

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Septiembre 2012 - Febrero 2013/ Volumen 6 / Número 2

Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>



Escuela de Educación Diferencial
Facultad de Ciencias de la Educación



Dirección Editorial:

Cynthia Duk H.

Editor invitado presente número:

Cecilia Fierro y Bertha Fortoul

Comité Editorial:

Rosa Blanco (O.E.I, Chile)
Carolina Hirmas (U. Diego Portales)
Cecilia Loren (U. Central de Chile)
Ofelia Reveco (U. Central de Chile)
Arturo Pinto (U. Católica del Maule, Chile)
Paula Riquelme (U. Católica de Temuco, Chile)

Coordinación Editorial:

Versión electrónica: Verónica González de Alba

Versión impresa: Margarita Traverso

Consejo Editorial:

Jaime Bermeosolo (U. Católica de Chile)
Abelardo Castro (U. de Concepción, Chile)
Soledad Cisternas (Naciones Unidas)
Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid, España)
Windyz Ferreira (U. Federal de Paraíba, Brasil)
Paulina Godoy (IPE Chile)
Eliseo Guajardo (OEI, México)
Seamus Hegarty (IEA, Inglaterra)
Álvaro Marchesi (OEI España)
Víctor Molina (U. de Chile)
Javier Murillo (U. Autónoma de Madrid, España)
Mariano Narodowski (U. Torcuato Di Tella, Buenos Aires)
Rafael Sarmiento (U. Central de Chile)
Rodrigo Vera G. (Fundación HINENI)

Impresión:

Norte Grande EIRL
(02) 7733158

Edita:

Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile en colaboración con RINACE, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480

I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378

Dirección electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Escuela de Educación Diferencial
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Escuela de Educación Diferencial
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480
I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378
Volumen 6 N° 2
Septiembre 2012 - Febrero 2013

La *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión con relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras, que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, tiene una periodicidad bianual, se publica en los meses de marzo y septiembre y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, en el que se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.
- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena, con necesidades educativas especiales (asociadas o no discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.

- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.
- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de octubre, siendo las fechas de publicación el 30 de septiembre y 30 de marzo respectivamente (Ver normas de publicación en apartado final).

EDITORIAL

- La colaboración como elemento definitorio de las escuelas inclusivas**
Cynthia Duk y F. Javier Murillo 11-13

SECCIÓN TEMÁTICA: CONVIVENCIA ESCOLAR Y APRENDIZAJE
THEME SECTION: SCHOOL LIFE AND LEARNING

- Presentación**
Presentation
Cecilia Fierro y Bertha Fortoul 17-22

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA
THEME SECTION ARTICLES

- Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha.**
Supporting inclusion in education: a case study on the learning and living together in early childhood education in Castilla-La Mancha.
Vera Lúcia Messias, Yolanda Muñoz y Santos Lucas-Torres 25-42

- Enseñanza bilingüe y bicultural para niños Sordos en el nivel de Primaria**
Bilingual and bicultural education for deaf children in the elementary school level
Cristina Perales, Eduardo Arias y Miguel Bazdresch 43-63

- “El fortalecimiento de la cultura indígena a partir de la intra-interculturalidad en el jardín de niños”**
“The strengthening of the indigenous culture from the intra-cultural approach in the preschool”
Adriana Torres y Estela Ramírez 65-89

- Escuela Concertada “Alto Trujillo” Perú. Experiencia que renueva las prácticas pedagógicas y desafía a las instituciones educativas**
Concerted School “Alto Trujillo” Peru. Experience that renews the pedagogical practices and challenges to educational institutions
Ángela Reymer 91-110

Socialización y deseo de aprender: brújulas para fortalecer la trayectoria escolar

Socialization and a desire to learn: compasses to strengthen the school career

Perla Zelmanovich y Roxana Levinsky

111-136

“Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo: investigando prácticas de responsabilidad en una telesecundaria vinculada con la comunidad”

“Educational community, ecology of knowledge and work: researching practices of responsibility in a telesecondary linked with the community”

Graciela Messina

137-165

Aprendizaje de la convivencia en contextos educativos: identificando problemas y formulando propuestas de mejora desde la acción tutorial.

Learning from living together in educational contexts: identifying problems and suggestions for improvement from the tutorial action.

María Verdeja

167-190

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

FREE THEME ARTICLES

“Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos”

“Challenges for the inclusive teacher’s training: the professional identity and his relation with the critical incidents”

Ana María Valdés y Carles Monereo

193-208

El trabajo en equipo en el bachillerato: algunas pistas para la participación efectiva de los jóvenes en prácticas educativas inclusivas

The teamwork in the secondary education: some tracks for the effective participation of youth in inclusive educational practices

Rosaura Guerrero y Guadalupe López

209-226

Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades.

Inclusion of Students with disabilities into the university. Challenges and opportunities.

Aldo Ocampo

227-239

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



La colaboración como elemento definitorio de las escuelas inclusivas

Cynthia Duk y F. Javier Murillo

El movimiento de escuelas inclusivas se ha caracterizado por su búsqueda incesante de respuestas educativas efectivas a la diversidad del alumnado, de modo que se asegure que todos los estudiantes participen y aprendan de las experiencias educativas. En esta búsqueda, se han desarrollado múltiples proyectos y estudios en todo el mundo que legitiman las relaciones de **colaboración** como una característica definitoria de las organizaciones educativas comprometidas con los principios y valores de la inclusión. Es así que el trabajo colaborativo, en su más amplio sentido, es considerado hoy como una estrategia *sine qua non* para el desarrollo de comunidades educativas más democráticas, integradoras y respetuosas de la diversidad.

Tal como plantea Ángeles Parilla (2003), la colaboración en distintos ámbitos y niveles, refleja mucho más que un cambio de imagen en las formas de actuación de los centros educativos, ya que afecta a cuestiones y temas sustantivos relacionados con aspectos valóricos y formativos, de organización de las escuelas y las aulas, de los apoyos, y de las relaciones sociales al interior de la comunidad escolar, así como con la comunidad externa. Es decir, tiene que ver con un desarrollo a nivel institucional de carácter sistémico.

En este sentido, la colaboración como estrategia para responder a la diversidad implica la adopción de un enfoque coherente y acciones debidamente articuladas a distintos niveles que favorezcan las prácticas inclusivas en los siguientes ámbitos.

Colaboración entre docentes

La colaboración es un elemento esencial para el desarrollo profesional y el mejoramiento del desempeño docente. Muchas experiencias muestran el valor que tiene el trabajo entre grupos de profesionales de una misma escuela y la reflexión sobre la propia práctica en forma colectiva para la construcción de nuevos conocimientos y formas de enseñanza. Así, han surgido interesantes experiencias de apoyo entre profesores como forma de enfrentar los riesgos que comporta el cambio hacia prácticas inclusivas.

Existen diversas estrategias para apoyar el desarrollo profesional docente y la colaboración, algunas de ellas son:

- Actividades de capacitación focalizadas en la escuela, que se basan en los problemas y necesidades reales detectadas entre los propios docentes.

- Instancias sistemáticas de diálogo, reflexión e intercambio de experiencias sobre las prácticas pedagógicas entre docentes.
- Planificación y enseñanza colaborativas entre docentes y profesionales de apoyo u otros especialistas para dar respuesta a la diversidad del aprendizaje.
- Dinámicas de observación de clases, evaluación y retroalimentación entre colegas.
- Grupos de apoyo interdisciplinario o de profesores de la misma disciplina para el abordaje de dilemas y la resolución de problemas comunes.

Colaboración en el aula

La educación inclusiva exige la creación de comunidades de convivencia para todos, donde los alumnos se sientan reconocidos, valorados y participes de la vida social del aula (Parrilla 2003). De allí la importancia de promover entre los estudiantes actitudes de acogida y bienvenida a los nuevos compañeros/as, favorecer los lazos de amistad y solidaridad al interior del grupo, la conformación de grupos de apoyo para facilitar la integración a la vida escolar de aquellos alumnos que enfrentan dificultades, la gestión de una convivencia democrática y participativa a través de gobierno estudiantil, entre otras.

Por otra parte, la creación de aulas inclusivas también exige abordar este objetivo desde el currículo y la enseñanza. Dentro de las diversas estrategias utilizadas en las escuelas que aspiran a ser inclusivas destacan las experiencias de tutorías entre iguales, la introducción de estrategias de aprendizaje cooperativo, el uso de la metodología de proyectos, los grupos de investigación, los estudios de caso y el aprendizaje basado en problemas.

Colaboración entre escuelas y con la comunidad

Avanzar hacia comunidades educativas inclusivas supone integrar y valorar a todas las familias por igual, involucrando su participación en la vida del centro educativo, así como en los procesos educativos. Al mismo tiempo, implica generar alianzas de colaboración con otros recursos y servicios de la comunidad local en beneficio del aprendizaje de todos, creando en particular redes de apoyo con otras escuelas para el desarrollo de proyectos colaborativos e intercambio de experiencias y capacidades entre docentes de distintos centro.

Bajo estos planeamientos, la escuela es vista como un espacio privilegiado para el cambio hacia mayores niveles de inclusión, participación y colaboración de la comunidad escolar y para que estos cambios tengan una influencia real en la vida de la escuela deben generarse desde dentro y, por tanto, contar con una organización que los facilite y apoye.

En palabras de Huguet (2006 pp.33), “el conocimiento y la innovación se pueden generar dentro de la propia organización a través de procesos colectivos contextualizados, de las relaciones institucionales de trabajo y de ejercicio de los diferentes roles que condicionan el procesamiento de la información y la construcción de un conocimiento compartido”. En este sentido, sugiere que

para generar condiciones internas en los centros educativos que promuevan su propio desarrollo como organización y mejoren su calidad, hay que considerar diferentes capacidades y destinar esfuerzos para desarrollarlas:

- Capacidad para evaluar el funcionamiento del centro y la calidad de la labor educativa
- Capacidad para establecer metas compartirlas
- Capacidad de clarificar las comunicaciones dentro y entre los subsistemas de la organización y con el exterior
- Capacidad para detectar, explicitar y trabajar los conflictos
- Capacidad de mejorar los procedimientos de trabajo de los grupos y la colaboración
- Capacidad de adaptación y flexibilidad ante los cambios
- Capacidad para tomar decisiones

Desde esta perspectiva, para promover el desarrollo de escuelas inclusivas es necesario superar la visión individualista de la docencia y concebir la innovación y el aprendizaje sobre la práctica educativa y en el marco de un trabajo colaborativo a nivel institucional, que impacte transversalmente a los distintos estamentos y actores de la comunidad escolar. En tal sentido, la experiencia ha demostrado que los procesos de aprendizaje pueden ser más ricos y estimulantes para todos cuando la diversidad y la colaboración se utilizan como recursos para el aprendizaje y el desarrollo de una buena convivencia que fortalezca el sentido de pertenencia a la comunidad educativa.

Hemos dedicado este nuevo número de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva a esa estrecha relación entre “Convivencia y Aprendizaje”, que en buena medida condiciona que una escuela sea más o menos inclusiva. Editado por Cecilia Fierro y Bertha Fortoul, reconocidas investigadoras mexicanas por su especial dedicación a este tema en Latinoamérica, incluye una variedad de experiencias y trabajos que nos muestran las tensiones y dilemas que enfrentan las escuelas para transitar hacia una convivencia más inclusiva y democrática develando pautas que nos pueden ayudar a potenciar ese camino.

Referencias bibliográficas

- Huguet T. (2006) Aprender juntos en el aula. Barcelona. Graó.
- Parrilla, A. (2003). *La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión*. En: Aula de Innovación Educativa, 121, pp. 43-4/8.

Sección temática: Convivencia Escolar y Aprendizaje

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



Presentación

Cecilia Fierro y Bertha Fortoul

Este número de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva está dedicado a reflexionar sobre la relación entre *Convivencia y Aprendizaje*. En la vida diaria de las instituciones educativas la red de problemas que evidencia la estrecha vinculación entre estos dos campos de estudio tiene que ver con el fracaso, la violencia y la exclusión, toda vez que en la escuela coexisten propósitos de desarrollo e integración junto a prácticas de maltrato y discriminación. La temática convivencia y aprendizaje significa asumir que la experiencia educativa sólo ocurre a través del encuentro intersubjetivo entre personas. Y si éste no se desarrolla bajo parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales puede ser muy difícil o aún imposible enseñar y aprender (Onetto, 2003).

El concepto central que organiza la discusión sobre lo que es relevante considerar en términos de la relación de la convivencia con el aprendizaje, está enmarcado alrededor del concepto de *inclusión educativa*. Tal como señala Govinda (2009), las prácticas efectivas de inclusión, así como la mejora del aprendizaje no pueden ser considerados de forma aislada si asumimos que la mejora de la calidad de la educación contempla el doble propósito de asegurar, por un lado, el desarrollo cognitivo de los educandos y, por otro, promover su crecimiento socio-afectivo y ético. La convivencia escolar no representa solamente el contexto institucional y de aula para el aprendizaje siendo un factor esencial para el logro académico, sino que también constituye un ámbito privilegiado para la construcción de valores y actitudes tendientes a una ciudadanía responsable.

Sin embargo, abordar empíricamente la relación entre convivencia y aprendizaje no está exento de problemas conceptuales y metodológicos. *Convivencia escolar* es una categoría emergente, referida a un campo de estudios todavía no constituido en cuanto tal. Baste para ilustrarlo señalar que dicho concepto no forma parte de los descriptores del IRESIE o del Tesouro de la educación de la UNESCO. En su lugar es posible encontrar términos tales como: ambiente educacional, clima escolar, comunidad escolar, ciudadanía, democracia, educación para la paz, diversidad, igualdad y equidad, entre otros que son utilizados como sinónimos y/o componentes de esta especie de “concepto paraguas” que es el de convivencia escolar.

No contando con una traducción equivalente en la literatura en inglés, francés y portugués, ni con una tradición teórica específica previa, enfrentamos la tarea de avanzar en la delimitación del conjunto de fenómenos que es pertinente abordar bajo este campo de estudio en formación, así como en un corpus de conceptos básicos. A ello se propone contribuir este número temático.

En la literatura, el concepto de “convivencia escolar” ha sido utilizado en sentidos diversos e incluso contradictorios, de ahí la necesidad de hacer algunas distinciones entre miradas disciplinares, escalas o niveles de estudio, ámbitos de la gestión escolar que son aludidos, pero sobre todo entre las grandes orientaciones o enfoques que guían su abordaje. Desde una perspectiva restringida

el concepto de convivencia adquiere un carácter subordinado y remedial al de violencia y, por tanto, se le reduce a una vía para la prevención de este fenómeno. Incluso desde una perspectiva de control y disciplinamiento, se habla de “convivencia o violencia” siendo que la violencia es una entre otras posibles adjetivaciones que la convivencia adquiere en cada escuela.

Considerada en sentido amplio, la convivencia escolar es asumida como un proceso interrelacional que contempla una dimensión individual y colectiva, toda vez que en ella confluyen tanto la actuación de personas singulares y sus intercambios intersubjetivos como el conjunto de políticas y de prácticas institucionalizadas que de alguna manera configuran y enmarcan dichos intercambios, en una cultura escolar y local determinadas, que a la vez tienen su propia historicidad. Dada esta diversidad de asuntos implicados, los estudios dedicados a “clima” o “ambiente” escolar y de aula representan un abordaje específico de aspectos relevantes de la convivencia, pero no la agotan en su complejidad y multidimensionalidad.

Hablar sobre la convivencia escolar inevitablemente suele llevar imbricado un componente aspiracional, puesto que la educación remite a valores: expresamos una representación sobre la convivencia que es deseable. La convivencia *es, sucede*, por la interacción humana, pero nos inconformamos con eso que sucede. Asumimos una postura frente a la segregación, la inequidad, la exclusión, frente a la violencia que ello representa y a la violencia que a su vez da lugar. Referirnos a la convivencia refleja una tensión entre el estar siendo y el querer ser (Fierro y Tapia, 2012).

En tanto proceso, la convivencia se desarrolla en el gran continente de la gestión escolar a partir de las prácticas normativas y disciplinarias, las prácticas de cuidado y aprecio, y las prácticas pedagógicas, las cuales transcurren tanto en el ámbito del aula y de la escuela como del espacio socio-comunitario (Fierro, Carbajal y Martínez Parente, 2010). La convivencia constituye una construcción colectiva cotidiana y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos, por lo que tiene fuertes implicaciones en el aprendizaje, en el desarrollo de las personas, en la construcción de sus identidades, así como en el sentido de pertenencia a sus culturas de referencia y a la propia institución.

Consideramos que aquello que distingue el estudio de la convivencia escolar de otros campos muy próximos como son los de Ciudadanía, Democracia, Cultura de Paz y otros, radica en la referencia a la gestión escolar como perspectiva de análisis de las relaciones e interacciones cotidianas de los actores de la escuela enmarcadas en la dimensión político institucional. Las diversas formas de adjetivación que adquiere la convivencia escolar en las situaciones concretas, nos ponen en contacto con los valores practicados en la cotidianeidad de la escuela. Es por ello, que puede considerarse como un “concepto aglutinador” para analizar la práctica de valores, en situaciones de gestión escolar.

Los trabajos contenidos en este número, cuya convocatoria ha obtenido una generosa respuesta de la comunidad de investigadores, dan cuenta de una diversidad de perspectivas vinculadas a la inclusión y la convivencia. Tenemos así un conjunto de diez interesantes artículos, cinco de ellos hacen referencia a investigaciones y experiencias que exploran algunas tensiones y desafíos que rodean los esfuerzos de inclusión en instituciones educativas. Los cinco restantes representan una muestra de quince estudios de caso que forman parte del Proyecto *Escuelas que Construyen*

Contextos para el Aprendizaje y la Convivencia Democrática (Fierro y Fortoul, 2009). Se trata de esfuerzos de sistematización y análisis de los procesos implicados en comunidades educativas situadas en entornos vulnerables, las cuales han comprometido esfuerzos por responder a las necesidades de mejora de los aprendizajes y/o del clima de convivencia considerando las diferencias de los estudiantes. Estos casos fueron desarrollados por equipos mixtos conformados por un representante de las experiencias innovadoras y un investigador o investigadora.

En el primer grupo de trabajos tenemos los siguientes:

“Aprendizaje de la convivencia en contextos educativos: identificando problemas y formulando propuestas de mejora desde la acción tutorial”, de María Verdeja. Este trabajo ofrece un repaso de la discusión teórica sobre la convivencia en el que se evidencia la diversidad de enfoques con los que se ha abordado este tema. Esta diversidad deriva, en buena medida, de los propósitos que se persiguen. Destaca con mucho la preocupación por contener la violencia creciente en las escuelas; mejorar la convivencia constituye una estrategia de prevención, así como también una vía para la inclusión, sea de personas con discapacidad, minorías étnicas, migrantes o habitantes de zonas marginadas. Un objetivo diferente persiguen quienes proponen la convivencia como medio para elevar los niveles de aprovechamiento y aprendizaje escolar. Asocian la convivencia con el *clima escolar* y del aula, se proponen crear las condiciones propicias para el mejor desempeño del estudiantado. Una concepción distinta sobre convivencia postula la necesidad de revisar de fondo el sentido de la escuela y el papel de los docentes ante los retos sociales actuales. A continuación presenta una investigación etnográfica sobre el clima de convivencia escolar y la tutoría desde el profesorado y el alumnado, realizada en el principado de Asturias, España.

El artículo de Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Yolanda Muñoz y Santos Lucas-Torres, *Ayudando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha*, plantea para la escuela inclusiva la misión de “equilibrar sus respuestas educativas de tal modo que garantice una cultura común a todos, pero que no discrimine, considerando la oportunidad y el respeto a las características y necesidades individuales de cada alumno”. Esta conciliación, si bien deseable, parece sumamente difícil de lograr, sobre todo si se considera que no se trata de un mosaico de culturas en igualdad de circunstancias, sino de culturas minoritarias en el contexto –social y educativo- de una cultura hegemónica. La idea de comunidad asociada a la inclusión, aparece como el referente capaz de dar sentido a un proyecto de compromiso y corresponsabilidad social.

Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos, de Ana María Valdés y Carles Monereo, pone sobre la mesa una cuestión clave relativa a la inclusión, en este caso de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE): que estén todos presentes en una misma aula no garantiza una educación inclusiva ni efectiva. Es un abordaje a través del análisis de las dificultades que enfrentan los docentes de educación básica al integrar alumnos con NEE en aulas regulares y sus estrategias de resolución, a partir de incidentes conflictivos que los maestros vinculan con dificultades inherentes a la gestión de aulas inclusivas y que ponen en crisis su identidad. La identidad docente, por su parte, aporta elementos para analizar los sentimientos, actitudes y prejuicios que inciden en la enseñanza y el aprendizaje en un sentido negativo o positivo.

La educación media superior mexicana es el nivel de referencia del texto *El trabajo en equipo en el bachillerato: algunas pistas para la participación efectiva de los jóvenes en prácticas educativas inclusivas*, de Rosana Guerrero y Guadalupe López. Las autoras argumentan en torno a la necesidad de que las prácticas escolares vividas por los estudiantes les permitan participar en ambientes inclusivos tendientes a la co-construcción del conocimiento desde el lenguaje, el uso de los artefactos y el poder. Desde estas categorías analizan el trabajo en pequeños grupos en dos asignaturas: ciencias sociales y química, concretamente en las prácticas de laboratorio, revelando que si bien el método seguido en ambos casos es muy semejante, los resultados son sumamente contrastantes en términos de inclusión, exclusión y aprendizaje.

El texto *Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades*, de Aldo Ocampo, nos ubica en el mundo de la educación superior en Chile. Partiendo del hecho de que la matrícula de estudiantes con discapacidad es especialmente baja, lo que muestra que muy pocos llegan a este nivel, plantea que se requiere instaurar una mirada crítica sobre las desigualdades y contextos que excluyen, la homogenización y categorización de los diversos en sus dinámicas internas de las instituciones, con vistas a incrementar la acción estratégica de calidad y equidad. Presenta una investigación cuantitativa sobre las barreras para la inclusión de estos alumnos, que concluye afirmando que éstas pueden ser de dos tipos: un ejercicio institucional desigual frente al derecho a la educación y un sistema relacional que no permite atender la diversidad de manera pertinente.

En relación a los casos del Proyecto *Escuelas que Construyen Contextos para el Aprendizaje y la Convivencia Democrática*, se incluyen los siguientes artículos:

A nivel preescolar, *El fortalecimiento de la cultura indígena a partir de la intra-interculturalidad en el jardín de niños*, de Adriana Torres y Estela Ramírez nos acerca a una escuela pública en Tirindaro, zona p'urhepecha, en Michoacán, México. Los docentes de esta institución se plantearon años atrás revitalizar la cultura indígena, mediante el conocimiento de ésta y otras culturas. La reflexión del colectivo docente representa un pilar de los procesos que desarrollan, los cuales contemplan la acción social comunitaria, el diagnóstico personalizado de alumnos, así como prácticas de indagación sobre la cultura y su recuperación. Su trabajo ha permitido, entre otras cosas producir un diccionario de palabras p'urhepechas, así como la creación de textos y narraciones. Abrirse a actividades no convencionales del currículum ha supuesto ampliar el bagaje de conocimiento de las educadoras, suscitando un “aprendizaje conjunto, colaborativo e intergeneracional.

Cristina Perales, Eduardo Arias y Miguel Bazdresch en su artículo, *Enseñanza bilingüe y bicultural para niños Sordos en el nivel de primaria*, reportan la experiencia de una escuela primaria en sus intentos por ser más inclusiva. El caso releva la importancia de la sensibilidad y la formación docente. El pilar es un maestro que tiene una historia de lucha para vencer la discriminación y la marginación personal en la que vivió en sus primeros años. El camino iniciado les lleva a descubrir diversas claves para promover la inclusión, bajo el reconocimiento de que esta se juega en la convivencia de la vida cotidiana. La escuela está llena de oportunidades de socialización y lo que sucede en la práctica depende de la comunicación entre los participantes. Sostienen, asimismo que el docente es el constructor de la inclusión en el aula, en tanto que es responsable de la creación de entornos de trabajo.

Escuela concertada “Alto Trujillo” Perú. Experiencia que renueva las prácticas pedagógicas y desafía a las instituciones educativas, de Angela Reymer, describe la experiencia de una escuela primaria pública en una zona marginada urbana de Perú, basada en un enfoque de derechos. Las estrategias desarrolladas en aula y escuela parten de la premisa de que la vida democrática se construye día a día a partir de un estilo de relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Esto supone una retroalimentación constante entre la gestión pedagógica y la institucional. A través de metas personales, asambleas, correo escolar, grupos de trabajo, proyectos integradores, entre otras muchas estrategias, docentes y alumnos son co-protagonistas de los procesos educativos.

