar en contexto, las culturas de los estudiantes no son las mismas, los saberes matemáticos con los que cuentan no tienen que coincidir con los de la escuela, lo que es más fácil para uno puede que no lo sea para otro y a veces evaluamos creyendo que el aprendizaje es algo claro, algo lineal, estático, cosa que no ocurre, no ocurre porque los seres humanos no son lineales ni fijos. (Felipe: D2, 73 – 89)

Tanto en el discurso de Marcela como en el de Felipe se considera que el objetivo de la evaluación, de acuerdo con Pryor y Crossouard (2005), no es saber *si* el estudiante sabe, entiende o puede hacer una cosa determinada, sino descubrir *lo que* sabe, ha entendido y logrado hacer durante su proceso; por lo que el aprendizaje es una constante renegociación de identidades y saberes. En virtud de esto, desde el discurso de Andrés evaluar el proceso de aprendizaje en matemáticas, implica considerar más que formas distintas de aprender, contextos, culturas y saberes propios de los estudiantes, para recuperar, en términos de Monteiro y Mendes (2011), la pluralidad de sentidos dada por la circularidad de saberes matemáticos en el espacio escolar.

Así las cosas, los discursos sobre calidad educativa posicionados en la equidad de oportunidades de participación y aprendizaje inciden de manera positiva en los procesos inclusivos de las aulas escolares en la medida que dichas oportunidades son consideradas para todos los estudiantes desde cuestiones infraestructurales, familiares y, mayormente, de formación docente. Si bien reconocemos, como lo mencionamos con anterioridad, que la calidad educativa no puede reducirse únicamente a estos factores y menos responsabilizar a los docentes de esta, resaltamos la importancia que tienen estos discursos en la reflexión sobre posibles caminos hacia la equidad de oportunidades a favor de la inclusión en la educación, y, en coherencia, a favor del

éxito educativo entendido como procesos y logros colectivos que conciben las singularidades y contextos de los sujetos.

Ahora bien, nuestra segunda incidencia escolar favorable denominada **educación para la vida** refiere a la manera en que aquellos discursos sobre calidad educativa posicionados en la pertinencia que la educación tiene para la vida presente y futura de los estudiantes inciden positivamente en los procesos inclusivos de las aulas escolares. En relación con ello, Ana como madre de Samuel, comenta:

La calidad no es que el colegio sea campestre, ni que el colegio tenga todas las enciclopedias o el computador interactivo ... Digamos, muchos que han visto el colegio de Samuel dicen: “pero ese colegio, esa casita tan fea, no”, y si lo ven por dentro “ay no, qué triste” ... [Pero] si van por decir algo, en música, ellos manejan un proyecto, ahorita es el proyecto de la tierra, pero no de la tierra como el globo terráqueo, sino lo que nos da la tierra ... en lo que produce la tierra [y sus] maravillas. Todo lo enfocan en eso: biología, artes, todo ... esa es para mí una educación de calidad, que ellos aprendan independientemente de que tengan o no tengan una condición ... lo que uno aprende debería usarse y eso es lo que me gusta del colegio ... le da cosas reales, le enseña cosas para la vida ... ellos lo ponen porque todo se va a un todo, lo que le están enseñando, todo lo están utilizando y lo van a utilizar, aquí ellos llegan y dicen, por decir algo, en biología cuando estaban viendo la circulación, “busca qué es anemia, qué es hemofilia, cómo alteran las plaquetas”. (Ana: F4, 235 – 256, 287 – 291, 300 – 334)

Para Ana la calidad educativa, sin distinguir entre condiciones personales, refiere a un *aprendizaje para la vida* que según Torroella (2001) sucede tanto de manera individual como social; se centra en el alumno, su atención y comprensión; y vincula la escuela con la vida “en el doble sentido de abrir, de llevar la escuela a la vida y traer e introducir la vida en la escuela, la

escuela como un *taller para la vida*, para la vida naciente y creadora” (pág. 74). En coherencia con estos planteamientos, Paola, docente de matemáticas manifiesta:

La calidad debería medirse en, mira, este niño puede desenvolverse en este aspecto de su vida, logró participar desde su conocimiento, desde su intención, desde su experiencia y diría “¡Guau! Ese niño lo logró”, o sea hizo algo con la educación ... creo que eso sería un aspecto en el cual yo podría decir “la educación que recibió fue de calidad” ... Sería que les ayudara a transformar la sociedad, como usar eso que aprendemos en clase para comprender lo que pasa allá afuera, preocuparnos por lo que pasa allá afuera, nada más que el niño se cuestione qué es lo que está sucediendo, cómo es que lo tocan las decisiones que se toman en las esferas más grandes del poder ... muchas veces ellos se ven atrapados en unas circunstancias que ni siquiera logran comprender ... o que no los engancha, no logra despertar en ellos la curiosidad, el deseo de saber, de conocer qué fue lo que pasó ... se vuelve invisible para ellos, o sea, puede ser un problema que ellos saben que está, pero si no se habla, no existe. (Paola: D5, 28 – 53, 93 – 101)

De la misma manera que Ana, la docente Paola posiciona la calidad educativa en una formación para la vida al resaltar su pertinencia para los estudiantes en la manera que les permita desenvolverse en ella, transformando la sociedad o al menos permitiendo que se cuestionen sobre la realidad del mundo, las decisiones de poder y las problemáticas sociales. Coincidiendo así con Torroella (2001) quien plantea que la educación para la vida no solo prioriza la actividad generada y dirigida por el propio alumno frente “a la pasividad, la inercia y el bostezo de la escuela tradicional” (pág. 74), sino que también está orientada hacia la sociedad desde conductas responsables y cooperativas.

En el trasfondo del discurso de Paola también se evidencia una búsqueda implícita por contextualizar las matemáticas escolares mediante temas asociados a la cotidianidad de los

estudiantes y generadores de ideas sobre dónde y cómo usar las matemáticas, en correspondencia con dos de las características del enfoque temático propuesto por Skovmose (1999) y descrito en la sección 4.5.1 de este documento. Alex como docente de matemáticas explicita dicha búsqueda como sigue:

La educación de calidad es la que permite estar y convivir en el mundo que le rodea ... [Por ejemplo] cuando nosotros trabajamos la matemática enfocada hacia la solución de problemas, problemas que ellos, que los estudiantes enfrentan diariamente, que es de su cotidiano, de esta manera la matemática ... les está aportando a que el ser humano sepa desempeñarse en tales situaciones, les ayuda a comprender el mundo con las matemáticas ... una matemática exitosa es que cualquiera pueda acceder a ella desde su lenguaje y aplicarla contextualmente en su vida. (Alex: D1, 11 – 22)

Alex en su discurso, no solo evidencia las características enunciadas con anterioridad propias del enfoque temático de Skovmose (1999) para la educación matemática, sino que también, al resaltar que *una matemática exitosa es que cualquiera pueda acceder a ella desde su lenguaje*, evidencia la importancia de que la contextualización de las matemáticas escolares se dé por temas accesibles para todos desde un lenguaje natural para ellos y sin clasificación de habilidades, siendo estas otro par de características de dicho enfoque. En coherencia con las matemáticas escolares contextualizadas a favor de una educación para la vida, el éxito escolar dista mucho de ser concebido por resultados individuales y preespecificados, como lo describen dos docentes a continuación:

Para mí el éxito es cuando el niño logra encontrar una manera de razonar para enfrentarse a la situación, aunque no sea la que yo le muestre ... encuentro unos niños que normalmente en clase no son buenos, o sea, buenos dentro de lo que el colegio espera que sean buenos, o sea, no sacan buenas notas, incluso pierden, pero cuando se

enfrentan a ciertos problemas he encontrado unas maneras de razonar muy interesantes y que me gusta mucho resaltar en clase, porque es como que la tiene clara, no exactamente de la forma como yo expliqué o la mayoría niños entendieron o abordaron la situación. (Paola: D5, 106 – 115, 119 – 132)

El éxito escolar es que de un momento a otro, cuando los chicos lleguen ya a la sociedad, ya sean ciudadanos, digámoslo así, sean capaces de tener un pensamiento líder ... un pensamiento que puedan ellos expresarlo y no solamente sea como “¡Ay! yo me voy a meter debajo de este pensamiento” sino que sean capaces de tener liderazgo, de tomar la batuta ... porque yo creo que el propósito de nosotros como docentes es formar ni siquiera estudiantes, formar chicos, niñas, niños con diferentes capacidades [para que] puedan afrontar la sociedad bien y no como esclavizándolos ... sino que tengan ese liderazgo y sus propios argumentos para seguir o no un camino. (Marcela: D4, 57 – 72)

En el discurso de Paola, el éxito en matemáticas se aleja explícitamente de considerar un resultado individual en términos de buenas notas, para concebir las distintas formas en que los estudiantes abordan las situaciones propuestas y valorarlas en su divergencia. Por su parte, en el discurso de Marcela el éxito se posiciona en una esfera más general al considerar una libertad de acción y pensamiento, desprendida de modos opresivos o esclavizantes. Ambos discursos coinciden con una educación para la vida en tanto promueven “la espontaneidad creadora, frente al formalismo, la rigidez y el autoritarismo, la libertad y la espontaneidad para tener iniciativas, para expresarse y elegir” (Torroella, 2001, pág. 74).

Así las cosas, los discursos sobre calidad educativa posicionados en la pertinencia que la educación tiene para la vida presente y futura de los estudiantes inciden de manera positiva en los procesos inclusivos de las aulas escolares en la medida que centran su atención en el educando y su comprensión, concibiendo la escuela como un taller para la vida que les permite

cuestionar la realidad e intentar transformarla de manera responsable, y en particular, desde unas matemáticas escolares contextualizadas y no discriminatorias. En coherencia con ello, el éxito no se concibe como el alcance de logros individuales rígidos, sino como la valoración de la divergencia de razonamiento, pensamiento y acción desde la libertad de expresión y elección.

Finalmente, nuestra tercera incidencia escolar favorable denominada *desarrollo humano* refiere a la manera en que aquellos discursos sobre calidad educativa posicionados en la formación integral del estudiante como ser humano que siente, piensa y decide, inciden positivamente en los procesos inclusivos de las aulas escolares. En relación con ello, Daniel como docente de matemáticas, comenta:

La calidad de la educación yo creería que es la que da como la oportunidad de que cada uno se desarrolle, pues teniendo unos mínimos de aportarle a la sociedad, pero pues garantizar eso, que se formen, no tanto que todos aprendan lo mismo, sino que cada uno pueda desarrollarse hacia lo que le gusta o hacia lo que lo apasiona, hacia lo que le despierta interés. (Daniel: D3, 45 – 49)

En este discurso Daniel equipara la calidad educativa con las oportunidades de desarrollo que tiene cada estudiante *hacia lo que le apasiona o despierta interés*, coincidiendo así con los planteamientos de Sen (2000), abordados en la sección 4.4.1 del presente documento, que versan sobre el desarrollo humano entendido como la libertad para llevar la vida que cada uno tenga razones de valorar y elegir. Desde esta perspectiva, la búsqueda del desarrollo humano implica ampliar las oportunidades de los sujetos creando un entorno en el que puedan hacer realidad sus posibilidades y vivir de acuerdo con sus necesidades e intereses (Celorio y López, 2007), como lo reclama Andrea, madre de Juan de quince años, al referirse a las pruebas estandarizadas:

Las pruebas estandarizadas como las Pruebas Saber sí sirven, son una medida, pero ... hay otros factores que un chico puede tener una trazabilidad en otras cosas que no le

están midiendo, [por ejemplo] si el día de mañana de pronto ellos quieren ser fotógrafos y lo que están aprendiendo ahoritica no va a ser lo que los apasione, y ahí no está, en esas pruebas no está nada para ser fotógrafo ... ustedes deberían de medirle ... de acuerdo a [sic] lo que él quiere ser, que le inclinen en el colegio por el área, por las artes, que haya una parte donde pueda hacer énfasis en las artes, al que le guste las matemáticas, un énfasis en matemáticas. (Andrea: F1, 90 – 99)

Andrea, al mencionar que debería evaluarse a los estudiantes por lo que les apasiona y desde la escuela posibilitar distintos énfasis, reclama que su proceso educativo debería medirse considerando sus necesidades e intereses y, por tanto, creando un ambiente en el que tengan la oportunidad de actuar en función de ellos, en coherencia con Celorio y López (2007). En virtud de estas consideraciones, los procesos de aprendizaje deberían comprenderse desde y para la subjetividad de los estudiantes, es decir, desde y para la forma en que aprehenden el mundo, se constituyen y actúan sobre la realidad (Torres, 2000, citado por Salazar et al., 2013); tal como se resalta implícitamente desde sus propias voces:

Extraño muchísimo [ir al colegio] porque tenemos salidas ... a Nazaret ... esas salidas son chéveres ... me gusta ver y aprender de insectos porque me gustan y la naturaleza también ... como en el proyecto de la tierra ... sus bellezas. (Samuel: E6, 6 – 21)

Mi materia favorita es sociales porque se me facilita, como que todos los temas que yo veo ahí se me facilitan mucho y pues digamos que están relacionados con mi carrera, bueno algunos, no todos ... entonces pues es interesante y como que me gusta indagar más allá de lo que digamos la profesora me puede brindar. (Diana: E4, 105 – 109)

En ambos discursos se resalta implícitamente la importancia de promover la participación de los educandos en prácticas significativas que aporten a la construcción de sus proyectos de vida (Camelo et al., 2017). En el discurso de Samuel esto sucede al mencionar su gusto por la

naturaleza, por aprender de ella y relacionarlo como uno de los motivos para extrañar ir a la escuela; en el discurso de Diana, ocurre al asociar su materia favorita con la carrera que quiere estudiar y su interés por indagar más allá de lo que la docente le brinda. Estos discursos están permeados por la búsqueda del reconocimiento mutuo a la dignidad e integridad personales (Honneth, 2010), tal como se evidencia explícitamente a continuación:

