

La cultura dominante como un agente determinante en los procesos de inclusión en un aula regular con estudiantes sordos

Gina Isabel Torres Walteros

mdma_gitorresw428@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional, (Bogotá, Colombia)

Laura Alejandra Prieto Contreras

mdma_laprietoc735@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional, (Bogotá, Colombia)

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar cómo se establece la cultura dominante dentro de la clase de matemáticas en un aula regular con estudiantes sordos partiendo de la noción de integración, inclusión y diversidad. Considerando la relación de estos conceptos con la conformación de la cultura dominante en el aula. En este sentido, es indispensable entender la diversidad como el reconocimiento de los otros que son distintos, pero que hacen parte de una misma entidad colectiva. En tanto, la educación inclusiva implica ofrecer igualdad de oportunidades educativas para todos; no obstante, se genera exclusión como consecuencia de las actitudes y respuestas inadecuadas a la diversidad.

Por su parte, el objeto de estudio está determinado por sesiones de la clase de matemáticas de grado noveno en una institución escolar de educación pública y busca analizar, a partir de la observación, grabaciones, fotografías y entrevistas, la manera en que se evidencian los procesos de integración y/o inclusión comprendidos desde el marco de la educación matemática.

Este documento corresponde a los avances del trabajo de grado titulado: Acceso democrático al aprendizaje de las matemáticas. Cuestiones de

diversidad en un aula regular. Dirigido por el docente Isaac Lima. Desarrollado en el marco de la Maestría en Docencia de la Matemática de la Universidad pedagógica Nacional.

Palabras clave: Integración, inclusión, diversidad, cultura dominante.

1. Introducción

La investigación tiene como finalidad analizar cómo se establece la cultura dominante dentro de la clase de matemáticas en un aula regular con estudiantes sordos partiendo de las definiciones de integración, inclusión, y diversidad. La investigación se ejecuta en la clase de matemáticas de grado noveno, en una institución educativa pública y en un aula regular conformada por 20 estudiantes oyentes y 8 estudiantes sordos.

Enseñar matemáticas en aulas integradas con niños sordos consiste, la mayoría de las veces, en gestionar la ubicación de los estudiantes en el salón, en tener una comunicación asertiva entre el docente y el intérprete del Lenguaje de Señas Colombiano y potencializar las relaciones sociales democráticas (Skovsmose & Valero, 2012). En este sentido, el desarrollo de las clases de matemáticas con los niños sordos no puede residir en organizar separadamente el aprendizaje de los objetos matemáticos a fin de hacer más rápida y efectiva la clase para unos y otros.

Se hace necesario determinar cuáles son los factores que hacen posible las relaciones democráticas en la clase de matemáticas:

La diversidad entendida como la expresión plural de las diferencias; que no necesariamente son negación, discriminación o exclusión, sino que se pueden entender como el reconocimiento de los otros distintos y que conforman una misma entidad que incluye. Esto, en el caso de los estudiantes sordos hace referencia a la necesidad de que sean incluidos y reconocidos dentro del aula regular.

La educación inclusiva implica ofrecer igualdad de oportunidades educativas para todos valorando la existencia de una diversidad cultural, de raza, religión y donde todos los participantes desarrollan un sentido de comunidad. (Sánchez & Robles, 2013).

A partir de estos parámetros la investigación está enmarcada desde un enfoque cualitativo, abordado desde la etnografía, el paradigma hermenéutico interpretativo y la perspectiva del interpretativismo. Se realiza a partir de la observación de una clase cuya temática son las ecuaciones con radicales. Durante las sesiones de observación y con autorización previa de directivas, docentes y padres de familia se han realizado algunas grabaciones de video, toma de fotos y aplicación de entrevistas.

2. Marco de referencia

Cultura dominante

La cultura dominante es referenciada desde Matus (2005) como aquella cultura dispuesta para aquellos sujetos habilitados para tener éxito en los objetivos que están planteados. En el contexto de la clase de matemáticas ser parte de la cultura dominante implica saber matemáticas, tener la habilidad de resolver las situaciones que se le plantean dentro de la clase y además centrar la atención del docente por encausar estos saberes. Para el docente, el estudiante que sabe matemáticas y que aporta a la clase es el estudiante en el que se debe centrar la atención porque tiene la expectativa de que los conocimientos que adquiriera serán útiles para él porque él mismo así lo hace ver.