Perla Zelmanovich y Roxana Levinsky en *Socialización y deseo de aprender: Brújulas para fortalecer la trayectoria escolar*, recuperan la experiencia de una escuela secundaria en Buenos Aires, Argentina, cuya directora se ve interpelada ante la cantidad de estudiantes que “deambulan por la escuela” e inicia la búsqueda de alternativas que eviten el fracaso de quienes enfrentan situaciones de violencia y vulnerabilidad. La experiencia trata del proceso seguido para activar su deseo de aprender, lo que impactará en la disminución de las dificultades de convivencia y aprendizaje. Una inclusión genuina supone hacerse cargo de la pérdida de sentido de la escuela para docentes y estudiantes. Las autoras describen y analizan críticamente dos estrategias: la incorporación de la figura del ayudante de clase con la programación de una agenda cultural atractiva para los estudiantes y la del curso integrado.

Por último, *Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo: investigando prácticas de responsabilidad en una telesecundaria vinculada con la comunidad*, de Graciela Messina, sistematiza la experiencia de una telesecundaria vinculada a la comunidad rural de Tepexoxuca, Puebla, México. Los talleres productivos y de investigación –centro de su análisis- rompen con la verticalidad y la pasividad propias de la enseñanza tradicional y abren espacios al diálogo entre docentes, estudiantes y miembros de la comunidad en torno a los saberes, a la construcción de equipos de trabajo, a la alternancia entre educación y trabajo y al uso del lenguaje total. Los talleres aparecen tensionados por un conjunto de fuerzas que convergen en torno de dos direcciones opuestas: *construcción de comunidad versus escolarización*, que a su vez representan la búsqueda de lo nuevo y la presencia de la tradición escolar.

Confiamos en que los lectores encontrarán en esta selección de trabajos, elementos que enriquezcan la discusión sobre convivencia y aprendizaje en el marco de una educación inclusiva. De nuestra parte, hacemos nuestro el cuestionamiento expresado por Graciela Messina:

Es necesario un cambio radical de lo que llamamos escuela, en cualquiera de sus niveles y modalidades. En este sentido la tarea no consiste en regresar o reencontrar el sentido originario de la escuela, ni de hacer mejoras al interior de una estructura que ha permanecido invariante a lo largo de casi dos siglos... Necesitamos crear un espacio nuevo, una comunidad de sujetos dispuestos a aprender y enseñar; a dar y recibir; donde se valoren las diferencias y al mismo tiempo se busque la igualdad en todos los sentidos. Salirse de las reglas de juego de la escuela, para explorar formas de encuentro y autorrealización.

Referencias bibliográficas

- Fierro, C., Carbajal, P y Martínez-Parente, R. (2010) *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: SM, 3^a. Reimpresión.
- Fierro, C y Fortoul, B. (2011) *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática*. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar-Fondos Mixtos SEP-CONACYT. Disponible en: <http://www.convivenciaescolar.net/wp/descripcion/>; http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/2346.pdf
- Fierro, C y Tapia, G. (2012) *Indicadores de convivencia. Concepto operacional, subdimensiones y categorías*. Reporte técnico. México: UIA León-CONCYTEG.
- Govinda R. (2009) *Vers une école inclusive et une amélioration de l'apprentissage. Synthèse des résultats d'études de cas menées dans différents pays*. París: UNESCO.
- Onetto, F. (2003) “La convivencia educativa” en *Monografías virtuales: ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*. # 2, agosto-septiembre, OEI. Disponible en línea: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion04.htm>

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha

Supporting inclusion in education: a case study on the learning and living together in early childhood education in Castilla-La Mancha

Vera Lúcia Messias*, Yolanda Muñoz** y Santos Lucas-Torres***

Recibido: 17-05-2012 - Aceptado: 10-08-2012

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar el proceso de inclusión educativa de un niño con discapacidad. Se centra en el proceso de aprendizaje y en los factores positivos que ha proporcionado esta convivencia. A través de la observación participante en la escuela durante seis meses y entrevistas a informantes clave, los datos muestran que el niño ha evolucionado favorablemente en su aprendizaje y entre los factores más destacables, resalta el cambio positivo que su tutora experimentó sobre el concepto de inclusión, así como el buen desarrollo de su labor profesional, educando en valores como la tolerancia y solidaridad.

Palabras clave: aprendizaje, convivencia, educación, inclusión, valores.

Abstract

This study aimed to analyze the educational process of a child with disability. Focused in the learning process and in the positive factors that this coexistence has provided. Participant observation was done in the school for six months, and interviews with key informants. The data show the child has improved positively in his learning. Among the most important facts, we can highlight the positive change in his teacher's concept about inclusion, the sound development of her professional work in the classroom, educating in values such as tolerance and solidarity.

Keywords: coexistence, education, inclusion, learning, values.

* Doctora y Master en Educación Especial, Universidad Federal de Sao Carlos. Profesora del Departamento de Educación y Posgrado en Psicología Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". verinha@fc.unesp.br

** Doctora en Educación, Universidad de Alcalá. Docente de Magisterio Educación primaria, Universidad de Alcalá. yolanda.munozm@uah.es

*** Estudiante de Magisterio Educación Primaria en la UAH. Escuela Universitaria de Magisterio (Guadalajara), colaborador en la investigación como voluntario. santos.lucas@edu.uah.es

Introducción

Hace bastante tiempo que las sociedades se dieron cuenta de que la construcción de la plena ciudadanía se consigue a través de la educación. Sin embargo, este consenso parece haberse quedado en el ámbito sólo de los discursos pedagógicos.

Desarrollar escuelas con carácter inclusivo es un reto de la educación contemporánea. Para ello se requiere una transformación profunda de las representaciones de las sociedades, de las personas en particular, que se traduzcan necesariamente en cambios de actitudes y cambios en las acciones, que por ende, repercuten en el sistema educativo de cada sociedad. La construcción de escuelas inclusivas se convierte en una aspiración a la que apuntan los esfuerzos de grupos organizados de docentes, programas y proyectos nacionales y de cooperación internacional. En la historia reciente, se han abierto caminos por los cuales se ha efectuado este esfuerzo y el sueño de conseguirlo. Más allá de un concepto restringido al ámbito de la población con discapacidad, la conceptualización en la actualidad, se inscribe en principios que devienen de los procesos de exclusión de grupos tradicionalmente alejados de la educación (Canet, 2009).

Existen diversos instrumentos, leyes y declaraciones de carácter internacional como por ejemplo la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) que han inspirado cambios en todo el mundo, incluidos los mecanismos de control y distribución de los recursos financieros y de personal que pretenden ampliar la educación para todos con calidad y equidad. Sin embargo, son las escuelas y los mecanismos de control en las mismas los que pueden y deben hacer cumplir las leyes.

La Educación Inclusiva entonces, posee un sentido tanto educativo como social al tiempo que rechaza toda forma de exclusión y discriminación que vulnere el derecho de todos a la educación. Por ello, se pide que cada país diseñe un sistema escolar capaz de adaptarse a las necesidades de todos los niños creando escuelas inclusivas (Fernández, 2003). Así, para este autor inclusión, es el proceso mediante el cual una escuela se propone responder a todos los alumnos como individuos reconsiderando su organización y propuesta curricular.

A ese respecto la finalidad fundamental de la educación escolar es promover el desarrollo de una serie de capacidades y la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que los alumnos puedan participar e integrarse en su medio sociocultural. Para lograr este objetivo, la escuela precisa equilibrar sus respuestas educativas de tal modo que garantice una cultura común a todos, pero que no discrimine, considerando la oportunidad y el respeto a las características y necesidades individuales de cada alumno (Blanco, 1999). Booth y Ainscow (2002), afirman que existe una relación sistémica entre las culturas, las políticas y las prácticas de la escuela. Esto nos fuerza a abordar dichas dimensiones de forma integrada, simultánea y coherente, a la hora de poner en marcha un proceso de cambio hacia una mayor inclusión.

Una escuela inclusiva fundamentalmente se caracteriza por su voluntad de hacer posible una educación común e individualizada mediante un oferta de acciones plurales y diversas. Se trata de conciliar el principio de igualdad y diversidad. El desarrollo de la Educación Inclusiva implica la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y motivadora, en la que cada persona sea valorada, bajo estos fundamentos todo el alumnado se beneficia de las experiencias educativas y podrá obtener mayores niveles de logro (Booth & Ainscow, 2002).

La perspectiva actual es que las escuelas ordinarias garanticen la inclusión de personas con todo tipo de realidades. Es decir que promuevan el respeto a la diversidad a través de la provisión de recursos de carácter físico, psicológico, social e instrumental, con el fin de asegurar las condiciones para la plena participación de la ciudadanía.

La sociedad evoluciona adaptándose a los cambios, y la educación debe acompañar este movimiento, por eso es importante aclarar que el concepto de educación inclusiva es extensible a todas las personas. Según Booth y Ainscow (2002) la educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad.

En este sentido, el reto de una educación inclusiva, sensible a la diversidad supone tres desafíos fundamentales: 1) la reducción de las desigualdades puede hacer disminuir las disparidades sociales y educativas, 2) el respeto a la diversidad, lo que implica tomar en cuenta las especificidades de cada región de cada grupo humano, sus prácticas culturales y la naturaleza del sujeto implicado, 3) la creencia de que en una sociedad pluralista y democrática, es necesario educar para la diversidad, lo que significa que se debe propiciar una convivencia respetuosa de la diferencia, sobre todo que la diversidad se incorpore como un valor corporativo, positivo (Fontes, et al, 2006).

La escuela debe ser consciente de su situación actual, no ser indiferente a los cambios constantes que sufre la sociedad y repensar sus formas de enseñar, para que todos los estudiantes puedan acceder a los conocimientos y aprendizajes establecidos en su cultura de referencia. Históricamente, la escuela ha tenido dificultades para trabajar con la diversidad, fuente de intercambios, de innovación y creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para la humanidad, como la biodiversidad para la naturaleza. En este sentido, es el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras (UNESCO, 2009, p.1).

Vivir democráticamente no es fácil, sabiendo que implica respetar las diferencias de todo tipo, convivir con respeto y en armonía con todas las personas, independientemente de su nivel socio-cultural, origen, cultura, religión, política, opción sexual, edad, etc. Por lo tanto, se espera que la escuela sea un lugar privilegiado en la formación de seres humanos en todas sus dimensiones, que sean capaces de respetarse y convivir.

Cada escuela debería crear y fortalecer en cada alumno y en su comunidad un sentido de identidad a través del cual se amplíe la apreciación de sus conocimientos y su forma de ser, que el respeto y el valor por las diferencias de los demás y la capacidad de trabajo para la acción colectiva les ayude a aprender a luchar contra las estructuras rígidas y autoritarias. Como bien dice Booth y Ainscow (2002) la inclusión trata de la participación de todos los niños y adultos. Trata de apoyar a las escuelas para que sean más responsables ante la diversidad de orígenes, intereses, experiencias, conocimiento y niveles de los niños

Los cambios en el centro educativo, implican cambios en la cultura escolar. Podemos ver la cultura como aprendizaje social en la idea Mosterín (1994), por lo que comprende procesos, poder, creencias, ideas, objetos, productos, aspiraciones. Y uno de los aspectos que hay que trabajar en la cultura, es la colaboración en tanto concepto y práctica y en todos los niveles. Trabajar la idea de la colaboración conduce inevitablemente a tomar en cuenta al otro y lo otro, es un paso a la

inclusión y a la calidad, porque en la colaboración se gesta la sinergia, los compromisos y la integración de toda la comunidad. Coincidimos con Booth y Ainscow (2012, p. 40):

Una visión inclusiva de la comunidad se extiende más allá de la obligación de la familia y amistades a un sentimiento de solidaridad más amplio. Está vinculada a un sentido de responsabilidad hacia los demás y con las ideas de servicio público, la ciudadanía, la ciudadanía global y un reconocimiento de la interdependencia global.

McBrien y Brandt (1997) definen la cultura escolar como las creencias, valores, prácticas comunes sostenidas por los profesores, estudiantes y equipo directivo. Por su parte, Barth (2002) plantea que la cultura escolar es un complejo patrón de normas, actitudes, creencias, comportamientos, valores, ceremonias, tradiciones, y mitos que se encuentran profundamente arraigados en el corazón mismo de la organización escolar.

Para Berman (2003) es cada vez más necesario promover una cultura escolar que dé la bienvenida a todos los estudiantes, enseñándoles a trabajar en equipo y convenciéndoles de sus habilidades y responsabilidades para hacer del mundo un lugar mejor. Para estos investigadores, las relaciones entre estudiantes y maestros son igualitarias y se rigen por el respeto mutuo y el compromiso de ampliar procesos democráticos.

Así, las escuelas deberían crear y nutrir una cultura escolar en la que los estudiantes puedan tener un sentimiento de pertenencia a través de la valoración de sus antecedentes culturales y el aprendizaje de estrategias para afrontar las condiciones adversas en las que viven.

Para construir una escuela inclusiva, debemos en primer lugar, pensar en un proyecto de nueva escuela. Según López Melero (2008), debe partir de la premisa que todos los estudiantes que acceden a ella son capaces de aprender. Para el autor, este es el principio de educación inclusiva, es decir, que tenga en cuenta la diversidad humana como un valor.

Diferentes estudios (Sailor, 2002, Mendes, 2006, Capellini, 2011) señalan que la construcción de una escuela inclusiva cuando se inicia en la educación de la primera infancia, tiende a ser un proceso de mayor éxito. Estos estudios también nos muestran que los entornos inclusivos pueden favorecer más el desarrollo de los niños que los centros específicos de educación especial, en particular si cuentan con el apoyo necesario y apropiado. Tal éxito depende de la mediación y de las actividades específicas que se dirigen o guían el profesor. De este modo, a través del compromiso social en ambientes inclusivos es más fácil reducir al mínimo los casos de aislamiento social, a través de intervenciones específicas o prácticas que proporcionan la construcción de una convivencia pacífica, como parte del plan de estudios.

De modo general, los estudios sobre educación infantil han dado pruebas fehacientes de la importancia que reviste la educación infantil para el desarrollo de los niños, sobre todo en el caso de aquellos que presentan alguna discapacidad (Mendes, 2006), pues les otorga oportunidades para la interacción social con sus compañeros mediante modelos positivos relacionados con la vida real. La evidencia sugiere que los ambientes inclusivos son los contextos más propicios para promover habilidades de interacción social con los iguales, en comparación con los entornos educativos segregados (Guralnick, 1990).

En la Educación Infantil los alumnos son más receptivos, no se preocupan de las diferencias con los compañeros; quieren jugar, saltar, ensuciarse, cantar, gritar, finalmente ellos son los niños. Sin embargo, algunas familias, quizás con la intención de proteger a sus hijos, les transmiten ciertos prejuicios que les hacen apartarse de los niños “diferentes”. Es un momento oportuno también para trabajar con los padres sobre la perspectiva de la diversidad.

En tal sentido, es fundamental que la institución educativa promueva situaciones cotidianas en las que los estudiantes cultiven el respeto, el amor, el cuidado de uno mismo y de los demás, la aceptación, el compañerismo y muchos otros valores necesarios para la formación ciudadana. Estas situaciones deben involucrar a toda la comunidad escolar, un movimiento de intercambio de experiencias entre las familias y todos aquellos agentes que influyen en el proceso de educar a un niño para formar parte de una sociedad inclusiva.

La educación inclusiva es una oportunidad de aprendizaje para todos, tanto los sistemas, los equipos docentes de los centros educativos, como todos los que convivimos con las diferencias, pudiendo aprender nuevas formas de resolver los conflictos. La Escuela inclusiva es aquella que fomenta una convivencia positiva entre todos sus miembros, es la base de la igualdad de oportunidades y la plena participación del alumnado, contribuyendo a una educación más personalizada, fomentando la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar (cooperación y participación), y constituye un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas.

Estas escuelas se constituyen como verdaderas organizaciones que aprenden, a través de diferentes dinámicas de innovación y mejora, entre las que se encuentran el uso de metodologías de enseñanza y aprendizaje como el aprendizaje a través de grupos cooperativos (Martín y Muñoz, 2011).

Es importante tener en cuenta que para que los alumnos sean capaces de trabajar con otros compañeros, respetando los diferentes ritmos, capacidades e intereses, es necesario enseñarles los valores de respeto, tolerancia y cooperación. De ahí que la enseñanza a través de modelos cooperativos se conciba como una forma fundamental de trabajo en el aula.

“Los valores deben formar parte del quehacer diario del profesor, los modelos de resolución pacífica de conflictos deben estar inmersos en las dinámicas del Aula y del Centro, y no abandonar nunca la esencia del trabajo que se realiza en las distintas asignaturas” (Martín y Muñoz, 2011, p. 263).

Hoy en día no cabe ninguna duda sobre el principio legal y moral de la educación inclusiva, pero todavía no se han conseguido garantizar prácticas que atiendan verdaderamente a la diversidad, pero ya existen experiencias que impulsan a los demás a cambiar los modelos homogeneizadores.

La educación inclusiva es un principio universal y se considera como uno de los valores principales del sistema educativo español. Los documentos del Ministerio de Educación reafirman la relevancia de que el sistema educativo asegure oportunidades educativas de calidad para todos. En este contexto, España es un país que ya cuenta con políticas de educación inclusiva, con diferentes niveles de aplicación dependiendo de la Comunidad Autónoma, así como de las diferentes comprensiones que existen en relación a éste concepto.

En este marco del presente artículo muestra como la inclusión de un niño con discapacidad en la educación infantil, contribuye al desarrollo de una cultura de convivencia y de diversidad, partiendo de la idea de que todos podemos aprender juntos en un contexto normalizado.

Concretamente esta investigación tiene como objetivo describir y analizar el proceso de inclusión educativa de un niño con discapacidad múltiple en un Centro de Educación pública de Educación Infantil y Primaria en Castilla-La Mancha, poniendo énfasis en los procesos de convivencia en el aula y en su aprendizaje.

Metodología

La metodología de esta investigación es cualitativa concretamente un estudio de caso, que de acuerdo con Goode y Hatt (1979) es una forma de organizar los datos, permitiendo que el objeto de estudio de su carácter unitario. Para recopilar los datos se utilizó como técnica fundamental la observación participante, el diario de campo y las entrevistas.

La investigación se realiza en dos fases, con la participación de 2 investigadores, y su labor fundamental fue observar e intervenir como “apoyos” dentro del aula, tres días a la semana durante todo el periodo lectivo (investigador A1 y A2) a lo largo de un curso escolar, en el contexto de un centro público de Educación Infantil y Primaria, en un aula ordinaria de Educación Infantil en la que se acababa de incorporar un alumno con múltiples dificultades. Los investigadores actúan en una primera fase como observadores externos, para el primer contacto con el campo, y en una segunda fase el rol de los investigadores es el de participantes como “profesores de apoyo” dentro y fuera del aula. Los apoyos que realizaron ambos investigadores se dividen en dos tipos, por una lado como apoyos de aula durante las distintas actividades de la profesora tutora, y por otro a través de una clase de psicomotricidad, que ambos investigadores llevaban a cabo, en unas ocasiones con toda la clase, y en otras solo con Luis.

Las conclusiones del artículo se extraen del análisis e interpretación de los datos recogidos en ambas fases, durante el curso escolar 2011/2012 a través de la observación participante y entrevistas. Los instrumentos utilizados para la recogida, análisis e interpretación de los datos son el diario de campo de ambos investigadores, asimismo se realizaron entrevistas a informantes clave para completar los datos: Orientadora, Profesora de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Auxiliar Técnico Educativo y con la profesora tutora.

Los resultados que se presentan a continuación, dada la gran cantidad de datos recabados, han sido seleccionados por su relevancia y forman parte de los diarios de campo.

Contexto de la Investigación

El centro de educación pública, donde se llevó a cabo la investigación está situado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, concretamente en una población de la provincia de Guadalajara. Es un centro público de Educación Infantil y Primaria, con alrededor de 700 estudiantes, el equipo docente está formado por 50 profesores. La estructura física del centro está construida en dos plantas, con nueve aulas para Educación Infantil, 18 aulas para Primaria, los demás espacios compartidos

favorecen el desarrollo de un buen trabajo pedagógico. Los pasillos de la escuela se utilizan para exponer los diferentes trabajos que realizan los alumnos relativos a cada unidad didáctica.

La organización de la clase en la que está Luis, que ha sido foco del estudio, nos pareció bien estimulante. Era un sitio grande con espacio para la asamblea (denominado alfombra) rincones (la plástica, la cocina, las construcciones, los juguetes, la biblioteca), cinco mesas cuadradas para trabajos en grupo, dos mesas redondas también con sillas, tres armarios con materiales pedagógicos.

Los 24 alumnos, siendo 13 niños y 11 niñas, estaban divididos en 5 equipos, nombrados por colores. Para todos era su primer año de Educación Infantil con edades comprendidas entre tres y cuatro años. En este contexto bastante heterogéneo había un niño con discapacidad múltiple que para efectos de éste artículo lo hemos llamado Luis.

Cuando Luis comenzó el curso tenía cuatro años y presentaba una serie de dificultades en su desarrollo. No había adquirido las habilidades mínimas que se esperan para un niño de su edad, tampoco controlaba esfínteres. Tenía una sordera moderada bilateral, por lo que utilizaba audífonos en ambos oídos, así como un retraso intelectual. Según informaciones de la familia, tenía problemas con el sueño, dormía por la tarde hasta la madrugada y después despertaba muy pronto, por eso muchas veces presentaba falta de sueño en clase, dificultando la atención en las tareas. Después de las clases asistía dos veces por semana a un Centro especializado para niños sordos, para aprender el lenguaje de signos.

Antes de su escolarización en este centro educativo, asistió a un centro de educación infantil de 0 a 3 años, en el que se le diagnosticó un retraso en su desarrollo, por ello le enviaron a un centro de estimulación infantil, en el que al parecer no evolucionó mucho en su desarrollo, según las informaciones recogidas de los padres y de la orientadora.

Cuando comenzamos nuestras observaciones, confirmamos la información que nos había proporcionado el equipo de orientación con respecto al desarrollo de Luis: no hacía uso funcional del habla, tenía dificultad motora fina, necesitaba apoyo para el autocuidado y la alimentación. Por otro lado, su habilidad motora estaba mejor desarrollada, pues caminaba sin ayuda y sujetaba objetos pequeños. La primera impresión como investigadores fue que necesitaba mucha estimulación y que posiblemente no tenía normas establecidas en su rutina fuera de la escuela.

En el centro actual, ha ido evolucionando a través de los objetivos y actividades individualizadas que se establecieron en su plan de enseñanza individualizada y que se extrajeron de la “Guía Portage”¹ y del “Inventario de Desarrollo Battelle”². Los apoyos de educación especial que Luis

1 Portage- Comprende 5 áreas de desarrollo más una sección sobre cómo estimular al niño. Las áreas son: socialización, autoayuda, cognición, lenguaje y desarrollo motriz. Edad de aplicación: de 0 a 6 años. Los autores son: Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. y Hilliard, J. - Editorial: Tea Ediciones S.A.

2 Inventario de Desarrollo Battelle - es un instrumento de evaluación de las habilidades en desarrollo y de diagnóstico de posibles deficiencias en distintas áreas dirigido a niños de hasta 8 años de edad cronológica. Específicamente, trata de evaluar el desarrollo del niño sin deficiencias e identificar a los que presentan retraso o discapacidad en áreas del desarrollo. Proporciona información sobre los puntos fuertes y débiles en diversas áreas del desarrollo del niño, para facilitar la elaboración de programas de intervención individualizados. Fue creado por J. Newborg, J. R. Stock y L. Wnek y está publicado por TEA ediciones (1998).

recibía eran: apoyo individualizado con una profesora de Pedagogía Terapéutica (PT) y con otra profesora de Audición y Lenguaje (AL), dos veces por semana; También disponía de una Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad, que cuando era necesario colaboraba en los procesos de acogida y mediación social entre la familia y el centro escolar.

El apoyo más constante para Luis era el de la Asistente Técnico Educativo (ATE), que siempre estaba en aula, excepto cuando estábamos los investigadores, para evitar que hubiera tantos adultos dentro del aula a la vez. Su función era apoyarlo para conseguir un mayor nivel de autonomía y autocuidado. Se observaba una constante coordinación con la profesora para el desarrollo de las distintas áreas.