Hay un profesor de sociales que siempre en las clases ... pone un tiempo para nosotros, para que hablemos y hablamos de muchas cosas ... se preocupa por nosotros más allá de la clase y siempre tiene en cuenta nuestros intereses incluso en la clase ... o sea, pregunta cómo nos sentimos, lo que nos disgusta ... pero también le interesan nuestras opiniones en sociales como tal. (Angie: E8, 91 – 98)

En este discurso, Angie resalta de manera positiva el hecho de que docentes como el de sociales los reconozca no solo como sujetos cognitivos sino también como sujetos sintientes, o en palabras de Fals Borda (2015), como sujetos *sentipensantes* que combinan “la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía” (pág. 10), permitiendo juntar pensamiento y acción en la unión de cabeza y corazón. Lo cual coincide con el reclamo a una formación integral que responda al ámbito cognitivo y aporte a un desarrollo emocional y empático en relación con el otro, como lo describe el docente entrevistado Felipe:

Creo que calidad en la educación tendría que ver más con la posibilidad de generar una educación integral, no solamente basada en la adquisición de conocimientos, sino también la puesta en práctica y en contextos de los conocimientos que adquieren los estudiantes, no solamente a nivel científico, sino también a nivel socio emocional, la adquisición de no solamente habilidades netamente cognitivas, sino habilidades para la

vida ... [para que] ese adolescente más adelante sea un adulto que piense en el otro y no solo en sí mismo. (Felipe: D2, 65 – 70)

Desde este discurso, la importancia de posicionar la calidad educativa en el desarrollo integral de los educandos reside en formar sujetos que *piensen en el otro y no solo en sí mismos*, coincidiendo así con las características de la *educación para el desarrollo* descrita por Celorio y López (2007) en tanto el sujeto como centro y protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje es formado desde la concientización sobre las realidades tanto personales como de los demás para la acción colectiva a favor de la justicia social, la cooperación, la equidad y los derechos humanos. En coherencia con estos planteamientos, hay docentes de matemáticas para los que la calidad y la inclusión no solo son equiparables, sino que también son consideradas como atributos de lo educativo:

La idea de [la] inclusión es que satisfaga todo, que nos permita pensar en el otro, en todos los otros ... porque ... lo ideal sería que la educación, esa educación de calidad pues los pudiera cubrir a todos, pero pues tristemente no sé si hay muchos como yo que no sabemos manejar eso y por eso hay colegios que ven la inclusión como educación especial, como personalizada, y además separada de la calidad ... [Pero] lo cierto es que incluir es a todos sin distinción y si es a todos, hay calidad. (Daniel: D3, 94 – 105)

Cuando tú le pones el rótulo “educación inclusiva”, para mí ya te estás refiriendo en particular a los niños que se catalogan por “inclusión” ... [Pero] eso lo encierra ya la misma noción de educación ... debe ser algo intrínseco a ella, o sea, ya debería incluirnos a todos desde nuestras diferencias buscando siempre el desarrollo personal, o sea, velando por la calidad de la educación. (Paola: D5, 205 – 220)

Aquella preocupación por el otro que veníamos desarrollando con anterioridad como característica propia de la calidad educativa, Daniel la equipara en su discurso con la inclusión al

referirse sin distinción a los propósitos de la inclusión y de la educación de calidad como *satisfacerlos o cubrirlos a todos* al tiempo que establece una relación bidireccional entre ambas con su expresión *incluir es a todos sin distinción y si es a todos, hay calidad*. Dicha equiparación coincide con los planteamientos de Alsina y Planas (2008) quienes entienden una educación matemática de calidad como aquella accesible y comprensible para todos, lo que la contextualiza como inclusiva.

En esta misma línea de ideas, Paola concibe la inclusión y la calidad como atributos propios de lo educativo, la primera de ellas como una conversación con la diferencia y la segunda como la oportunidad de desarrollo personal, coincidiendo esto con considerar que la educación es una experiencia de conversación con los otros que sirve para mantener y sostener las diferencias (Skliar, 2005) a favor de oportunidades reales de participación, elección y desarrollo pleno (Correa y Rúa, 2018).

Así las cosas, los discursos sobre calidad educativa posicionados en la formación integral del estudiante como ser humano que siente, piensa y decide, inciden positivamente en los procesos inclusivos de las aulas escolares en la medida que centran su atención en el educando y su desarrollo personal, reconociéndolo como sujeto con intereses, necesidades y pasiones propias que deben ser tenidas en cuenta para que sus procesos de aprendizaje respondan a sus subjetividades, proyectos de vida y empatía con el otro. De esta manera, terminamos resaltando que estos discursos permiten equiparar la inclusión y la calidad, como atributos de lo educativo.

En suma, con la incidencia escolar favorable *equidad de oportunidades*, mostramos algunos discursos sobre calidad educativa que inciden de manera positiva en los procesos inclusivos de las aulas escolares al considerar las oportunidades de participación y aprendizaje para todos los estudiantes desde cuestiones infraestructurales, familiares y de formación docente. Por su parte, con la incidencia *educación para la vida* evidenciamos que aquellos discursos sobre

calidad posicionados en la pertinencia que la educación tiene para la vida presente y futura de los estudiantes inciden también positivamente en dichos procesos inclusivos al centrar su atención en los educandos y en la escuela como un taller para la vida que les permite cuestionar la realidad e intentar transformarla de manera responsable.

Finalmente, con la incidencia *desarrollo humano* resaltamos aquellos discursos sobre calidad educativa que versan sobre la formación integral del estudiante como ser humano que siente, piensa y decide, y tienen una incidencia positiva en la inclusión escolar al reconocer las subjetividades de los educandos en sus procesos de aprendizaje a favor de proyectos de vida que empatizan con el *otro*.

A partir del análisis presentado en las dos secciones que configuran este apartado hemos podido, en virtud de nuestro segundo objetivo específico, *establecer la incidencia que tienen los discursos sobre calidad educativa configurados por los participantes de la investigación, en los procesos inclusivos que permean las aulas escolares particularmente de matemáticas*. De dicho proceso se ha dejado claro que, así como existen discursos sobre calidad educativa que inciden de manera negativa en los procesos inclusivos de las aulas, también contamos con otros que lo hacen de manera positiva; por lo que consideramos que apostarle a los segundos desde su problematización permitiría sortear la *disyuntiva existente entre los discursos que versan sobre calidad educativa e inciden en los procesos inclusivos*, tal como se expuso en la segunda tensión que configuró el problema de esta investigación.

Dicha problematización suscita reflexiones en torno a si la calidad educativa responde a cuestiones técnicas de clasificación y fabricación de masas (incidencias *resultado - clasificación* y *estándar - homogeneización*), o, por el contrario, redundando sobre el desarrollo humano desde la equidad de oportunidades de participación y aprendizaje, la pertinencia de la educación y su asociación a los distintos proyectos de vida (incidencias *equidad de oportunidades, educación*

para la vida y desarrollo humano). En el marco de estas reflexiones, es preciso pensar y repensar tanto las maneras en que se concibe la calidad educativa como los factores que inciden en ella, para emprender acciones que permitan su convergencia con la inclusión como atributo no añadido de lo educativo.

6.3 Caracterizaciones de ciudadanos

En el capítulo 5 de este documento, en el cual se describe el marco metodológico de nuestra investigación, configuramos la categoría analítica *caracterizaciones de ciudadanos* entendiendo por *caracterización*, el proceso de establecer particularidades, atributos y/o cualidades en cosas o personas (Lizcano, 2012; Rodríguez, 2016), y asumiendo los actos del habla como niveles de acción que permiten asumir el sentido de los discursos desde la intención del emisor y las disposiciones afectivas del receptor (Austin, 1991; Ricoeur, 2002).

A partir de estas consideraciones identificamos las *unidades discursivas* que, en correspondencia con el tercer objetivo específico de la presente investigación, nos permiten *caracterizar la constitución de ciudadanos fomentada desde los discursos configurados por los participantes de la investigación sobre inclusión educativa, particularmente en las aulas de matemáticas*. En virtud de ello, en este apartado agrupamos y analizamos los discursos que fomentan la constitución de ciudadanos respondiendo a divisiones, fragmentaciones o jerarquías en las *caracterizaciones de ciudadanos relacionados asimétricamente* y aquellos que la fomentan velando por la unidad e igualdad desde la diferencia en las *caracterizaciones de ciudadanos relacionados simétricamente*.

6.3.1 Caracterizaciones de ciudadanos relacionados asimétricamente

Nuestra primera caracterización de ciudadanos relacionados asimétricamente denominada *ciudadano de la tolerancia* refiere a la manera en que algunos discursos sobre inclusión educativa fomentan la constitución de sujetos a partir de la relación entre tolerante y tolerado,

siendo el primero de ellos quien desde una posición de *superioridad* manifiesta aceptación hacia el segundo considerado *diferente* o *inferior* en algún aspecto, como se evidencia en lo que describe el docente de matemáticas Daniel:

[El] papel de la diferencia en la educación inclusiva ... es más como empezar a ponerme en los zapatos del otro y empezar a reconocer al otro como un sujeto de derechos ... como quienes no tienen alguna problemática, no sé cómo decirlo sin que suene despectivo, pero pues es entender que el que tiene necesidades también puede que quiera aprender, así no lo manifieste, entonces creo que ... es importantísimo reconocer al otro, así sea diferente, tolerarlo ... porque pues un ciudadano tiene que ser tolerante, cosa que la educación inclusiva debería considerar, aunque el otro sea diferente a mí, pues yo debo, no tengo el derecho de pasar por encima de él siendo ciudadano, un ciudadano debería pensar así, [pero] la educación no está pensada así, a los que son diferentes les pasa por encima, o los excluye del sistema. (Daniel: D3, 106 – 114, 138 – 145)

Si bien Daniel resalta la importancia de reconocer al *otro* como sujeto de derechos, lo hace refiriéndose a aquel como el *diferente*, como *el que tiene necesidades*, lo que permite asociar su discurso con el diferencialismo que, según Skliar (2012), “no es otra cosa que un dedo que apunta directamente a lo que cree que falta, a lo que entiende como ausencia, a lo que supone como desvío, a lo que configura como anormal” (pág. 185).

Así, la diferencia se posiciona *en* alguien y no *entre* sujetos, promoviendo la separación, el abandono y el prejuicio desde el tono eufemístico de la tolerancia que enmascara la intensidad de las desigualdades y cubre el cinismo del poder (Forster, 2009). Coincidimos con Skliar (2005) al plantear que se habla de tolerancia hacia el *otro* como si aquel requiriera y dependiera de nuestra caridad, misericordia, aceptación y respeto para ser lo que es o está siendo. La tolerancia no implica el reconocimiento del *valor del otro*, pero sí implica que ese otro tolerado sea

moralmente censurable; es una forma sutil de reafirmar su *inferioridad* (Bauman, 1996, citado por Skliar, 2002), como se evidencia el discurso de la familiar entrevistada, Andrea:

Yo pienso que ... la educación inclusiva es dar la oportunidad a otros que no tienen esas habilidades ... le ayuda a esa persona que tiene de pronto un déficit en alguna cosa ... el estar rodeado con otros chicos que tienen de pronto unas habilidades mayores, le va a servir gracias a la inclusión ... y más cuando ... por autismo, por retardo mental, por diferentes razones, no tiene esa oportunidad, porque tiene distintas habilidades para poder salir adelante, entonces si no se da esa oportunidad de inclusión van a estar mucho más limitados todavía. (Andrea: F1, 121 – 127, 132 – 148)

La ayuda que refiere Andrea está dirigida a un *otro inferior*, aquel con un déficit, con distintas habilidades o limitaciones. Si bien su intención clara es de ayuda, consideramos necesario reflexionar sobre la manera en que nos relacionamos con los otros y la jerarquía que implícita o explícitamente establecemos con ellos, mediante la cual perpetuamos el poder de juzgar desde una posición de superioridad (Skliar, 2002). Esta relación inferioridad – superioridad también se manifiesta en las voces de algunos estudiantes, quienes ayudan, respetan y toleran al que *no entiende, no sabe bien del tema o aprende más lento*:

En la clase de matemáticas [se promueven] valores como el respeto, la tolerancia hacia la clase, hacia mis compañeros ... dejando hablar a mis compañeros cuando les toca y de cierto modo, ayudándolos cuando no entienden algún tema. (Juan: E1, 106 – 113)

En la clase de matemáticas se respeta la diferencia, se respetan a todos ... ya que siempre supongamos si alguien tiene un conflicto o alguien no puede hacer eso, se respeta eso y si alguien tiene un malestar y no sabe bien del tema, se respeta eso, ya que no todos tenemos la misma capacidad de aprendizaje y unos aprenden más lento que

otros y se respeta eso, creo que se ha demostrado ... hay como tolerancia de parte de todos y sí se ve ese valor. (Julián: E2, 138 – 145)

En ambos discursos, sigue evidenciándose una clara relación de verticalidad entre compañeros, donde uno es superior y el otro inferior, donde es el *otro* el que no entiende, el que no puede hacer algo, el que aprende más lento; es el otro a quien se señala y debe tolerarse. De esta manera y de acuerdo con Forster (2009), la tolerancia quita el peso de la responsabilidad ante la injusticia de un mundo fragmentado al tiempo que alimenta el ego de aquellos que necesitan sentirse parte de lo llamado *políticamente correcto*, como se evidencia en lo que manifiesta Diana:

Siento que en general el curso es tolerante, entonces digamos como que, en cualquier clase, no solo en matemáticas, si alguien se equivoca pues tratamos de no burlarnos y si lo hacemos pues que no se dé cuenta para que no se sienta mal ... El respeto es como digamos frente a absolutamente todo, tratamos de respetar lo que la otra persona piense, así pues no esté bien y pues la tolerancia es como que si le tienen que explicar seis veces, pues seis veces lo vemos y pues bueno. (Diana: E4, 157 – 164)

Las formas de menosprecio inmersas en las *burlas hacia el otro* que se ocultan para no hacerlo sentir mal como lo describe Diana, se enmascaran bajo la cultura de lo *políticamente correcto* que resaltábamos con anterioridad. Pareciese entonces que hacer parte de dicha cultura y ser tolerante con el otro no solo otorga el poder de burlar, designar, señalar y juzgar incluso si un pensamiento *está bien o no*; sino que también deshecha cualquier remordimiento al respecto dada la ilusión de que al hacerlo se está siendo misericordioso y caritativo con ese otro que requiere nuestra aprobación (Skliar, 2005).

