

TALLERES DE MATEMÁTICA PARA AULAS INCLUSIVAS

ROMERO, Viviana Beatriz
Universidad Católica de Córdoba

RESUMEN

La Educación Inclusiva posibilita la universalidad del derecho a la educación otorgando educación de calidad y desarrollo social a todas las personas. Genera ambientes de aprendizajes que potencian al máximo el desarrollo académico y social, identificando y minimizando las barreras que enfrentan las y los estudiantes para acceder y permanecer en la escuela.

El presente trabajo tiene como propósito la presentación descriptiva y el análisis de la cultura, políticas y prácticas institucionales de una escuela de Nivel Primario con el objetivo de reconocer facilitadores y barreras para el desarrollo de una escuela inclusiva y poder, de esta forma, poner a disposición una propuesta de mejora que posibilite vivenciar experiencias áulicas inclusivas que garanticen aprendizajes de calidad, especialmente a estudiantes con discapacidad.

La propuesta de mejora está vinculada con la presentación de dos talleres temáticos pensados para aulas inclusivas destinados a estudiantes de Primero y Segundo Ciclo de la EGB.

Palabras clave

educación inclusiva- matemática- juego

Introducción

La producción que a continuación se presenta ha sido desarrollada en el marco del Trabajo Integrador de la Especialización en Educación Inclusiva para personas con discapacidad dictada por la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba. La misma tiene como propósito la presentación descriptiva y el análisis de la cultura, políticas y prácticas institucionales de una escuela de Nivel Primario con el objetivo de reconocer facilitadores y barreras para el desarrollo de una escuela inclusiva y poder, de esta forma, poner a disposición una propuesta de mejora que posibilite vivenciar

experiencias áulicas inclusivas que garanticen aprendizajes de calidad para las y los estudiantes, en especial de aquellas niñas y niños con discapacidad.

Este trabajo forma parte de un Subtema de la Línea de Investigación “Inclusión Educativa de personas con discapacidad: políticas y prácticas” UCC-CONICET. Es una investigación aplicada, que implementó un diseño metodológico exploratorio-descriptivo, combinando estudios cuantitativos y cualitativos, para la realización de un Estudio de Caso.

Hoy resulta imprescindible mirar con otros ojos la cotidianeidad escolar. Es necesario comprenderla desde la perspectiva de la inclusión con el propósito de garantizar una educación inclusiva y de calidad que posibilite la construcción colectiva que otorgue al estudiantado la oportunidad de aprender cooperativamente, y al profesorado a enseñar en forma cooperativa – co enseñanza-. Esto requerirá de una cultura, una política y de prácticas educativas inclusivas, de colaboración de toda la comunidad educativa y de los actores que se relacionan con ella -profesionales de apoyo externos al centro, familias, entre otros-.

La escuela nos abre sus puertas

1.1 Contextualización de la Escuela

La institución escolar seleccionada, es una escuela pública de nivel primario ubicada en la provincia de Córdoba Capital en la zona noroeste de la ciudad. Abarca dos turnos de escolaridad: mañana y tarde. Su horario de funcionamiento es de 7:45 horas a 17 horas.

El Equipo Directivo está conformado por una directora y un vicedirector, ambos ocupan esos cargos desde el año 2021. El plantel docente, está formado por un total de doce maestras de grado y dos maestras de Nivel Inicial. El turno mañana está cubierto en su totalidad por docentes titulares y a la tarde sólo con dos, el resto de las docentes son suplentes. En relación a las y los docentes de áreas especiales son cinco que corresponden a Música, Artes Visuales, Educación Física, inglés e Informática. Se cuenta con una docente que cumple el rol de pareja pedagógica, quien divide sus tareas entre primero y segundo grado de ambos turnos. También hay una docente del Programa de Fortalecimiento que trabaja exclusivamente con estudiantes de segundo ciclo que, por ejemplo, están en proceso de alfabetización. En el establecimiento, además, trabajan dos personas de maestranza, una para cada turno.

De acuerdo a los registros de matriculación, la cantidad de estudiantes es de 213 entre ambos turnos.

Según lo señalado por una de las docentes, en relación a las familias se podría decir que tienen presencia relativa en la escuela y en algunos casos, nula. La mayoría de las familias se encuentran en situaciones de extrema vulnerabilidad con necesidades básicas insatisfechas que les imposibilitan cubrir los requerimientos elementales de sus hijas/os. En otros casos, atravesadas por situaciones de violencia intrafamiliar. En palabras de la docente entrevistada: “La mayoría de las familias son del barrio, les cuesta muchísimo mantener la trayectoria escolar de sus hijos”.