Un parámetro siempre existente en la clase de matemáticas es la exclusión; vista desde el valor que le otorga el saber matemáticas al sujeto. Tal como lo establece Skovsmose (2012) “Ser excluido de las matemáticas significa también ser excluido de la posibilidad de avance en la sociedad” (p. 131), lo cual puede dar a entender que la clase de matemáticas puede determinar a priori quien avanzará y quien se quedará atrás “quien está excluido y quien está incluido” de la cultura dominante, la cual está conformada desde el contexto de la clase y en la que el hacer parte reside en quien tiene habilidades con el conocimiento matemático y cómo este conocimiento puede ser empleado por el individuo para cumplir sus objetivos personales y académicos y los objetivos propios de la cultura.

Diversidad

Tradicionalmente, cuando se habla de diversidad se hace referencia a poblaciones étnicas o con alguna discapacidad física, cognitiva o lingüística, negando las subjetividades de los sujetos. En contraste, diversidad se conceptualiza como el reconocer en la subjetividades los marcadores de identidad que proporcionan las posiciones desde donde se aprende, se crean o recrean conocimientos (Matus, 2005). Estos marcadores de identidad pueden ser: género, raza, nacionalidad, etnia, religión, clase social o discapacidad motora, cognitiva o lingüística.

Por su parte, Guédez (2005) asume la diversidad como “...la expresión plural de las diferencias, diferencias no traducidas en negación, discriminación o exclusión, si no en reconocimiento de los otros distintos – a – mi como partes de una misma entidad colectiva que nos incluye” (pág. 113). Entender la diversidad desde la diferencia no invisibiliza las subjetividades de los sujetos, por el contrario se reconoce que de ellas y desde su relación con los demás en un colectivo incluyente se pueden crear conocimiento y saberes.

El triunfo de la diversidad en las prácticas educativas depende del reconocimiento y valoración de las diferencias y de la multiplicidad de contextos en las que tienen lugar. Knijnik (2002) sustenta que “se debe introducir medios para educar en la diferencia y no recaer en la educación repetitiva además de buscar la apertura a otro mundo a partir de la pedagogía de la diferencia” (p. 6). El educar desde la diferencia permite romper con la idea de un sujeto perfecto con determinadas características, lo que proporcionaría igualdad de oportunidades para participar en las prácticas educativas.

En consecuencia, es fundamental estipular uno de los conceptos de diversidad. Giménez, Diez-Palomar y Civil (2007) exponen: “las visiones socioculturales enfrentan la diversidad entendida como coexistencia de grupos diferentes (sociales, étnicos, con habilidades cognitivas diversas, etc.) en una misma practica escolar” (p.16). Con lo anterior, es posible afirmar que en su mayoría las aulas de clase de matemáticas presentan contextos diversos, puesto que coexisten diferentes grupos en una misma práctica escolar.

En este sentido, al propiciar prácticas inclusivas en aulas de clase de matemáticas se hace crucial, el respeto por las diferencias de grupos culturales, sociales, lingüísticos o étnicos coexistentes en una misma práctica escolar y la posibilidad de participación y legitimación de cada uno de ellos.

Educación inclusiva

La educación inclusiva debe atender a la diversidad entendida como la aceptación de los aspectos que nos distinguen y diferencian del otro, ampliando la posibilidad al individuo de hacer parte de lo que se denomina cultura dominante.

La UNESCO (2005) define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando la participación de todos en y desde la escuela.

Por consiguiente, uno de los principales compromisos de la educación inclusiva es atender a la diversidad y la participación de todos. En este sentido, Blanco (2006) expone:

La educación en la diversidad es un medio fundamental para el desarrollo de nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas. La percepción y la vivencia de la diversidad nos permite, además, construir y reafirmar la propia identidad y distinguirnos de los otros. El ser humano se realiza plenamente como miembro de una comunidad y una cultura, pero también en el respeto a su individualidad, por lo que otro aspecto fundamental de la educación ha de ser “aprender a ser” (p.11)

La educación inclusiva, al estar fundamentada en la heterogeneidad y tener como objetivo principal atender la diversidad, potencializa la participación de todos y una convivencia respetuosa, solidaria y justa con respecto a las diferencias.