En medio de estas relaciones verticales de superioridad – inferioridad sostenidas en nombre de la tolerancia y la aceptación, tiene lugar nuestra segunda caracterización de

ciudadanos relacionados asimétricamente denominada *ciudadano del menosprecio* en tanto refiere a la manera en que algunos discursos sobre inclusión educativa fomentan la constitución de sujetos a partir de la subestimación que unos ejercen sobre otros, como se evidencia en lo que describe la familiar entrevistada Andrea:

Digamos un chico que esté en un programa normal aprende a valorarse como persona viendo las limitaciones de otro que tiene el programa de inclusión, aprende a tratar al otro con sus diferencias, viendo a ese otro ... como que ve que puede tener más fortalezas que él, digamos comparado con un chico que de pronto le falte un brazo, ¿sí?, entonces aprende a valorarse, a quererse a sí mismo. (Andrea: F1, 166 – 177)

Cuando Andrea identifica en *las limitaciones de otro* un punto de comparación para que aquel *normal* que *no las tiene* aprenda a valorarse y quererse a sí mismo, no solo refleja una relación de superioridad – inferioridad como las que describíamos anteriormente, sino que también enmascara el menosprecio y desprecio hacia otro usando sus características consideradas censurables a favor de la propia autoestima, como una forma de reconocimiento a sí mismo descrita por Honneth (2010). Estas cuestiones también permean el discurso de Ana, madre de Samuel, quien describe la aceptación que dio a su hijo *reflejándose* en otros:

Yo solo veía a Samuel con SD, me dio muy duro, yo no me reflejaba en los otros niños, yo decía “bueno, yo sí sé que ellos están enfermos, pero el mío es este, ¿por qué me nació así?” ... Cuando Samuel se me enfermó, Dios me enseñó que no solamente él tiene SD, sino que hay otros niños ... digamos [aquel] que a sus tres días lo operaron del corazón [o aquel que] tenía una válvula para poder orinar y hasta hace un año le quitaron eso y el pañal, entonces yo decía “sí, Samuel definitivamente tiene mucho potencial, porque él es muy sano, Dios me lo dio muy sano”. (Ana: F4, 646 – 654)

Con su discurso, Ana evidencia una aceptación a su hijo con SD dependiente de la comparación con otros en condiciones de salud más precarias o difíciles. No solo se concibe al niño con discapacidad desde un modelo médico como una persona con un problema, con una *enfermedad* objeto de la medicina (Cobeñas et al., 2017); sino que una vez más el menosprecio hacia el otro (aquel en peores condiciones) es enmascarado por una necesidad personal, en este caso, la aceptación de un hijo con SD desde un prisma exclusivamente medicalizado y medicalizante (Toboso y Arnau, 2008). La urgencia por dicha aceptación permea tanto el señalamiento que Ana ejerce hacia otros como el menosprecio del que se siente víctima como lo describe a continuación:

Aquí en la zona, con las personas con discapacidad de la localidad, a final de año hicieron como una especie de feria ... y mira, todos los que estábamos y los que rotábamos por decir algo por las diferentes actividades que hicieron ese día, eran personas con discapacidad, las otras personas pasaban como [diciendo] “¡Ay! Eso es un circo, yo ahí no puedo entrar” y yo a más de una persona [le decía] “siga que va con niños” ... y los niños queriendo entrar, pero [sus acompañantes] “¡Ay, por allá no!” ... hasta que dije “¡No! Porque mi niño es diferente al suyo no quiere decir que el suyo no pueda compartir con el mío ... tranquila que eso no es contagioso”. (Ana: F4, 574 – 593)

En este discurso es clara la forma en que Ana como madre de un niño con SD se siente menospreciada con la distancia impuesta por otros ante el hecho de que su hijo sea, en sus propias palabras *diferente*, y no sea aceptado de la forma que espera. Dicho menosprecio se hace evidente cuando Ana manifiesta que el grupo de personas en condición de discapacidad es visto por los demás como si fuese *un circo* y cree necesario aclararles que no se trata de una condición *contagiosa*. Concordando así con características propias del modelo de prescindencia descrito por Toboso y Arnau (2008) como uno de los modelos de tratamiento social a las personas con

discapacidad mediante el cual son consideradas objeto de burla y diversión como sucede en un *circo*, u objeto de maleficios y advertencia de peligros inminentes como lo refiere un *contagio* desde su connotación peyorativa.

Pero, además, las personas con discapacidad no son las únicas víctimas del menosprecio a causa de este tipo de prejuicios culturales, pues estos se perpetúan incluso desde los hogares, como lo reconoce la familiar María:

Si está el papá y la mamá golpeándose, tratándose mal, eso es lo que los niños van a aprender, eso es lo que los niños van a representar en el colegio, en la escuela, donde se encuentren, eso es lo que van a representar ... la agresión que se tienen en sus casas ... hay muchos hogares donde a los niños lo primero que dicen es “usted no sirve para nada, usted no sabe hacer nada” y se comen el cuento y desquitan después con los demás. (María: F3, 173 – 189, 196 – 199)

Cuando María resalta que los niños aprenden, representan y reflejan en sus compañeros de clase, las formas de violencia y menosprecio tanto físico como verbal vivenciadas en sus hogares, está reconociendo que, como lo plantea Trujillo (2019), los niños imitan sus entornos familiares “porque son los primeros influenciadores en su vida por sus modelos de comportamiento, sus puntos de referencia sólido, coherente y perdurable a lo largo de su crecimiento” (pág. 23). Esta es quizás una de las razones por la que las relaciones escolares están permeadas por distintas formas de menosprecio que afectan la autoestima y emocionalidad de los estudiantes, como lo manifiestan sus propias voces:

Cuando ese niño [me] dijo que no sabía hacer nada ... [estuve] debajo de la mesa ... [me] sentí preocupado y me asusta y ... un poquito triste. (Samuel: E6, 72 – 87)

Había un niño que ... no se sabía controlar y me ahorcaba, me lastimaba ... la verdad es que a cada rato me seguía, me lastimaba ... Me sentía muy mal la verdad, me daban ganas de llorar en el colegio, me daba miedo. (Laura: E7, 85 – 100)

[Mis compañeros] son muy groseros ... a veces dicen groserías, a veces no les importa que yo exista ... cuando les hablo me responden, pero como con cinco piedras en la mano ... yo lo hago así “Hola, ¿cómo están?” y ellos me responden “déjeme de hablar, gracias” ... Pero me toca aguantarlos porque me da miedo que me hagan algo si les digo algo. (Jhon: E10, 187 – 207)

Cuando me golpean, no me protejo, yo estoy con las manos abajo porque me da miedo ... si yo le digo al profesor [también] me da miedo que ... ellos estén cerca y ... que sea peor y me vuelvan a pegar. (Gabriel: E5, 223 – 244)

En los cuatro discursos citados, los niños son menospreciados por sus compañeros de distintas formas: Samuel cuando le dicen que *no sabe hacer nada*, Laura siendo lastimada, Jhon al ser ignorado y rechazado, y Gabriel siendo golpeado. En cualquiera de las circunstancias, el menosprecio incide negativamente en el reconocimiento de sí mismo, pues tal como lo plantea Honneth (2010), el sujeto menospreciado pierde parte de la confianza en sí y en el mundo.

Samuel, Laura, Jhon y Gabriel evidencian lo anterior cuando manifiestan sentir tristeza y miedo a raíz de las situaciones de menosprecio en las que se hallan involucrados.

Particularmente, dicho miedo conlleva a Jhon y Gabriel a callar, el silencio termina siendo la mejor manera de protegerse de tales actos de violencia, por lo que denominamos nuestra tercera caracterización de ciudadanos relacionados asimétricamente *ciudadano de voz silenciada*. Esta refiere a la manera en que algunos discursos sobre inclusión educativa reconocen la constitución de sujetos cuyas voces son silenciadas a causa del miedo o de la frustración, mediante acciones docentes e institucionales. Al respecto Lucy manifiesta:

La inclusión requiere amor ... y hoy en día créeme que los colegios no brindan ese amor porque los muchachos estén ahí estudiando, no brindan ese amor, o sea, el niño que catalogan diferente lo sacan antes, lo sacan...el niño que habla, este no nos conviene, lo sacamos ... voces silenciadas por todo ... y en serio uno de estudiante, uno queda bloqueado y queda totalmente frustrado en ... matemáticas, en inglés, en todo ... y si tú eres valiente y preguntas, los demás se ríen, entonces no manejan eso los profesores, o sea, yo digo que hoy en día hay mucho débil, los problemas también son por los profesores ... que permiten eso". (Lucy: F5, 272 – 275, 280 – 284, 369 – 378)

Aunque para Lucy el amor es indispensable para la inclusión, coincidiendo con una de las formas de reconocimiento descritas por Honneth (2010), también resalta la carencia de este en las escuelas acuñando al silenciamiento de voces potenciado por estas y por los docentes como parte de ellas. Dicho silenciamiento responde, por un lado, a la divergencia de *ser* y *estar* en el mundo cuando Lucy se refiere a la exclusión de aquellos niños catalogados como *diferentes* o que hacen oír su voz, y, por otro, a la legitimación de burlas al interior de las aulas de matemáticas cuando, en sus términos, los docentes las permiten. Los discursos de Andrea como madre de Juan y de Angie como estudiante reflejan de manera más explícita esta cuestión:

A Juan me lo sacaron del [que] para mí ... era el mejor colegio ... De allá, yo no hacía sino recibir quejas de Juan, que Juan cerró la puerta del locker con el pie, que Juan jugó con plastilina en clase, entonces tantas limitaciones, tantas cosas, que Juan miraba pal techo, “mire que Juan miro pal techo, mire que Juan ...”, entonces todo era queja, ¿sí?, y después, cuando cambiamos a Juan del colegio nos dimos cuenta de que ya lo tenían así como el chino que no puede, como un caballito, que tiene que estar así [coloca sus manos cubriendo su visión lateral] y eso tampoco es, no los dejan ser como espontáneos, libres y así muy difícilmente se logre la inclusión. (Andrea: F1, 192 – 201)

Pues inclusión, inclusión, no sé ... hay unas profesoras que lo que hacen solamente es regañarte ... porque no entendemos a la primera vez ... o si regañan a otros niños, uno termina también regañado, pagando por ellos, “por uno pagan todos” dicen ... y yo sé que uno tiene que expresarse, pero pues ... uno prefiere evitarse el problema, que los profesores le ponen cada vez que se expresa y peor si es error de ellos ... los profesores son los primeros que excluyen. (Angie: E8: 30 – 50, 86 – 89)

El discurso de Andrea es evidencia del silenciamiento de voces que, como decíamos con anterioridad, responde a la divergencia de *ser* y *estar* en el mundo, mientras que el de Angie responde a las acciones docentes que lo legitiman. Andrea resalta con insistencia la coerción de la que es víctima su hijo por no realizar las cosas de la manera estipulada o esperada por el colegio, limitando su libre constitución como sujeto, silenciando no solo su voz sino también su existencia y constitución desde la conversación con la diferencia (Skliar, 2005). Por su parte, Angie responsabiliza a las profesoras de su silencio dado que las relaciones que establecen al interior del aula están permeadas por regaños generalizados e injustos que bloquean cualquier modo de expresión.

Si bien reconocemos que el menosprecio y el silenciamiento de voces son cuestiones políticas, sociales y culturales no exclusivas de la institucionalidad de la escuela que radican en el tipo de relaciones que establecemos con los otros y con lo otro; precisamos resaltar la importancia de cultivar relaciones positivas desde los hogares y la escuela, como los primeros escenarios en los que solemos vernos involucrados como seres humanos.

En síntesis, con la caracterización de un *ciudadano de la tolerancia* mostramos la manera en que algunos discursos sobre inclusión educativa fomentan la constitución de sujetos a partir de una posición de superioridad con la que se manifiesta aceptación hacia quien se considera

diferente o inferior en algún aspecto, posicionando la diferencia en alguien más, no entre sujetos y enmascarando la injusta fragmentación del mundo desde una ilusión de misericordia.

En medio de estas relaciones verticales de superioridad – inferioridad, con la caracterización de un *ciudadano del menosprecio* analizamos algunos discursos sobre inclusión que fomentan la constitución de sujetos desde la subestimación que unos ejercen sobre otros por aparentes limitaciones, formas de humillación y reproducciones de dinámicas familiares que afectan la autoestima y emocionalidad de los niños. Con lo que dimos lugar a la caracterización de un *ciudadano de voz silenciada* reconociendo discursos sobre inclusión educativa que promueven la constitución de sujetos cuyas voces son silenciadas a causa del miedo o de la frustración, como emociones cultivadas en las aulas referenciadas por los participantes de la investigación.