En relación a la infraestructura, la escuela es un edificio de planta baja. Las aulas están dispuestas alrededor del patio. Hay una galería techada de casi un metro y medio de ancho que colinda con las aulas. Además, hay un SUM -salón de usos múltiples- en donde las y los estudiantes desayunan, meriendan y/o almuerzan. No hay baños para personas con discapacidad.

Camino hacia la inclusión

2.1 Escuelas inclusivas, aulas inclusivas

La escuela constituye un escenario privilegiado con el cual se producen interacciones y construcciones significativas que posiblemente no se reflejan en los documentos oficiales. La escuela trasciende el espacio físico, expandiéndose a cada hogar, a cada lugar en donde se encuentre un docente y/o estudiante cumpliendo las funciones que les competen. Estas prácticas escolares, constituyen procesos complejos en situaciones concretas – presenciales o remotas- que invitan a indagar, analizar y comprender la realidad.

Cullen (2011) hace referencia a que a través del acto de educar, “nos estamos jugando por *un mundo más justo* (...),supone priorizar la comprensión de la atmósfera para el hábitat humano simplemente como la hospitalidad”(p.2), entendiéndose a la misma, en palabras del autor, como “la acogida del otro en cuanto otro, erradicando la violencia que pretende, o destruirlo, o desconocerlo, o- más sutilmente-reducirlo a la mismidad, apropiándose de su alteridad” (p.3). Skliar (2015) expresa, “la hospitalidad resuena como una palabra suave, acogedora, amplia en su extensión y honda en su pronunciación” (p.1). Resuena, vibra, silba, se prolonga y fluye. La escuela hospitalaria, estudiantes hospitalarias/os, docentes hospitalarios; que conciben al otro como diferente-semejante-otro.

La hospitalidad, implica incondicionalidad, trasciende el nombre, lo que uno es y cómo es. La hospitalidad no expone, ni transforma al huésped en “un ser cuestionado” (Skliar, 2015, p.3).

La hospitalidad incondicional implica que no se le pide al otro, al recién llegado, que de algo a cambio, ni que se identifique. Incluso si el otro te priva de tu dominio o de tu casa, debes aceptarlo. Esa es la condición de la hospitalidad incondicional. Yo intento separar este concepto de la pura hospitalidad del concepto de invitación. Si yo te espero y estoy preparado para recibirte, ello implica que no hay sorpresas, que todo está en orden. Porque la pura hospitalidad, o el puro regalo, requieren sin embargo de la sorpresa absoluta para acontecer (Derrida, 1998. p.65-66).

Hospedar, entonces, implicaría acoger a todo otro, al “diferente”, a los “diferentes”, desde la concepción de la diferencia como valor y no como sinónimo de anormal. Posiblemente a partir de allí, se podrían generar transformaciones sustanciales, significativas, trascendentales, que se posicionan éticamente en la afirmación “en las diferencias no existen sujetos diferentes” (Skliar, 2014, p.43).

Para hospedar en escuelas y en aulas inclusivas, en donde todos tienen el mismo derecho a aprender, Yadarola (2013), expresa lo siguiente: “La escuela inclusiva deberá concretizarse en las aulas comunes/regulares, reconvertidas también como inclusivas, aulas conformadas con la diversidad de alumnos donde se enseña a todos” (Yadarola, 2013, p.26). Asimismo, una escuela inclusiva debería concebirse como una “comunidad de aprendizaje” que:

Además, como lo expresa Flecha (2014), esta comunidad de aprendizaje invita a las y los docentes y estudiantes que forman parte de la institución escolar a “superarse y hacerse con el control de sus procesos de aprendizaje. También crean condiciones favorables para reducir el abandono escolar y para ayudar a los alumnos con riesgo de abandono” (p.78). En este sentido, no sólo controla los procesos de aprendizaje, en el caso de las y los estudiantes; sino también revisa críticamente los procesos de enseñanza por parte del profesorado.

Comprender la perspectiva de la inclusión, posibilita descubrir una nueva forma de contemplar el contexto escolar y social. Es aprender a mirar con otros ojos la realidad cotidiana. Resulta imprescindible pensar-se desde la perspectiva inclusiva. Al respecto, Dueñas Buey (2010), expresa que: “Las aulas inclusivas tienden a facilitar la formación de redes naturales de apoyo entre compañeros” (Dueñas Buey, 2010, p. 364).