La maestra tutora, Begoña³, estudió magisterio de educación infantil y primaria, tenía una experiencia docente de ocho años, de los cuales seis en educación infantil, era su séptimo año en la misma escuela. Este año fue la primera vez que trabajaba con un alumno con discapacidad. Desde el principio resultó muy complicada la inclusión de Luis, ya que como la propia profesora admitió cuando lo conoció, pensaba que el centro no era el mejor sitio para él, y que no aprendería nada allí debido a su retraso. Entendía que el centro de educación especial era lo mejor, ya que tienen pocos alumnos por aula con material y profesores especializados.

Al principio, el equipo docente junto con el equipo directivo y el de orientación del centro, reflexionaron y debatieron durante varias reuniones sobre la posibilidad de solicitar una escolaridad combinada, algo que desde el departamento de orientación se consideraba como una buena opción. Otra fórmula fue la abordada por la profesora tutora, con la aprobación del equipo directivo, quiso comprobar y conocer por ella misma cómo era el Centro de Educación especial al que iría Luis en caso de concretarse la escolaridad combinada, ya que tenía dudas sobre si era lo mejor para el niño. Después de visitar el centro de educación especial cambió totalmente de opinión, pensó que lo mejor para Luis sería asistir a su centro, estaba segura de que el niño podría aprender más en ese lugar. A pesar de que el centro específico tenía solo 5 alumnos por aula y en la suya había 24, consideró tener a todos los alumnos con discapacidad juntos como había observado no sería lo mejor, ya que allí Luis no tendría modelos positivos. Afirmó que Luis estaba muy contento en clase y que sus amigos le querían mucho y que a su ritmo estaba interactuando y evolucionando con el grupo. Esta es la situación de partida de esta investigación, cargada de dilemas y tensiones sobre la mejor opción de escolarización para Luis.

El proceso de investigación

• Primera fase

La primera fase comenzó a través de las entrevistas iniciales y de la observación participante de (A1) de octubre hasta febrero, siendo una vez por semana su asistencia, en clase y a través de la

3 Begoña Belmonte Olivares es el nombre real de la profesora, a la que debemos agradecer su disposición y el haber abierto su aula para nosotros como investigadores, haciéndonos partícipes de este proceso que tanto nos ha enriquecido y arrojado luz sobre los procesos de inclusión educativa.

intervención realizada en el aula de psicomotricidad con el objetivo principal en desarrollar las habilidades motoras.

[...] “Las voluntades están, lo que tenemos por delante no va resultarnos fácil de acometer, y con planteamientos y respuestas simples no debemos conformarnos, pero estoy casi seguro de que Luis nos va a ayudar a comprender muchas cosas de él mismo y de nosotros también. [...] Me ha producido ternura nada más verle, ha entrado en el despacho de la jefa de estudios y ha ido directo a tocar un teclado de ordenador del que ya tenía previo conocimiento. Luis no hace mucho caso cuando le hablas, y si intentas cogerle o llamar su atención, se aleja de ti. Camina un poco desequilibrado y tiene las muñecas de las manos un poquito giradas hacia detrás, también se percibe que no flexiona bien los dedos de las manos. Lleva pañal porque no controla esfínteres (quizá ese sea uno de los objetivos prioritarios), tampoco te fija la mirada, siempre hay algo en el horizonte hacia donde la dirige. Luis se ríe, y a carcajadas. Lo hace cuando le persigues por el pasillo, se lo toma como un juego y por eso él provoca a los adultos para que se produzca esa situación”. (Diario del campo Investigador 1, octubre de 2011).

Se refleja en este episodio la importancia que tiene el hecho de que los profesores conozcan bien a sus alumnos para que en el día a día, las estrategias didácticas y la interacción entre docente y discentes sea lo más eficaz posible.

El programa de trabajo individualizado, con el que colaboramos los investigadores, tenía establecido una serie de objetivos a conseguir distribuidos en cinco áreas diferenciadas: cognitiva, motora, personal/social, adaptativa y comunicación. Como eran varias las personas que trabajaban con Luis, en principio se acordó que el investigador 1 trabajaría el área motora fuera de la clase en el aula de psicomotricidad coordinándola con las prácticas y evoluciones de todos los demás compañeros. En clase las observaciones se darían de forma participativa, lo que se concreta en un apoyo a la actividad de la profesora y a Luis en actividades de aula. La intención era seguir la rutina diaria que marcaba la profesora durante la primera hora, adaptando la tarea que los demás niños hacían para que Luis la pudiera realizar. Es importante resaltar el hecho de que a partir de las observaciones realizadas, hemos comprobado que no todos los adultos que trabajaban con el niño creían en sus capacidades, de lo que se deriva que todo aquel que vaya a trabajar con cualquier persona y a priori tenga perspectivas negativas sobre él, no creemos que vaya a ayudarlo mucho a progresar. Si las expectativas son bajas difícilmente se conseguirán progresos, la prudencia en este sentido tiene que ir más allá de lo que nuestros propios sentidos nos muestran de antemano. De acuerdo con Gadotti (1992) es necesario comprender que todo ser humano es capaz de aprender y enseñar, y en el proceso de construcción del conocimiento, todos los participantes aprenden y enseñan, y eso debemos aplicarlo, tanto a los niños como a los adultos.

La mayoría de las personas que son ajenas a la educación, ignoran que en la etapa infantil, las capacidades de aprendizaje que tienen los niños son muy potentes. Por ello, en esta edad (Primaria y Secundaria también) los profesores, que son guías fundamentales de la clase, tienen que estar vigilantes del funcionamiento del aula: roles de los niños, sociabilidad, prejuicios, discapacidades, etc. Con el propósito de generar en el aula un clima de respeto mutuo, donde los niños puedan resolver sus problemas de forma participativa e inclusiva.

Dentro del aula, al igual que en la vida cotidiana, el concepto de comunidad plural se debe afrontar desde el principio de igualdad de oportunidades, haciéndoles ver a los niños que deben ayudarse y solidarizar con los demás. Básicamente, el trabajo con Luis en esta fase consistió en apoyarle en la clase de tal modo que hiciese siempre las mismas cosas que los demás alumnos.

En relación a esto observamos que al principio no conseguía quedarse sentado durante todo el tiempo de la asamblea, también mostraba poco o ningún interés por las actividades de las fichas. Pero a medida que pasaban los días observamos una mayor atención y duración en las actividades. La clase de psicomotricidad es un sitio que le encantaba a Luis, las actividades en este periodo fueron: caminar despacio y rápido, correr, bailar, marchar, meter con ayuda (al principio) la pelota en la canasta, mirar el arco girar y después recogerlo para poner en su sitio, subir y bajar una escalera de plástico de 3 escalones, mucha conversación sobre lo que hacíamos, apoyo físico para repetición de saludos con los gestos (“Adiós, Hola, ¿Cómo estás?”). Algunas veces salíamos a trabajar al patio, aprovechándonos de los juguetes que hay en él, tales como toboganes, trepadoras, etc. La agilidad de Luis ha mejorado muchísimo a lo largo del curso.

Ya en febrero comenzamos a ver avances importantes en el desarrollo del niño, observando una evolución positiva en su integración en el aula con sus compañeros. El hecho de que esté en el aula ordinaria y el esfuerzo de todos para su inclusión y aprendizaje es el objetivo primordial, pero no debemos olvidarnos del aprendizaje que estaba generando esta situación para sus compañeros, y para los adultos. Los niños estaban aprendiendo mucho de esta circunstancia diaria del aula con Luis: empatía, emociones, diferencias, socialización del grupo, etc.

“Estos datos, creemos que deben ser muy importantes a la hora de que los profesionales que están evaluando el progreso de Luis (de forma bastante prejuiciosa y negativa), también tengan en cuenta cómo está funcionando el grupo por el hecho de convivir también con él. Debo decir a este respecto que me maravilla verles interactuar con Luis y el cariño y los besos diarios que le dan. Sinceramente creo que ese es el verdadero aprendizaje, el reto más importante que tiene que abordar la Educación Pública, el que educa con todos y para todos, entre diferentes e iguales, todos los miembros de una misma comunidad juntos. Además, hoy Luis no ha salido desfavorido hacia la puerta para abandonar el aula. Ha estado pendiente de mí sin separarse y también mirando a los niños que estaban entrando en el aula y se iban sentando en los bancos que hay. Antes de irnos, y como siempre, le he animado a decir adiós a los niños y a la profesora, y por primera vez he visto algún giro de muñeca en su mano derecha haciendo ademán de despedirse sonriendo”. (Diario del campo Investigador 1, febrero de 2012).

Nos dimos cuenta de que tras varios meses de trabajo en el aula, Luis se había ganado su lugar y el rol que desempeñaba dentro de la clase lo tenían muy bien asumido todos los demás miembros que la integraban. Comprobábamos que Luis estaba muy contento y se desenvolvía con absoluta libertad dentro de ella.

“He observado que tanto en clase, como en los pasillos, el niño te busca con la mirada para ver que queremos hacer o donde vamos a ir. Por el contrario, en el patio (uno de los tres que tiene el colegio), apenas te mira para que de alguna manera me otorgue el poder de decidir lo que voy a hacer con él. Si quieres hacer algo concreto hay que

cogerle de la mano e insistirle bastante para que lo haga. Realmente hay cosas muy básicas que consigue hacer entre risas y los peculiares sonidos que emite, aunque lo hace de forma bastante mecánica y en cuanto puede se escabulle de mí con su particular forma de correr”. (Diario del campo Investigador 1 de 8, febrero de 2012).

Hay muchas cosas positivas que cambiaron en la actitud de Luis desde octubre a febrero; avances importantes en cuanto a su integración en el aula. Podemos decir que se sentía feliz en el colegio, había hecho pequeños avances (sobre todo en psicomotricidad), aunque la mayor dificultad hasta el momento, en cuanto al proceso de aprendizaje era que todavía no habíamos encontrado elementos efectivos de comunicación con el alumno.

• **Segunda fase**

La fase dos fue realizada de febrero hasta junio por los investigadores (A1 y A2), siendo de dos a tres veces por semana. En esta fase, continuamos trabajando con él individualmente, sacándole de la clase para ir a psicomotricidad. Además incorporamos una hora más que trabajamos en una sala de tutoría (con menos estímulos visuales que en el aula ordinaria). También, para centrar la atención con juegos y actividades con el ordenador, continuamos el trabajo dentro de la clase intentando hacer que hiciese lo mismo que los demás, incluso ahora durante las dos clases de Inglés a la semana con otra profesora, Luis se mostró más participativo que en la primera fase del estudio.

Observamos que las actividades de Psicomotricidad mejoraron bastante respecto a octubre, conseguía correr de manos cogidas, subir y bajar en la escalera con ayuda mínima de nuestras manos, metía la pelota en la canasta, algunas veces con ayuda, otras él solo.

“Luis aparentemente estaba mirando por la ventana de un coche que estaba aparcado en frente de la escuela en este día, trabajamos en un pasillo por falta de espacio. Inmediatamente comencé a imitar el ruido del coche vibrando los labios y haciendo con sus manos como si estuviera conduciendo como un modelo para Luis, a continuación, centró su mirada en la boca para observar el movimiento. Antes de concluir las actividades que hemos visto un esfuerzo para unirse a los labios en un intento de vibrar”. (Diario del campo Investigador 2 de 8, febrero de 2012).

Planificamos varias actividades para aumentar el tiempo de concentración, que al principio era muy poco, y también porque queríamos comprobar si Luis era capaz de imitarnos, ya que al principio no imitaba al adulto.

“Estábamos en la sala de clase de tutoría, con una botella de un litro de agua y frijoles, explico y le muestro a Luis lo qué debía hacer, parecía muy atento a nuestras explicaciones. Investigador A1 sujetaba la botella y yo marcaba el tiempo. En un primer momento poníamos un grano cada vez y después pusimos más de uno sobre la mesa. Entonces, nos quedamos muy contentos ya que Luis llevó a cabo la actividad sin enfadarse durante 25 minutos. ¡Uf! Estamos seguros de que Luis hoy nos imitó y resistió más tiempo del habitual”. (Diario del campo Investigador 2 de 23, febrero de 2012).

En esta fase continuamos lo descrito en la fase uno y acrecentamos actividades con juguetes de encaje y de abrir y cerrar (latas y botellas con tapones de rosca), con canciones, para ampliar la atención, poníamos videos cortos de dibujos infantiles que le gustaban mucho, también experimentamos actividades que estimulan los sentidos con diferentes texturas y sonidos. Pasamos a trabajar en una mesa con fichas, aunque no le gustaba mucho, pero insistimos con fotos de personas próximas, como su familia, la profesora, nosotros mismos, la ATE, para percibir si nos reconocía. Algunas veces lo hacía bien, otras no, por lo que no podíamos afirmar todavía que ya relacionaba bien la foto al nombre de la persona, cuando se solicitaba verbalmente. Con fotos de muñecos y también muñecos de tela trabajamos las partes del cuerpo, (cabeza, pies, tripa, nariz, boca, ojos, oído).

Siempre en todas las actividades no descuidábamos el lenguaje oral. Cada día trabajamos durante un tiempo las habilidades de comunicación, dándole modelos (“hola” al llegar, “Adiós” al salir, “muy bien” para felicitarle cuando algo se hacía bien, dar palmas, pisar fuerte y dar besos).

[...] “Por primera vez, Luis intentó tirarme del pelo, le expliqué que él no podía hacer eso, que era feo y le expliqué que las personas que queremos bien, lo que hacemos es cariño, dándole el modelo de cómo debía hacer, pasando la mano suavemente sobre el rostro de él. En este día me sentí muy feliz porque en el momento de decir adiós, le había enseñado muchas veces para enviar besos en la mano, él llevaba la mano a su boca, pero no la tiraba y enviaba, y también intentamos enseñar a dar un beso en la cara, a veces incluso nos tocaba la boca, pero nada de hacer movimiento con los labios, hoy puso su boca y hizo un ruido que venía de un beso, hubo un movimiento de los labios. Uno progreso a más!” (Diario del campo Investigador 2 de 13, marzo de 2012).

El trabajo en colaboración con la ATE era muy efectivo, ella estaba desarrollando actividades para el control de esfínteres, pero sin mucho éxito, pues no tenía todavía el apoyo de la familia. Sin embargo, como Luis se quedaba en el centro hasta las 16 horas, ella era la responsable de darle la comida en el comedor escolar y al principio él no conseguía utilizar los cubiertos. En esta segunda fase se ha conseguido que utilice el tenedor.

Un día el investigador 2, con las profesoras de infantil, sus alumnos y la ATE, realizamos una excursión a una Granja. Había mucha preocupación sobre cómo sería el comportamiento de Luis, pues era la primera vez que salía de la escuela. El viaje duró más de una hora, en el autobús se puso el cinturón de seguridad como todos los demás, lo que supuso una gran sorpresa, tanto para sus compañeros, como para los adultos, ya que esperaban un comportamiento diferente. Cuando llegamos, explicamos al responsable de los monitores que en el grupo tenía dos estudiantes con discapacidad, uno con autismo y Luis. El monitor nos dijo que sólo llamaría a las profesoras si era necesario, pero que ambos participarían en todas las actividades con los demás, lo que consideramos muy positivo, ya que en el colegio al principio se consideró que probablemente no podría realizar las actividades con sus compañeros. Pudimos observar algunas actividades de lejos, y vimos que se comportaba muy bien, incluso en el almuerzo que siempre comía con la ATE, comió con su grupo, que le ayudaron. Lo más sorprendente era ver cómo sus compañeros cuidaban de él, le daban la mano para ir de un sitio a otro, le mostraban todo: los caballos, gallinas, conejos. Los alumnos hicieron pan, montaron en poni. Fue una día que podemos considerar fundamental en todo el proceso descrito, con aprendizajes para todos los estudiantes y para nosotros los adultos

que observamos que Luis tenía una gran capacidad de adaptación a los cambios en la rutina de la escuela, y que sus compañeros se comportaban de una forma solidaria, lo que podemos afirmar que es resultado del modelo de convivencia que hay en la clase de Luis.

A partir de abril, Luis mejoró su capacidad de seguir las actividades diarias. En la clase de inglés, como siempre estaba acompañado por la PT o la ATE, y realizaba otras actividades adecuadas a sus posibilidades. Como la profesora de inglés trabajaba con videos y canciones, poco a poco fue aumentando su capacidad de atención con estos recursos, también porque nosotros los utilizábamos con él habitualmente.

En general, encontramos que Luis se está desarrollando en algunas áreas más que otras. En el mes de mayo, se consiguió que emitiera después de muchos intentos la palabra “papá”, avanzando del mero ruido que hacía anteriormente, demostrando una pequeña evolución en el lenguaje oral. Pero, sin duda, sus mayores logros fueron en la seguridad en el área motora, por ejemplo pasar la hoja de un libro de una en una.

La práctica de la profesora tutora

Nuestras observaciones de la práctica de la profesora tutora nos permite asegurar que tenía un gran compromiso con el aprendizaje, aunque ella no era consciente, su conducta diaria mostraba que era muy afectuosa, sin ser permisiva trabajaba en base a una propuesta de de aprendizaje cooperativo, diferenciando la enseñanza en función de la heterogeneidad de sus alumnos. Solé (1997) y Pujolás (2003) plantean que el trabajo en equipo no es sólo únicamente un recurso metodológico para enseñar y aprender los contenidos en la escuela, sino también un contenido que los alumnos deben aprender de forma sistematizada.

Todos los días la profesora seguía unas rutinas, algo muy importante, ya que se afianzaban la estabilidad y la seguridad. También proporciona al niño una mayor facilidad de organización espacio-tiempo, disipando la sensación de estrés. Sin embargo, la rutina no era rígida, sin espacio para la invención (por la maestra y los niños). La rutina era rica y alegre, siempre había espacio para la construcción diaria de los proyectos que se estaban trabajando. Por las mañanas la maestra recibía a los alumnos en el patio, saludaba a los niños por sus nombres, les daba un tiempo para formar una fila ordenada y seguían por el pasillo hasta llegar delante de su aula, a continuación los alumnos colgaban sus abrigos y mochilas en las perchas, cada uno tenía su nombre y su foto. Luis hacía lo mismo con ayuda de la profesora. Al final del cuatrimestre Luis ya se quitaba su abrigo solo.

Acto seguido los niños pasaban para la alfombra (zona para celebrar las asambleas diarias). A diario había un “responsable del día” que ayudaba a la profesora, y por supuesto Luis también participaba, ayudado por una compañera que hablaba por él. Las tareas del responsable del día eran: repasar la asistencia, hablar sobre el tiempo, el calendario, los cumpleaños, la estación del año, el alfabeto, colores, formas geométricas, la novedad del día (en este momento, con mucho orden la profesora explicaba antes las reglas, todos podían contar algo), y por último hablaban también del proyecto que estaban desarrollando, y de la ficha que iban a hacer. El encargado, al término de la asamblea inicial escribía su nombre y el de los alumnos que habían venido así como

el nombre del Proyecto que estaban haciendo usando letras de imán en una pizarra pequeña. Al final del día, la profesora utilizaba este sitio para contar un cuento.

Todos los días después de la asamblea los alumnos trabajaban en equipo, normalmente hacían las fichas de un material didáctico que el centro elige al principio del año lectivo. Al término de esta actividad, los alumnos se alternaban cada día respecto a los rincones de juego que había en el aula: de plástica; la biblioteca y construcciones; de la cocina; de los juegos de mesa. Luis algunas veces salía de su rincón y se iba a otro, algo que se le permitía. Observamos que no siempre él jugaba con los juguetes como los demás, pero un día estaba empujando el carrito de compras. Si bien esto no había sido enseñado por la maestra, Luis había observado que sus compañeros lo hacían, lo que refuerza la importancia de los modelos positivos. Es decir, Luis aprendía a jugar también con sus compañeros. La importancia de los compañeros de juego en la socialización es destacada por Vygotsky (1998) e Kishimoto (2008).

Todos los días los alumnos se lavaban las manos y después cogían el almuerzo de sus mochilas y con absoluta autonomía volvían a sus sillas para comérselo. Luis lo hacía con ayuda, pero se frotaba las manos solo y sabía abrir el grifo. Cuando volvían del recreo, todos hacían pis, bebían agua y se sentaban en la alfombra. Algunas veces la profesora ponía música clásica, o una canción y los invitaba a cantar con ella. Siempre que era necesario recordaba las reglas del grupo, sobre todo, cuando observaba algún comportamiento disruptivo, incluso en el recreo. En otras ocasiones ponía algún vídeo corto, para que los niños volviesen a la calma, pues solían llegar del recreo muy agitados. Los niños traían libros de sus casas sobre los temas que estaban trabajando y todos los días la profesora contaba un cuento. También utilizaba los libros de la biblioteca de aula que estaban al alcance de los niños.

En diversas ocasiones la profesora explicaba a los niños que no debían hacer las cosas a Luis, sino que debían explicarle cómo hacerlas. Además hemos observado, y nos parece fundamental, que ella trataba a Luis como a los demás, por ejemplo, un día le dijo que no podía abrir la puerta y salir al pasillo, y él salió, ella le puso sentado en una silla durante un rato de tiempo, le explicó que no estaba contenta con él, y que no debía hacer eso y que estaba castigado. Lo sorprendente fue que él se cubrió el rostro como si estuviese avergonzado y no se movió de la silla hasta que la profesora no se lo dijo. Sólo fue un momento, pero el mismo que para cualquier otro alumno, y eso es fundamental, tanto para él como para sus compañeros, reforzar la idea de que él tiene los mismos derechos y deberes que el resto.

Un día la profesora manifestó su preocupación por el futuro de Luis. Le inquietaba pensar que sucedería cuando ella dejara el grupo y cual sería la reacción de los padres si alguien les aconsejara llevar al niño a un centro de educación especial, decidió entonces ofrecer a los padres orientación sobre sus derechos y reforzarles cuánto estaba progresando Luis a pesar de que ellos no lo apreciaran mucho.

Esta descripción muestra cuanto la profesora aprendió, y como la convivencia en este año escolar con este grupo le hizo desarrollar habilidades profesionales y personales que, si no hubiese participado en el proceso de inclusión del niño con discapacidad, probablemente no las habría desarrollado.

El papel de la convivencia y el aprendizaje

El gran desafío que plantea la educación en el siglo XXI es el de contribuir a la formación de una cultura de respeto a la dignidad humana a través de la transformación de las estructuras socio-económicas que generan la desigualdad, la exclusión y las diversas formas de violencia. Estamos convencidos que la educación inclusiva puede colaborar en este reto.

Los prejuicios, la discriminación, la estigmatización son comportamientos aprendidos. El niño pequeño, al entrar en un ambiente escolar donde las diferencias son bienvenidas, aprenderá de una forma natural a valorar el otro por lo que es y será capaz de hacer. Aprenderá que no hay límites para el aprendizaje humano y la imposición de límites revela la limitación de su amor. Por lo tanto, pensar en un cambio de paradigma y la consecuente transformación de la escuela inclusiva implica en el reconocimiento de que la educación infantil es el primer espacio en que los cambios deben ser efectivos. (Carneiro, 2012: 93).

Nos planteamos los siguientes interrogantes ¿Qué actividades pueden estimular a los niños a experimentar los valores fundamentales de la convivencia humana, en la búsqueda de una conciencia explícita de ellos? Si se quiere una ciudadanía activa y colectiva, ¿cómo desarrollar la participación de los niños y el empoderamiento en las decisiones como grupo?

De acuerdo con Cardoso (2010) desarrollar actividades de educación y valoración de la diversidad humana requiere clarificación conceptual previa de los educadores, ya que la educación basada en los derechos humanos es más que una educación en valores humanistas y tiene que ver con el respeto a los demás, buenas relaciones, la honestidad etc. Para transmitir sentimientos de amistad, cooperación y lealtad, al azar se presenta como un contenido a ser experimentado y para esto necesita de la mediación del profesor.

Existen tres valores fundamentales de la educación que hay que fomentar en los niños: la percepción de la diversidad, la conciencia de la igualdad y la solidaridad. No se trata de momentos estáticos o secuenciales, pero se puede afirmar que la educación en derechos humanos en la escuela, llega casi de manera natural a través del portal de la tolerancia. Es decir, los primeros años escolares son un tiempo propicio para el desarrollo de la percepción de la diversidad entre las personas. En contraste con el mundo familiar, marcado por la identidad, la escuela es la primera experiencia del niño frente a la diversidad (Cardoso, 2010).