6.3.2 Caracterizaciones de ciudadanos relacionados simétricamente

Nuestra primera caracterización de ciudadanos relacionados simétricamente denominada *ciudadano del reconocimiento* refiere a la manera en que algunos discursos sobre inclusión educativa fomentan la constitución de sujetos reconocidos como iguales en la diferencia, sin distinción ni clasificación alguna, como se evidencia en lo que describe el docente de matemáticas Alex:

La educación inclusiva no hace distinción ... ni de aspecto económico ni aspecto social ni ... en que de pronto el estudiante tenga algún diagnóstico, sino que todos debemos estar dentro de un círculo, para mí la educación inclusiva es aquella que no discrimina a nadie ... [Por eso] más allá de los programas de educación inclusiva de los colegios que terminan catalogando, encasillando, distinguiendo entre unos y otros; considero que la inclusión es hacer de la experiencia educativa algo satisfactorio ... como lograr que el estudiante que han catalogado como el que no puede, el que al comienzo de una clase me

decía “las matemáticas son feas, no las entiendo, eso no se hizo para mí” ... a lo largo de los meses, con las actividades ... hacerle entender que no es así, quitarle ese concepto que traía de la matemática y de sí mismo ... no que pase ni que sea promovido, sino cuando dice “lo logré, pude hacerlo ... con su guía”. (Alex: D1, 135 – 156, 199 – 208)

Para Alex, la educación inclusiva no hace distinción de ningún tipo, no discrimina ni encasilla; por el contrario, equivale a *hacer de la experiencia educativa algo satisfactorio* cultivando la autoconfianza en los estudiantes y en consecuencia una imagen humana y accesible de las matemáticas escolares, coherentemente con los planteamientos de Ricoeur (2006) y Ernest (1991). De esta manera, Alex considera que la educación inclusiva no debería responder a un programa específico que, en últimas, es vía a la clasificación, sino que debería considerar a cualquiera desde su especificidad, tal como lo resaltan Andrea y Ana, dos familiares entrevistadas:

Pienso que [la educación inclusiva] debería ser generalizada ... para todos, es que todos tenemos alguna falencia, sino que dentro de ese margen normal que nos ve la gente, puede que no lo estemos mostrando, pero todos tenemos ciertas cosas que requieren de esa inclusión ... desde un ambiente distinto, lo cambia todo ... como a mi hijo que el cambio a un colegio más pequeño fue muy favorable. (Andrea: F1, 132 – 148)

Lo que pasa es que yo digo que todos tenemos unas discapacidades [así como] cada uno tiene un talento especial ... todos los niños no aprenden al mismo ritmo... y por eso a mí me gusta mucho ese colegio, porque desde una educación inclusiva a todos les hacen su adaptación, independientemente de si hay discapacidad, considerando siempre sus talentos. (Ana: F4, 104 – 122)

Tanto Andrea como Ana posicionan la inclusión en una educación *generalizada*, es decir, en una educación dirigida a todos los niños. Si bien Andrea habla desde un aspecto negativo

como las falencias, su discurso está permeado por el reconocimiento de todos los niños como iguales en la diferencia (Peña, 2008; Wills, 2002); así mismo, asocia la inclusión a cuestiones contextuales cuando menciona lo favorable que fue para su hijo cambiar de ambiente escolar. Por su parte, Ana asocia la inclusión a los distintos ritmos de aprendizaje y resalta en cada sujeto no solo una falencia (como sucede con Andrea) en términos de discapacidad, sino también un talento; coincidiendo así con Stainbeck y Stainbeck (1999, citados por Celorio y López, 2007) quienes plantean que la escuela inclusiva debe reconocer, estimular y utilizar los talentos y capacidades de cada uno de los niños y jóvenes para que los desarrollen en la mayor medida posible. Al respecto, el docente de matemáticas Daniel comenta:

Aunque todos seamos diferentes pues deberíamos tener [y] respetar nuestros derechos por igual, porque obvio todos somos diferentes, en cuanto a gustos, en cuanto a no sé, digámoslo así, velocidad de aprendizaje ... entonces puede que venga el niño de la tabla ¡pum! las aprendió en pura, el otro se demoró más, pero el otro es un duro en fútbol y el otro no ... creo que no hay nadie igual a otra persona, entonces bajo esa premisa, pues la educación debería plantearse para satisfacer esa diferencia ... y no solo conocimientos y todos los niños estándar. (Daniel: D3, 147 – 154)

En su discurso, Daniel reconoce que cada uno es bueno en algo y eso es lo que, desde la diferencia y no la estandarización, debería promoverse con la educación; en coherencia con la defensa de que la escuela inclusiva no busca acercar a todos los niños a lo *estándar*, sino considerar sus características propias, compartidas con otros o no, para su desarrollo personal (Stainbeck y Stainbeck, 1999, citados por Celorio y López, 2007). Los estudiantes también coinciden con estos planteamientos:

La cancha de fútbol es mi lugar favorito porque ahí es donde puedo ser yo libremente y pues porque el fútbol es mi deporte favorito, entonces ahí es donde me siento capaz y feliz. (Juan: E1, 59 – 62)

Mi materia favorita es artes porque soy muy creativa y uno, que yo sepa no me va muy bien en el colegio y dos, porque con artes como que siempre me puedo expandir e inventarme lo que yo quiera, y hacer lo que yo quiera porque yo sé que me van a felicitar por lo que yo hago, porque es un tema libre y soy muy buena. (Claudia: E3, 73 – 79)

Tal como lo advertimos con anterioridad, tanto en el discurso de Juan como en el de Claudia, se evidencia la afinidad que existe con aquellas cuestiones que no solo les gustan sino en las que también se consideran buenos: el fútbol y las artes, respectivamente. Así, tiene lugar nuestra segunda caracterización de ciudadanos relacionados simétricamente denominada ***ciudadano del yo puedo*** que refiere a la manera en que algunos discursos sobre inclusión educativa fomentan la constitución de sujetos que se reconocen a sí mismos como seres sufrientes y actuantes, desde una conciencia reflexiva constituida por las figuras del *puedo*: poder decir, poder hacer, poder contar y contarse, poder acordarse y poder prometer (Ricoeur, 2006). En relación con esto, el discurso de la docente de matemáticas Marcela resalta:

La inclusión no distingue, es para todos, es estar convencidos como docentes y mostrarles a los chicos que son capaces de lo que se propongan ... [Por ejemplo] he tenido niños que por tener alguna discapacidad ... ya lo clasifican o ... discriminan como “¡Ah, no! Usted tiene algo, usted no es capaz de hacer esto” ... [pero] el chico realmente tiene las capacidades mentales ... todos son capaces, unos se demoran un poquito más en llegar a la meta, porque pues todo mundo no aprende a la misma velocidad ... pero por el simple hecho de que tú le digas al estudiante “oye muy bien, te fue súper bien, hiciste tres, no importa ... la próxima vez vas a hacer un poco más”, créeme que eso hace un

cambio inmenso en el estudiante, yo tengo un chico que él desde el primer período me dijo “miss, yo soy muy bruto para la matemática, soy cerrado ... así que espero que me tenga paciencia” ... y ha tenido un proceso, un cambio ... yo le digo “tú no eres una persona bruta, tú eres capaz de hacer las cosas”. (Marcela: D4, 84 – 96, 446 – 463)

Con su discurso, Marcela resalta la importancia de que, en el marco de la inclusión, los docentes generen acciones para promover que los estudiantes crean y confíen en sí mismos, tengan o no una discapacidad, se hayan sentido antes *capaces* o no. Otorga además una responsabilidad muy importante al docente en este proceso al decir que creer en las oportunidades de los estudiantes *hace un cambio inmenso* en ellos, coincidiendo así con Pryor y Crossouard (2005), quien manifiesta que el educador contribuye de manera crítica en la configuración de identidades de los estudiantes, como lo reconoce Alex, docente de matemáticas:

Donde actualmente trabajo tengo dos estudiantes ... que están diagnosticados y efectivamente pueden lograrlo ... se pueden lograr los propósitos o las metas que se plantearon en el grupo independientemente si hay un estudiante con alguna condición, todos, cualquiera puede lograr las metas y me esmero en mostrárselos ... porque si nosotros no creemos en ellos, muy jodido esperar que ellos sí ... y menos si nos encargamos con nuestras acciones de juzgarlos, dañarlos. (Alex: D1, 56 – 60)

Alex reconoce la trascendencia que las acciones como docente tienen en la formación de los estudiantes, no solo basta con creer en que ellos, indistintamente de sus características, pueden lograr lo que se propongan, sino que también es indispensable mostrárselo con las acciones, que no refieren más que al tipo de relaciones que se establece con ellos. Esto en concordancia con Honneth (2010) quien plantea que, si bien el reconocimiento de sí requiere una forma de confianza hacia el interior que proporcione seguridad en la expresión y la actuación, “estas formas de relación consigo mismo ... constituyen dimensiones de las autorrelaciones

positivas a las cuales sólo [*sic*] se puede llegar por el camino de la experiencia del reconocimiento ... de sus compañeros de interacción” (pág. 32). Desde las voces de los estudiantes, esto es resaltado así:

Hubo un momento donde no fui feliz en clase de matemáticas ... en el primer periodo de este año, ya que teníamos que hacer una manualidad y ... yo no sabía cómo hacerlo y me dio frustración y ... malestar y mal genio ... haciendo eso ... pero debo reconocer que el profesor me ayudó mucho ... me motivaba a seguir diciéndome que yo podía hacerlo ... de no ser así, no habría podido calmarme y lograrlo. (Julián: E2, 111 – 115)

Un profesor que estaba ... cubriendo [a otro por] una cirugía y entonces pues yo siempre he sido pésima en matemáticas, pero re negada y el man llegó y me preguntó algo y yo lo respondí, pero pues tenía miedo de responderlo delante de todo el mundo, porque pues me va mal y pues el señor me dijo que estaba súper bien y luego, el día de la evaluación, me escribió en la hoja gigante “eximida”, entonces pues me sentí súper, estaba como sorprendida y me sentí súper feliz, porque pues no era bruta jaja. (Diana: E4, 134 – 141)

En los discursos de Julián y Diana se evidencia el impacto positivo que tiene en el proceso educativo de los estudiantes, el reconocimiento que reciben por parte de sus docentes. Dicho reconocimiento va más allá de una voz de aliento que dice “tú puedes” o “lo hiciste bien”, implica, en términos de Nussbaum (2014), un desplazamiento imaginativo para empatizar con el otro evitando la división y jerarquización. Por esto, nuestra tercera caracterización de ciudadanos relacionados simétricamente denominada **ciudadano del amor empático** refiere a la manera en que algunos discursos sobre inclusión educativa fomentan la constitución de sujetos desde el cultivo de emociones como el amor y la empatía. Lucy, como docente y como madre, coincide con estas premisas al manifestar:

Es más disposición, cuando una profesora se dispone, mira ... yo era docente en un colegio y yo dije pues “qué posibilidad hay, o sea, rico que mi hija esté en el mismo colegio”, entonces la ingresé. Yo estaba dando clases como en tercerito, mi hija estaba en preescolar y mi compañera iba y me decía todos los días “hoy no quiso trabajar” y yo decía “no es que ella quiera, porque ella nunca va a querer, eso es la tragedia en pasta”, lo que pasa es que no hay disposición ... [pero] no es difícil tratar de apoyar un niño en condición de discapacidad, es como mi actitud, ¿sí?, es el trabajo con amor ... y no solo con ellos, es con todos ... el objetivo debería ser la inclusión, que cada uno pues, es que en la palabra inclusión está, ¿no? Que cada uno esté incluido en todo y que sea tenido en cuenta para muchas cosas, no solamente para ocupar un espacio, sino para muchas cosas más, que sean escuchados y motivados. (Lucy: F5, 200 – 213, 227 – 238)

Desde el discurso de Lucy, incluir a los niños en lo educativo reconociéndolos como sujetos con voz propia y motivando su proceso de aprendizaje, requiere disposición y una actitud amorosa por parte de sus docentes que, de acuerdo con Nussbaum (2014) permite reconocer al otro como un ser valioso, especial y fascinante, atendiendo a emociones tales como la simpatía, la compasión y la empatía por lo humano, como lo ejemplifica Ana:

Una educación inclusiva ... depende del amor, mira, si hablamos de educación, hablamos de profesoras, maestras, docentes ... no importa el nombre que tengan, pero si ustedes están ahí, es porque aman enseñar y aman los niños, entonces ... hay muchos maestros que dicen “es que son mis hijos”, yo tengo una prima que es profesora y esa mujer se reinventa con cada clase ... Si ustedes realmente se metieron en este cuento de enseñar es porque les gusta y les gustan los niños, si hay amor, hay inclusión, caben todos ... yo tengo un solo hijo para darle todo lo que yo no tuve ... no solo cosas materiales, también reforzar los vínculos que tiene que haber con los otros niños ... usted

a su hijo le enseña que hay un niño que ni siquiera sabe qué es un carro de solo llantas de impulso, compártale, enséñele el valor, que hay niños que son negritos y son mucho más inteligentes que los banquitos, ¿usted le enseñó a su hijo eso? ... que hay una niña que se le sale la saliva sin saber por qué y usted puede coger un pañito húmedo y limpiarle ... todo va en la base de la familia. (Ana: F4, 514 – 528, 757 – 768)

Cuando Ana condiciona la inclusión al amor y más adelante, resalta la importancia de reforzar desde la familia los vínculos que se establecen con los demás reconociéndolos, está haciendo referencia a la dimensión política del amor que según Nussbaum (2014) entraña en la empatía. De acuerdo con Gil (2014), esta última refiere a nuestra capacidad de imaginar la situación del otro tomando su perspectiva y distinguiendo nuestros sentires para una reconstrucción imaginativa de su experiencia; en palabras del docente de matemáticas Felipe se trata de pensar en el otro, más que en sí mismos:

Propicio la reflexión de los estudiantes ... a reconocer que el otro como ser humano es un ser que siente, que tiene dolor, lo que nosotros los docentes deberíamos hacer es generar, es tratar de cultivar la habilidad de la empatía, reconocer que el otro siente dolor así yo no lo sienta, puedo ahorrarme mucho estrés e injusticias en el salón de clases ... [pero] es algo bastante difícil, porque la escuela pues no está ... apartada de la sociedad, sino que depende muchas veces de lo de las dinámicas sociales y estamos en una dinámica social mercantil, en donde lo que importa soy yo y nadie más, si yo alcanzo el éxito, los demás no importan, y esa es una de las creencias que dificultan mucho la educación inclusiva. Por el contrario, si debatimos esa creencia y logramos una modificación a partir del aprendizaje con experiencia de valores como la empatía, se puede lograr la inclusión ... independientemente del área, cada docente dentro de sus clases, debe educar en ciertas habilidades que permitan a las personas convivir de forma

sana con su entorno, con sus pares ... considero que más allá de adquisición de conocimiento, implica también que pensemos en el otro, es algo que nos hace falta.
(Felipe: D2, 34 – 38, 167 – 181)