El aula, constituye “el espacio privilegiado donde se concreta el proceso de enseñanza y aprendizaje en las dimensiones cognitivas donde se desarrolla las potencialidades intelectuales, afectivas y socializadoras mediante el trabajo directo” de

las y los docentes con los alumnos y en la relación de estos últimos con sus compañeros (Ministerio de Educación, 2008, p 8).

Desde la educación inclusiva, el trabajo en el aula:

Aboga por fomentar las interacciones entre iguales, creando grupos de alumnos de composición heterogénea, del mismo modo que se considera pertinente una visión de la interacción profesor - alumno en la que el primer elemento de este binomio desempeña principalmente un papel de mediador entre el segundo (alumno) y los contenidos de aprendizaje (Arnaíz Sánchez, 2006, p.11).

En el aula inclusiva “nos encontramos con un profesor crítico y reflexivo que desde la valoración de la diversidad del alumnado como fuente de enriquecimiento, indaga sobre su propia práctica tratando de crear entornos óptimos para enseñar a aprender a todos sus alumnos” (Arnaíz Sánchez, 2006, p.11). Vinculándose esto directamente con el respeto y garantía de los derechos del niño/a.

Para esto, es necesario el trabajo colegiado entre docentes, directivos, profesionales de apoyo. Todos actores fundamentales que conciban el aula “como un aula para todos, con todos y en todo momento”, un aula concreta, compleja, dinámica e imprevisible (Yadarola, 2016, p.26).

2.2 Diseño Universal de Enseñanza

Lo expuesto en el apartado anterior, implica generar espacios de diálogo, encuentro, de revisión y reflexión en torno a las prácticas de enseñanza. “Hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes” (Merelo, 2012, p. 143). Como lo expresa Yadarola (2016), “impone trabajar nuevas estrategias de enseñanza: implementar el Diseño Universal de la Enseñanza (DUE) para el aprendizaje de todos. Desarrollar el DUE es proyectar y desarrollar estrategias concretas para hacer realidad ese desafío el derecho a una educación inclusiva” En relación a esto, la autora amplía expresando que “el concepto de Diseño Universal de la Enseñanza (DUE), (...) hace mayor hincapié en la estructuración de la enseñanza para el aprendizaje de todos, desde un enfoque contextual y holístico. El DUE en el aula común inclusiva beneficia a todos los estudiantes, con o sin discapacidad porque está diseñado para todos y cada uno” (Yadarola, 2016.p.26-27).

2.3 Perspectiva Integradora de la Matemática

Los talleres matemáticos que se proponen en el Capítulo 5 tienen su base en la perspectiva integradora de la Matemática. Entendiéndose, como aquella que recupera los aspectos más significativos de perspectiva con énfasis tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

Desde esta mirada:

Se produce una redefinición de la tríada pedagógica docentes-estudiantes - conocimientos, pues adquieren significatividad y relevancia el contexto. Cobra importancia la interacción, esto es, los vínculos con otros sujetos (...) con quienes se participa, se discuten ideas, se intercambian informaciones, se analizan situaciones, así como las actuaciones de los/las docentes y de sus estudiantes o entre éstos/as, en torno al objeto del aprendizaje –la interactividad– en un contexto, un territorio que es diverso (Ministerio de Educación, 2019, p.1).

El punto de partida en esta perspectiva integradora, lo constituye la situación problemática y a partir de la misma se busca desarrollar una serie de capacidades que posibilitan una transformación en la vida de los estudiantes.

Mediante la resolución de problemas, es posible la creación de un espacio de construcción, en donde, por una parte, las y los estudiantes son capaces de hacer uso de herramientas personales de pensamiento lógico y construir saberes matemáticos a través de un proceso de aprendizaje que les posibilite cuestionar, reflexionar, probar, elaborar, reelaborar sus hipótesis y tomar decisiones individuales y grupales a partir de un trabajo cooperativo y colaborativo. Por otra parte, el/la docente tiene un rol activo y problematizador que guía y acompaña.

2.4 La Matemática desde una mirada inclusiva

Planificar propuestas matemáticas desde una mirada inclusiva implica llevar adelante actividades contextualizadas y significativas que posibiliten aprender los unos de los otros, desarrollar progresivamente la autonomía, la creatividad y el espíritu crítico en un marco de respeto, escucha y disfrute. Broitman y Sancha (2021) expresan al respecto:

Los alumnos pueden colaborar entre sí para resolver un problema o compartir estrategias de los problemas ya resueltos bajo la gestión del docente, pueden confrontar estrategias diferentes desde posiciones contradictorias o encontrar abordajes equivalentes, entre otras formas posibles de interactuar productivamente (...). Se concibe así el aprendizaje de manera cooperativa a partir de la necesaria interacción con “otros” diversos. Del mismo modo, desde la mirada de la Educación

Inclusiva se resalta el derecho de las personas a compartir la vida escolar juntas y aprendiendo juntas, incluidas las personas con discapacidad, ya que todos los niños, las niñas y los jóvenes son alumnos legítimos de la misma escuela común (p.167).