Una educación crítica basada en los principios de respeto a los derechos humanos, considera la escuela como una esfera pública que proporciona la convivencia rica en su diversidad. En la educación infantil, los niños pueden experimentar por primera vez, otra realidad social que se debe basar en la valoración de la diversidad. La construcción de un concepto es un movimiento dialéctico, así como la idea de la diversidad en contraste con la identidad. Aquí, entonces se puede comenzar a construir en el niño el valor de la libertad y el respeto a la dignidad de cada persona al darse cuenta de que somos diferentes en apariencia, en el comportamiento y el pensamiento. En su obra *Pedagogía de la convivencia* (2006, p. 23) el educador español Xésus R. Jares destaca la importancia de la solidaridad en nuestra formación:

“La solidaridad es una cualidad del ser humano que debemos aprender desde la primera infancia. Cualidad que nos lleva a compartir los diferentes aspectos de la vida, no solamente los aspectos materiales, sino también los sentimientos. Nos solidarizamos con el que sufre, con el que está carente de determinadas necesidades, con el que padece injusticia”.

Conclusiones

Creemos que cada época se impone e impone retos que a menudo parecen insuperables. En el siglo que terminó se estableció la necesidad de cambios en diferentes campos de conocimiento, las organizaciones sociales y en diferentes culturas y sociedades que han llegado a la escuela, y ahora no podemos esperar, es urgente e imperativo que nos enfrentamos a los nuevos paradigmas, es el momento de pensar en un nuevo modelo de educación. La construcción de una escuela más inclusiva, democrática y pluralista, que ofrece acceso, permanencia y educación de calidad para todos los estudiantes aún no se ha conseguido. Sin embargo, este sistema de la escuela “macro” se compone de las escuelas que, a su vez, consta de aulas “micro” que, con su singularidad, suponen una diferencia para los niños, que serán adultos diferentes, tal como se presenta en este artículo.

La educación desde la infancia debe tener una perspectiva inclusiva. Consideramos que todos los niños deben tener acceso a la educación en la primera infancia, lo que todavía no se ha conseguido del todo, pero tenemos que garantizar la legitimidad de este proceso promoviendo el aprendizaje y el desarrollo de todos ellos.

Para llevar a cabo este principio creemos que es muy importante que los equipos docentes acrediten que las personas con discapacidad pueden aprender, pues si perpetuamos la creencia en la incapacidad, seguramente no tendremos buenos resultados.

Por lo tanto, la inclusión para promover el aprendizaje de todos debe superar las prácticas que valoran la homogeneidad, la competición, en favor de prácticas que favorezcan la solidaridad, el trabajo cooperativo, el respeto por las diferencias, como también, la creencia de que los niños aprenden de maneras diferentes, por caminos diferentes, incluso que pueden aprender cosas diferentes.

Es importante advertir que las diferencias no deben dar lugar a la indiferencia, o transformarlas en la inclusión exclusiva. Bajo este punto de vista, debemos tener en cuenta un plan de estudios que fomente la alegría, la diversión, la complejidad del juego, la emoción, el cuerpo, la cognición, la cultura, la vida social, la imaginación, la fantasía, la expresión y la construcción de la identidad cultural.

Por consiguiente, es importante el trabajo de varios lenguajes en la escuela, ya que permiten comprender el mundo, expresar ideas, sentimientos, sensaciones, compartir sus producciones con los demás, crear, producir y transformar el mundo, y a sí mismo.

Normalmente, las razones que impiden que el profesor promueva la inclusión con calidad y responsabilidad son múltiples y tienen que ver con cambios en la cultura y la actitud, difíciles de superar, pero que deben llevarse a cabo con urgencia. Queda por tener el coraje de dejar de usar la escuela como un instrumento de elitismo y exclusión del conocimiento. En este momento el

apoyo de Educación Especial es importante, ya que el desarrollo inclusivo requiere de todos los apoyos que sean posibles.

Sin duda, aunque puedan cometerse errores lo importante es aprender de ellos, lo que no se puede es permanecer más en el inmovilismo. La escuela debe trabajar para romper los tabúes, estigmatización, la desinformación y la ignorancia que hacen que las personas tengan actitudes negativas acerca de las diferencias.

Esperamos que este trabajo inspire otras iniciativas de prácticas pedagógicas inclusivas que buscan posibilidades donde inicialmente, solo pueda haber “imposibles”, y también fortalezca las investigaciones que ya han demostrado que la convivencia en la diversidad promueve el aprendizaje en todos los involucrados.

Bibliografía

- Barth, R.S. (2002). *The Culture Builder*. Educational Leadership, 59 (8), 6-11.
- Berman, S. (2003). *Practicing democracy in high school*. Educational Leadership, 35-38.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Documento. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, N° 48. UNESCO- Santiago.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Muñoz M. Y. (Traducción). Santiago de Chile: CSIE-Fundación Creando Futuro.
- Canet, G.V. (2009). Construyendo Un Concepto de Educación Inclusiva: Una Experiencia Compartida. In: Martín, M^a P.S. & Renauld, M^a;E.V. *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Publicaciones del INICO -Colección Investigación - Salamanca, 2009, p.13-24. Ebook. Recuperado en 10 de Abril de 2012, de: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Capellini, V.L.M.F. (2011). Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. In: *Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação*. 1 ed. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, v.1, pp. 128-151.
- Cardoso, C.M. (2010). *Educação infantil em direitos Humanos*. Recuperado em 26 de maio, 2012 de http://unesp.br/observatorio_ses//conteudo.php?conteudo=1190.
- Carneiro, R.U.C. (2012). Educação inclusiva na educação infantil. *Práxis Educacional*. v.8, pp.81 - 95, 2012.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.(B.O.E. 4 Mayo 2006). Recuperado en 10 de abril, 2012, de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: Enseñar y Aprender entre la Diversidad. Revista Digital Umbral 000, 13. Recuperado en 22 de febrero, 2009, de <http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Generalidades.pdf>
- Fontes, A. et al. (2006.) O sistema de monitoramento e avaliação baseado em resultados (SM&A-R) para as metas do Programa Educação para a Diversidade e Cidadania. In: TELES, J.L.; Signori, C.T. *Educação na diversidade: como indicar as diferenças?* Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 39. Coleção Educação para Todos, v. 25.

- Gadotti, M.(1992). *Diversidade Cultural e Educação para Todos*. Juiz de Fora: Graal. pp. 21, 70.
- Goode, W.J, Hatt P.K.(1979). *Métodos em pesquisa social*. 5a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional; 422p.
- Guralnick, M.J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of early intervention*, 14, 3-14.
- Jares, X.R. (2006). *Pedagogia de la convivência*. Madrid: Ed. Grão.
- Kishimoto, T. (orgs). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 11ª ed. São Paulo: Cortez.
- López Melero, M. (2008). Didáctica de la Escuela inclusiva. En: Herrángascó, A.& Paredes Labra, J. (Coord). *Didáctica General*, 333-358.Madrid: McGraw-Hill.
- Martín B. M. y Muñoz M.Y. (2011). La colaboración y el conflicto en las relaciones escolares. En: Lorenzo Delgado (Coord.) *Organización y gestión de centros y contextos educativos* (249-263). Madrid: Universitas.
- Maset, P.P. (2003). El Aprendizaje Cooperativo: Algunas Ideas Prácticas. Recuperado en 10 de abril, 2012, de http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Algunasideaspracticas_Pujolas_21p.pdf
- Mcbrien, J.L. & Brandt, R.S. (1997). *The language of learning: A guide to education terms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mendes, E.G. (2006). *Inclusão: É Possível Começar Pelas Creches?* Recuperado em 20 de abril, 2012, de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-1921--Int.pdf>
- Mosterín, J. (1994). *Filosofía de la cultura*. España: Alianza Universidad.
- Motta, C.E.S. Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. *Cadernos Cedex*, n. 54, ago. 2001.
- Sailor, W. Inclusion. *President's Commission on Excellence in Special Education*. Research Agenda Task Force. Nashville, Tennessee, 2002.
- Unesco (1994). Declaración de Salamanca- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Recuperado en 20 de abril, 2012 de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Unesco. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la Educación*. París: Unesco. Recuperado en 15 de abril, 2012 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Vygotsky, L.S.(1998). *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Enseñanza bilingüe y bicultural para niños Sordos en el nivel de Primaria

Bilingual and bicultural education for deaf children in the elementary school level

Cristina Perales*, Eduardo Arias** y Miguel Bazdresch***

Recibido: 26-05-2012 - Aceptado: 08-08-2012

Resumen

La inclusión en la escuela regular de los alumnos con alguna diferencia es todavía motivo de afectación de las costumbres de aula y de la escuela. El texto estudia un caso exitoso de inclusión, especialmente de niños con discapacidad auditiva, en una escuela pública que tomo el riesgo de modificar su cotidianeidad para ser consistente con el valor de educar a todos los niños y niñas sin distinciones. Se analizan los elementos, condiciones y factores que se pusieron en juego en esta experiencia y porqué se le puede llamar una inclusión democrática.

Palabras claves: derecho a la educación, gestión escolar, inclusión democrática

Abstract

The inclusion of students with special needs in regular schools is still an issue that affects the everyday structure of both classrooms and schools. This text presents a successful case of inclusion of children with hearing disabilities in a public school that took the risk of modifying its habits to raise awareness about the value of “educating all boys and girls”, without discrimination. This paper analyses the elements, conditions and factors that were at play in this experience and justifies why this can be called a true case of democratic inclusion.

Key words: Right to Education, School Management, Democratic Inclusion

* Maestra en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-México). Miembro de equipo de investigaciones auspiciadas por CONACTY en ITESO. cperales@iteso.mx

** Doctor en Filosofía de la Educación por ITESO, Profesor – investigador del Departamento de Educación y Valores del ITESO. arias@iteso.mx

*** Doctor en Filosofía de la Educación por ITESO, Investigador del Departamento de Educación y Valores del ITESO. mbazdres@iteso.mx

Introducción

Los niños con diferencias no son bien tratados en las escuelas. Las convicciones éticas, morales y científicas relacionadas con la igualdad de valor de todas las personas ante sí y ante los otros, no siempre encuentran su correlación con los actos y actuaciones entre las personas que portan alguna diferencia. La institución escolar, a pesar de su vocación moral y ética de formar para la vida, no escapa a esa ausencia de correlación. A las personas nos cuesta trabajo relacionarnos con otras personas, y más si nos presentan evidentes diferencias. Desconfianza, conmiseración, compasión, sospecha, confusión, son algunas de las emociones con las cuales se acompaña el encuentro entre personas que se perciben diferentes. De ahí la dificultad, pues implica construir un camino de relación entre personas diferentes en la cotidianeidad. Tal implicación surge de la percepción de diferencia que impide razonar respecto de la posibilidad de intentar el mismo camino de relación cotidiana en el trato con quien ya conocemos. De tal modo que la dificultad no es la intervención de las emociones, sino su capacidad de oscurecer la posibilidad de proceder con normalidad.

De estas emociones nacen los proyectos de igualar el trato a los diferentes, en las escuelas y en la sociedad, con poca fortuna hasta el momento. Aquí no es el lugar para hacer la historia de estos proyectos escolares o educativos en nuestro país, y menos en el mundo. Sólo toca consignar su existencia, los intentos que entrañan y el hecho de que hasta el momento nuestro país no dispone de una institución incluyente, no obstante la existencia de escuelas concretas ejemplares en la materia. Este reporte da cuenta de una de éstas.

La experiencia de inclusión reportada en este documento hace ver esta lucha entre diferencia e igualdad, precisamente en la cotidianeidad de una escuela que se niega a aceptar que la diferencia es desigualdad. Escuela cuya decisión ante la diferencia, antes de negarla o de desentenderse de ella, prefirió modificar su cotidianeidad para asegurarse la posibilidad de construir un trato entre todos sus miembros capaz de lograr la igualdad de oportunidades, la igualdad de valor para todos.

El propósito del estudio de la experiencia que se reporta fue documentar de manera sistemática el surgimiento y el funcionamiento de lo que hoy es una escuela que podemos llamar “incluyente”. Estudiar un caso concreto permite profundizar en los detalles de lo realizado a lo largo de un cierto tiempo, identificar los factores de la experiencia, los favorables y los que no lo fueron tanto, y evidenciar cómo se hizo posible la construcción del caso para darlo a conocer a otros interesados en el desarrollo de escuelas inclusivas.

Contexto¹

El reporte surge del estudio de la experiencia en la escuela “HM”, ubicada en los límites orientales del municipio de Guadalajara, en una zona de ingresos medios y bajos. Es una escuela mixta, de turno vespertino que trabaja de 14.00 a 18:00 horas. Tiene seis grupos, uno para cada grado de la educación primaria. Cuenta con una sala de biblioteca y computación; un aula de apoyo para los

1 Para respetar la privacidad de los datos personales se optó por no utilizar nombres sino siglas cualesquiera.

trabajos especiales con los niños con necesidades especiales; un patio alrededor del cual están las aulas, y un campo de juego.

Se ha caracterizado por constituirse en una escuela abierta a la diversidad; actualmente tiene inscritos alumnos con necesidades educativas especiales (nee) asociadas a alguna discapacidad, y la auditiva es la de mayor incidencia. La mayoría de ellos procede de familia con bajos ingresos².

La experiencia se inicia, en el año 2005, cuando el director de la escuela admite a un niño con discapacidad auditiva. Los padres le solicitaban la admisión, pues el niño ya había sido rechazado de varias escuelas y el director decide, contra lo indicado, aceptarlo e introducirlo personalmente en el grupo correspondiente. El director se comprometió a sacar adelante la situación. “Si fuera mi hijo, no toleraría que lo rechazaran”, mencionó en una entrevista con los investigadores. Tiempo después la escuela tenía más de diez alumnos sordos inscritos y el trabajo empezó a rebasar a los profesores.

De ahí surgió la petición de ayuda a las autoridades superiores, quienes concedieron el apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) como equipo especializado. El ingreso de la Unidad y el apoyo organizado incluyó un análisis de la situación educativa de los niños sordos. El análisis mostró que el nivel lector de la gran mayoría de estos alumnos se encontraba por debajo de los niveles alcanzados por los niños oyentes. Además, el rendimiento escolar alcanzado era muy limitado y asimismo, su incorporación al mundo social. Con todo, esos niños tenían buenas competencias intelectuales y aptitudes para el aprendizaje. Y de ahí surge la propuesta de hacer la experiencia bilingüe, que de acuerdo al programa de trabajo la USAER en 2009-2010 señala:

Objetivos generales y específicos³

El principio que organiza los objetivos y las actividades de apoyo a la escuela dentro de la opción de una educación bilingüe y bicultural establece que para adquirir las dos lenguas el niño debe estar en contacto con las dos comunidades lingüísticas y sentir la necesidad de aprenderlas.

El objetivo general por tanto es Instruir al niño sordo usando su primer lenguaje, la lengua de señas y desarrollar como segundo lenguaje el español, como lenguaje más generalizado.

Los objetivos específicos son:

1. Utilizar la lengua de señas mexicana en el aula, para que el niño acceda al currículo de educación básica mediante maestros, alumnos y padres de familia, capacitados para ofrecer modelos lingüísticos en lengua de señas.
2. Recurrir a la lengua de señas para asegurar la autonomía, el conocimiento, las competencias sociales, transmisión de valores y costumbres en los niños.

2 Conviene aclarar que el reporte enfatiza el tema del trato a los niños silentes. No obstante el proyecto de la escuela es de trabajar con todos los niños con necesidades educativas especiales.

3 Estos datos son una síntesis de los autores de aquellos proporcionados por los responsables del Programa.

3. Favorecer el desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas bilingües (español-lengua de señas) dentro de un contexto bicultural (oyentes-sordos)
4. Destacar el aprendizaje de segundas lenguas para el enriquecimiento cultural y lingüístico de los niños silentes y oyentes.
5. Fomentar y promover la interacción entre los niños sordos y oyentes, para favorecer su inclusión en el contexto escolar.

En suma, se pretende crear condiciones para el intercambio lingüístico, el respeto por el uso de la lengua de señas y vivir una experiencia bilingüe dentro del aula, que permita ofrecer una educación más justa para los niños sordos. Esta pretensión implica la comprensión de alumnos y maestros oyentes que la experiencia bilingüe es un proceso educativo que requiere de una transformación pedagógica.

Estrategias y actividades

El núcleo de la estrategia es que los niños silentes, que son expuestos a la lengua de señas, en tiempos y formas adecuadas, adquieren la lengua de señas como cualquier otro niño adquiere una lengua natural. Esta es la razón por la cual la lengua de señas se pone a su alcance, y tal cual es el principio lingüístico sobre el cual se basa el proyecto educativo de la USAER. Aplicar esta estrategia requiere:

- Profesor(es) silente y oyente con conocimientos de la lengua de señas.
- Espacios de activación de la lengua de señas.
- Actividades comunes de los alumnos silentes y oyentes en lengua de señas.
- Seguimiento y evaluaciones para conocer los progresos de los alumnos y mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje de los niños silentes.
- Contacto familia / escuela.

Actividades o etapas de la intervención.

La intervención del apoyo especial está diseñada en ocho etapas, no necesariamente secuenciales. En primer lugar se capacita al personal docente de la escuela en los fundamentos de la Enseñanza Bilingüe. Al mismo tiempo se trabaja en un proceso de sensibilización del personal directivo, docente y alumnos de la escuela, para hacer significativa en ellos la creación de un contexto bilingüe y bicultural. Se inicia luego el trabajo con las dos lenguas (oral y de señas) dentro y fuera del aula y se procede a la integración del maestro de lengua de señas como modelo lingüístico, para niños sordos y oyentes. En ocasiones resulta necesario solicitar a los maestros y alumnos tomar un curso básico de Lengua de Señas al mismo tiempo que se inicia la enseñanza de expresiones de uso común, saludos y frases breves en Lengua de Señas a los alumnos oyentes durante la formación ordinaria como activación para la comunicación bilingüe con y entre alumnos sordos. Finalmente se planea la incorporación de la Lengua de Señas en actividades escolares tales como los actos cívicos y los socio – culturales, y se promueve la participación de la escuela en las actividades de Zona Escolar y del Sector en donde se utilice la Lengua de Señas como medio de comunicación.

Principios básicos de referencia

La educación de las personas con alguna discapacidad ha causado a lo largo de la historia de la educación diferentes formas de exclusión, algunas inhumanas, otras caritativas. Hasta el siglo XIX, con el triunfo de la Revolución Francesa y la aceptación de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre fue posible pensar de manera más adecuada a la realidad de las discapacidades en la educación de niños con alguna de esas discapacidades. Inicialmente fue el acercamiento médico – clínico el que facilitó el tratamiento de ese grupo de niños y niñas, con el propósito de tratar de reducir la discapacidad y aun reponerla del todo o también prevenirla. Este enfoque de la discapacidad dio lugar a escuelas especiales para la educación adaptada a los diferentes síndromes, basadas en adecuaciones de los métodos didácticos, aplicados por tutores especializados con atención personal a cada niño. Al acercamiento médico – clínico se sumó poco a poco el acercamiento socio – antropológico mediante el cual se recuperó la existencia histórica de comunidades de personas discapacitadas que trataban por sí mismas de resolver o al menos disminuir las dificultades generadas por la discapacidad mediante una acción común que por una parte les diera identidad y por otra les permitiera interactuar con las personas y las comunidades llamadas “normales”.

En concreto en la educación de niños y niñas con discapacidad auditiva se encontraron comunidades de personas sordas quienes habían desarrollado por sí mismas una comunicación con base en gestos y señales corporales, que fueron los antecedentes del actual lenguaje de señas.

“Las lenguas y las culturas de las comunidades de sordos siempre han estado presentes entre las de los oyentes. Todas ellas constituyen identidades colectivas, las de los sordos y las de los oyentes por igual, ambas son el resultado del devenir histórico social de grupos diversos e igualmente humanos.” (Fridman Pág. 1)

Estos descubrimientos aportaron otro elemento crucial: La discapacidad y la superación de la misma está influida por el contexto social e histórico y concreto en el cual viven las personas. Es decir, no obstante que, por ejemplo, la sordera o la ceguera tienen un constitutivo biológico – corporal semejante en cualquier parte del mundo, la consideración, definición y por tanto el tratamiento social y la superación de los inconvenientes que produce depende de y se arregla con los recursos de la cultura de la sociedad en la cual ocurre.

De la integración del aporte médico y el aporte socio – antropológico nace una doble consideración que hoy es central en la educación de personas con sordera. Primero, al reconocer la existencia de una comunidad de sordos se reconoce que en ella se produce una construcción cultural propia, diferente de la cultura oyente y que si se reconoce, como ya lo es en casi todos los casos, la educación de la comunidad sorda debe empezar por el uso de los propios recursos culturales de esa comunidad. Y en segundo lugar, al reconocer una cultura propia de las personas sordas, en especial de la legitimidad y validez del lenguaje de señas, se reconoce que la educación de niños y niñas sordas es una educación bilingüe.

Ana Belén Domínguez (2009) lo propone con claridad en la siguiente cita:

“Los debates existentes en torno a la educación de los alumnos sordos y la gran variedad de modelos educativos existentes parten, entre otras razones, de la diversidad de alumnos

sordos y de la *concepción que se tiene de las personas sordas*. En los últimos años, las investigaciones realizadas desde la lingüística, la psicolingüística, la sociología y la psicopedagogía han provocado un cambio profundo en esa concepción, que nos está llevando de una perspectiva clínica-terapéutica de la sordera, basada en los déficits, hacia una concepción sociológica, basada en las capacidades; con la consecuente introducción de nuevos planteamientos pedagógicos, que suponen, entre otras cosas, la incorporación de la lengua de signos en la educación del niño sordo y la del adulto sordo en un nuevo rol dentro del ámbito escolar (Domínguez y Alonso, 2004). Este cambio de concepción, además, corre paralelo al giro que se está produciendo en torno a la “discapacidad” en el ámbito escolar, gracias al cual ésta se está dejando de ver como “algo individual”, donde las características de determinados alumnos son la causa principal de sus dificultades; para ser vista como una “construcción social”, fruto de la interacción entre los alumnos y sus contextos (escolar y socio familiar), de tal manera que es el contexto con sus actitudes y sus prácticas concretas el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje de determinados alumnos: son las llamadas *barreras para el aprendizaje y la participación* que señalan los expertos (véase Alonso y Echeita, 2006; Booth y Ainscow, 2000).

Así, bilingüismo y biculturalidad son hoy los principios que orientan la educación de los niños y las niñas sordas y que hace posible que la educación de niños y niñas sordas suceda en los mismos establecimientos educativos a donde acude la población infantil y juvenil en general.

En el caso de la escuela investigada en un momento dado, después de los primeros intentos los actores de la escuela por trabajar con los niños sordos aceptaron la definición de la sordera desde la perspectiva socio-antropológica la cual reconoce a la persona con discapacidad auditiva como alguien diferente, perteneciente a una comunidad lingüística minoritaria, que posee como lengua natural la lengua de señas del país, diferente a la de las demás lenguas, con una estructura y gramática propia. Así, se aceptó considerar al sordo como alguien con su cultura propia, como persona con necesidad de una educación bilingüe y bicultural, en la cual entra en contacto con dos lenguas (oral y de señas) para facilitar la interacción con otros niños silentes y con los niños oyentes.

La educación bilingüe para los alumnos sordos se arraiga en el modelo cultural y en la evidencia de que la lengua de señas sirve como medio para la competencia lingüística. También refuerza el sentido de identidad cultural y afirma sus derechos como grupo lingüístico minoritario. Una institución colombiana el Instituto de Audición y Lenguaje Centrabilitar, propone una formulación para identificar la educación bilingüe y bicultural que coincide con el pensamiento de los responsables del proyecto en la escuela:

“La Educación Bilingüe Bicultural es aquella que permite mantener la cultura propia de los grupos étnicos de una región, conservando los valores como la lengua materna, las costumbres y las formas de la organización social; por eso es importante que los niños aprendan a leer y escribir en su propia lengua y que tengan también su propia escritura.”
(Colombia Aprende, 2000)

La lengua natural de las personas sordas es la lengua de señas porque surge de forma natural en la relación diaria entre esta población, en respuesta a su condición de personas con limitación auditiva, por lo cual sus canales de emisión son corporales y espaciales, y los de recepción, visuales.