Desde el discurso de Felipe, la inclusión depende del cultivo de emociones como la empatía que permite pensar en el otro desde la colectividad y no la individualidad. Cuando asocia dicha empatía y el *pensar en el otro* con una convivencia sana y justa, reconoce, al igual que Celorio y López (2007), que la mayoría de “valores que se escapan al mercado como la empatía, la compasión, el amor y la solidaridad ... unen lo público y lo privado y dan consistencia al significado de ciudadanía, democracia y vida pública” (pág. 57). En concordancia con esto, los docentes de matemáticas Daniel y Paola manifiestan:

Otros propósitos de la inclusión en la educación deberían ser formar seres integrales, yo creo, más que personas hábiles en diferentes ciencias, personas respetuosas, responsables y que se preocupen por el otro ... La clase de matemáticas estoy tratando de dirigirla un poco más a que los niños analicen y sean críticos con lo que los rodea, justamente estamos haciendo como un proyecto en el cual ellos puedan concientizarse sobre qué es consumir y qué es necesario que consuman, entonces es ver cómo las matemáticas sirven de herramienta para empezar a visualizar diferentes realidades y aportar en la construcción de esos ciudadanos, que piensen más en conjunto que en individual. (Daniel: D3, 10 – 13, 16 – 21)

Una escuela inclusiva debe generar una transformación social reconociendo el propio papel y reconociendo el papel de los otros, que de hecho es ... una de las falencias sociales que uno puede identificar más en el país ... todos los casos de, por ejemplo, corrupción, tienen que ver con el “yo por encima del otro”, “mi bien personal por encima del [bien] del otro” ... lo que se vive el día a día, con aquello de que “el vivo vive

del bobo” ... logramos una educación inclusiva si formamos ciudadanos que se cuestionen críticamente “¿cómo yo puedo sobrepasar al otro para beneficiarme a mí mismo?”, que se reconozcan a sí mismos y a los demás. (Paola: D5, 240 – 251)

En ambos discursos, la inclusión educativa está estrechamente relacionada con la formación de ciudadanos que piensan en el otro priorizando la colectividad y no la individualidad desde la criticidad del entorno, coincidiendo así con las demandas de reconocimiento de la ciudadanía que, según Wills (2002) y Peña (2008), defienden más que la eliminación de la desigualdad mediante la redistribución equitativa de bienes, el pluralismo y el reconocimiento de la dignidad e integridad de cada uno de los ciudadanos, para ser iguales en la diferencia. Al respecto, Claudia como estudiante resalta:

Creo que la diferencia en el colegio se vive cuando aprendemos ... los unos de los otros y como que aprendemos que no todo el mundo es igual ... y pues todo tiene sus diferencias y eso es bueno porque pues ser iguales no tiene sentido, porque pues todo va a ser igual y no va a tener así como algún riesgo o algo más, o cambiar su forma de pensar o alguna cosa ... es una realidad y pues también una forma de ser ... de reinventarnos es la palabra. Cuando tú aceptas la diferencia, pues no solo puedes cambiar tú porque sí ... sino que, al entender al otro, pues puedes tratarlo mejor ... ¿se imagina la sociedad que seríamos si siempre, pues pensáramos así? (Claudia: E3, 117 – 126)

Claudia en su discurso entiende la diferencia como una realidad porque *todo tiene sus diferencias* y como una posibilidad porque permite una *reinención*. Cuando resalta que la diferencia representa un *riesgo* en tanto puede hacernos cambiar nuestra forma de pensar, no como algo negativo sino como una puerta para el cambio en lo personal y en las relaciones que establecemos con los otros, coincide con Skliar (2005) quien plantea que un cambio educativo a

favor de la inclusión radicaría en dejar de perpetuar la tendencia a silenciar la diferencia por sentir amenazada nuestra *normalidad*, para conversar con ella permitiendo estar siendo juntos.

Finalmente, precisamos resaltar que la pregunta de cierre del discurso de Claudia: *¿se imagina la sociedad que seríamos si siempre, pues pensáramos así?*, refleja la reflexión que articula el conjunto de resultados presentados en esta subcategoría de análisis.

En suma, con la caracterización de un *ciudadano del reconocimiento* evidenciamos discursos sobre inclusión educativa que fomentan la constitución de sujetos reconocidos como iguales en la diferencia, sin distinción ni clasificación alguna, cultivando la autoconfianza, potenciando el desarrollo personal desde el talento, y, de manera particular, promoviendo una imagen humana y accesible de las matemáticas escolares. En coherencia, desde la caracterización de un *ciudadano del yo puedo* resaltamos aquellos discursos sobre inclusión que promueven la constitución de sujetos que se reconocen a sí mismos, mediante el reconocimiento del otro, como seres sufrientes y actuantes que pueden lograr lo que se propongan. Con lo que dimos lugar a la caracterización de un *ciudadano del amor empático* que retoma los discursos sobre inclusión concordantes con la constitución de sujetos desde el cultivo de emociones para una reconstrucción imaginativa de la experiencia del *otro*.

A partir del análisis presentado en las dos secciones que configuran este apartado hemos podido, en virtud de nuestro tercer objetivo específico, *caracterizar la constitución de ciudadanos fomentada desde los discursos configurados por los participantes de la investigación sobre inclusión educativa, particularmente en las aulas de matemáticas*. De dicha caracterización, identificamos, tal como se expuso en la tercera tensión que configuró el problema de esta investigación, *una divergencia existente entre la constitución de ciudadanos fomentada desde los discursos sobre inclusión educativa*.

Tal divergencia responde, por un lado, a la asimetría en la medida que se conciben dos tipos de ciudadanos desde la relación dividida, fragmentada y jerárquica de superioridad – inferioridad (caracterizaciones de un *ciudadano de la tolerancia, del menosprecio y de voz silenciada*), y, por otro, a la simetría en tanto la constitución de los mismos entraña en la dialéctica entre el reconocimiento mutuo y de sí mismo, así como en el cultivo de emociones imaginativas que permiten una preocupación genuina por el *otro* velando por la unidad e igualdad desde la diferencia (caracterizaciones de un *ciudadano del reconocimiento, del yo puedo y del amor empático*).

7. Conclusiones

A partir de los resultados presentados y analizados en el capítulo anterior, en este abordamos las conclusiones del estudio desde cuatro apartados. En los dos primeros de ellos atendemos respectivamente al objetivo general y pregunta de investigación. En el tercero, describimos los aportes y aprendizajes profesionales e investigativos que suscitó en nosotros llevar a cabo este proceso, y, finalmente, en el cuarto apartado, referimos los asuntos, cuestiones o abordajes emergentes del mismo.

7.1 Conclusiones asociadas al objetivo general de investigación

El objetivo general que orientó la presente investigación fue *analizar las relaciones que se entretienen entre los discursos sobre inclusión y calidad configurados por algunos niños, jóvenes, familiares y profesores desde su experiencia educativa, particularmente en las aulas de matemáticas, para caracterizar la constitución de ciudadanos desde la diferencia*. En virtud de este y de los resultados presentados en el capítulo anterior, a continuación, abordamos cuatro grandes conclusiones.

La primera de ellas refiere al hecho de que los discursos de algunos sujetos entrevistados, desde el sentido que han otorgado a sus experiencias educativas, evidencian una clara tensión entre la búsqueda de la inclusión y la búsqueda de la calidad, entendiendo la primera en términos de una educación desde y para la diferencia y la segunda como el alcance homogéneo de unos estándares o resultados preespecificados. Desde estas concepciones, la búsqueda de la inclusión pone en tela de juicio la homogeneización y la garantía de la calidad amenaza la conversación con la diferencia. En lo que respecta a las aulas de matemáticas, esta tensión es alimentada desde una filosofía absolutista que conlleva a que las matemáticas escolares continúen siendo frías, rígidas e inaccesibles para muchos, y, por tanto, también conlleva a clasificaciones entre aquellos que logran de manera homogénea los resultados preestablecidos y aquellos que no, impidiendo

de tal manera la inclusión. En consecuencia, la constitución de ciudadanos a partir de estos discursos depende de si lo que se prioriza es la inclusión o la calidad, como si se tratara de cuestiones excluyentes entre sí.

Contrario a esto, nuestra segunda conclusión se configura a partir de los discursos de algunos participantes de la investigación en los que se reconoce una relación bidireccional entre la inclusión y la calidad educativas: hay calidad si la educación es accesible, pertinente y satisfactoria para todos, lo que desemboca en su carácter inclusivo y viceversa. Desde estos discursos, la inclusión y la calidad radican en la equidad de oportunidades de desarrollo integral para todos sin excepción y por tanto, se asumen como atributos propios de lo educativo dejando de diferenciar la *educación* de la *educación inclusiva* y de la *educación de calidad*. Aunque no se trata de una generalidad, estas consideraciones se materializan en las aulas de matemáticas cuando se promueve la participación de todos los estudiantes en actividades que aportan a sus proyectos de vida desde disposiciones, intenciones y formas de aprendizaje que les resultan pertinentes. En consecuencia, la constitución de ciudadanos a partir de estos discursos es acorde a sus intereses de desarrollo.

En esta misma línea de ideas en que la inclusión y la calidad están estrechamente relacionadas como atributos de lo educativo, nuestra tercera conclusión retoma los discursos de algunos sujetos entrevistados en los que se resalta el cultivo de emociones positivas como un imperativo para alcanzar la calidad educativa, y, por tanto, la inclusión. Desde estos discursos, se considera que unido a una enseñanza coherente con los principios del DUA, es necesario promover el reconocimiento mutuo desde el cultivo del amor y la empatía en las relaciones que se establece con los otros. La trascendencia de estos planteamientos en las aulas no es exclusiva de aquellas de matemáticas, es una cuestión que debe generalizarse e incluso traspasar las paredes de la escuela para combatir la fragmentación social que prevalece en la actualidad. En

consecuencia, la constitución de ciudadanos a partir de estos discursos responde a sujetos que conocen, piensan, sienten y deciden.

Aun cuando estas consideraciones son bastante esperanzadoras para re – pensar la inclusión y la calidad educativas, precisamos resaltar, en el marco de nuestra cuarta y última conclusión, la actitud pasiva que se asume desde los discursos de algunos participantes de la investigación al responsabilizar a otros por la garantía de la inclusión y la calidad, y no verlo como un problema sistémico. Si bien en unos discursos dicha responsabilidad recae sobre el Estado y la escuela como institución, en la mayoría de ellos es atribuida al docente, su labor, sus actitudes, su vocación, su empatía, sus fortalezas, o, la ausencia de ellas; pasando por alto que tratándose de una cuestión estructural de la educación nos compete a todos como Estado, como sociedad, como ciudadanos, como escuela, como docentes, como estudiantes y como familias.

No debemos olvidar que, siendo seres humanos inacabados en constante construcción y transformación, tenemos la maravillosa oportunidad de reinventarnos aprehendiendo y des–aprehendiendo prácticas, en este caso, a favor del reconocimiento mutuo y de manera particular, a favor de la inclusión y la calidad educativas. En otras palabras, consideramos posible desligarnos de las prácticas excluyentes que históricamente nos han acompañado con el silenciamiento, la opresión, el menosprecio, el elitismo y las congruencias forzadas por un nosotros homogeneizado vaciado de diferencias. Esto es posible en la medida que nos permitamos enriquecer nuestros discursos y acciones particulares desde intereses colectivos reconociendo todo el tiempo que, como lo plantean Galano y Lenzi (2019), “frente a un yo discursivo totalitario, determinista, excluyente-exclusivo, hay un otro marginado, anormal, excluido, encerrado, cosificado” (pág. 4).

Posicionando estas ideas en el ámbito educativo, nos urge hacer de la escuela un territorio compartido de interpelación y constitución de ciudadanos con voz propia que piensan, sienten y

no disputan por roles protagónicos pues no hay pretensiones de apropiación, cosificación ni *normalización* entre ellos. Así, como Estado, como sociedad, como familias, como docentes y como estudiantes comprometidos con la inclusión y la calidad educativas, debemos aunar esfuerzos para hacer de la escuela un escenario en el que la conversación de distintas formas de vida nos permita *estar siendo juntos*.

7.2 Conclusiones en relación con la pregunta de investigación

La pregunta de investigación que orientó el presente estudio fue *¿cuáles son los discursos sobre inclusión y calidad configurados por algunos niños, jóvenes, familiares y profesores desde su experiencia educativa, particularmente en las aulas de matemáticas, que caracterizan la constitución de ciudadanos desde la diferencia?* En virtud de esta y de las conclusiones presentadas en el apartado anterior, a continuación, describimos cinco grupos de discursos que emergieron del análisis de resultados realizado.

El primer grupo, denominado *discursos de la homogeneización* refiere a aquellos que, asumiendo la calidad educativa como el alcance de estándares o resultados preespecificados, fomentan la constitución de ciudadanos homogéneos y universales que viven sus experiencias inclusivas en la medida que se adaptan a tales expectativas de uniformidad. De esta manera, la escuela permanece rígida ante la divergencia y aquellos niños o jóvenes que no cumplen con los estándares establecidos son segregados o excluidos de las prácticas educativas, desconociendo sus particularidades, sus contextos sociales y culturales, así como sus intenciones de aprendizaje y subjetividades. Particularmente, en las aulas de matemáticas estos discursos se materializan a través de las clasificaciones y jerarquías otorgadas por la ilusión de concebir el *éxito* y el *fracaso* en función de aspectos meramente cognitivos y absolutistas.