Las mismas autoras expresan que para “la Educación Inclusiva el “otro” es un sujeto de derecho en su condición de ser humano y como tal tiene derecho a aprender” (p.167). Mientras que para “la Didáctica de la Matemática, el “otro” es un sujeto de derecho intelectual en tanto es un sujeto que puede aprender bajo ciertas condiciones necesarias de ser estudiadas y generadas” (p.167). Esta semejanza, por ende, subraya tanto la responsabilidad de la escuela en la formación de todos los alumnos y las alumnas, independientemente de sus características, como su derecho a participar de propuestas de enseñanza que les permitan construir conocimientos de manera autónoma (Broitman & Sancha, 202, p.167).

2.5 El juego como recurso

La riqueza de las prácticas pedagógicas diarias, en el contexto áulico está relacionada a aquellas situaciones que posibilitan generar interrogantes, asumir desafíos individuales y colectivos, a descubrirse como actores capaces de enseñar y aprender unos de otros. Se podría considerar, que el juego como recurso, puede constituirse como un factor clave en este aspecto.

Proponer el juego como estrategia de enseñanza, posibilita tener en cuenta la diversidad de estudiantes. Además, según el propósito docente será la elección del material que se diseñará o adaptará en función de los aprendizajes y contenidos a abordar.

La utilización del juego en el aula debe estar dirigida a su uso como herramienta didáctica: jugar no es suficiente para aprender. Justamente, la intencionalidad del docente diferencia el uso didáctico del juego de su uso social. En el momento de jugar, el propósito del alumno es siempre ganar, tanto dentro como fuera de la escuela. El propósito del docente, en cambio, es que el alumno aprenda el contenido que está involucrado en el juego (Agrasar & Chara, 2004. p.5).

Todos los juegos pueden constituirse en recursos óptimos para ser trabajado en un aula inclusiva, la clave está en ajustarlo a la diversidad de estudiantes, a los aprendizajes y contenidos correspondientes y a los propósitos comunicativos y didácticos del /la docente.

Marco Metodológico. Aspectos Generales

El presente capítulo, forma parte de un Subtema de la Línea de Investigación “*Inclusión Educativa de personas con discapacidad: políticas y prácticas*” UCC-CONICET.

El **objetivo** de este Subtema es:

-Analizar políticas, culturas y prácticas inclusivas en una escuela primaria cordobesa de gestión estatal, para realizar una propuesta de mejora con un impacto positivo en la institución educativa.

El objetivo de este trabajo de investigación es:

-Diseñar dos propuestas de talleres matemáticos para aulas inclusivas destinadas a Primero y Segundo Ciclo de la EGB.

Metodología utilizada

Es una investigación aplicada, que implementó un diseño metodológico exploratorio-descriptivo, combinando estudios cuantitativos y cualitativos, para la realización de un Estudio de Caso: una escuela de gestión estatal de la Ciudad de Córdoba.

Unidad principal de observación: La escuela de gestión pública ubicada en la zona noroeste de la ciudad de Córdoba.

Unidades de observación secundaria: Directivos; Docentes de grado y de áreas especiales; Profesionales de apoyo a la inclusión; Familias de estudiantes de 6° grado; Proyectos Educativos Institucionales.

La muestra fue intencional: dos directivos, 4 docentes de grado y de áreas especiales, 2 profesionales de apoyo, 2 familiares.

Se consideró relevante el empleo de diversas técnicas e instrumentos de recolección de la información empírica:

- . Cuestionario semiestructurado de modo online a la directora de la escuela.
 - a. Análisis documental: se analizó registro de matrícula de dos grados y el Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo concerniente a la misión y visión de la escuela.
 - b. Cuestionario semiestructurado (Extractado del “Índice de Inclusión” de Booth y Ainscow, 2000).

Durante el 2020 el Equipo Directivo estaba conformado por la directora y la vicedirectora, ambas ocupaban esos cargos desde el año 2017. A principios del 2021 el

equipo de gestión cambió. Este dato es importante ya que en el presente escrito se contará también con los aportes de la directora anterior.

El cambio de gestión directiva significó un volver a empezar. Gracias a la autorización de la supervisora y la nueva gestión se continuó con este trabajo. No se tuvo posibilidad de observar la escuela por la situación excepcional de pandemia.