La cultura del sordo está centrada en la percepción visual, su mundo está basado en la vista, y su idioma es la lengua de señas. Como toda lengua, la lengua de señas es uno de los principales elementos en el desarrollo del niño como parte y miembro de una sociedad, que a través de ella recibe los modelos de vida de esa sociedad y la cultura que la sostiene, los parámetros étnicos de pensamiento y de comportamiento. La segunda lengua –oral y/o escrita- de sus padres y de la sociedad en la que el sujeto está inmerso es necesaria para comunicarse con los seres que desempeñan un papel importante en la vida del niño sordo y para su participación en el mundo oyente.

En la escuela que nos ocupa fueron los datos pobres del aprendizaje y el comportamiento no adaptado encontrados en la población de niños silentes, los que provocaron en el personal de la escuela y de la Unidad de apoyo externo una preocupación acerca de la atención que se estaba ofreciendo a estos alumnos, reconociendo la necesidad de introducir modificaciones, fundamentalmente en dos aspectos:

- El tipo de comunicación más adecuada.
- El contexto escolar en el que los alumnos silentes deben ser educados.

Modificar la comunicación y el contexto escolar los llevó a interesarse por impulsar la enseñanza bilingüe (lengua oral y/o escrita y lengua de señas) en todos los alumnos de la escuela, de modo que los oyentes, alumnos y profesores, también aprendieran lengua de señas y cambiar el paradigma sobre la manera de conceptualizar al niño sordo, así como el método de enseñanza usual con el cual se le ha ofrecido atención escolar a esta población en la educación pública mexicana.

En la enseñanza bilingüe la planeación del lenguaje, es un pilar fundamental en el abordaje de la problemática que rodea a las personas sordas, entendida como una situación lingüística; por ello se debe pensar en un programa en que se favorezcan ambas lenguas, la de señas y la oral/escrita. La educación bilingüe refuerza el sentido de identidad cultural y afirma sus derechos como grupo lingüístico minoritario, como señalan Melgar y Moctezuma (2010, Pág.7):

“El sordo que nace en una familia oyente, solo participará de la cultura sorda en tanto logre establecer los vínculos sociales necesarios para lograr los niveles de comunicación que le permitan vincularse a grupos de sordos –o asociados a sordos– en los que haya un claro principio de identidad social. De otra forma, será un oyente-discapacitado y no un sordo-funcional”.

Esta clase de educación requiere además, propiciar una identidad circunscrita a un grupo o comunidad de sordos y asociados a sordos, ya que estos grupos no dejan de estar disociados de comunidades de oyentes, por lo que el bilingüismo es así un medio de la integración bicultural. Evitar el paso de reconocer la cultura de los niños sordos y la existencia de comunidades de personas (niños, niñas y adultos) puede evitar que el sordo viva y se desarrolle en un entorno

que lo expone a ambas lenguas (de señas y oral). En un entorno así el niño y la niña absorbe las normas culturales que el aprendizaje de ambos idiomas conlleva. Se construye así, como señalan Melgar y Moctezuma (2010), el ambiente de frontera en que vive el niño sordo es en realidad uno: bilingüe-bicultural.

Integrar a los sordos al resto de la comunidad educativa y de la sociedad implica no eludir que la sordera existe como colectividad. Según Fridman (2000) para ello es indispensable el desarrollo de la comunicación lingüística como medio de identidad colectiva. De lo contrario la comunidad de sordos seguiría en condiciones de inequidad y con ello de desintegración de las relaciones familiares y sociales.

La educación bilingüe y bicultural en la escuela de referencia en este artículo se aplica, de manera parecida a otras experiencias, mediante la generación de dos programas de trabajo: Lengua de señas y Lengua oral. El primero se organiza desde la comprensión de las señas como herramienta de comunicación y pensamiento, con lo cual se atiende el aspecto comunicacional; y como vehículo de transmisión de conocimientos, y se desarrolla en dos vertientes: Acercar al niño sordo a la Lengua de Señas para que la adquiera de manera natural, y segunda: Trabajar aspectos importantes y propios de la gramática de la Lengua de Señas para lograr un dominio de la misma. Domínguez (2009) lo establece como sigue:

“La lengua de signos es un instrumento para interactuar, comunicar, pensar y aprender accesible para los niños sordos desde edades muy tempranas. En los programas educativos se deberían establecer los objetivos en los que se reconozca la importancia de la lengua de signos en igualdad de condiciones con la lengua oral y se fijen los principios para llevarlo a la práctica. Del mismo modo, se debe decidir en qué áreas curriculares la lengua de enseñanza sea la lengua de signos, con el fin de asegurar que los contenidos de las mismas sean asimilados significativamente y compartidos por todos.”

El programa en Lengua Oral sienta las bases para promover las competencias en la lengua oral que es el código comunicativo mayoritario y también tiene dos vertientes: Desarrollar habilidades para entender a los oyentes, lectura labio facial y entrenamiento auditivo. Y, acceder a la lectura y escritura, es decir, relacionar los significados en la Lengua de Señas con los significantes en Lengua Escrita. Domínguez (2009) explica lo anterior con la formulación siguiente:

“Es muy importante la enseñanza explícita, sistemática, formalizada y lo más temprana posible de la lengua oral, tanto en su modalidad hablada como escrita. Los ámbitos de intervención en la enseñanza de la lengua oral y escrita a los alumnos sordos son los mismos, sea cual sea la opción educativa en la que se plantee esta intervención.”

Otro principio de la educación bilingüe sugiere la importancia de que cada lengua esté representada por una persona distinta, una para cada lengua: una persona sorda enseñante, nativa de preferencia, y una persona oyente. La presencia de un enseñante sordo nativo tiene mayor capacidad para ofrecer modelos lingüísticos de la lengua de señas significativos al alumno, y favorecer la relación y comunicación con otras personas sordas.

La escuela cuya experiencia se recupera en este documento y la Unidad de apoyo de las autoridades educativas, tal como se nota en lo mencionado hasta aquí, optan por el bilingüismo, el cual aplican a todos los niños y niñas de la escuela, pues como se ha dicho silentes y oyentes aprenden lenguaje de señas y lengua oral/escrita. En esta opción es importante distinguir entre lo que se denomina bilingüismo *sucesivo* (primero asegurar la competencia de una lengua, la lengua de señas), para sobre ella montar competencia en una segunda lengua, la lengua de las personas oyentes, principalmente en su modalidad escrita), y el bilingüismo *simultáneo* que plantea la adquisición/aprendizaje de ambas lenguas, desde el comienzo de la acción educativa. El bilingüismo sucesivo es el que se aplica en la escuela por parte de los educadores de la Unidad de apoyo y por los propios maestros de la escuela, de acuerdo a las sugerencias de los documentos internacionales para la atención de población sorda tanto de la ONU (1993) como de la UNESCO (1994).

Metodología de trabajo escolar

En cuanto a la metodología de trabajo en la escuela ha resultado fundamental contar, además de la contribución del Director y de los docentes de la escuela, con los recursos humanos especializados, tanto del Maestro silente, como del equipo de la USAER.

1. Maestro sordo. La escuela cuenta con un maestro sordo nativo, y esta nota breve acerca del contexto de este maestro ayuda a comprender su aportación. Tiene una historia de lucha con base en la resiliencia para vencer la discriminación y la marginación personal en la que vivió sus primeros años. En esa historia de logros está el ser maestro de educación básica y de educación especial especializado en lenguaje de señas y reconocido por ser de los muy pocos maestros sordos dedicados a la enseñanza en aula. Vive en la cultura silente y también en la cultura oyente, pues ha construido una familia. Es bicultural y bilingüe. En su narrativa resalta un ingrediente clave de la inclusión: Un niño sordo puede aprender el lenguaje de señas sin aprender a comprender lo que ve. Si se logra que comprenda lo que se le dice podrá incluirse en la conversación con otros. Si no lo logra será o permanecerá al margen. De ahí que el maestro centre su trabajo en “ejercicios de comprensión” de lo que los niños, todos, “oyen” mediante las señas. Sostiene que, los sordos aprenden de manera diferente a los oyentes, y aunque no puede explicar en detalle cómo es ese aprendizaje diferente, sí da cuenta de evidencias de tal diferencia y de éstas desprende sus prácticas. La presencia del maestro ha hecho posible prácticas comunes y colectivas de todos los alumnos y personal de la escuela en lenguaje de señas, pues él trabaja para que todos aprendan los dos lenguajes. Por ejemplo, la activación física a media tarde, ejercicios de “canto de sordos”, juegos de grupo para sordos y monitoreo de estos alumnos en el aula regular, en la cual ambos maestros, sordo y oyente se dirigen a los alumnos sólo con señas. Sin duda, la presencia del maestro es fundamental para construir una escuela bilingüe.

2. El apoyo de la USAER. Esta unidad está formada por cinco profesionales: Una pedagoga, una psicóloga, una audiometra fonómetra, un especialista en problemas de aprendizaje. La pedagoga trabaja dentro de las aulas como monitora de los alumnos con necesidades educativas especiales. Los demás integrantes trabajan en el aula de apoyo una o dos veces por semana con grupos pequeños de alumnos con alguna necesidad especial. También deciden junto con los maestros de grupo las adecuaciones curriculares para estos estudiantes. La unidad depende de una dirección

diferente de la cual depende la escuela por lo que para los integrantes de la USAER la colaboración del director y de los maestros con las actividades no curriculares propuestas por ellos ha facilitado el avance de los niños con dificultades y por consecuencia la mayor inclusión de éstos.

Metodología de la investigación

Con la finalidad de conocer los elementos de la vida cotidiana de la escuela se realizaron observaciones no participantes de aulas y del patio escolar. Se observaron y registraron 12 sesiones de clase en las cuales se cubrió a todos los grupos de la escuela.

Con base en los registros se elaboró una sistematización de lo que sucede en la vida cotidiana de la escuela. La información se organizó en tres grandes categorías, obtenidas a partir de inducción del contenido de los registros de tipo etnográfico que se realizaron. Se seleccionaron las que resaltan las realidades de inclusión –exclusión y sobre todo, las que dejan ver qué tanto opera en la cotidianidad el modelo bilingüe y bicultural. Las categorías son: Socialización y comunicación. Relación heterogeneidad – homogeneidad de los grupos. Maestro como creador de entorno de trabajo.

Socialización y comunicación.

En la escuela observada resultan relevantes las formas de comunicación entre los actores. Es evidente un esfuerzo por consolidar la comunicación bilingüe y bicultural, y los profesores trabajan para lograr comunicarse apropiadamente. Se observa, primero que nada, como forma de comunicación la importancia del modelaje por parte de alumnos y profesores para realizar las actividades escolares generales, un ejemplo de esto es el siguiente:

- [En] clase de educación física, la maestra pone a todos los niños en una filita y se pone a caminar de puntitas con las manos alzadas hacia arriba intentando que todos los niños la imitaran. En su mayoría los niños la imitan excepto el niño con discapacidad auditiva, quien va de puntitas pero no alza las manos “al cielo” como dijo la maestra. (...) Posteriormente van caminando con los talones, el niño sigue sin alzar las manos y continúa caminando de puntitas. Hasta que uno le dice que se fije como están los pies, así fue como el niño empieza a caminar de talones. El niño se ve súper meticuloso y camina sin salirse de la línea por donde tienen que caminar. (...) Más adelante hacen un círculo y los niños comienzan a cantar. Uno de los niños toma posición de “ratón”. Cuando termina la canción, la niña elige al gato y éste caza al ratón. Cuando elige al niño con problemas auditivos, el niño no sabe qué hacer y se queda parado observando a la maestra. La maestra trata de decirle que persiga al “ratón”, pero como no sabe señas, el niño no le entiende y parece que el niño empieza a frustrarse. Una vez que la maestra actúa como que quiere asustar y comerse al otro niño, es cuando éste entiende y comienza a correr detrás del otro.... (Observación/ 4 de noviembre de 2010/ Grupo: 1°).

Además del modelaje, la comunicación se manifiesta a partir del uso más generalizado del lenguaje con señas. En diferentes grupos, los docentes titulares utilizan lenguaje de señas para con los niños silentes, como lo demuestran los siguientes dos fragmentos:

- La maestra repetía a los niños silentes cada una de las preguntas que hacía el policía (quien vino a trabajar con los niños sobre el tema de seguridad personal) dándoles prácticamente las respuestas; ella se comunicaba con señas con la niña para que entonces entendiera todo lo que se les había dicho”. (Observación / s/f / Grupo: 5°).
- La maestra trata de hablar con los niños con problemas auditivos a través de señas al igual que lo hace el monitor. Una vez que los niños terminan de poner la cantidad deseada, la maestra pasa a la siguiente actividad. La maestra apoya al monitor a través de señas y vocalización. (Observación / 4 de noviembre 2010 / Grupo: 1°).

Este tipo de comunicación favorece la inclusión porque permite trabajar al grupo respetando las necesidades de los alumnos sordos; sin embargo se manifiesta, en términos de comunicación, una fuerte dependencia hacia la labor del monitor; es decir, aún no hay autosuficiencia en la comunicación entre docente y alumnos, aunque el contacto constante con el lenguaje y la cultura silente puede tener logros significativos.

- La maestra le pide ayuda al monitor para ver cómo se dice “uno más nueve es igual a diez”; el monitor responde y le ayuda. El niño acomoda muy meticulosamente la cantidad “diez” con sus fichas. (...) La niña con problemas auditivos se emociona y se prepara para cuando le toque su turno. El monitor se pone al tanto de la maestra para cuando le dé la indicación a la niña. (Observación / 4 de noviembre 2010 / Grupo: 1°).
- La monitora ayuda también a los demás del equipo y a otros de otro equipo. La monitora le pregunta algo a la niña acerca de la actividad, contesta levantando los hombros. La monitora le dice: “Cómo que no sabes, piensa”. La niña sorda le responde con señas y la monitora le contesta: “Ah, sí sabes”. Después le dice: “Muy bien, sí te la sabes todas”. (Observación / 27 de octubre 2010 / Grupo: 5°).

Resulta importante también señalar la importancia del contacto físico entre los alumnos, monitores y profesores, como forma de interacción y socialización. Algunos ejemplos son los siguientes:

- El niño con discapacidad auditiva se distrae con mucha facilidad con sus otros compañeros. El monitor, para captar su atención, le tapa los ojos con su mano para decirle que regrese la atención a donde está trabajando. (...) Cuando el monitor observa que no le hacen caso y están dispersos, los toca en el antebrazo para captar su atención. (...) Se termina la actividad y todos los niños se salen del salón para su clase de deportes. El monitor ya no está en el salón y los niños con discapacidad no entienden a dónde van sus otros compañeros, hasta que uno de los compañeros sin discapacidad los toma del brazo y haciendo movimientos con su brazo les dice que tienen que salir. Los niños salen con su compañerito. (Observación / 4 de noviembre de 2010 / Grupo: 1°).

El contacto físico puede ser considerado como una manifestación de la inclusión puesto que tiende a disminuir barreras entre los actores, a volver cotidiana la interacción con “el otro”, “el diferente”.

2. Relación heterogeneidad – homogeneidad entre los grupos de los alumnos

En la escuela observada es evidente la relación de dos grupos diferentes: los alumnos sordos y los alumnos oyentes o “regulares”. Esta relación, llamada aquí de homogeneidad - heterogeneidad, presenta características particulares que se destacan a continuación.

Primeramente es posible señalar que en la dinámica del salón de clases se pone muchas veces como centro a los alumnos silentes. Esto implica, además de adecuaciones curriculares que se destacan posteriormente, un trato diferenciado entre los dos grupos. Por ejemplo, se permiten situaciones diferentes para los tipos de alumnos:

- Se permite que los niños con necesidades especiales platiquen entre ellos pues su diálogo tiende a centrarse en asuntos de la clase, mientras que a los niños regulares no se les permite el diálogo entre ellos, el cual tiende a ser sobre temas distintos de las actividades de clase. Esto queda manifiesto en las varias llamadas de atención y los niños castigados, los cuales no se detecta que sean niños con necesidades especiales. (Observación/ 27 de octubre de 2010/ 5°)

De igual forma, en múltiples ocasiones se detecta que el ritmo de la clase es llevado por los alumnos silentes:

- Dentro del ambiente tranquilo y silencioso de la clase, algunos de los alumnos regulares se ven distraídos o aburridos, otros se adelantaban en la actividad del libro de texto (pero fueron reprendidos por la maestra)... El maestro JL continúa su “diálogo privado” con los alumnos sordos, que ellos terminaron mucho más rápido que sus pares oyentes. Mientras estos últimos, discuten y platican entre equipos, se quejan de que la maestra va muy rápido y no comprenden.

Esta situación también se ve expresada por detalles como el reforzamiento constante a las actividades de los alumnos sordos, cuestión que no se ve igual de explícita en el otro grupo:

- La maestra le dice con señas a la niña con problemas auditivos que tiene que restar “diez menos diez”. La niña levanta la mano y dice que la respuesta es “cero”, el monitor felicita a la niña aplaudiéndole porque su respuesta es correcta. (Observación / 4 de noviembre de 2010 / Grupo: 1°).
- Algunos de los alumnos al ver que la maestra estaba ocupada explicando a otros se dirigieron a nosotras (observadoras) en búsqueda de ayuda [*les cuesta trabajo comprender que todos los cuadriláteros tienen ciertas características en común, así como para diferenciar las líneas rectas de las diagonales*] En este punto de la clase, tanto la maestra como el profesor JL centran su atención en explicarles a los alumnos con nee. (Observación / 14 de octubre de 2010 / Grupo: 6°)

Dentro del grupo de alumnos sordos, es evidente también que la participación de las niñas se encuentra más consolidada que la de los niños, este es un patrón que se sigue en varios de los diferentes grupos. Un ejemplo de esto es el siguiente fragmento:

- Al rato cambian la actividad y el niño [sordo] se ve perdido, la maestra lo jala y lo junta con otro niño para que sea su pareja en el siguiente ejercicio, donde tenían que unir sus brazos y caminar juntos. A este niño lo llevaban cargando prácticamente, mientras que por otro lado la niña con problemas auditivos lleva cargando a la niña que es su pareja de ejercicio. (Observación/ 4 de noviembre de 2010/ Grupo: 1°)

3. Maestro como creador de entorno de trabajo.

Un aspecto importante de la inclusión es la posibilidad de realizar adecuaciones curriculares pertinentes para el trabajo adecuado de todos los alumnos. En este sentido, la escuela observada presenta una serie de acciones generadas por los profesores que fortalecen la inclusión en esta lógica. Es evidente el énfasis explícito que se realiza por parte de la mayoría de los profesores por hacerse cargo del aprendizaje de los alumnos silentes:

- La maestra habla con voz y señas al mismo tiempo para que todos los alumnos comprendan lo que explica... La maestra (hablando con palabras y señas) pregunta constantemente a los alumnos si tienen dudas, o pregunta si están listos para poder continuar. (Observación / 14 de octubre de 2010 / Grupo: 6°).

Para favorecer esto, se da una colaboración constante entre los monitores y los docentes; se dan instrucciones y actividades adecuadas para los alumnos silentes y hay apoyo explícito para este grupo.

- Dentro del grupo hay cuatro alumnos con nee, tres niños y una niña. Estaban sentados juntos en las primeras filas de escritorios del salón. Estos alumnos se ven de más edad que los estudiantes regulares, y dos de ellos que se ven más grandes tienen más desarrollada la expresión oral. El grupo general está en silencio, atendiendo a los dos maestros que explican la lección y ejemplifican haciendo analogías con objetos del salón. El profesor JL explica de forma más centrada a los alumnos sordos, y por medio del lenguaje de señas entablan una conversación en la que ambas partes participan activamente. La maestra habla con voz y señas al mismo tiempo para que todos los alumnos comprendan lo que explica. (Observación/ 14 de octubre de 2010 / Grupo: 6°).
- El monitor les pide que pongan atención y observen lo que hace la maestra. Los niños no hacen caso y continúan jugando con las fichas. El monitor les llama la atención. (Observación / 4 de noviembre de 2010 / Grupo: 1°).

Un comentario de uno de los profesores que se encarga del trabajo con los alumnos silentes remarca la importancia su trabajo:

- El profesor JL se acercó a las observadoras para preguntar si se comprendía la dinámica de la clase y explicarnos que ahora, con el apoyo de maestros como él se facilitaba el proceso educativo de los niños con nee en comparación con cuando él fue estudiante y tuvo muchas dificultades para aprender y conseguir apoyo (Observación / 4 de noviembre de 2010 / Grupo: 6°).

La experiencia de la maestra titular de este equipo de trabajo se vuelve especialmente evidente cuando se compara con la observación realizada a un grupo con una maestra suplente, que no comparte la metodología de trabajo. En esta observación se denotan dos características de este tipo de trabajo. La primera es que se dan instrucciones comunes a todos los niños, en algunas ocasiones primero modeladas por la maestra, con rigidez explícita en el tipo de actividades:

- La maestra va hacia el frente y empieza a doblar unas hojas que sacó del locker del salón junto con la maestra titular antes de irse; enseña las hojas a los alumnos y dice: “Van a dibujar el ojo en estas hojas mantequilla, van a dibujar el ojo del niño nada más, el que está en la página 21” (Observación / 27 de octubre de 2010 / Grupo: 4°).
- La maestra dice “A ver, van a escribir lo que les voy a dictar.” “No voy a repetir.” “¿Ya?” La mayoría de los alumnos dicen “Espérese, maestra” y una niña dice: “¿Con pluma o con lápiz?” La maestra no contesta. La maestra empieza a dictar y los alumnos escriben [...] La maestra sólo dicta y durante el dictado hay comentarios de los alumnos, como por ejemplo: “Espere maestra, ya se me acabó la tinta”. “¿Qué dijo?” “No escuché”. “¿Qué es humor acuoso?”, “¿cómo se escribe?” (Observación / 27 de octubre de 2010 / Grupo: 4°).

La segunda es que no existe un monitoreo por parte de la maestra sobre las actividades de los alumnos, ni por sus necesidades especiales:

- Mientras la maestra está revisando un libro de texto, los alumnos siguen coloreando, sacando punta a sus colores y coloreando. Un niño que se sienta hasta atrás no hace nada de la actividad, sólo observa. Algunos alumnos le enseñan la actividad terminada a la maestra y ella indica: “Ahora lo van a pegar”. Enseguida la M comienza a escribir la tarea en el pizarrón (Observación / 27 de octubre de 2010 / Grupo: 4°).

Esta situación denota un cambio considerable con el grupo anterior, en este grado. Ante la conducción de una maestra suplente, los alumnos con nee se vuelven “invisibles”. La interacción no es diferenciada, ni hay evidencia de que se responda a las necesidades de todos los alumnos.

Por otra parte, la escuela observada cuenta con aula de apoyo y con monitores – maestros. En estas observaciones es donde se ponen en evidencia características del trabajo particular que se hace con los niños sordos. Sobre este trabajo hay que destacar dos características. Hay un énfasis evidente por la integración de grupo entre los niños sordos. La monitora realiza diferentes actividades para incluir en el grupo a los niños recién llegados, y los alumnos se apoyan en diferentes momentos entre ellos.

- La monitora nos dijo que una de las alumnas estuvo en un CAM⁴ y que no tiene lenguaje de señas y tampoco el oral, por lo que se ve que se le presta más atención a ella que a las otras dos niñas que están ahí, para que vaya entendiendo (Observación 2 / 4 de noviembre de 2010 / Aula de apoyo).

4 Centro de Atención Múltiple, escuela pública para tratar con niños y niñas de diferentes discapacidades.

Aunque se realiza una actividad común, enfocada a la comprensión, la monitora y el monitor establecen énfasis diferenciados dependiendo de las características de los niños.

- La monitora abre un libro que al parecer cuenta por medio de dibujos la historia de dos hermanos: José y Juan Pablo; les va contando detalles de la historia con lenguaje de señas y gesticulando con la boca. Cuando se dirige específicamente a una de las alumnas habla con voz para que ella pueda detectar con mayor facilidad lo que quiere decirle (Observación 1/ 4 de noviembre de 2010 / Aula de apoyo).
- Cuando les pregunta [la monitora a las alumnas], también les pregunta después, que le empiecen a platicar la historia. La niña señala la imagen en el libro con su dedo, y la maestra les pregunta “¿qué hacen?”, y las niñas tardan en contestar, pero finalmente hacen una seña. En ocasiones las niñas tardaban más tiempo en contestar, y la maestra les hacía preguntas directas: “¿es un niño?, ¿son varios niños?, ¿están felices?, ¿están tristes?, ¿están durmiendo?, ¿qué están haciendo?”, entre otras; las niñas se limitan a decir “sí”, “no” y otras respuestas cortas como “jugar” (Observación 3 / 4 de noviembre de 2010 / Aula de apoyo).