En esta misma línea de ideas en que la calidad y la inclusión educativas responden a la uniformidad, tienen lugar los *discursos de lo políticamente correcto* que, desde una cultura

eufemística, enmascaran el señalamiento, la rotulación y las etiquetas, fomentando la constitución de al menos dos tipos de ciudadanos relacionados de manera jerárquica y vertical. El primer tipo, desde una posición de *superioridad* atribuida por pertenecer a la uniformidad, manifiesta aceptación hacia el segundo cuya diferencia parece hacerlo merecedor de atributos de *inferioridad*. Mediante dicha aceptación se justifica no solo el poder de nombrar, designar, señalar y juzgar al *otro inferior*, sino también la ausencia de remordimiento y responsabilidad ante la injusticia de la fragmentación; se disimula el menosprecio desde el eufemismo y lo políticamente correcto, al tiempo que se encubre la permanencia de prácticas universalizantes insensibles a las diferencias y singularidades, y, por tanto, ajenas a la inclusión.

El tercer grupo, denominado *discursos del desarrollo* refiere a aquellos que, asumiendo la inclusión y la calidad como atributos propios de lo educativo, fomentan la constitución de ciudadanos desde la equidad de oportunidades acordes a sus intereses y proyectos de vida. Mediante el reconocimiento de disposiciones e intenciones personales, el aprendizaje, en particular de las matemáticas escolares, resulta pertinente para los educandos desde una participación significativa que contribuye al desarrollo cognitivo, emocional y social de cada uno. Así, la escuela se convierte en un taller para la vida que promueve conductas responsables y cooperativas, al tiempo que consolida una relación dialéctica entre los intereses personales y aquellos colectivos.

En el marco de un desarrollo que integre los ámbitos cognitivos, emocionales y sociales de los educandos, se posicionan los *discursos de lo sentipensante* que, concibiendo el cultivo de emociones positivas como un imperativo para alcanzar la calidad educativa, y, por tanto, la inclusión, fomentan la constitución de ciudadanos empoderados armónicamente de sus conocimientos, pensamientos, emociones y decisiones. Desde estos discursos, la educación no divorcia la razón del corazón, sino que cultiva emociones y pensamientos estrechamente ligados

a las decisiones y acciones que permiten reconstrucción imaginativa de la experiencia del otro. Es así como el amor, la empatía y el reconocimiento mutuo labran un camino para salvaguardar la dignidad e integridad de cada uno, configurando la escuela como un territorio para conversar con otros sin pretensiones de domesticación o apropiación de las diferencias.

El quinto y último grupo, denominado *discursos de la pasividad* refiere a aquellos que, a pesar de considerar la inclusión y la calidad como atributos de una educación pensada desde y para las diferencias, fomentan la constitución de ciudadanos pasivos que responsabilizan a otros de las prácticas excluyentes que históricamente han amenazado la unidad social. Desde estos discursos, el conformismo es una forma de perpetuar y hasta legitimar la fragmentación social que, de manera particular, se materializa en las aulas de matemáticas con el fatalismo del fracaso, el miedo a la pregunta, así como con la obsesión por lo que hace o deja de hacer el docente. Si bien es cierto que ser víctima de la exclusión y del menosprecio tiene implicaciones significativas y negativas en las relaciones que se establecen consigo mismo y transitivamente con los seres cercanos, urge que como escuela, familia, sociedad y Estado interpelemos cada voz para reinventarnos actuando en virtud de una educación emancipadora con la que el misterio del yo, del otro y del nosotros se conserva en las diferencias.

7.3 Aportes profesionales e investigativos

El desarrollo de esta investigación nos ha suscitado reflexiones profundas sobre nuestro quehacer docente e investigativo. En primer lugar, nos ha convocado a problematizar la manera en que, como docentes de matemáticas, aportamos a la constitución de ciudadanos que se reconocen a sí mismos y a los otros como parte de una unidad, sin diferenciaciones ni distanciamientos entre ellos. Precisamos resaltar que, si bien hemos logrado configurar un discurso sólido en relación con la inclusión y la calidad como atributos de lo educativo, el reto ahora es empoderarnos del mismo al materializarlo en las realidades de nuestra práctica

educativa posicionada en las matemáticas escolares, promoviendo su accesibilidad y comprensión desde actividades de aprendizaje que les resulten pertinentes a nuestros educandos en la medida que involucren sus intereses, intenciones y proyectos de vida.

Así mismo, los resultados de este estudio nos alertan como sujetos de la escuela y la sociedad, sobre la urgencia de cultivar emociones positivas para contrarrestar la fragmentación y desigualdad que amenaza cada vez más nuestro mundo. En virtud de ello, consideramos imperativo asumir la educación como un acontecimiento ético (Bárcena y Mèlich, 2000) desde, hacia, para y con la humanidad, de tal manera que nos permitamos conversar y reconstruir imaginativamente la experiencia del otro, y, desde allí, pensar caminos hacia una transformación educativa y real. Aunque somos conscientes de que este es apenas un peldaño de la escalera al cielo, esta no es razón para resignarnos o rendirnos, por el contrario, nos impulsa a que, aferrados a nuestra vocación, pasión y convicción, luchemos por un futuro educativo en el que podamos, educadores y educandos, *estar siendo juntos*.

Finalmente, precisamos resaltar la riqueza que el desarrollo de este estudio ha tenido para nuestro crecimiento en el campo investigativo. Como investigadores nos permitimos confrontar y reinventar nuestras propias concepciones sobre la educación, la educación matemática, la inclusión y la calidad educativa, a partir de un trabajo responsable y minucioso de indagación, organización, sistematización, escritura, análisis y constante reestructuración.

7.4 Asuntos investigativos emergentes

Teniendo en cuenta los resultados de esta investigación precisamos resaltar al menos cinco cuestiones que pueden ser abordadas por estudios posteriores. En primer lugar, indagar las coincidencias existentes entre los discursos políticos sobre inclusión educativa y aquellos configurados por algunos jóvenes, familiares y profesores desde su experiencia, resultaría

pertinente para complementar los resultados de nuestro primer objetivo específico, para el cual los hallazgos solo reportaron comparaciones de disparidad y ambivalencia.

Igualmente, consideramos que las comprensiones logradas con la presente investigación podrían profundizarse analizando los discursos sobre inclusión que han sido configurados desde: (1) experiencias educativas en aulas exclusivas, y/o (2) experiencias propias de la educación informal o alternativa, es decir, aquellas que no han tenido lugar en la escuela regular. Abordar ambas cuestiones permitiría re – pensar la (in)exclusión, la escuela y la misma educación.

Por otro lado, con la intención de complementar los resultados de nuestro segundo objetivo específico, sería preciso investigar los factores que, según los discursos de los actores educativos, influyen en la calidad de la educación y en el logro de la inclusión. Finalmente, con el fin de contrastar o consolidar los hallazgos propios del tercer objetivo de la presente investigación, se podrían analizar las maneras en que los discursos sobre ciudadanía configurados por algunos sujetos se reflejan o inciden en los procesos educativos inclusivos.

8. Referencias

- Abdelhameed, H. (2009). Use of the behavioural approach in teaching counting for children with Down Syndrome. *International Journal of Special Education*, 24(2), 82-90.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2003). *Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools*. University of Manchester, University of Newcastle y Canterbury Christ Church University College.
- Alcaldía Mayor de Bogotá Distrito Capital. (12 de octubre de 2007). *Decreto por el cual Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital*. [Decreto 470 de 2007].
- Almonacid, C. (2018). El poder de la imaginación, de la ficción a la acción política. Ideología y utopía en la perspectiva de Paul Ricoeur. *Recerca*, (22), 153-172
- Alsina, A. (2012). Hacia un enfoque globalizado de la educación matemática en las primeras edades. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 80, 7-24.
- Alsina, A. y Planas, N. (2008). *Matemática inclusiva: propuestas para una educación matemática accesible*. Editorial Narcea.
- Amaya, S. (2017). *El aula hospitalaria, un espacio inclusivo para la formación con respeto, comprensión y cariño* [Trabajo de Pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/6698>
- Amaya, LM (2018). *Procesos de inclusión en contextos de re-educación: alternativas desde la educación matemática* [Trabajo de grado de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/14303>
- Andrade, C. (2011). Obstáculos didácticos en el aprendizaje de la matemática y la formación de docentes. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 24, 999-1007.
- Angulo, EJ y Solano, JE (2013). *Educación Matemática Crítica y Ambientes de Aprendizaje. Posibilidades y dificultades en un proyecto de formación de estudiantes críticas* [Trabajo de grado de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/194?show=full>
- Angulo, HA y Herrera, L. (2009). *El aprendizaje de nociones matemáticas básicas por parte de personas con discapacidad intelectual. Una propuesta para la enseñanza del núcleo temático "estructura aditiva" haciendo uso de software*. Universidad Pedagógica Nacional. Fundación Francisca Radke.
- Austin, JL (1991). *Cómo hacer cosas con palabras* (JO Urmson, Comp.) Paidós.
- Bárcena, F. y Mèlich, JC (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

- Barrantes, R. (2002). *Investigación. Un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Blanco, J., Duarte, L. y Aragón, M. (2017). Neoliberalismo y Escuela. Transformaciones de la escuela a partir de las políticas neoliberales en Colombia. *Revista Republicana*, (23), 93-128.
- Bruno, A. y Noda, MA (2012). Estudio de un alumno con síndrome de Down en la comprensión del sistema de numeración decimal. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 1(2), 5-22.
- Buendía, G., Molfino, V. y Ochoviet, C. (Eds.). (2017). *Estrechando lazos entre investigación y formación en Matemática Educativa. Experiencias conjuntas de docentes y futuros docentes* (Vol. IV). Consejo de Formación en Educación.
- Calvo, MI y Verdugo, MA (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Editania*, 41, 17-30.
- Camargo, A. y Hederich, C. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13(24), 329-346.
- Camelo, F., Mancera, G. y Salazar, C. (2017). Una mirada a la equidad en nuestras prácticas desde la dimensión política de la educación matemática. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 283-300.
- Carraher, TN, Carraher, DW y Shliemann, AD (2007). En la vida diez, en la escuela cero: los contextos culturales del aprendizaje de las matemáticas. En TN Carraher, DW Carraher, y AD Schliemann (Eds.), *En la vida diez, en la escuela cero* (págs. 25-47). Siglo XXI Editores.
- Castro, CC y Torres, E. (2017). La educación matemática inclusiva: una experiencia en la formación de estudiantes para profesor. *Infancias Imágenes*, 16(2), 295-304.
- Cejudo, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista española de pedagogía*, 234, 365-380.
- Celorio, G. y Lopez, A. (Coords.) (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Hegoa.
- Center for Applied Special Technology (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author
- Cobeñas, P., Fernández, C., Galeazzi, M., Noziglia, J., Santucciono, G. y Schnek, A. (2017). *Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos*. Grupo Art 24 por la Educación Inclusiva - COPIDIS.
- Colella, L. y Díaz-Salazar, R. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educ. Educ.*, 18(2), 287-303.
- Congreso de la República de Colombia. (10 de julio de 2007). *Ley por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones*. [Ley 1145 de 2007]. DO: 46.685.
- Congreso de la República de Colombia. (27 de febrero de 2013). *Ley por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. [Ley 1618 de 2013]. DO: 48.717.

- Congreso de la República de Colombia. (31 de julio de 2009). *Ley por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.* [Ley 1346 de 2009]. DO: 47.427.
- Correa, L. y Rúa, JC (2018). La trampa de la educación especial: rodeos y laberintos jurisprudenciales para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. *Revista Derecho del Estado*, 41, 97-128.
- Correa, L., Duarte, JA, Rúa, JC, Bustacara, IN, Giraldo, C., Rangel, V. y Sarmiento, JD (2019). *Escapar de la exclusión: avances y retos de la educación inclusiva en Bogotá (Colombia)*. Laboratorio de Derechos Económicos, Sociales y Culturales - DescLAB.
- Correa, L., Rúa, JC y Valencia, M. (2018). *#EscuelaParaTodos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia*. Laboratorio de Derechos Económicos, Sociales y Culturales - DescLAB.
- Departamento Nacional de Planeación. (2003). *Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. Hacia un Estado Comunitario*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Departamento Nacional de Planeación. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Estado Comunitario: desarrollo para todos*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Departamento Nacional de Planeación. (2011). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para todos. Más empleo, menos pobreza y más seguridad*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Departamento Nacional de Planeación. (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país. Paz, equidad y educación*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Departamento Nacional de Planeación. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Ernest, P. (1991). The nature of mathematics and teaching. *Philosophy of Mathematical Education Journal*. Exeter.
- Estrada, J. (2003). *La contra << revolución educativa >>*. Colección Espacio Crítico. Universidad Nacional de Colombia.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. VM, Moncayo (antología y presentación). Siglo XXI Editores. CLACSO.
- Forster, R. (2009). Adversus tolerance. *Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG*, 3(5).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fundación Saldarriaga Concha. (2018). *¿Cuál es el panorama de la educación para personas con discapacidad en Colombia?* Fundación Saldarriaga Concha.