Análisis de la Información

El análisis de la información obtenida se organiza en torno a dos de las tres dimensiones de una escuela inclusiva:

Dimensión A: Crear Culturas Inclusivas

Subdimensión A.1. Construyendo una comunidad

Dimensión B: Elaborar Políticas Inclusivas

Subdimensión B.1. Desarrollando una escuela para todos

A continuación, se presenta una serie de cuadros en torno a dos subdimensiones con los resultados y conclusiones pertinentes.

Cuadro N 1: Construyendo una comunidad, según adultos de la comunidad educativa.

	Adultos de la comunidad educativa			
	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información /no contesta
1 Toda la gente que llega a este centro es bienvenida.	60%	30%	-	10%
2 El equipo educativo coopera entre sí.	50%	40%	-	10%
3 Los estudiantes se ayudan mutuamente.	50%	40%	10%	-
4 El Equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.	40%	40%	20%	-
5 El equipo educativo y los padres/tutores colaboran.	30%	40%	30%	-
6 El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.	20%	50%	30%	10%

7 El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí.	40%	30%	20%	10%
8 El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar.	60%	30%	10%	-
Promedios de porcentajes	43%	37%	15%	5%

Fuente: Elaboración Propia, 2021.

En relación a la Subdimensión A.1. *Construyendo una comunidad* más del 50% de los adultos han respondido estar *De acuerdo* con el indicador “Toda la gente que llega a este centro es bienvenida”. Esto constituye un punto fundamental a la hora de concebir una escuela inclusiva, ya que se relaciona directamente con uno de sus principios: “todos los niños y niñas, incluso los que tienen discapacidades más severas, han de poder asistir a la escuela de su comunidad con el derecho garantizado de estar ubicados en una clase común.” (Pujolás, 2009, p.18). Esto se reafirma con las palabras de la directora, quien hace referencia a que la escuela matrícula a todos los niños que lo soliciten, incluyendo a los estudiantes con discapacidad. Ampliando lo expuesto y en relación a qué tipo de discapacidad tienen estos estudiantes se podría mencionar: discapacidad física, sordera, ceguera, discapacidad intelectual, síndrome de Down, trastorno general de la conducta, discapacidad del espectro autista, déficit de atención, síndrome de prade-willi.

Por otro lado, frente al indicador “El equipo educativo coopera entre sí”, el 50% expresó estar *De acuerdo*. Esto representa otro punto valioso, ya que la tarea docente colegiada es clave en una escuela inclusiva. En palabras de Koppel y Tomé (2009), “en la cooperación subyacen las ideas de solidaridad, de conjunción de esfuerzos y de acuerdo e interdependencia entre las personas (...) supone la construcción de objetos comunes a partir de los intereses individuales y grupales de la comunidad educativa” (p.14). Si a esto se suma que un 60% afirmó que “El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar” se podría inferir que es una escuela que tiende a generar propuestas contextualizadas y significativas para el alumnado.

En relación al indicador “Los estudiantes se ayudan mutuamente”, un 50% manifestó estar *De acuerdo*, lo cual constituye otra característica propia de las aulas inclusivas, cuyo efecto cognitivo y afectivo –social resulta beneficioso en el estudiantado.

En relación a los indicadores “El Equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente”, “El centro escolar y la comunidad local se apoya entre sí” y “El equipo educativo y los padres/tutores colaboraran” se observa que entre el 30% y el 40% están *De acuerdo*. En este sentido, se podría inferir que existe una contradicción con los pilares

de la escuela inclusiva. Hasta el momento se ha observado apoyo entre docentes, estudiantes entre sí, pero como se visualiza en la tabla, para constituirse como escuela inclusiva, el trabajo con las familias y la relación de respeto entre docentes y estudiantes son factores claves. Por otra parte, es fundamental reconocer que “la relación de la escuela con la comunidad cumple un papel importante en el desarrollo de propuestas y/o alternativas de acción orientadas a promover procesos de inclusión educativa” (Krichesky , 2006, p.9).

Cuadro N°2: Desarrollando una escuela para todos, según adultos de la comunidad educativa.

	Adultos de la comunidad educativa			
	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información /no contesta
1 La escuela tiene un proceso de desarrollo participativo.	60%	10%	20%	10%
2 La escuela tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.	30%	60%	10%	-
3 La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.	60%	-	30%	10%
4 Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse a la escuela.	50%	10%	30%	10%
5 La escuela trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.	80%	20%	-	-
6 Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse a la escuela.	60%	-	30%	10%
7 Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.	70%	-	20%	10%
8 Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos.	10%	40%	50%	-
9 La escuela es físicamente accesible para todas las personas.	20%	50%	30%	-

10 Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.	10%	30%	60%	-
Promedios de porcentajes	45%	22%	28%	5%

Fuente: Elaboración Propia, 2021.