Por último, aún con esta necesidad de la participación del monitor, la figura central de autoridad en el aula es el profesor:

- Uno de los niños castigados le pide permiso de ir al baño a la maestra monitora, ella le responde que sí; después le dice que mejor le pregunte al profesor. El niño le pide permiso al profesor y él le contesta que No, que está castigado; también volteó con la monitora para que ella estuviera enterada. (Observación / 27 de octubre de 2010 / Grupo: 5°).

Análisis

De manera sintética el análisis de las tres categorías anteriores y las evidencias y contra – evidencias encontradas en la observación dejan ver al analista cómo son los aspectos de la vida cotidiana escolar y los que se practican de manera incluyente o no. Es la atención del profesor a un alumno la que puede realizarse con respeto a la diferencia y con fórmulas tales que susciten la inclusión. Si una maestra “traduce” en lenguaje de señas, lo que una persona invitada expone o conversa con los alumnos, facilita la inclusión de los silentes, dado que el invitado no domina esa lengua. También si un profesor propicia, permite y promueve la colaboración entre los alumnos, desde el acomodo físico de pupitres y mesas, hasta en las indicaciones para atender una tarea o un ejercicio. Si una actividad común, como es la activación física, permite reunir en el patio escolar a todos los alumnos sin distinciones y se conduce la actividad con música, con un monitor de los propios alumnos que da las indicaciones con lenguaje de señas y a todos los alumnos se les pide participar (“cantar”) con lenguaje de señas, la inclusión es evidente.

En la vida cotidiana se juega la convivencia incluyente o no. La escuela está llena de oportunidades de socialización y, de manera semejante a otras instituciones, lo que suceda en la práctica depende de la comunicación entre los participantes. La observación de la escuela deja ver que en esta escuela muchas de las prácticas de socialización y de comunicación ayudan a la inclusión.

Sin embargo, no hay homogeneidad en las relaciones entre los grupos de alumnos. De hecho es observable que ni siquiera los mismos alumnos con discapacidad son un grupo homogéneo, tal como más adelante se explica. El alumno con discapacidad “debe” ganarse el lugar entre la comunidad de alumnos regulares, quienes, como lo hacen con cualquier novato, “cobran” la inclusión al grupo, tal como sucede en cualquier grupo humano ya formado ante la llegada de un nuevo miembro. La cuestión es que en el caso de niños y niñas sordas, el suceso puede dejar una huella asociada a su baja autoestima. Sucede también cuando en un grupo conduce las actividades una maestra o maestro suplente que no domina las prácticas incluyentes y genera por ese hecho la invisibilidad de los niños/niñas con discapacidad.

La observación y el registro analizados muestran una realidad: el maestro es el constructor de la inclusión en el aula. No obstante, no es necesario que domine a la perfección los detalles de una comunicación incluyente o de un entorno de igual calidad. Basta con ser respetuoso de quien sí lo sabe hacer, mantenga una atención y escucha muy fina a las acciones y signos de los niños/niñas con discapacidad, y se deje ayudar por los profesores monitores más conocedores y experimentados.

El ejemplo más evidente de la construcción de entornos incluyentes por parte del maestro es, dentro del contexto bilingüe, la participación de los maestros sordos como modelo lingüístico de la lengua de señas. Su finalidad es que los alumnos sordos tengan un modelo de personas sordas exitosas, dentro y fuera del aula, para favorecer con ello su desarrollo y autoestima.

Análisis de aspectos incluyentes (o no) de la práctica educativa.

- Grupos de alumnos con nee. Los alumnos con nee se presentan como dos grupos. Por una parte las niñas con necesidades especiales manifiestan una mayor participación en clase, a diferencia no sólo de los niños con necesidades especiales, sino también con respecto a los niños y niñas sin necesidades educativas especiales.
- Las niñas con necesidades especiales son las que tienden a extender el control del maestro/a durante la dinámica de la clase, reportando al docente cuando sus compañeros/as se desvían de la actividad requerida por él.
- Heterogeneidad. Se va creando un ámbito no necesariamente homogéneo entre los niños con y sin nee en sus modos de participación de comportamiento; los con nee son más allegados a la figura y expectativas de la autoridad representada por el maestro y/o los monitores, que a la acción solidaria para con sus compañeros regulares.
- Las conversaciones. Se dan diferentes tipos de diálogo entre los niños regulares y los nee. Los primeros están centrados en temas ajenos a la clase y los segundos en el tema de la clase, lo que lleva al maestro a suspender la conversación de los niños regulares y a no impedir la de los nee. Lo que se podría trabajar por parte del maestro es impulsar el diálogo centrado en el tema de clase tanto para niños regulares como para nee, y no sólo querer controlar el que sus alumnos se desvíen del tema.
- La internalización de normas. Las normas de conducta se van internalizando y se hacen más evidentes en el 5º grado. Esto no impide que se manifieste la capacidad de sonreír entre los alumnos/as
- La atención personalizada. Este tipo de atención tiende a ser mayor hacia los nee que al resto, tanto para la comprensión de los conocimientos, de las indicaciones de las tareas a

realizar, como de las motivaciones que reciben para el avance de sus trabajos. También se observa que el ritmo de la clase en la mayoría de los grupos observados se establece más en relación a las necesidades de los alumnos con nee.

- Los grupos integrados. En estos grupos se manifiesta el apoyo que los niños dan a sus compañeros con nee, sobre todo con el apoyo a seguir instrucciones. No se manifiesta una aportación explícita o intencionada por parte de los nee a los regulares. En general la escuela vive una dinámica de dar apoyo, por parte de todos maestros, monitores, alumnos y a los niños con nee y esta dinámica se ve más limitada en el caso de los demás alumnos.
- Maestro nativo sordo. Este maestro se presenta como una figura relevante y activa en el fortalecimiento de la atención a las nee. Esto da un plus a esta escuela mediante la participación de un maestro que tiene la experiencia de enfrentar situaciones difíciles en su proceso de aprendizaje y de vida, precisamente por su situación de discapacidad.
- Escuela bilingüe y bicultural. Dada la dinámica de atención que ofrece la escuela se puede afirmar que es una institución formalmente bilingüe y bicultural donde se va perfilando una tensión que hay que asumir y equilibrar para poder atender a niños oyentes y sordos. En ella, el lenguaje de señas por parte de maestros y alumnos se va ampliando en la actividad escolar cotidiana. Sin embargo, aún se hace evidente la dependencia de los maestros respecto a los que sí dominan el lenguaje de señas, para poder comunicar a cabalidad los conocimientos e instrucciones de las actividades a realizar por parte de los sordos.

Las aportaciones de las entrevistas respecto de los factores y condiciones favorables a la inclusión refuerzan lo observado en la escuela. En síntesis:

1. Es evidente que es una escuela incluyente, bilingüe, y se esfuerza por ser bicultural, aunque aún tiene campo para avanzar y mejorar en este punto.
2. Es evidente que los recursos utilizados para enfrentar la inclusión son, en los hechos, congruentes y se apoyan entre sí. Un maestro sordo para enseñar a los niños sordos en grupo heterogéneo donde participan todos los niños y todos aprenden el lenguaje de señas. El apoyo especializado de la USAER, que trabaja con un grupo de maestros regulares comprometido, motivado y apoyado. Un director a cargo, con claridad de qué y cómo hacer para mantener clima de trabajo motivador y de convivencia escolar participativa, colaborativa y a la vez decidida. Y además, director con competencias prácticas para realizar lo necesario sin esperar a que llegue por los canales burocráticos.
3. Una escuela cuyo conjunto prioriza “Hacer lo que sí se puede y no detenerse a quejarse de lo que no”.
4. La tensión homogeneidad – heterogeneidad es un hecho real y no resuelta. Sin embargo es materia de atención cuidadosa de los modos y las decisiones por maestros y directivos, aunque de pronto puedan existir diferencias entre unos y otros.
5. Sin ninguna duda la comunicación horizontal y vertical abierta y oportuna entre los diferentes miembros de la escuela es reflejo de los logros en la inclusión y el bilingüismo.
6. La socialización de los niños con discapacidad en un ambiente escolar incluyente les permite sentirse parte de la escuela y de un grupo. Sin existir discriminación por la discapacidad, existe lo que se produce en todo grupo humano que realiza en conjunto actividades. Maestros y directores lo saben distinguir y procesar de acuerdo a la índole del asunto, lo cual colabora positivamente en la mejor socialización de todos los niños.

Balance de la experiencia

El balance realizado por parte de la escuela y la USAER al inicio del curso 2010 – 2011 contiene en sus notas básicas una valoración de la experiencia como sigue:

Relevancia

Esta experiencia es relevante por el acrecentamiento de las condiciones contextuales para la enseñanza bilingüe. El colectivo escolar ha mostrado interés y disposición para conocer y aplicar la lengua de señas con los alumnos, se han generado condiciones para nuevos ingresos de alumnos sordos a la escuela.

1. Aprendizajes más significativos y evidencias de logro derivados de la experiencia

1.1. Aprendizajes que se favorecen.

Los alumnos sordos han adquirido mayor comprensión los aprendizajes académicos de las asignaturas de español y las matemáticas.

La comunidad estudiantil ha acrecentado los valores de respeto a las personas, la aceptación de las diferencias y ha modificado sus prejuicios de barreras de comunicación.

Los alumnos sordos han aprendido a convivir en un escenario bilingüe, son más expresivos, autónomos, saben defender sus puntos de vista.

1.2. Evidencias sobre el progreso de los alumnos.

Los alumnos tuvieron incrementos en los puntajes de la prueba ENLACE.

Los alumnos sordos fueron promovidos de grado escolar con adaptaciones curriculares menos significativas en relación a los años anteriores.

Con esta acción a nivel de comunidad escolar, con el apoyo de los profesores en los grupos donde están los alumnos sordos, se observa:

- Espacios de socialización e interacción entre los alumnos sordos y oyentes.
- Agrupamientos entre los alumnos sordos
- Manejo e interés por el uso e incremento del vocabulario básico.
- Acciones de solidaridad, respeto y convivencia entre los alumnos.
- Incremento de las acciones de convivencia al compartir la comida, interés por socializar e indagar temáticas de interés común.

Además de estas acciones de convivencia, la escuela ha participado en la zona escolar en la Interpretación del Himno Nacional en Lengua de Señas.

2. Logros

- Autoridades educativas involucradas y comprometidas con la enseñanza bilingüe para niños sordos.
- Aumento en los indicadores en la prueba Enlace.
- Ser una escuela con énfasis en la atención educativa a niños con discapacidad auditiva.
- Maestros con conocimientos de la lengua de señas.

La escuela ha sido reconocida por asesores del Programa de Fortalecimiento para la Integración Educativa y la Educación Especial, como una evidencia de experiencia exitosa en la atención educativa de los niños sordos, bajo un enfoque de enseñanza Bilingüe (lengua de señas-español) en donde niños sordos y oyentes han aprendido conocimientos en ambas lenguas y se han fortalecido las interacciones sociales logrando con ello una mayor convivencia entre los alumnos, maestros y padres de familia.

La creación de un modelo bilingüe dentro de la escuela, como base para la instrucción en el aula da cuenta del papel que juega la lengua de señas dentro y fuera del aula, por ser el vehículo del pensamiento, aprendizaje y desarrollo de la persona sorda.

Se destaca la participación de los maestros sordos como modelo lingüístico de la lengua de señas, con el fin de que los alumnos sordos tengan un modelo dentro y fuera del aula de personas sordas exitosas, y con ello favorecer su desarrollo y autoestima.

En la época en que se visitaba la escuela para realizar el presente estudio, ésta se encontraba llevando a la práctica las actividades recomendadas por la USAER, con un número mayor de niños en situación de discapacidad y con logros relevantes, pues la experiencia ya se había notado en niveles altos de la jerarquía educativa y aparecía como ejemplo destacado en la integración de niños silentes a la escuela regular; se mantenía con sus propios recursos y atendía a cerca de 110 alumnos con base en un compromiso colectivo de maestros, director, supervisor, educadores de la USAER y otras autoridades.

3. Coincidencias

La experiencia vivida y recuperada nos permite coincidir con aseveraciones de los investigadores. Por ejemplo, aparece evidente tal como afirma Claros-Katchner (2009) cuando señala que la comunidad sorda puede estar formada tanto de personas sordas como de oyentes. En la comunidad educativa esta perspectiva conlleva la importancia de incluir no solo niños sordos sino también maestros sordos. Mientras que algunos señalan (Wright 1987) que el ser sordo restringe a una participación en comunidad de sordos, otros demuestran que la membrecía en la comunidad puede ser más abierta, como es el caso aquí estudiado, de tal manera que la comunidad educativa donde el niño sordo es reconocido como tal, la escuela deja de ser una escuela de oyentes y pasa a ser una comunidad sordo-oyente. La sordera deja de pertenecerle al niño y pasa a ser parte de la comunidad educativa.

Además, es evidente también como el problema bilingüe-bicultural se ha mantenido en una tensión dentro del campo de la equidad en la educación; es el antiguo paradigma de la *redistribución* frente al del *reconocimiento*. Acorde al primero, la principal causa de la inequidad social deriva de la mala distribución de recursos materiales y no material de la sociedad. Esta postura es desarrollada principalmente por Rawls (1971,1999). El segundo, el paradigma del reconocimiento, critica al primero por considerarlo demasiado individualista y por privilegiar las relaciones económicas como el aspecto más importante de la relaciones humanas en la sociedad. Entre sus exponentes están: Fraser (2003), Gewirtz (1998, Young (1990), entre otros.

El problema de la equidad educativa vinculado a la inclusión de los niños sordos y más en concreto a la comunidad sordo oyente, si bien solo queda apuntado en este trabajo, resulta necesario tener presente el conjunto de relaciones que en torno al problema bilingüe-bicultural tienen lugar.

Conclusiones

La pregunta central es: ¿Qué hace democrática a esta escuela?

Las respuestas ya consignadas en los párrafos anteriores se puede sintetizar en:

- Admitir a todos los niños.
- Tratar a los niños sordos de manera respetuosa, hasta el grado de fomentar el bilingüismo en todos los miembros de la escuela.
- Incluir a todos los niños en todas las actividades escolares, con los apoyos pertinentes.
- Comunicación oportuna, clara y precisa en la vida escolar.
- Dirección decidida, con intenciones declaradas y actuadas, firmes y prácticas proporcionando apoyo a maestros, padres y niños a objeto de facilitar el desarrollo de una escuela inclusiva.
- Equipo de maestros, corresponsables, comprometidos y congruentes. A la vez flexibles para ayudarse e integrar a nuevos miembros al equipo.
- Padres de familia que hacen cambios en su modo de vida para participar en la escuela, sin esperar que haga todo por ellos.

Así pues, no se trata de una escuela democrática por causa de prácticas de participación o de decisión colectiva o formación cívica. Es democrática porque la vida cotidiana escolar está organizada por el valor de la convivencia.

Bibliografía

- Alonso, P. y Echeita, G. (2006). Barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos sordos. En V. Acosta (Dir.). *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas*. Barcelona: Masson. (citado por Domínguez, Ana, Belen op cit.)
- Booth, T., y Ainscow. M. (2000). *Index for inclusión .Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002). (citado por Domínguez, Ana, Belen op cit.)
- Claros- Katcher, R. (2009). La Inclusión de las personas sordas, como grupo étnico, en los sistemas educativos. *Revista Latinoamericana de educación Inclusiva*. Vol. 3 Num. 1, 63-75
- Domínguez, Ana B., (2006) Educación para la inclusión de alumnos sordos. Visto (Octubre 2011) en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf>
- Fraser, N., Ed. (2003). Social Justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition and participation. In N. Fraser & A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition: A Political-Philosophical exchange* (pp 7-109). New York.
- Fridman M. Boris, (2000) La realidad bicultural de sordos e hispanohablantes. México. Visto mayo 2012 http://www.cultura-sorda.eu/resources/Realidad_Bicultural_Fridman.pdf
- Gewirtz, S. (1998). "Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory." *Journal of Education Policy* 13(4): 469-484
- Instituto de Audición y Lenguaje Centrabilitar s/f Visto (enero 2012) en http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-138957_archivo.pdf
- Melgar y Moctezuma, J.F. y M.M. (2010) La posibilidad del bilingüismo y biculturalismo en la comunidad sorda. <http://www.cultura-sorda.eu>
- Organización de las Naciones Unidas, (ONU) (1993) *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Resolución de la Asamblea General 48/96 del 20 de diciembre.
- Organización de las Naciones Unidas, (ONU) (2006) *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO) (1994) *Declaración de Salamanca*. 28 C, Resolución 1.5 del 10 de Junio. Salamanca, UNESCO.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of justice*. Cambridge, MA., Harvard University Press.
- Rawls, J. (1999). *Collected Papers*. Cambridge, MA., Harvard University Press. S. Freeman (Ed.).
- Wright, L.J. (1987). A study of deaf cultural identity through a comparison of young deaf adults of hearing parents and young deaf adults of deaf parents. *Students Research Colloquium*. School of Education, University of Pittsburgh.
- Young, I. M. (1990). *Justice and politics of difference*. Princeton, NJ.. Princeton University Press

El fortalecimiento de la cultura indígena a partir de la intra-interculturalidad en el jardín de niños

The strengthening of the indigenous culture from the intra-cultural approach in the preschool

Adriana Torres* y Estela Ramírez**

Recibido: 05-06-2012 - Aceptado: 14-08-2012

Resumen

La experiencia se desarrolla en una comunidad indígena del Estado de Michoacán ubicada en la región centro-occidente de la república mexicana, su objetivo es fortalecer las raíces y la identidad cultural de los niños y los padres de familia a través de la vinculación escuela, generando con ello aprendizajes intergeneracionales a partir de la convivencia intercultural, ubicando la escuela en el centro del desarrollo comunitario; los aprendizajes han sido significativos en los niños, las y los educadores, los padres de familia y la Directora, han aprendido a trabajar en colectivo, a convivir a partir del respeto de ideas y aspiraciones.

Palabras clave: Intra culturalidad, inter culturalidad, identidad, gestión escolar, convivencia escolar, inclusión.

Abstract

The experience takes place in an indigenous community of Michoacan State located in the central-western part of the Mexican republic, its aim is to strengthen the roots and cultural identity of children and parents through school linking, generating thus intergenerational learning from intercultural coexistence placing the school in the center of community development have been significant learning in children, and educators, parents and the director, have learned to work collectively to live from respect for ideas and aspirations.

Keywords: Intra-culturality, inter-culturality, identity, school management, school coexistence

* Doctor en Ciencias de la Educación. Maestría en Educación con campo en Desarrollo Curricular?. adrianatfrutis@yahoo.com.mx

** Maestría Universidad Pedagógicas Nacionales de Morelia. Licenciatura en Preescolar y español normal superior, Morelia. estelarare@yahoo.com.mx

A. Datos generales de la experiencia

La intra-culturalidad es el reconocimiento en primera instancia de la cultura de un pueblo, sus manifestaciones y su desarrollo a lo largo de la historia, así como el reconocimiento que otras culturas también han incidido en la misma, el derecho a la educación en su lengua y el aprendizaje de otras lenguas, a mantener sus sistemas de crianza agregando nuevas formas de cuidado y fortalecimiento de los aprendizajes de los niños, su idioma, vestimenta, comida tradicional, leyendas, cuentos, medicina indígena, música, juegos tradicionales.

El nuevo paradigma del buen vivir menciona: calidad de vida, bienestar, desarrollo humano para un nuevo siglo, mismo que propone una ruptura con la visión antropocéntrica que dio inicio a siglos de racionalidad y posteriormente al predominio de las redes de capital y mercado como hace referencia (Tamayo, 2012, pág.9).

En esta experiencia es fundamental el desarrollo de la persona como ser humano en su desarrollo integral para un buen vivir y ese buen vivir se tiene la certeza que se alcanza en el diálogo con los otros, compartiendo puntos de vista y tejiendo juntos el saber pedagógico y como lo manifiesta un proverbio africano para educar a un niño no es suficiente la escuela hace falta toda la aldea, estamos convencidos de ello; por lo que se desarrolla esta vinculación escuela comunidad con el propósito de trabajar en un nuevo proyecto educativo que sea pertinente a las condiciones y necesidades del contexto preservando los valores identitarios que los hacen únicos, y a la vez, les posibilitan compartir con el resto de las culturas para que se construya la interculturalidad. Esta experiencia se desarrolla en el jardín de niños Tanganxoan II de la comunidad indígena de Tírindaro, perteneciente al municipio de Zacapu.

Este trabajo tiene su origen a la necesidad fundamental de revitalizar la cultura indígena, a través del conocimiento y estudio de su propia cultura y las culturas que permean la misma para el mutuo enriquecimiento, el cuidado y conservación del medio ambiente, con la participación de los padres de familia y la comunidad.

El fortalecimiento de los valores, la identidad, el trabajo con los padres de familia, la educación de las nuevas generaciones desde el conocimiento de su cultura, el respeto, la conservación y la práctica de la misma han sido aspectos relevantes para el diseño del trabajo en los jardines de niños indígenas.

La comunidad sufre de una aculturación y de pérdida de valores ancestrales, así como de su idioma, música y vestimenta, de las tradiciones que se conmemoraban, por lo que se consideró como de primera necesidad fomentar el conocimiento de la cultura a partir del trabajo en el jardín de niños y a partir de ello, convocar a los padres de familia para poder presentar sus inquietudes en la educación de sus hijos y el conocimiento de su cultura.

Ha exigido de tiempo, dedicación, responsabilidad y conocimiento por parte del colectivo escolar, la vinculación con otros colectivos a partir de la Red Estatal de Transformación educativa del Estado de Michoacán, así como la formación permanente de su colectivo y convertirlo en un espacio de análisis y de discusión de nuevas posibilidades en la formación de los niños y de la comunidad, a través de un proyecto escolar comunitario integrado por una participación de los padres de familia y el colectivo pedagógico del jardín de niños.

Esta experiencia se desarrolla en la comunidad indígena de Tiríndaro que pertenece al municipio de Zacapu, Michoacán, se encuentra ubicada a una altura de 1950 metros sobre el nivel del mar y a 19°00' 46" latitud norte con clima templado, con una población aproximada de 3256 habitantes (INEGI, 2010). La comunidad está situada en la parte este de la ciénega de Zacapu, a un lado de la carretera nacional Morelia-Guadalajara y colinda con las siguientes poblaciones: Norte: Tarejero, Este: Caratacua, Oeste: Naranja, Sur: Coyolote.

Son dos los significados del nombre de la comunidad de Tiríndaro en P'urhépecha, uno es el de Tirindikua (arracada o arete) el otro significado y más aceptado por los habitantes es Tirimarhandu que significa atardecer. La lengua indígena se ha ido perdiendo, son pocas las personas que entienden o hablan el P'urhépecha siendo solo de la tercera edad.

El nivel de vida de los habitantes es de medio a bajo, la mayoría de las personas cuenta con los servicios indispensables en su vivienda como son: drenaje, electricidad y agua potable, la construcción de las casas es de tabique, cemento y varilla. El 5% de la población se dedica al comercio estable como: abarrotes, frutería, papelería entre otros, el 23% ejerce una profesión, las más sobresalientes son: profesores, enfermeras ingenieros, doctores, veterinarios, el resto se dedica a la agricultura (INEGI, 2010).

Una fuente importante de empleo es la agricultura y no es suficiente para la población, la producción de maíz es de autoconsumo y el remanente lo venden a los acaparadores de la región, en los últimos años los habitantes no solo de Tiríndaro sino de la región han sido contratados como obreros por las industrias extranjeras que existen en el municipio. Ello ocasiona que algunas personas emigren a otros lugares en busca de otras fuentes de trabajo para tener una mejor calidad de vida.

En cuanto a la organización social la comunidad cuenta con autoridades civiles que están representados por un jefe de tenencia, secretario, tesorero; existe también la autoridad ejidal que está formada por un presidente, un secretario y un tesorero del comisariado ejidal, quienes se encargan de la cuestión agraria de la comunidad, además de un representante de bienes comunales.

La población está dividida por cuatro cuarteles de acuerdo a usos y costumbres de las comunidades indígenas y estos a su vez por manzanas, conformado un total de 29 con sus respectivos encargados de manzana.

Los habitantes de la comunidad de Tiríndaro son de origen P'urhépecha, mismos que no están ajenos a los cambios sufridos con el paso del tiempo: la interacción que tiene con otras comunidades o pueblos ha logrado afectar las costumbres y tradiciones por una gran influencia del mestizaje. Las costumbres indígenas se han ido perdiendo, aunque se guarda su presencia en las fiestas religiosas y sociales, siendo las centrales la del día de muertos, la navidad, 6 de enero día de los santos reyes, la fiesta patronal del 13 de mayo y el 7 de octubre danza del tigre (danza de los pukes).