- Fúneme, F. y Barreto, D. (2013). *Propuesta para el trabajo de la estructura multiplicativa en un aula integrada por alumnos con deficiencias visuales implementando el uso del ábaco sorobán* [Informe de pasantía, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Galano, C. y Lenzi, M. (2019). Deconstruyendo el lenguaje de la inclusión. *Sciences Pi Journal*, (21), 2-13.
- Galli, M., Montegui, E., Molfino, V. y Núñez, I. (2017). Desnaturalizando lo socialmente establecido: una discusión de género. En G. Buendía, V. Molfino y C. Ochoviet (Eds.), *Estrechando lazos entre investigación y formación en Matemática Educativa. Experiencias conjuntas de docentes y futuros docentes* (Vol. IV, págs. 85-96). Consejo de Formación en Educación.
- Gaona, V. y Grubert, L. (2010). Las políticas educativas de la década y los gobiernos de Álvaro Uribe y Juan Manuel Santos. *Educación y Cultura*, (89), 20-29.
- García, G. (2014). La producción de la (in)exclusión, currículo y cultura(s) en el aula de matemáticas. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(2), 202-221.
- García, G., Valero, P. y Camelo, F. (2013). Escenarios y ambientes educativos de aprendizaje de las matemáticas. Constitución de subjetividades en educación matemática elemental. En G. García, P. Valero, C. Salazar, G. Mancera, F. Camelo y J. Romero (Eds.), *Procesos de inclusión / exclusión, subjetividades en educación matemática* (págs. 45-76). Universidad Pedagógica Nacional. Fondo Editorial.
- García, G. y Valero, P. (2013). De la igualdad, la equidad y la (in)exclusión en el currículo de matemáticas: una revisión en el contexto colombiano. En G. García, P. Valero, C. Salazar, G. Mancera, F. Camelo y J. Romero (Eds.), *Procesos de inclusión / exclusión, subjetividades en educación matemática* (págs. 19-42). Universidad Pedagógica Nacional. Fondo Editorial.
- Gil, M. (2014). *La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: el papel de las emociones en la vida pública*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <https://core.ac.uk/download/pdf/71032359.pdf>
- Giménez, J., Díez-Palomar, J. y Civil, M. (2007). Excusión y matemáticas. Elementos que explican la investigación actual en el área. En: J. Giménez y J. Díez-Palomar (Coords.), *Educación matemática y exclusión* (págs. 9-37). Editorial GRAÓ.
- Giraldo-Paredes, H. y De la Cruz-Giraldo, GN (2016). La influencia neoliberal en las políticas educativas en Colombia. *Revista Criterio Libre Jurídico*, 13(2), 119-125.
- González, MT (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- Grupo de Investigación en Aprendizaje, Educación y Comportamiento de la Universidad Nacional de Colombia (2019). *La diversidad y las emociones en el marco de la Educación Inclusiva*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación.

- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, 13(44), 235-241.
- Gutiérrez, R. (2013). The Sociopolitical Turn in Mathematics Education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 44(1), 37-68.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.
- Herrera, M. (2006). Ciudadanía Social y cultural: Perspectiva Histórica y retos del aprendizaje ciudadano del siglo XXI. *PROCESOS. Revista Ecuatoriana de Historia*, 23, 97-113.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz Editores.
- Joya, S. (2013). *Enseñanza de la elipse como sección cónica, una propuesta inclusiva para grado décimo* [Informe de pasantía, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/957?show=full>
- Knijnik, G., Wanderer, F. y de Oliveira, CJ (2005). Cultural differences, oral mathematics and calculation in a teacher training course of the Brazilian Landless Movement. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 37(2), 101–108.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, (19), 87-112.
- Larrosa, J. y Jaramillo, A. (2007). La escuela: ¿un modulador de la subjetividad? En: A. Marín, A. Agudelo, L. Escobar, M. Gallo y L. Restrepo (Eds), *Escuela, cuerpo y biopoder* (págs. 8-25). Maestros gestores de nuevos caminos.
- Laval, C. (2003). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Lerma, SY y Torres, DA (2017). *Estrategias didácticas para la enseñanza de fraccionarios en estudiantes con discapacidad cognitiva de grado 8° de la institución educativa Centro para la Inclusión y el Desarrollo Social - Fundación CINDES* [Trabajo de Pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Institucional Universidad Tecnológica de Pereira. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/8265>
- Lizcano, F. (2012). Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 11(32), 269-304.
- Martínez, LA, Pérez, H., Amaya, JA y Rivas, VB (2019). Módulo laboral. En Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación y Sindicato de Maestros de Suecia (Eds.), *Proyecto de cualificación sindical con perspectiva de género para Escuela Territorio de Paz* (págs. 41-53). Convenio: Fecode – Lärarförbundet 2019.

- Meza, E., Folleco, F., Yopez, L. y Cardona, C. (2016). *Prácticas de enseñanza desde la formación inclusiva en el área de matemáticas* [Informe de investigación, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/>
- Ministerio de Salud y Protección Social (2014). *Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social 2013-2022*. Oficina de Promoción Social. Grupo de Gestión de Discapacidad.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Matemáticas*. Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Revolución Educativa: Plan Sectorial 2002 - 2006* (Documento No. 1). MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas. En Ministerio de Educación Nacional (Ed.), *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (págs. 46-95). MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008a). *Revolución Educativa: Plan Sectorial 2006 - 2010* (Documento No. 8). MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008b). *Educación Inclusiva con Calidad: “construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”, guía y herramienta*. Serie de guías No. 34, Cartilla Educación Inclusiva. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Revolución Educativa 2002 – 2010. Acciones y lecciones*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Sectorial 2010-2014. Educación de calidad, el camino para la prosperidad* (Documento No. 9). MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa)*. Colombia aprende: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempre diae/86402>
- Ministerio de Educación Nacional. (09 de febrero de 2009). *Decreto por medio del se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. [Decreto 366 de 2009].
- Ministerio de Educación Nacional. (29 de agosto de 2017). *Decreto por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. [Decreto 1421 de 2017].

- Miramón, MA (2013). Michel Foucault y Paul Ricoeur: dos enfoques del discurso. *La Colmena. Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, (78), 53-57.
- Molfino, V., Perdomo, N., Ruiz, X. y Villa, S. (2017). Analfabetismo y afrodescendencia: ¿casualidad o causalidad? En G. Buendía, V. Molfino y C. Ochoviet (Eds.), *Estrechando lazos entre investigación y formación en Matemática Educativa. Experiencias conjuntas de docentes y futuros docentes* (págs. 97-111). Consejo de Formación en Educación.
- Monteiro, A. y Mendes, J. (2011). Prácticas sociales y organización curricular: cuestiones y desafíos. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 37-46.
- Moralejo, E. (2003). Complementación entre la explicación y la comprensión Un análisis desde la hermenéutica de Paul Ricoeur. *Perspectivas Metodológicas*, 3(3).
- Morales, A. (2010). Privatización, precariedad laboral, educación para pobres: ejes de la política educativa en la primera década del siglo XXI. *Revista Deslinde*, 47, 36-45.
- Naciones Unidas (2015). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- Nussbaum, MC (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Ocampo, G. y Cardona LM (2015). Paul Ricoeur: la imposibilidad de un saber sin supuestos. *Inciso*, (17), 177-191.
- ONG – Red de Educación (2014). *Incidencia por la educación. Una guía paso a paso*. Uddannelses Netvaerket.
- Ortega, JM (2008). Síndrome de Down: contenidos matemáticos mediados por ordenador. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, (16), 85-105.
- Osorno, CA (2014). *Propuesta integradora para el desarrollo del pensamiento geométrico en estudiantes con discapacidad intelectual* [Trabajo de investigación de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UN. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75000>
- Ospina, N., Merino, G. y Galagovsky, L. (2015). *Análisis comparativo del discurso: la hipótesis termodinámica en el escrito original de C. Afinsen vs la explicación de un libro de texto universitario*. IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales.
- Peña, J. (2008). Nuevas perspectivas de la ciudadanía. En F. Quesada (Coord.), *Ciudad y ciudadanía: senderos contemporáneos de la filosofía política* (págs. 231-252).
- Pryor, J. y Crossouard, B. (2005). A Socio-cultural Theorisation of Formative Assessment. Oxford Review of Education. Paper prepared for the Sociocultural Theory in Educational Research and Practice Conference, University of Manchester.
- Ramírez, E. (2019). The Assessment in Mathematics: Educational Process? *Creative Education*, 10(6), 1317-1337.

- Ricoeur, P. (1981). Acontecimiento y sentido. *Revista de Filosofía*, 19, 5-24.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, A. (2003). Un análisis de la revolución educativa. *Revista colombiana de educación*, (44).
- Rodríguez, C., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154.
- Rodríguez, L. (2016). *La caracterización de los estudiantes: un elemento esencial en el proceso de inclusión*. Instituto Nacional para Ciegos. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-358378.html?_noredirect=1
- Salas, JM (2015). *La educación matemática para el ejercicio de los derechos humanos: narrativas de los estudiantes de grado sexto del colegio la belleza los libertadores IED* [Monografía de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2357>
- Salazar, C., Mancera, G. y Camelo, F. (2013). Ambientes de aprendizaje e intersubjetividad. En G. García, P. Valero, C. Salazar, G. Mancera, F. Camelo y J. Romero (Eds.), *Procesos de inclusión / exclusión, subjetividades en educación matemática* (págs. 79-113). Universidad Pedagógica Nacional. Fondo Editorial.
- Scarfó, F. y Zapata, N. (2014). Obstáculos en la realización del derecho a la educación en cárceles. Una aproximación sobre la realidad argentina. *Cátedra UNESCO de investigación aplicada para la educación en la cárcel*, 5, 1-18.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22.
- Skliar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En M. Angelino y M. Almeida (Comp.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (págs. 180-194). Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social.
- Skovsmose, O. (1999). *Hacia una filosofía de la educación matemática crítica*. Universidad de los Andes: una empresa docente.
- Skovsmose, O. y Valero, P. (2012). Rompimiento de la neutralidad política: el compromiso crítico de la educación matemática con la democracia. En O. Skovsmose y P. Valero, *Educación Matemática*

- Crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas* (págs. 1-23). Ediciones Uniandes.
- Tamayo, A. (2010). ¿Políticas públicas o propósitos de gobierno? (Tres errores acerca de la calidad de la educación). *Educación y Cultura*, (89), 30-34.
- Toboso, M. y Arnau, MS (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20), 64-94.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista iidh*, 40, 341-388.
- Torres, E., Ortega, P. y Arias, D. (2015). *Educación y vínculo social: experiencias de maestras presas políticas en una cárcel de mujeres*. Editorial Aula de Humanidades.
- Torres, GI y Prieto, LA (2016). La clase de matemáticas y los procesos de inclusión y/o integración en el aula. En A. Aroca, S. Valbuena y L. Vargas (Eds.), *Memorias Segundo Encuentro de Investigación en Educación en Educación Matemática - EDEM 2* (Vol. I, págs. 74-81). Universidad del Atlántico.
- Torres, J. y Gaviria, Y. (2013). *Una propuesta inclusiva para la representación gráfico-geométrica de los poliedros con población ciega* [Informe de pasantía, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/8368>
- Torres, R. (2007). Incidir en la educación. *Polis*, 16. <http://journals.openedition.org/polis/4640>
- Torroella, G. (2001). Educación para la vida: el gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(1), 73-84.
- Trujillo, M. (2019). ¡Mira la persona, no su discapacidad! Síndrome de Down: vienen a familiarizar el mundo. *Apuntes de familia*, 22-25.
- Umbacia, SM y Uñate, EL (2013). Experiencia de aula para la construcción de la noción de fracción en sus interpretaciones parte-todo y cociente, haciendo uso de recursos didácticos en un aula inclusiva, en estudiantes con discapacidad visual para grado 5°. *Revista Científica*, 533-537.
- Valero, P. (2017). El deseo de acceso y equidad en la educación matemática. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 99-128.
- Valero, P. y García, G. (2014). El Currículo de las Matemáticas Escolares y el Gobierno del Sujeto Moderno. *Bolema*, 28(49), 491-515.
- Valero, P., García, G., Camelo, F., Mancera, G. y Romero, J. (2012). Mathematics education and the dignity of being. *Pythagoras*, 33(2), 1-9.
- Valoyes-Chávez, L. (2017). Inequidades raciales y educación matemática. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 129-152.

- Velasco, C., Mora, S. y Montes, Y. (2013). *Una propuesta para la inclusión de la población en condición de discapacidad visual a través del álgebra geométrica* [Informe de pasantía, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books, S. A.
- Vélez, CM (2008). La educación inclusiva en el marco de la Revolución Educativa en Colombia. *48th international conference on education (workshop 3)*.
- Vélez, M. (2010). Ricoeur y el concepto de texto. *Co-herencia*, 7(12), 85-116.
- Wills, M. (2002). Nuevas y viejas ciudadanías: la apuesta por una nueva democracia. En A. Estrada, L. Garay, C. Gaviria, G. Hoyos, A. Mockus, N. Ortiz, A. Rico, L. Sarmiento, J. Toro y M. Wills. *Camino hacia nuevas ciudadanías* (págs. 13-26). Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR. Departamento Administrativo de Bienestar Social, Serie Proyectos.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

Anexos

Anexo A. Guion de entrevista a estudiantes

MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN			
Tensiones de la problemática	Pregunta de investigación	Objetivo general de investigación	Objetivos específicos
T1. Existe una brecha entre los discursos políticos y las realidades escolares en relación con la inclusión educativa colombiana.	¿Cuáles son los discursos sobre inclusión y calidad configurados por algunos niños, jóvenes, familiares y profesores desde su experiencia educativa, particularmente en las aulas de matemáticas, que caracterizan la constitución de ciudadanos desde la diferencia?	Analizar las relaciones que se entretienen entre los discursos sobre inclusión y calidad configurados por algunos niños, jóvenes, familiares y profesores desde su experiencia educativa, particularmente en las aulas de matemáticas, para caracterizar la constitución de ciudadanos desde la diferencia.	OE1. Comparar los discursos políticos sobre inclusión educativa con aquellos configurados por los participantes de la investigación desde su experiencia, en particular asociada a la clase de matemáticas.
T2. Existe una disyuntiva entre los discursos que versan sobre calidad educativa e inciden en los procesos inclusivos.			OE2. Establecer la incidencia que tienen los discursos sobre calidad educativa configurados por los participantes de la investigación en los procesos inclusivos que permean las aulas escolares, particularmente de matemáticas.
T3. Existe una divergencia entre la constitución de ciudadanos fomentada desde los discursos sobre inclusión educativa.			OE3. Caracterizar la constitución de ciudadanos fomentada desde los discursos configurados por los participantes de la investigación sobre inclusión educativa, particularmente en las aulas de matemáticas.
ENTREVISTAS - ESTUDIANTES			
Intención de la pregunta	#	Situación orientadora	Observaciones
		Opciones de conversación	
OE1		¿Qué es lo que más te gusta de ir? ¿Y lo que menos te gusta? ¿Te hace feliz asistir? ¿Por qué asistes?	
OE2		¿Cómo es tu relación con tus compañeros? ¿Con todos es igual? ¿Por qué?	
OE2		Menciona a tres compañeros. ¿Quiénes son? Describe los. ¿Por qué ellos y no otros?	
OE1 - OE2		¿Tienes un lugar o persona favorita en el colegio? ¿Por qué?	
OE1		¿Cuál es tu materia favorita? ¿Por qué? ¿Cómo te sientes en ella?	
OE2	1	¿Cómo te sientes en la clase de matemáticas? ¿Por qué?	
OE1		¿Qué es lo que más te gusta de la clase de matemáticas? ¿Y lo que menos te gusta?	
OE1		Háblame sobre una clase de matemáticas en la que te hayas sentido muy feliz. ¿Recuerdas alguna donde no haya sido así?	
OE2		¿Qué valores se promueven en tu escuela y en la clase de matemáticas? Explica	
OE2		¿Has vivenciado injusticias en la escuela? ¿Cómo actúas frente a ellas? ¿Sucede lo mismo fuera de la escuela?	
OE2		¿Consideras importante el valor del respeto? ¿Por qué? ¿Crees que está relacionado con la diferencia? Explica	¿Acaso no todos tenemos dificultades? ¿No todos somos diferentes? ¿Qué papel cumple la diferencia?