En relación a la Subdimensión B.1. Desarrollando una escuela para todos, más del 50% de los adultos está *De acuerdo* con los indicadores: “La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada”, “Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse a la escuela” y “Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes”. En este sentido y en correlación con lo expuesto en los cuadros anteriores, en la escuela se reconoce y valora la labor docente.

Se destaca que un 80% está *De acuerdo* con el indicador “La escuela trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad”, como ya se mencionó con anterioridad es una escuela de puertas abiertas, recibe a toda niña y niño que lo necesite.

Por otra parte, se expone que las expectativas no son altas para todos los estudiantes. También se considera en un gran porcentaje que los estudiantes no están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos. En este punto es necesario detenerse, ya que “las y los estudiantes tienden a vivir como fracaso el veredicto de su docente” (Kaplan, 2017, p.40) porque dicho docente constituye la autoridad pedagógica. “Los docentes, como otros agentes sociales, participan de modo inconsciente de varios prejuicios sociales y pueden reforzarlos precisamente por ser sujetos sociales que habitan sociedades discriminatorias y selectivas (Kaplan, 2017, p.41). Si no se valora a los estudiantes por igual, no se tienen altas expectativas en todos los estudiantes y se reconoce que no están preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos, resulta contradictorio pensar en “un aula para todos, con todos y en todo momento” (Yadarola, 2016, p.26).

Por otra parte, si bien la directora asegura que la escuela es físicamente accesible para todas las personas, sólo el 20% está *De acuerdo* con ese indicador. Lo mismo sucede en relación al edificio y al patio, a pesar que la directora afirma que se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos, un 60% de los adultos encuestados no está de acuerdo con esto.

En relación al Proyecto Educativo Institucional (PEI), se pudo tener acceso a la *Misión Institucional*, la cual hace referencia a la constitución de una institución que se caracteriza por relación y unión entre familias y la escuela, estableciendo vínculos a través

del afecto, el respeto y el diálogo. Además, en este apartado se caracteriza a la institución como una escuela abierta flexible y comprensiva en donde las docentes se comprometen socialmente y se constituyen como mediadores de cultura para que las y los estudiantes aprendan en el marco de la libertad ejerciendo sus derechos como ciudadanos. En este aspecto, se observa una contradicción entre lo que se expone en el PEI y los datos recogidos en los cuestionarios acerca de la relación entre la escuela y la familia.

Propuestas de Talleres Matemáticos

5.1 Propuesta dirigida a Primer Ciclo

La primera propuesta está dirigida a estudiantes que cursan el Tercer Grado de ambos turnos y está pensada en dos etapas.

La primera etapa está destinada a una instancia taller “CREAMOS Y USAMOS NUESTROS PROPIOS RELOJES DE AGUA” que se llevará a cabo en dos encuentros. La segunda etapa se focalizará en la implementación de las construcciones creadas en instancias de juego colectivo.

5.2 Propuesta dirigida a Segundo Ciclo

La segunda propuesta está dirigida a las y los estudiantes que cursan el Quinto y Sexto Grado de ambos turnos, realizándose los ajustes pertinentes de acuerdo a lo expuesto por el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba como también las necesidades y posibilidades del grupo.

A partir de la observación de diferentes obras de artistas como Joan Miró, Ramón Vergara Grez, Peter Mondrian, entre otros, se realizarán una serie de actividades utilizando el Software Geogebra.

En ambas propuestas el trabajo en equipos de estudiantes y el acompañamiento docente son pilares.

¿Cómo contribuyen los talleres matemáticos propuestos a la inclusión?

- Posibilitan el trabajo cooperativo de todas/os los estudiantes, en donde el logro de uno constituye el logro de todos.
- Recuperan la voz de todo el estudiantado, en donde los aportes de todas/os son valiosos.
- Cada estudiante puede participar a partir de sus fortalezas y de sus conocimientos previos.

¿Cómo contribuyen los juegos propuestos a la inclusión?

- Posibilitan la participación de todo el estudiantado a partir de sus posibilidades.

- Posibilita valorar la palabra del “otro”, aceptar las diferencias, respetar los turnos y llegar al resultado a partir de diferentes estrategias según las posibilidades de cada participante.

Teniendo en cuenta los dos talleres matemáticos, se presenta el siguiente cuadro con una serie de sugerencias para pensar propuestas áulicas inclusivas.