Desde esta perspectiva de educación inclusiva es pertinente esclarecer la diferencia que se genera entre inclusión e integración desde el contexto del aula de clase y la relación existente con la cultura dominante. El objetivo principal de la inclusión es fortalecer la aceptación de las diferentes subjetividades de los individuos que hacen parte de una comunidad, donde esa aceptación implica que todos los sujetos sean partícipes activos y donde

la cultura del aula se adapte a las necesidades de todos y cada uno de los sujetos que a ella pertenecen.

Por su parte la integración busca que el individuo sea quien se adapte a los objetivos trazados en la cultura, cerrando de este modo la posibilidad de que sean todos los sujetos de una comunidad los que alcancen los propósitos planteados.

3. Metodología

El objeto de estudio está determinado por sesiones de la clase de matemáticas en una institución escolar de educación pública, en el curso 901 conformado por 20 estudiantes oyentes y 8 estudiantes sordos, estos 8 estudiantes se ubican siempre en los primeros lugares y junto al intérprete con el fin de tener una mayor comprensión de los objetos matemáticos en estudio.

Las entrevistas están encaminadas a establecer la concepción que se tiene de diversidad, integración, inclusión y de conocer como la clase de matemáticas influye en el proyecto de vida de los estudiantes; las grabaciones, las fotografías y la observación evidencian la cultura dominante en la clase y por ende quienes están incluidos y quienes excluidos de esa cultura.

Después de ejecutada la observación y aplicados los instrumentos de recolección de datos en las transcripciones se hace evidente que los estudiantes sordos son quienes mayor interés demuestran por los objetos matemáticos abordados en la clase. Son ellos quienes participan más y muestran mayor comprensión por los temas. Mientras que los estudiantes oyentes se ven más interesados por otro tipo de actividades más de carácter social. Visto desde el ambiente de la clase el análisis de datos respecto a los parámetros de observación evidencian que existe una diversidad; no sólo relacionada con el hecho de haber estudiantes sordos y oyentes sino en cuanto a intereses particulares. La cultura dominante de la clase de matemáticas está determinada por los estudiantes sordos. Por tal razón podría decirse que, en este caso particular de esta institución educativa y de este grupo de 901 son los estudiantes sordos los que hacen parte de la cultura dominante en la clase de matemáticas.

Por otra parte, a partir de la organización y distribución del aula y al escaso trabajo en equipo entre los estudiantes sordos y los oyentes; podemos considerar que el proceso que lleva la institución es un proceso de integración donde los estudiantes sordos están en el aula pero en el que el plan de estudios y los parámetros generales de la clase no son ajustados a dicha población. Pese a que en el caso de este grupo analizado son los estudiantes sordos los pertenecientes a la cultura dominante debido a sus propias necesidades y expectativas –evidenciado en las entrevistas- más no a las adaptaciones curriculares.

4. Conclusiones

La cultura dominante no siempre es la que consideramos socialmente aceptada. En el caso particular de la investigación la cultura dominante está dada por los estudiantes sordos; cuando la hipótesis inicial estaba pensada sobre los estudiantes oyentes.

La toma de decisiones en la clase y la participación de la misma se ve permeada por quienes quieren aprender matemáticas y quiénes no. Se hace evidente que hay una posibilidad de participación para todos pero que solo acceden a esa participación quienes ven en la educación matemática una herramienta efectiva en su proyecto de vida.

Referencias bibliográficas

- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista electronica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(3), 1-15.
- Giménez, J., Díez-Palomar, M., Civil. (2007). Exclusión y matemáticas. Elementos que explican la investigación actual en el área. En *Educación matemática y exclusión* (págs. 9-43). España.
- Guédez, V. (Junio de 2005). La diversidad y la inclusión: implicaciones para la cultura y la educación. *Revista universitaria de investigación*, 6(1), 107-132.
- Matus, C. (Diciembre de 2005). ¿Existe alguna posibilidad de que triunfe la diversidad ? *Pensamiento educativo*, 37, 16-26.

Sánchez, D., & Robles, M. (Mayo-Agosto de 2013). Inclusión como clave de una educación para todos. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 24(2), 24-36.

Skovsmose, O. (2012). Porvenir y política de los obstáculos de aprendizaje. En O. Skovsmose, & P. Valero, *Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas* (págs. 131-147). Bogotá: Universidad de los Andes.

Skovsmose, O., & Valero, P. (2012). Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de la matemática. En O. Skovsmose, & P. Valero, *Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas*. Bogotá: Universidad de los Andes.