Anexo B. Guion de entrevista a familiares

MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN				
Tensiones de la problemática	Pregunta de investigación	Objetivo general de investigación	Objetivos específicos	
T1. Existe una brecha entre los discursos políticos y las realidades escolares en relación con la inclusión educativa colombiana.	¿Cuáles son los discursos sobre inclusión y calidad configurados por algunos niños, jóvenes, familiares y profesores desde su experiencia educativa, particularmente en las aulas de matemáticas, que caracterizan la constitución de ciudadanos desde la diferencia?	Analizar las relaciones que se entretienen entre los discursos sobre inclusión y calidad configurados por algunos niños, jóvenes, familiares y profesores desde su experiencia educativa, particularmente en las aulas de matemáticas, para caracterizar la constitución de ciudadanos desde la diferencia.	OE1. Comparar los discursos políticos sobre inclusión educativa con aquellos configurados por los participantes de la investigación desde su experiencia, en particular asociada a la clase de matemáticas.	
T2. Existe una disyuntiva entre los discursos que versan sobre calidad educativa e inciden en los procesos inclusivos.			OE2. Establecer la incidencia que tienen los discursos sobre calidad educativa configurados por los participantes de la investigación en los procesos inclusivos que permean las aulas escolares, particularmente de matemáticas.	
T3. Existe una divergencia entre la constitución de ciudadanos fomentada desde los discursos sobre inclusión educativa.			OE3. Caracterizar la constitución de ciudadanos fomentada desde los discursos configurados por los participantes de la investigación sobre inclusión educativa, particularmente en las aulas de matemáticas.	
ENTREVISTAS - FAMILIARES				
Objetivo principal asociado	#	Pregunta orientadora	***Opciones de conversación***	Observaciones
OE1	1	¿Desde su experiencia, cuáles considera que son o deben ser los propósitos de la educación?	¿De qué manera la clase de matemáticas a la que asiste su hijo(a) aporta al logro de tales propósitos?	
OE2			¿Considera que la formación ciudadana debe ser un propósito de la educación matemática? ¿Por qué?	
OE1 - OE2			¿Considera que todos los estudiantes cuentan con las mismas oportunidades para alcanzar estos fines, en particular desde la clase de matemáticas a la que asiste su hijo(a)?	
OE1	2	¿Qué entiende por calidad de la educación?	¿Cómo cree que esta calidad debe ser medida o evaluada? ¿Cómo podría mejorarse?	
OE1			¿Cuál es su opinión frente a las pruebas estandarizadas SABER y PISA?	
OE1 - OE2			¿Considera que todos los estudiantes cuentan con las mismas oportunidades de éxito en el aprendizaje de las matemáticas?	
OE1	3	¿Cómo describiría su experiencia en relación con la educación inclusiva?	Según la respuesta dada, ¿cómo definiría la educación inclusiva?	
OE2			¿Considera que la educación inclusiva está dirigida a una población en particular ? ¿Por qué?	¿Acaso no todos tenemos dificultades? ¿No todos somos diferentes? ¿Qué papel cumple la diferencia?
OE1			¿Considera que la educación de su hijo(a) y su clase de matemáticas, aportan al logro de una educación inclusiva? ¿De qué manera?	
OE2			¿Qué relaciones concibe entre la educación inclusiva y la formación de ciudadanos desde el aula de matemáticas?	
OE1 - OE2	4	¿Cuál es el reto más grande que ha enfrentado en relación con la educación de su hijo(a)?	¿A qué factores atribuye dicha situación?	
OE1 - OE2			¿De qué manera considera que habría podido evitarse tal situación?	
OE1	5	¿Cómo describiría la experiencia educativa de su hijo(a)?	¿Cómo cree que su hijo(a) se siente en relación con la formación que recibe?	
OE2			¿Qué puede decir de los vínculos que establece su hijo(a) en su entorno educativo?	
OE1 - OE2			¿Cómo describiría la experiencia de su hijo(a) en la clase de matemáticas?	

Anexo C. Guion de entrevista a docentes

MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN				
Tensiones de la problemática	Pregunta de investigación	Objetivo general de investigación	Objetivos específicos	
T1. Existe una brecha entre los discursos políticos y las realidades escolares en relación con la inclusión educativa colombiana.	<i>¿Cuáles son los discursos sobre inclusión y calidad configurados por algunos niños, jóvenes, familiares y profesores desde su experiencia educativa, particularmente en las aulas de matemáticas, que caracterizan la constitución de ciudadanos desde la diferencia?</i>	<i>Analizar las relaciones que se entretienen entre los discursos sobre inclusión y calidad configurados por algunos niños, jóvenes, familiares y profesores desde su experiencia educativa, particularmente en las aulas de matemáticas, para caracterizar la constitución de ciudadanos desde la diferencia.</i>	OE1. Comparar los discursos políticos sobre inclusión educativa con aquellos configurados por los participantes de la investigación desde su experiencia, en particular asociada a la clase de matemáticas.	
T2. Existe una disyuntiva entre los discursos que versan sobre calidad educativa e inciden en los procesos inclusivos.			OE2. Establecer la incidencia que tienen los discursos sobre calidad educativa configurados por los participantes de la investigación en los procesos inclusivos que permean las aulas escolares, particularmente de matemáticas.	
T3. Existe una divergencia entre la constitución de ciudadanos fomentada desde los discursos sobre inclusión educativa.			OE3. Caracterizar la constitución de ciudadanos fomentada desde los discursos configurados por los participantes de la investigación sobre inclusión educativa, particularmente en las aulas de matemáticas.	
ENTREVISTAS - DOCENTES				
Objetivo principal asociado	#	Pregunta orientadora	***Opciones de conversación***	Observaciones
OE1	1	¿Desde su experiencia, cuáles considera que son o deben ser los propósitos de la educación?	¿De qué manera su clase de matemáticas aporta al logro de tales propósitos?	
OE2			¿Considera que la formación ciudadana debe ser un propósito de la educación matemática? ¿Por qué?	
OE1 - OE2			¿Considera que todos los estudiantes cuentan con las mismas oportunidades para alcanzar estos propósitos? ¿Sucede lo mismo desde la clase de matemáticas?	
OE1	2	¿Qué entiende por calidad de la educación?	¿Cómo cree que esta calidad debe ser medida o evaluada? ¿Cómo podría mejorarse?	
OE1			¿Cuál es su opinión frente a las pruebas estandarizadas como SABER y PISA?	
OE1 - OE2			¿Considera que todos los estudiantes cuentan con las mismas oportunidades de éxito en el aprendizaje de las matemáticas?	
OE1	3	¿Cómo describiría su experiencia en relación con la educación inclusiva?	¿Qué entiende por educación inclusiva?	
OE2			¿Considera que la educación inclusiva está dirigida a una población en particular ? ¿Por qué?	¿Acaso no todos tenemos dificultades? ¿No todos somos diferentes? ¿Qué papel cumple la diferencia?
OE1			¿Considera que la educación impartida por usted aporta al logro de una educación inclusiva? ¿De qué manera ?	
OE2			¿Qué relaciones concibe entre la educación inclusiva y la formación de ciudadanos desde el aula de matemáticas?	
OE1 - OE2	4	¿Cuál es el reto más grande que ha enfrentado como profesor(a)?	¿A qué factores atribuye dicha situación?	
OE1 - OE2			¿De qué manera considera que habría podido evitarse tal situación?	
OE1 - OE2	5	¿Cómo concibe una experiencia educativa satisfactoria?	Descríbala tanto en términos de su profesión como de sus estudiantes a cargo.	
OE2			En esta concepción, ¿qué importancia le atribuye a los vínculos que establecen los estudiantes? ¿Por qué?	

Anexo D. Consentimiento informado para mayores de edad

Como estudiantes de la Maestría en Educación Matemática de la Universidad Pedagógica Nacional, le invitamos amablemente a participar en la investigación que emprendemos y que se constituye en un espacio para poner en común las distintas visiones de mundo que se han construido alrededor de la educación matemática inclusiva. Para formalizar su participación, se requiere que lea detenidamente la información suministrada a continuación y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento diligenciando los campos al final del documento.

Propósito de la investigación	Identificación de los investigadores	
Analizar las relaciones que se entretengan entre los discursos sobre inclusión y calidad configurados por algunos niños, jóvenes, familiares y profesores desde su experiencia educativa, particularmente en las aulas de matemáticas, para caracterizar la constitución de ciudadanos desde la diferencia.	Ángela Rodríguez Nope	Luis Hernán Galeano Fortaleche
	CC 1018465414	CC 1015408221
	arodriguezn@upn.edu.co	lhgaleanof@upn.edu.co
	Cel. 3214523434	Cel. 3204455857

Acerca de la participación		
Como participante de la investigación podrá compartir sus perspectivas frente a la inclusión y la calidad inclusivas a partir de su experiencia en particular en las aulas de matemáticas. Su voz será escuchada y reconocida como esencial en la lucha conjunta por el logro de dicha educación.		
Modalidad de participación	Fechas de participación	Horarios de participación
Entrevista individual videograbada de manera virtual*	Durante los meses de septiembre y octubre del 2020	De acuerdo con la disponibilidad del participante
*Según el desarrollo de la investigación se evaluaría la posibilidad de una entrevista grupal bajo la misma modalidad.		

Otras consideraciones		
La investigación responde exclusivamente a fines académicos.	Como participante, su identidad y la de la institución asociada son confidenciales.	Su participación y permanencia en la investigación es voluntaria.
Los resultados de la investigación serán de naturaleza pública. Si lo considera pertinente, puede solicitar acceso y ajustes al informe de estos.		

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ mayor de edad, identificado con CC N° _____ he leído y entendido las especificaciones de la investigación, por lo que manifiesto expresamente mi interés en participar de manera voluntaria en la misma.

Firma,

Nombre: _____
Cédula: _____
Celular: _____
Correo: _____

Agradecemos sus aportes y su decidida participación

Anexo E. Consentimiento informado para menores de edad

Como estudiantes de la Maestría en Educación Matemática de la Universidad Pedagógica Nacional, le invitamos amablemente a participar en la investigación que emprendemos y que se constituye en un espacio para poner en común las distintas visiones de mundo que se han construido alrededor de la educación matemática inclusiva. Para formalizar su participación, se requiere que lea detenidamente la información suministrada a continuación y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento diligenciando los campos al final del documento.

Propósito de la investigación	Identificación de los investigadores	
Analizar las relaciones que se entretienen entre los discursos sobre inclusión y calidad configurados por algunos niños, jóvenes, familiares y profesores desde su experiencia educativa, particularmente en las aulas de matemáticas, para caracterizar la constitución de ciudadanos desde la diferencia.	Ángela Rodríguez Nope	Luis Hernán Galeano Fortaleche
	CC 1018465414	CC 1015408221
	arodriguezn@upn.edu.co	lhgaleanof@upn.edu.co
	Cel. 3214523434	Cel. 3204455857

Acerca de la participación		
Como participante de la investigación podrá compartir sus perspectivas frente a la inclusión y la calidad inclusivas a partir de su experiencia en particular en las aulas de matemáticas. Su voz será escuchada y reconocida como esencial en la lucha conjunta por el logro de dicha educación.		
Modalidad de participación	Fechas de participación	Horarios de participación
Entrevista individual videograbada de manera virtual*	Durante los meses de septiembre y octubre del 2020	De acuerdo con la disponibilidad del participante
*Según el desarrollo de la investigación se evaluará la posibilidad de una entrevista grupal bajo la misma modalidad.		

Otras consideraciones		
La investigación responde exclusivamente a fines académicos.	Como participante, su identidad y la de la institución asociada son confidenciales.	Su participación y permanencia en la investigación es voluntaria.
Los resultados de la investigación serán de naturaleza pública. Si lo considera pertinente, puede solicitar acceso y ajustes al informe de estos.		

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ mayor de edad, identificado con CC N° _____ como _____ del menor _____ he leído y entendido las especificaciones de la investigación, por lo que manifiesto expresamente mi consentimiento para su participación voluntaria en la misma.

Firma,

 Nombre: _____
 Cédula: _____
 Celular: _____
 Correo: _____

Agradecemos sus aportes y su decidida participación