Sugerencias para pensar propuestas áulicas inclusivas
En relación a la planificación docente:
<ul style="list-style-type: none"> -El diseño de secuencias didácticas y proyectos integrando diversos espacios curriculares teniendo en cuenta las particularidades, necesidades y potencialidades de cada una/o de las/os estudiantes, como también lo propuesto por los documentos oficiales. -La elaboración de planificaciones flexibles, abiertas, creativas y contextualizadas que posibiliten desarrollar actividades intra y extra áulicas y que sean el resultado del trabajo colegiado entre docentes de grado, áreas especiales y de apoyo a la inclusión. - La inclusión de formatos curriculares y pedagógicos que posibiliten experiencias de socialización memorable y significativa.
En relación a los recursos:
Los materiales:
<ul style="list-style-type: none"> -La utilización de materiales manipulativos y materiales virtuales que posibiliten vivenciar instancias ricas de enseñanza y de aprendizaje, en donde las y los estudiantes a través de la interrelación con ellos pueden desarrollar progresivamente competencias que los habiliten a desenvolverse con mayor autonomía, creatividad y mirada crítica. -La construcción de materiales didácticos a partir de materiales no específicos.
b. Tiempo y espacio escolar:
<ul style="list-style-type: none"> -Tiempos flexibles que posibiliten a las y los estudiantes aprendizajes procesuales. -Utilización de diferentes espacios según la propuesta: patio, sala de informática, sum (salón de usos múltiples), aula, biblioteca, entre otros.

Fuente: Elaboración Propia, 2021.

Las propuestas presentadas posibilitaron generar preguntas, asumir desafíos individuales y colectivos, descubrirse como actores capaces de aprender y enseñar unos de otros, a incluir a cada uno desde sus posibilidades y potencialidades, realizando los ajustes necesarios. Lograr esto requiere del trabajo cooperativo entre directivos y docentes, como también de docentes entre sí. Por ende, habilitar el tiempo y el espacio para que esto suceda y continúe a largo plazo será imprescindible y debería ser garantizado por el Equipo Directivo.

Conclusiones

Para finalizar a este escrito se cree relevante reconocer que las y los estudiantes que concurren hoy a la escuela serán los futuros adultos del 2050. “¿Qué sentidos se

proyectan desde el presente hacia el futuro a través de la educación? ¿Con qué visión del mundo cada escuela está educando hoy a los adultos de mediados de siglo que serán los responsables entonces de tomar decisiones?” (Finocchio, 2017).

Como se pudo observar en la información recabada ningún padre o madre finalizó la escuela secundaria, a pesar de ser su derecho, no pudieron lograr finalizar este trayecto. Hoy es el turno de sus hijos e hijas que están transitando la escuela primaria. Lograr torcer los destinos de ellas y ellos para no reproducir la misma historia de sus padres y madres será el mayor desafío y de esa forma se garantizará la formación de futuras y futuros ciudadanos con proyectos de vida únicos y valiosos como cada una y uno de ellos.

“Una de las formas más importantes de entender la inclusión es verla como el proceso sistemático de llevar determinados valores a la acción” (Booth & Ainscow, 2011, p.25). Se considera que las instancias de taller pueden constituir un tiempo y espacio óptimo para generar acciones basadas en valores que posibiliten por una parte el diseño y elaboración de materiales y por otro parte, la utilización del juego como recurso. Reconociendo que el mismo constituye “la actividad primordial de los niños y es un fenómeno único que se manifiesta de distintos modos según la edad y los contextos en los que acontece. Permite crear, expresarse, recrear situaciones vividas, hacer frente a realidades muy duras, etc.” (Dente & Brener, 2021, p.3)

Es necesario que la institución se convierta en una comunidad inclusiva de enseñanza y aprendizaje, sustentada en el liderazgo de los directores y el empoderamiento de los docentes que entiendan, vivencien y aprecien la diversidad de sus estudiantes, constituyendo el centro educativo en una comunidad de aprendizaje sustentada en la inclusión y en la calidad educativa para generar más y mejores aprendizajes de todas y todos los estudiantes en el marco del DUE.

Será responsabilidad de las y los educadores como actores activos de esta sociedad, generar acciones que demuestran que la inclusión constituye una idea que atraviesa a todos los ámbitos (educativo, familiar, social, etc.), que destaca a la igualdad por encima de la diferencia, que enriquece y potencia lo mejor de cada una de las personas.