Tiríndaro al igual que muchas comunidades han sufrido la influencia de las otras culturas, van perdiendo su identidad cultural, a pesar de que existe un Centro de Educación Preescolar Indígena desde 1988. Se considera que éste poco estaba haciendo por vitalizar la cultura indígena, el personal que se encontraba laborando incluía pocas actividades para fortalecerla; otra de las limitantes que se presenta es que los padres de familia ya no hablan la lengua indígena, solo

son 12 personas de la tercera edad que hablan el purhépecha, razón por la cual se dificultaron las primeras indagaciones sobre las costumbres y tradiciones de la comunidad que se han visto influenciadas por la cultura mestiza. A la lengua purhépecha, no se le da la importancia como lengua originaria, ni tampoco se le reconoce como uno de los principales medios para preservar su cultura, la que poco a poco tiende a desaparecer.

Zacapu es el municipio donde se encuentra ubicado el jardín de niños y el jardín de niños estudiado se encuentra en Tiríndaro

El jardín de niños "TANGANXOAN II" pertenece a la zona escolar de Quiroga, Michoacán, cuenta con un total de 9 grupos divididos por su edad, tres grupos de tercero, tres grupos de segundo y tres grupos de primero. El personal docente que labora en dicha institución es de 9 docentes y una directora sin grupo.

Fue fundado en 1989 con la misión de dar atención a los niños indígenas de la región de Zacapu. El trabajo que se ha venido desarrollando a partir del 2002, ha permitido concluir a través de diversos análisis en los que han participado el colectivo del jardín de niños y que se ha testimoniado en el diario de campo de los y las educadoras, así como en sus planes de trabajo, que existen diferencias entre el trabajo realizado por un jardín de niños del sistema general y el indígena. Esto no es extraño, ya que en los jardines de niños indígenas se trabaja con el mismo plan de estudios del sistema regular, existe poco material y éste no llega a las escuelas. Actualmente no se cuenta con un programa propio del nivel para zonas indígenas, por lo que se está aplicando el programa de educación preescolar 2004 (Secretaría de Educación Pública, 2004), el cual se adapta a las necesidades de los involucrados con el proyecto: fortalecimiento de la cultura indígena a través de la lectura y escritura.

La insatisfacción profesional de lo logrado en el año 2000¹ llevó a un autoanálisis de las fortalezas y áreas de oportunidad que la escuela estaba desarrollando en el contexto indígena dentro de la diversidad, análisis realizado por los miembros del colectivo escolar. Como resultado del mismo, se plantearon varias reflexiones sobre la intervención pedagógica en la práctica educativa. Se consideró que eran muy pocos los elementos que se les aportaba a los niños para la formación de su identidad indígena, además del bajo reconocimiento en el proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas culturales educativas indígenas, mestizas y extranjeras. Se reflexionó acerca del enfoque intercultural y cómo articular los propósitos, contenidos, estrategias y recursos que se utilizan en el proceso de aprendizaje de acuerdo a la cultura de los alumnos, para utilizar la diversidad como un recurso de aprendizaje.

Por lo anterior, fue necesario elaborar un proyecto para impulsar la cultura purhépecha en cuanto a la lengua, tradiciones y costumbres a partir de la diversidad, en la que se incluyen diferentes actividades para llevarse a cabo en los grupos y de esta manera alcanzar los propósitos de la educación intercultural bilingüe. La forma de llevarse a cabo es con base en las necesidades de

1 El análisis está registrado en el acta de reunión del colectivo escolar, el cual es un documento en el que se va testimoniando lo que se trabaja en cada una de las reuniones del colectivo y en el diario de campo de los maestros del jardín de niños.

la escuela y la comunidad, los temas que se abordan van de acuerdo a cada grupo teniendo una secuencia para los tres grados, mismos que se desarrollan en las modalidades de trabajo.

B. Descripción general de la experiencia

La propuesta “Fortalecimiento de la cultura indígena a partir de la intra-interculturalidad” surge como una necesidad fundamental de revitalizar la cultura indígena, conocer la propia cultura en primer lugar, las otras culturas para el mutuo enriquecimiento, el cuidado y conservación del medio ambiente, con la participación de los padres de familia y la comunidad.

El fortalecimiento de los valores, la identidad, el trabajo con los padres de familia, la educación de las nuevas generaciones desde el conocimiento de su cultura, el respeto, la conservación y la práctica de la misma han sido aspectos relevantes para el diseño del trabajo en los jardines de niños indígenas que se ha venido impulsando a partir del año 2001 hasta la fecha, se ha enriquecido a través de los intercambios colectivos que se han generado en la red estatal de transformación educativa (RETE) a nivel local, nacional e internacional y de la evaluación que se realiza durante todo el proceso y al final del ciclo escolar para valorar los alcances de la misma, por parte del colectivo escolar del jardín de niños.

La aculturación de la comunidad, el poco impulso que se da en el aula para al rescate de la lengua y la cultura, la falta de un programa de educación preescolar indígena, así como la poca participación del docente para fomentar la relación de los padres de familia y la comunidad en el proceso educativo, fueron los elementos que motivaron a la realización del proyecto en que los alumnos, padres de familia, docentes y comunidad, compartan puntos de vista, saberes, experiencias, a través de la comunicación, el intercambio, la valoración y respeto a la diversidad cultural, a fin de valorar la cultura indígena a la que pertenecen.

Para fortalecer la interculturalidad como una acción que tiene como propósito esencial históricamente la reivindicación y el respeto a la diferencia, a la inclusión como una forma de democratizar y de garantizar el derecho a la educación no solo como una campaña, si no como una gestión prioritaria de los gobiernos locales, nacionales y regionales, cristalizándose en la escuela a partir del reconocimiento de sus saberes ancestrales y posibilitando la inclusión como una forma de participación de comunidades indígenas marginadas a procesos de integración, tejiendo con ello un nuevo sistema de relaciones entre los sujetos y sus colectividades, su cosmogonía, su identidad, sus principios y su visión de mundo; dichas comunidades se han sentido desplazadas, olvidadas, colonizadas. Estos aspectos se sustentan en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien 1990), En el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar 2000).

Entre los objetivos que el foro se compromete alcanzar destaca el siguiente:

Extender y mejorar la protección a la primera infancia especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos. Estos niños principalmente se caracterizan por ser niños indígenas, excluidos, marginados; se encuentran fuera de las posibilidades de la modernidad y de los derechos conquistados por las sociedades, y la aspiración es garantizar el derecho a la educación, al fortalecimiento de su cultura y al reconocimiento y respeto de otras culturas, locales, nacionales e internacionales.

Este proceso metodológico basado en la investigación acción, ha posibilitado involucrar a los padres de familia, recuperar lo que ellos consideran importante preservar y valorar de su cultura, cómo enriquecerla, e integrar a las nuevas generaciones en este aspecto tan importante que le da identidad a las personas de la comunidad y a los niños. Para rescatar los saberes comunitarios a partir del trabajo pedagógico en el jardín de niños se deja tarea a los alumnos para que investiguen con sus papás, abuelos y autoridades.

La investigación acción permite desarrollar un análisis participativo de los diferentes actores implicados que se convierten en los protagonistas del proceso de construcción del conocimiento de la realidad sobre el objeto de estudio, en la detección de problemas, así como en las necesidades y en la elaboración de planes de acción para la solución de los problemas. Además se debe tomar en cuenta que permite tener contacto con los integrantes que habitan en cualquier comunidad, ya que son los implicados en los problemas que se presentan. Introduce las perspectivas de los diferentes participantes, se realiza un trabajo colectivo, se trabaja para un cambio desde la organización, el empoderamiento de las personas de la comunidad, el conocimiento de sus derechos y obligaciones para el ejercicio de su ciudadanía política y social, y permite la integración comunitaria y la cohesión social. Su fin es la transformación, siempre se actúa en dirección a una finalidad y esta acción no se hace desde arriba, sino desde y con la base social. Este proceso de investigación se organiza en torno al conocer, hacer y transformar y, siendo la investigación parte de la acción transformadora global, es una forma de acción que profundiza en el análisis y la reflexión de la propia reflexión de los participantes para organizarse y movilizarse para la solución de la problemática, en la que el problema a investigar parte del interés del colectivo y no sólo del investigador.

Con esta metodología en la que los involucrados en la educación de los niños participan, el colectivo las personas de la comunidad se implican en un plan de trabajo conjunto, se reconoce el problema de la pérdida de valores e identidad cultural y se hace el plan de acción para el rescate y preservación de los mismos a través de la educación en el jardín de niños y de su vinculación con la comunidad. Las estrategias y los recursos utilizados para el fortalecimiento de la cultura, son producto de las necesidades en las que se encuentra la comunidad y, a la vez, permiten la integración de otras culturas en las actividades diarias, para lograr el fortalecimiento de las competencias de los alumnos indígenas, no indígenas, de manera que conozcan la realidad multicultural y multilingüe del país, y se valoren los aportes de las comunidades con las que interactúan como riqueza de la nación.

Cabe señalar que los resultados obtenidos del proyecto son producto de la integración de los padres de familia, la inclusión de personas de la comunidad a un trabajo pedagógico con el cual se comparten aprendizajes significativos para los saberes comunitarios, el cuidado y conservación del medio ambiente, y cambio de actitud de los docentes en sus prácticas docentes a partir de un diagnóstico sistemático de las capacidades de los niños, sus estilos de aprendizaje, ritmos, gustos y aspiraciones.

Las estrategias que se utilizan para abordar la interculturalidad se trabajan como contenido dentro y fuera del aula. Se articulan con las actividades que se proponen dentro del programa vigente para el fortalecimiento de las competencias que se plantean para el desarrollo integral del niño y

se generan acciones para el fortalecimiento de la comunidad de aprendizaje. Una evidencia de ello son los diferentes registros de la práctica educativa de los educadores.

Objetivo general:

El proyecto está orientado a fortalecer las raíces y la identidad cultural de los niños y los padres de familia a través de la vinculación escuela- comunidad. Sus objetivos específicos son tres:

- Impulsar la vinculación de escuela, padres de familia, y comunidad, promoviendo la recuperación de la cultura a partir de los saberes comunitarios.
- Transformar las prácticas educativas de las educadoras para generar aprendizajes culturales en los niños y la comunidad.
- Fortalecer el liderazgo académico de la directora para ser acompañante en el proceso enseñanza aprendizaje, promoviendo la inclusión de la familia y la comunidad.

Etapas del Proyecto:

El trabajo realizado hasta el momento es producto de varios años de esfuerzo y de dedicación por parte del personal del jardín de niños. En sus inicios, para los miembros del colectivo escolar fue complicado comprender que no se estaba trabajando desde la inclusión de los saberes comunitarios y los propios de la cultura, que no existía diferencia entre un jardín de niños regular y un indígena. Surge el proyecto: en el primer periodo 2000-2001 se caracteriza por el diálogo, la argumentación y la búsqueda de alternativas que pudieran apoyar para tener una visión diferente de la formación de los niños.

Se inició con reflexiones, en el colectivo de maestros, a partir de valorar que la educación en la primera infancia es fundamental para el desarrollo del sujeto. Entre los aspectos subrayados de esta valoración se encuentran que: el niño forma sus primeros hábitos los cuales perdurarán a lo largo de su vida; se inicia en la autorregulación de sus emociones, haciendo un análisis de las consecuencias de sus acciones; en el sentido de poder relacionarse con su compañeros, favorece su autonomía como la capacidad de afrontar, decidir y accionar por cuenta propia, logrando con ello la toma de decisiones razonadamente, comprendiendo las consecuencias de sus actitudes; se incrementa su creatividad conceptualizada como la capacidad de sentirse capaz de saber que se sabe, de imaginar y construir nuevas alternativas y caminos para poder arribar a la resolución situaciones complejas en la que implica una construcción en sus estructuras mentales y activación de los dos hemisferios del cerebro.

Los valores en esta dinámica de desarrollo infantil juegan un papel sumamente importante para relacionarse con sus compañeros a través de la solidaridad como esa capacidad de comprender al otro, y generar la empatía tanto emocional como cognitiva, las relaciones interpersonales, para ser parte de un equipo de trabajo construir con el otro, para ello hace falta la confianza en sí mismos y en el conocimiento de sus potencialidades y de sus áreas de oportunidad desarrollando su autoconcepto (saberse importante, único, reconocido y amado, con cualidades diversas), reconocerlo y expresarlo a través del lenguaje que implica tanto el desarrollo cognitivo como el

emocional para relacionarse con el mundo. El ser humano es emoción, sentimientos, pasión, por lo que no se puede hacer lo que no se quiere, lo que no se desea, hacerlo por indicación, es la posibilidad de la realización de la persona, requiere la capacidad del intercambio verbal con los demás en comunicación consigo mismo y con el contexto. Se requiere favorecer la autorregulación de las actitudes de los niños como parte su personalidad y de su capacidad de revisar su inteligencia emocional, que es básico en su desarrollo. Todo lo mencionado anteriormente permite a los niños tener una vida social y plena.

En esta realidad compleja y diversa en la cual vive el niño de tres a seis años es condición necesaria el desarrollo de su sensibilidad y amor a la naturaleza, a la vida, a mejorar como ser social hasta llegar a su humanización. Por ello el aprendizaje significativo recobra sentido y relevancia a través de los diversos factores y su incidencia para la construcción de significado para quien va dirigido y le encuentre uso y sentido a la construcción del mismo, de manera a lograr la autoconciencia, desarrollando la inteligencia emocional. Tiene mucho esta construcción desde la etapa temprana porque a edades más avanzadas se tienen dificultades de relaciones interpersonales en el contexto en el que se relacionan, vincular a los niños a su comunidad, establecer relaciones interpersonales con sus coetáneos, sus padres de familia, y personas de su comunidad.

En este sentido, la alfabetización inicial es un proceso inacabado que se cultiva a lo largo de la vida, que se va fortaleciendo a través de diversos aprendizajes. Implica la lectura y la escritura que son la comprensión del contenido del texto, la creatividad reflejada en la comunicación a través de las demás personas, considerando el contexto. En este ámbito de desarrollo, la familia es la célula principal del desarrollo integral del niño, mejorando sus capacidades y cualidades para una vida futura, se integra por personas con afectos, costumbres, hábitos, tradiciones, con una influencia de la cultura y el nivel educativo, con variables que condicionan pero no determinan la vida de las personas.

Por tal motivo la educación preescolar desempeña un rol fundamental, creando situaciones de aprendizaje que impliquen poner al niño en situación para desempeñarse en un contexto específico haciendo uso de sus experiencias y sus aprendizajes.

En la segunda etapa del proyecto, del 2002 al 2008 se llega a la conclusión de que es muy importante la formación permanente de las y los educadores a través de talleres, cursos, intercambios con los jardines de la zona escolar, fortalecer el liderazgo de la directora. De aquí que empieza a difundirse el proyecto mediante presentaciones en la zona escolar, además de entrar en contacto con la RETE y se asiste a los diferentes eventos de formación que convoca esta organización de educadores. La directora es la representante de la institución y lo que aprende inmediatamente lo comparte con su colectivo y empiezan a fluir ideas para el trabajo escolar con el lenguaje: su metodología para abordarlo con los niños y a poner en práctica diversas estrategias que se sustentan en el enfoque comunicativo y funcional del lenguaje oral y escrito.

La tercera etapa 2009- 2012, se inicia con la sistematización de lo que se hace y se encuentran algunas áreas de oportunidad en el trabajo con algunos campos formativos presentes en el PEP 2004 entre ellos: el desarrollo físico y la salud, el del desarrollo personal y social y el de la exploración y conocimiento del mundo. En este último campo, se analizan desde problemáticas actuales como lo devastado que se encuentra el ecosistema en cuanto a la contaminación en todos los ámbitos y los severos daños que esto ocasiona a toda vida en el planeta.

Esta temática es muy importante abordarla con los más pequeños dado que son muy sensibles a lo que le ocurra a otras personas y rápidamente comprenden y toman cartas en el asunto sobre las acciones que hay que emprender como el reciclado, la separación de la basura, el consumo racional del agua, y de la energía eléctrica en el jardín de niños, en la casa, se educan ellos y lo comentan con sus papás. Van asumiendo poco a poco una conciencia del daño que puede ocasionar en el presente y a las nuevas generaciones, a esto también se le llama aprendizaje en familia para llegar a formar una comunidad de aprendizaje en la que todos aporten. Por este motivo, las relaciones interpersonales y la convivencia escolar con la familia recobra un papel central en esta experiencia, sin ella no sería posible el aprendizaje significativo para comprender su realidad y actuar en ella.

La significación le da la pertinencia a la solución de los problemas a los que nos enfrentamos día a día como es el caso de la violencia. Esta se puede disminuir fomentando valores como el respeto entre cada niño, con los educadores, los padres de familia y personas de la comunidad, así como es respeto a su persona, a sus ideas y a su percepción del mundo y de la vida. Existe un respeto cognitivo y un respeto existencial.

En cuanto a la responsabilidad en las acciones que se implementan, cada sujeto tiene una tarea que cumplir y si no se hace el colectivo no puede avanzar en su encomienda y es responsabilidad personal y de equipo; aquí también se asumen los principios del aprendizaje primeramente a nivel interpersonal con los otros, con su colectivo y posteriormente a nivel intrapersonal. Se recuperan los planteamientos de Vigotsky la zona de desarrollo próximo que representa: *es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel del desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o de un compañero más capaz.* (Vygotsky, 1979, pág. 133)

Estrategias de trabajo

Las formas de intervención, de gestión, organización y desarrollo de las actividades en el jardín de niños se realizan de manera colectiva, se toman las decisiones con la participación de todo el personal del jardín de niños, al inicio de la jornada escolar se reúnen las y los educadores con la finalidad de socializar su planeación diaria, analizarla y poder hacer algunas recomendaciones necesarias para que los niños aprendan de una manera más significativa y poder desarrollarlas durante la jornada escolar. Se analiza su pertinencia y se valora si corresponden con las necesidades de los niños, el contexto y el proyecto que desarrollan en el jardín de niños.

Para conocer las necesidades del grupo se parte de un diagnóstico de las fortalezas que tienen los niños y de sus áreas de oportunidad en cada uno de sus campos formativos (Desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artísticas), enfatizando principalmente el de desarrollo personal y social para trabajar los valores, la convivencia, la participación, la autonomía, el respeto, las relaciones interpersonales que se establecen entre los niños, las y los educadores, los padres de familia y las personas de la localidad en los procesos que realizan para la indagación de la cultura y las tradiciones como son: la comida tradicional, las leyendas, los cuentos, la vestimenta, el idioma, las celebraciones y cómo se han ido transformando con el paso del tiempo, cuáles han

sido las causas de los cambios, esos cambios cómo se manifiestan en la actualidad, la importancia de la preservación de la tradición, la identidad cómo se puede fortalecer desde la cultura y la participación de todos los involucrados en el colectivo escolar.

Los intercambios que se generan en el trabajo son de orden colectivo, en los que se establece la colaboración y la participación de todos los involucrados en las diversas actividades no solo en el aprendizaje del aula. Se parte de la concepción que se aprende en diferentes lugares y ámbitos del jardín de niños, así como de la familia y la localidad; cuando los niños indagan sobre las tradiciones de su cultura con las personas de la localidad, sus papás colaboran en estas investigaciones, acompañándolos a los lugares o casas donde van a realizar las entrevistas a las personas de la comunidad, organizan la información junto con sus hijos que van a presentar en el salón, desde luego que la organización inicia a partir de la situación de aprendizaje que se programan con los alumnos y con las educadoras y educadores de los diferentes grupos en el jardín de niños. Se realiza una planeación mensual en la que se proyectan las diferentes situaciones de aprendizaje que es necesario poner en práctica para desarrollar las capacidades y competencias de los niños que indica el Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004) así como la contextualización, a partir de las necesidades de aprendizaje se los niños.

Esta dinámica de trabajo permite la realización de actividades en las cuales se ponen de manifiesto la colaboración, la convivencia y la participación de los diferentes agentes educativos en la construcción del aprendizaje de los niños. Las educadoras participan activamente en la planeación de las modalidades de intervención pedagógica, (Proyectos de trabajo, unidad didáctica, talleres, rincones), partiendo de situaciones problemáticas como menciona Domínguez (2000) en los que sugieren la organización del trabajo a partir de las necesidades de aprendizaje de los niños y del proyecto de aprendizaje para fortalecer la cultura indígena.

Este proyecto ha sido construido por el personal del jardín de niños, cabe mencionar que la directora ha sido la guía y ha tenido muy claro hacia donde conducir el jardín de niños, el personal docente, de apoyo y con los padres de familia. La directora ha sido fundamental en las diferentes etapas de la experiencia, se trabaja desde la visión de una organización que aprende: *Toda institución debe organizarse para la consecución de sus fines y, por lo tanto, debe tener capacidad para corregir los desvíos.* (Aguerrondo, 1996, pág. 9). Por lo que el jardín de niños considera esta estrategia de trabajo para aprender como organización y orientar el trabajo para el logro de su aprendizaje a partir del liderazgo de la directora. Los maestros le reconocen el tiempo y esfuerzo que invierte. Su participación en la red estatal de transformación educativa ha favorecido y fortalecido este proyecto, debido como ella lo señala a que en el mismo nivel indígena no ha encontrado en muchas ocasiones el apoyo necesario para continuar planteándose nuevos retos y metas, es un nivel muy celoso de su labor por todo lo que han vivido no solo en lo pedagógico, sino en lo político y en lo cultural, se ha presentado la experiencia en diferentes contextos que han permitido el enriquecimiento y empezar a consolidarla.

Los maestros reconocen también que el tiempo y esfuerzo de ellos para involucrarse activamente en el desarrollo del proceso es muy importante debido a que su horario es más extenso que en otros jardines de niños en los que únicamente cumplen con lo establecido oficialmente, sin considerar reuniones de organización al inicio de la jornada escolar y de evaluación al termino

de la misma, los materiales que es necesario, actualizar o renovar así como la creación de nuevas situaciones de aprendizaje que sean interesantes y retadoras para los niños.

Cuando abordan la música no solo necesitan conocer de la música purépecha, es importante tener un bagaje de diferentes géneros musicales, y así seleccionar la más apropiada para las actividades, lo mismo de la pintura. Es fundamental tener dominio, al igual de las diferentes tradiciones culturales de la localidad, de la región, la entidad y del país, esto ha 'posibilitado un aprendizaje conjunto, colaborativo e intergeneracional en una convivencia de respeto, de aprendizaje, de confianza y, sobre todo, de construcción de nuevos conocimientos y experiencias que poco a poco se van convirtiendo en aprendizajes significativos, los que se ponen en práctica a partir de la explicación, comprensión y transformación de las relaciones que se establecen en su realidad.

El trabajo con los padres de familia para el fortalecimiento de la cultura, es proponer actividades y participar en el desarrollo de las mismas y en la evaluación; ellos apoyan a su hijos con las tareas de investigación de su propia cultura acuden con las personas de más edad de la comunidad, haciendo unas preguntas sobre la alimentación, la vestimenta, el lenguaje, las tradiciones y las formas en que los niños anteriormente jugaban, así como el aspecto de su comunidad, en lo ambiental, social y económicamente.

Las actividades más relevantes que han dejado experiencias significativas ha sido un diccionario de palabras purépechas en el que ellos colaboraron en su diseño junto con sus hijos. Debido a ello os niños empiezan a hablar los dos idiomas, nombran sus juguetes, los animales y diferentes palabras que van introduciendo en su lenguaje, al igual que las comidas tradicionales, también empezaron con un recetario, además escribieron las leyendas más significativas, y cuidan el medio ambiente como parte importante del rescate de la tradición. Quisieran que su pueblo fuera como antes con muchos árboles, sin contaminación y con más agua, esto ha implicado investigar como era antes Tiríndaro, cómo ha cambiado, cuáles han sido las causas de estos cambios, cuáles han sido positivos y cuáles han afectado la identidad, el fortalecimiento de la cultura y el deterioro ambiental.

En el campo de exploración y conocimiento del mundo natural y social: los niños principalmente trabajan con el conocimiento de su entorno natural, el desarrollo de habilidades como son: la observación, la clasificación, la argumentación, el análisis, el planteamiento de problemas, de hipótesis y la resolución de problemas entre otras, son habilidades del pensamiento necesarias para poder comprender su realidad natural y social. Se realizan proyectos de investigación en colaboración con los niños y las educadoras, se parte de un problema ¿cómo se organizan las hormigas para trabajar? Recuperando las aportaciones de Domínguez (2000) en la que menciona que los proyectos de trabajo se vinculan a una forma determinada de entender y organizar los procesos de enseñanza aprendizaje, se originan a partir de un hecho o situación problemática, que provoca interés, curiosidad o perplejidad de los alumnos.