Posiblemente demostrando a través de la acción, las ventajas y beneficios de la Educación Inclusiva, se pueda de una vez por todas, “convencer a las élites políticas sociales de nuestra sociedad” (Opertti, 2015, p. 178) lo importante y necesario que es vivir en una sociedad inclusiva y diversa.

Para esto, resulta imprescindible superar paulatinamente culturas, mentalidades, políticas y prácticas que continúan enraizadas en la discapacidad como limitante, en la exclusión y los prejuicios, que no logran reconocer que cada estudiante es único y diverso.

Bibliografía

- Arnaiz Sánchez, P. (julio-agosto 2006). La Escuela Inclusiva para Todos. Revista n°88. *Revista CEAPA*, 26-31.
- Blanco, R. (2015). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-15.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en los Centros Escolares. 3ra Edición Adaptada*. OEI.
- Chemello, G., Agrasar, M., Chara, S. (2004), *Juegos en matemática EGB 1, El juego como recurso para aprender*. Material para docentes y Material para alumnos. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Cullen, C. (2012) La docencia: un compromiso ético-político entre huellas sociohistóricas y horizontes emancipadores. Montevideo, DCCEE-PHF.
- Dente, L., & Brener, G. (2009). *Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Hacia la Producción de Culturas Docentes Sensibles a las Culturas Infantiles y Juveniles*. Buenos Aires: FLACSO.
- Derrida, Jacques. Adiós a Emmanuel Lévinas, Editorial Trotta, Madrid, 1998.
- Dueñas Buey, M.L. (2010). *Educación Inclusiva*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 21, núm. 2. Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía Madrid, España.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2010). *La Educación Inclusiva Como Derecho. Marco de Referencia y Pauta de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*. Obtenido de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Flecha, R. (2010). *Actuaciones Educativas de Éxito y Comunidades Educativas. UNESCO. Jornadas de Cooperación Inclusiva con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Madrid España. p.76-98*. Obtenido de <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago>
- Finocchio, S. (2017). Clase 3: *El currículum hoy. Dimensiones para pensar su construcción*. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- Kaplan, V. (2017). *La vida en las escuelas: esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Koppel, A. & Tomé, J.M. (2009). *El trabajo en el aula desde una perspectiva inclusiva*. Buenos Aires: Ministerio de educación- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Melero López, M. (2012). La Escuela Inclusiva: Una Oportunidad para Humanizarnos. Una Oportunidad para Humanizarnos. Vol 26 n°2. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado.*, 131-160.

- Meirieu, P. (2016). Capítulo 5: La educación para la libertad: de la abstención educativa a la imputación. En *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación. (2004). *El Juego como Recurso para Aprender. Juegos en Matemática. EGB 1. Material para Docentes*. Obtenido de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001219.pdf>
- Ministerio de Educación. (2012-2015). *Diseño Curricular del Nivel Primario de la Provincia de Córdoba*. Obtenido de Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa: https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf
- Ministerio de Educación. (2017). *Abordaje y Resolución de Situaciones Problemáticas. Documento de Acompañamiento n° 13. Subsecretaría de Promoción e Igualdad y Calidad Educativa*. Obtenido de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/Asesoramiento/f13A-acompanamiento.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *Los Desafíos de Enseñar Matemática Hoy. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa*. Obtenido de http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2019/AportesEnsenanzaMate_y_Lengua.pdf
- Pujolás, P (2009) *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica para que puedan aprender juntos alumnos diferentes*. En VI Jornadas de Cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa: estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. OREALC/UNESCO: Santiago, pp 15-92.
- Saiz, I. (1994). *Didáctica de la Matemática. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Sales Giges, A., & Escobedo Peiro, P. (2012). *Estudios y Propuestas Socio-Educativas*. p. 163. Obtenido de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/issue/view/20/edetania-41-pdf-es>
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Capítulo 2, apartado 11: Una cuestión de amor (o diletantismo, pasión, presencia y maestría). En *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. N° 10 (1). *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 25-42. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf>
- Skliar, C. B. (2015). Saber, Mito y Sentido: Entre la Normalidad y la Alteridad. Volumen 2 n°2. *Revista Diálogos y Perspectivas en Educación Especial.*, 117-126.
- Yadarola, M. E. (2013). *Capacitación del Docente Común y el Profesional de Apoyo para la Tarea Coordinada en el aula Común, Diversa e Inclusiva. Congreso Argentino y Regional de Educación Inclusiva*. Tigre.
- Yadarola, M. E. (2013). *Desde la Integración Escolar a la Educación Inclusiva: Una Transformación Compleja. Congreso Argentino y Regional de Educación Inclusiva*. Tigre.