A partir del problema, se recuperan los conocimientos previos de los niños, plantean hipótesis, se revisan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que necesitan aprender, sus desempeños en el aula, el jardín de niños y con la familia. Se realizan las actividades diarias, y para finalizar el proyecto, en el cierre se comprueban o desaprueban las hipótesis de trabajo, se

obtienen conclusiones y se presenta la investigación a los padres de familia o a los otros grupos con la finalidad de compartir sus conocimientos, experiencias y generar la convivencia entre los niños de los diferentes grados en el jardín.

La directora coordina las discusiones y el debate, así como las aportaciones que se le dan a cada uno de los trabajos presentados: esto es para las educadoras un apoyo muy valioso para poder enriquecer su trabajo, ellas manifiestan que esta relación establece nuevas formas de convivencia, relaciones de apoyo, de cooperación y de respeto entre los miembros del colectivo, se van cultivando procesos que anteriormente no eran evidentes. Se construyen a través de un aprendizaje colaborativo, en la formación de una comunidad de aprendizaje en la que todos aportan algo y aprenden unos de otros, donde se tiene una esperanza de vida de poder trabajar con los niños de una forma diferente, se depositan todos los esfuerzos, se canalizan los diferentes estilos de aprendizaje, se parte de un diagnóstico de potencialidades de los niños, se plantean nuevos retos a todo el personal, se les da apoyo por parte de todo el colectivo y poco a poco se van superando con el esfuerzo, la dedicación, el estudio, la puesta en práctica y evaluación de diferentes estrategias de aprendizaje se van documentando.

Las decisiones en el jardín de niños se toman de manera colaborativa, teniendo como referente los elementos de la teoría de Makarenko (1977), quien nos menciona que el personal docente debe ayudar a la familia con la literatura especializada, organizar conferencias pedagógicas para los padres, apoyo del material para la educación. Por lo que en el jardín de niños se asume como compromiso o que se establece en el seno del colectivo, es lo que los mantiene en un trabajo definido por todos los miembros del equipo colectivo con la participación de los padres. En la comunidad indígena se trabajan en la familia los valores de colaboración y de solidaridad, en las fiestas de la localidad la gente se organiza.

Las tareas asignadas se organizan a partir de reconocer las posibilidades de los diferentes miembros de la comunidad para potencializar sus fortalezas y con ellas contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación de los niños, además se hace un análisis para valorar quienes han tenido los mejores resultados cuando se les asigna la tarea, en este ámbito se retoman las aportaciones de Torres (2004) en la que menciona que una Comunidad de Aprendizaje es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a las personas que participan en ella, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades.

La comunidad en la que se sustenta en trabajo de convivencia del jardín de niños, recupera indudablemente las fortalezas de las personas que contribuyen en la formación de los niños de preescolar.

En la elaboración de la comida tradicional se invita a las abuelitas para promover la identidad cultural a través de una alimentación tradicional y nutritiva que data de los antepasados, se les enseña a elaborar el churipo, el cual es un platillo que se consume cuando hay una conmemoración muy importante en el pueblo, es un guisado elaborado a base de carne de res en mole de olla, los ingredientes son: verdura, entre la que destaca zanahoria, repollo, calabacita, cebolla, ajo, yerbabuena, y se acompaña con corundas (tamales a base de masa y pueden ser rellenas de

frijoles, de habas o de manteca de cerdo o vegetal), se recuperan los aprendizajes de los adultos y se les transmiten a los niños con la finalidad de poder cultivar la tradición, el aprendizaje entre generaciones y sobre todo lo más importante la convivencia a través de las relaciones interpersonales donde se favorece la empatía, los valores, comprensión y regulación de sus emociones, la organización, la participación, se asumen responsabilidades.

La comunidad se vive en la escuela desde el momento en que se establece la relación entre los niños, las educadoras, los padres de familia, los hermanos, los abuelos, los representantes de la comunidad y todos los que en ella conviven, fomentándose la convivencia escolar a partir de las tradiciones culturales, una localidad indígena presenta parte de su cultura.

La convivencia que se realiza en el jardín de niños teniendo como base al respeto y la solidaridad, permitiendo que los acuerdos se tomen en colectivo y que se conozcan los avances de los mismos, se les da seguimiento, se presentan algunas dificultades cuando se cambia el personal de la escuela por no ser de la misma comunidad y por razones familiares necesitan acercarse a su lugar de origen, se retoma para esta toma de acuerdos la teoría de Makarenko: *Las relaciones en la colectividad y el individuo constituyen el principal problema de la educación. Cuanto más copiosas y multifacéticas sean estas interrelaciones tanto más íntegro será el proceso educativo y mejor se resolverá la tarea primordial de la pedagogía.* (Makarenko, 1977, pág. 5)

En este aspecto la colectividad representa un imaginario cultural de la organización desde la cultura Purépecha en la cual la colaboración, la solidaridad, los valores en los momentos difíciles y en la festividad hasta la fecha se han cultivado. De esta forma el jardín de niños busca preservar la cultura, contribuir para su fortalecimiento y que la convivencia se desarrolle como parte de una actitud en la formación de la conciencia ciudadana política en el ejercicio de la toma de decisiones.

Las estrategias más utilizadas para la realización del trabajo en el jardín de niños, son las actividades dentro del aula y del jardín en el aspecto pedagógico-didáctico. Se trabaja con:

- **Creación de texto**, el cual es una recopilación de los conocimientos previos de los alumnos y se registran en una lámina o en el pizarrón, esta actividad se lleva a cabo al inicio de cada situación didáctica para identificar los conocimientos previos relacionados con el tema o un acontecimiento comunitario, posteriormente se lleva a cabo al finalizar la situación didáctica para después hacer la comparación del texto y poder realizar la evaluación.
- **Descripción**, en la cual se desarrollan diferentes competencias, entre las que mencionamos el enriquecimiento del lenguaje, estimulación e identificación de emociones, estimulación a la expresión y apreciación artística y el inicio de una actitud crítica en la que el niño realiza juicios con base en sus experiencias, creencias, temores y su propia cultura.
- Los alumnos narran obras de arte, paisajes, cromos del año nuevo purhépecha y logotipos de los congresos pedagógicos del nivel de Educación Indígena Estatal, que se realizan cada año con la finalidad de que expresen sus sentimientos al relatar lo que observaron, qué sentimiento les produce el color usado en las obras, a qué los remite, a qué hace referencia, la habían visto antes, mencionamos algunas obras que se trabajaron en los diferentes grupos.

- **Música:** en esta actividad se rescata y fomenta la participación de las voces de las culturas indígenas, se impulsa la revaloración con el grupo, por lo que los niños escuchan música instrumental, p'urhepecha, rondas, música clásica, con la finalidad de seguir los pasos, imitar o moverse a diferentes ritmos, se les cuestiona para que: diferencien ritmos, desarrollo de la discriminación auditiva, estimulación de emociones y sentimientos, enriquecimiento cultural, apreciación artística, identificación del o los instrumentos usados (cuerdas, percusión, viento, etc.), de qué color se pintaría la música escuchada, contrastación de piezas musicales.
- **Danza:** es una actividad que se realiza diariamente de manera grupal en la que se recuperan las danzas de la comunidad, región, estado y país, con la finalidad de que conozca y contraste su cultura con las otras culturas, lo importante es que los niños desarrollen su apreciación por la danza de su localidad y de otras culturas, su esquema corporal, su motivación, creatividad, su sensibilización.
- **Narración:** Se narran historias de otros contextos a los niños ellos dibujan y después comparten con los padres de familia. La narración se utiliza como una herramienta para desarrollar la expresión oral, su componente fonológico, léxico semántico, la pragmática, en los grupos en los que los niños son de primer grado y de segundo grado, en el caso de tercer grado avanzan más en sus narraciones que también son parte de la situación didáctica, ellos van construyendo sus argumentos a partir de sus observaciones y relatos fantásticos como menciona Elizondo: *La comprensión poética y el mundo de la fantasía convierten a la escuela como un espacio de narración de nuestra propia cultura, un espacio en el que se hace una revisión histórica del desarrollo de la humanidad. De esta forma se recupera la historia de la localidad en la que viven los niños, la cultura de sus progenitores y en general de las personas de su comunidad.* (Elizondo, 1995, pág. 45)
- **Poesía:** Esta actividad enriquece el vocabulario y propicia la fluidez verbal, dicha actividad va relacionada con la situación didáctica que se esté trabajando. Por medio de la poesía se implementan los valores hacia el cuidado de los animales, el medio ambiente y el cuidado de la naturaleza.
- **Pensamiento matemático:** En las operaciones matemáticas se utiliza el lenguaje de los niños para introducirlos al término matemático y después al p'urhépecha por lo tanto las actividades se desarrollan de manera bilingüe. Por ejemplo: juntar es sumar después se le pregunta ¿qué es juntar? El alumno repite – *sumar*–, cuando ya se domina este término se le dice: en p'urhépecha se dice *-kundani-* y así sucesivamente con los otros términos para pasar a los algoritmos básicos.

• Juntar	-Sumar	-Kundani
• Quitar	-Restar	-P'íkuni
• Repartir	-Dividir	-Arhukuni

Se implementan actividades a partir de problemas que implican el uso de los números para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático de manera verbal. Se considera muy importante recuperar los conocimientos previos que los niños han desarrollado desde la familia (Bowman, 2000) Donde menciona que antes de entrar de iniciar la educación sistemática en una institución educativa, se desarrollan aproximaciones a la adición y a la sustracción debido a su contacto con el contexto y al andamiaje que le dan las personas que están cercanas a los niños.

Los niños han desarrollado las técnicas para contar que manifiesta: *La enumeración implica algo más que agitar un dedo señalando o deslizarlo por encima de otro mientras se pronuncia con rapidez la serie numérica, es importante seguir un orden y asignarle una etiqueta a cada número.*(Barady, 2000, pág. 91)

Las actividades de matemáticas se complementan con diversos materiales como; loterías, memoramas, domino y juegos tradicionales (trompos, cuerdas, yoyos, la perinola, juego de pelota” uarhukua”), estos juegos son muy significativos para los niños, desarrollan los juegos tradicionales que se practican en los tres grados de preescolar son los siguientes: avión, caracol, cuiliche, uarukua, tapons, cuerdas, trompo, balero, cebollitas, cantaritos, canicas, matatena, yoyo

- **Juegos tradicionales:** Los valores se fomentan en los juegos tradicionales, en la música, pintura, tradiciones, costumbres, respeto por la propia cultura y las culturas de otras personas. Ejemplo de la tradición de los globos, en la comunidad se hacen concursos, no hay premio, pero lo más importante es la satisfacción de que el globo subió más alto sin quemarse, estos globos se hacen de papel china de colores llamativos y por dentro de le pone una mecha impregnada de petróleo que se enciende para que caliente el aire y pueda subir sin quemar el globo, estas actividades también se han realizado con los alumnos aprovechando los colores del papel se les enseña el nombre en p’urhépecha (rojo = charapiti, verde = xunapiti, amarillo = tsipambiti)
- **Dialogo en P’urhépecha:** Se desarrolla diariamente durante un lapso de diez minutos, la maestra dialoga en lengua indígena haciendo gestos y ademanes como medio para interactuar con los niños. Los diálogos son de acuerdo a la situación didáctica que se esté trabajando. Por ejemplo: La comida (T’irekua)
 Jaue imindu marikuecha ichuskita uni, ka tatakeeche jue p’unijpni. Isi jauia uchuskuta arhani, jatsiakuje itukua ka k’auasi. Xani ma asipika... -
 Al terminar el diálogo se cuestiona a los niños sobre lo que entendieron y así se va preguntando lo que la maestra platicó,
- **Reconocimiento de vocabulario visual:** El conocimiento se va construyendo a medida que el niño interactúa con su entorno, partiendo de este concepto se acerca al niño al lenguaje escrito para que poco a poco pueda enfrentar el sistema de escritura

El objetivo es incrementar sistemáticamente el número de palabras que el niño reconoce instantáneamente, las comprenda y las aplique en su comunicación para fortalecer su lengua, las tarjetas utilizadas para ésta actividad son del mismo color y tamaño, estos son algunos ejemplos:

1. Animales de la comunidad:
 - Uichu -Perro
 - Misitu -Gato
2. Lugares importantes de mi comunidad:
 - Ireta -Comunidad
 - Tioso -Iglesia
 - Kopikuarhu -Plaza
 - Juramukuarhu -Tenencia
 - Xanaruecha -Calles

3. Naturaleza:

- Joskua -Estrella
- Juriata -Sol
- Kutsi -Luna
- Itsi -Agua

4. Colores:

- Tsipampiti -Amarillo
- Charapiti -Rojo
- Xunapiti -Verde
- Urapiti -Blanco
- Turipiti -Negro

- **Escritura con tarjetas:** Después de trabajar el reconocimiento de palabras se propone al grupo que construya una frase utilizando tarjetas que contienen las palabras, los colores y los objetos de su entorno, la actividad se inicia con los niños que menos participan para darles la oportunidad de que desarrollen su lenguaje, cuando la frase construida por alguno de los niños ha sido incorrecta el grupo percibe el error porque la maestra lee y cuestiona si se escucha bien, es a partir del esfuerzo común del grupo que la frase es reconstruida hasta lograr construirla de manera correcta, se trabaja el aprendizaje en la reconstrucción del error.
- **Análisis fonético:** La fonética como la encargada de estudiar los sonidos del lenguaje, se aborda con los niños a partir de la prolongación y mezcla de sonidos (ejercicio oral), Esta actividad se hace con la finalidad ejercitar la pronunciación de palabras de difícil para los niños, utilizando las letras del abecedario que tienen sonido (m, s, i, o, a, l, n, r, e, u, z, j, f, y, h), canciones activas en esta actividad vamos realizando los movimientos que dice la canción, entre los que mencionamos arroz con leche, el lobo, tres pececitos, araña arañita.
- **Decodificación de enunciados:** El conocimiento de la lengua se construye a medida que se van desarrollando las prácticas del lenguaje, hablar, escuchar, leer y escribir, por lo que la función de la educadora será la de favorecer y crear condiciones que ayuden al niño a acercarse a la decodificación, por lo que el enunciado que se trabaja con los niños hará referencia a la situación didáctica que se está trabajando, sobre situaciones concretas que suceden en su localidad.

Las estrategias de trabajo para favorecer la inclusión con las personas de la comunidad se abordan a partir de sus experiencias de vida, su cosmovisión e identidad, comparten con los niños sus saberes, a través del diálogo, la convivencia y la conmemoración de costumbres y tradiciones indígenas y de las cuales los niños se sientan orgullosos y parte de esa cultura, debido a que el conocimiento de otras culturas le apoya en el fortalecimiento de la propia, la vinculación con otras culturas, se da la inclusión de la diferencia y se fortalece el tejido social y el derecho de los marginados a la educación, al diálogo, a la convivencia, a la participación, a la salud, a la toma de decisiones, sin perder su identidad y sus principios filosóficos. No es una colonización de sus formas de vida, es la aceptación y la inclusión de las personas con esas formas de ver la realidad desde la diferencia, eso fortalece y enriquece las comunidades, sus formas de vida y sus principios.

La marginación y la exclusión va desapareciendo a través de la integración, de la participación y del diálogo a través de una metodología participativa en la que se llevan a cabo reuniones

de trabajo para compartir saberes ancestrales con los niños y las personas de la comunidad, constituyendo una comunidad de aprendizaje, esta metodología se aborda con buenos resultados, hay participación en la lectura de cuentos, escritura de cuentos con los niños, comparten saberes como medicina herbolaria, vestimenta, danza, música, tradiciones etc. con los aspectos de participación y construcción de aprendizajes para la vida; evidencia de ello es que se apoya al jardín de niños, tiene mayor demanda que los jardines regulares, proponen que se trabaje con esta metodología con la escuela primaria y se haga una vinculación con los padres de familia y maestros de la primaria, esto lo sugieren personas de la comunidad, padres de familia de los niños, debido a que reconocen el valor de la integración y vinculación con personas de otras comunidades debido a que asisten niños de otras localidades que son mestizas y conviven con la cultura indígena y son personas que reconocen la importancia del fortalecimiento de la intra- e interculturalidad para la inclusión como una forma de vida, de respeto y de fortalecimiento personal y colectivo.

El desarrollo de las actividades en el jardín de niños se lleva a cabo en un ambiente de respeto, tolerancia, convivencia y evidencia de ello son los registros que se hicieron de la práctica de las educadoras y educadores. Los registros les ayudan a los educadores a la reflexión de su intervención pedagógica para mejorarla en la formación de valores, identidad de los niños, la inclusión de los niños en situación de desventaja e integrarlos con todos los niños del grupo, la participación de los padres de familia.

C) Cambios significativos a partir del desarrollo del proyecto

Las competencias desarrolladas con los niños se valoran a partir de un instrumento que se diseñó con la participación de los docentes de cada uno de los campos formativos, considerando las diversas competencias intelectuales, emocionales, comunicativas, de pensamiento lógico matemático, lenguaje y comunicación, exploración y conocimiento del mundo, desarrollo físico y salud.

Teniendo un aspecto central el desarrollo de las habilidades cognitivas como menciona Flavel: *La mente humana se considera como un sistema cognitivo complejo en el que la información que se procesa es de naturaleza más declarativa y otra más de tipo procedural que consiste en el conocimiento de cómo hacer diversas cosas.* (Flavel, 1985, pág. 107)

Cada uno de los participantes en el colegiado asume las tareas que le corresponden de acuerdo a sus posibilidades, los niños aprenden a partir de la motivación de las y los educadores en las que plantean situaciones de aprendizaje acordes a las necesidades de aprendizaje de los niños, necesidades de su localidad, de su contexto, los maestros asumen la tarea del educador, desarrollan el potencial de los niños y niñas su sensibilidad, su creatividad, su gusto por la música su amor a los demás a su cultura, a su pueblo, a sus raíces. Se aprenden valores como el respeto, el apoyo, la solidaridad, el trabajo colaborativo, identifican sus aprendizajes y continúan desarrollando las capacidades de los niños, a partir de cómo van avanzando y se integran a las actividades de manera organizada, proponen, crean, disfrutan, les gusta asistir al jardín, comentan que ya saben leer, contar con números, explican que trabajan mucho y además lo disfrutan, tienen un ritmo de trabajo muy rápido en base al proyecto que desarrollan del rescate de la cultura y la preservación de sus raíces e identidad.

Los saberes en el jardín de niños ocupan un lugar fundamental, los saberes científicos se trabajan a partir de los contenidos del programa de educación preescolar en cada uno de los campos formativos, los saberes pedagógicos sustentados en el constructivismo y la crítica en la que se cuestiona y se analiza la realidad para encontrar una explicación a lo que sucede y con las posibilidades de mejorar las condiciones de vida, en la que se asume que se aprende con el otro, con su experiencia a partir del contexto en el que se desarrolla.

Se aprende a partir de las necesidades de los niños y niñas, de la localidad, de los padres de familia, de la comunidad, se contextualiza el currículo haciendo una investigación de la cultura, la geografía, la organización social, la historia de la localidad, sus fundadores, su descendencia, los principales recursos naturales, la forma en que han cambiado, la influencia de la contaminación y de las personas en el ambiente natural y social de la localidad, los padres de familia participan activamente en la investigación y también personas de la comunidad como informantes clave y participantes activos.

Una visión crítica que se desarrolla en el jardín de niños y niñas con fundamento en Paulo Freire donde menciona: *El hombre es un ser de relaciones (existencia) y es un ser con los otros (apertura) se constituye conjuntamente con el mundo como ser social e histórico* (Novoa, 1997, p. 67). Es la necesidad de que los educadores testimonien su experiencia, la escriban, utilizando diversos recursos a su alcance como la narrativa pedagógica, la historieta, la novela, el diario de campo etc, con la finalidad de dejar una evidencia escrita y se fundamente el trabajo con mayor referente teórico. La directora tiene muy precisa su función en la integración del equipo, el acompañamiento, el andamiaje, asume como retos los cambios de personal y poco a poco crece con su personal fomentando la toma de decisiones, la autonomía el estudio permanente y la autoformación.

Las educadoras y los educadores empiezan a sistematizar su intervención pedagógica considerando como referentes el diario del profesor de Porlán y Martín (1996) en el que menciona que el objetivo del diario es la descripción de la dinámica de la clase, posteriormente se van identificando los núcleos problemáticos, se fundamentan y se reconstruyen las actividades para que los aprendizajes de los niños sean significativos.

Los niños tienen seguridad al expresarse, participan activamente en las diferentes acciones que se emprenden en el jardín entre ellas lectura de cuentos, narraciones, investigaciones de su cultura con el apoyo de sus papás, incorporan mayor repertorio a su vocabulario en español y purépecha, conocen sus costumbres, tradiciones, se favorece su identidad con la cultura, se trabaja en valores de respeto, responsabilidad, solidaridad y apego a su cultura y el conocimiento de otras culturas como ese proceso natural de interculturalidad en el que se retoman elementos de otras culturas para enriquecer la propia, y esta se fortalezca y prevalezca a lo largo del tiempo. Se parte de la concepción del conocimiento a primeramente a nivel intracultural de su propia cultura para valorarla, respetarla, amarla e identificarse con ella. Posteriormente el conocimiento de otras culturas que pueden aportar ciertos elementos que son afines con la suya y la vienen a revitalizar y enriquecen desde la diversidad de culturas.

Se ha favorecido el derecho a la educación de buena calidad a que todo niño tiene derecho independientemente de su condición social y cultural, como una forma de inclusión social reconociendo que los grupos indígenas han sido marginados de la cultura dominante como una

forma de exclusión y también de dominación. En este aspecto se valora la diferencia, se comparte y se fortalece la identidad con el conocimiento de otras culturas, se enriquece la propia sin perder su esencia y cosmovisión, se trabaja para ser feliz, para desarrollar todo su potencial y así formar mejores generaciones de personas con sentido humano, con capacidad de percepción y solución de problemas de su entorno, comprensibles, sensibles, e inteligentes.

También se ha consolidado un trabajo integrado, responsable y disciplinado a través de la delegación de tareas en las que a cada uno le corresponde alguna actividad y se esfuerzan cada día por hacer un poco más y así enriquecer al colectivo como tarea fundamental de la educación. La disciplina concebida como un valor que se evidencia a través de la responsabilidad, la dedicación, el esfuerzo y la perseverancia; lo mencionado son algunos de los cambios que se han manifestado en el jardín de niños y de los diversos agentes educativos que intervienen en la educación de los niños.

Como menciona Guerra: *la organización puede convertirse en un obstáculo para el cambio, pero también puede ser ella misma un elemento dinamizador de la innovación y de la mejora.* (Guerra, 1994, pág. 44) En el jardín de niños la organización se convirtió en un elemento dinamizador, pero esta organización se fue construyendo a partir de la innovación.

El impacto de la experiencia ha sido reconocido por la zona escolar de Quiroga, por 10 de los jardines de niños, quienes han comprendido la importancia de la experiencia y actualmente la están implementando, por la riqueza que representa para la cultura de los niños, de los padres de familia y la vinculación escuela comunidad. El jardín es el ejemplo a seguir, la directora comparte su experiencia con las directoras de los diferentes jardines de niños y con el personal docente, les da acompañamiento en las reuniones de consejo técnico que se realizan cada mes para que ellos puedan resolver sus dudas y así continuar con la metodología, también hacen intercambios culturales con los diversos jardines de niños en los que los niños se conocen, comparten y aprenden de esta convivencia y las nuevas relaciones interpersonales que se van construyendo entre los jardines y padres de familia.

Otra evidencia de los resultados del trabajo es una de las reuniones de evaluación que se tuvieron con los padres de familia. (Ver anexo 2)

D) Conclusiones

La experiencia es muy rica, motivadora y retadora como los integrantes del colectivo lo comentan, cada día para ellos es un nuevo reto, han aprendido a trabajar en la incertidumbre y desde la complejidad de una cultura que por las inercias y la aculturación poco a poco va desapareciendo y una mezcla de culturas que no termina de nacer va surgiendo, la cultura que fenece se resiste por los mayores de la comunidad y la nueva se ve fortalecida por las nuevas generaciones que en ocasiones mencionan, y cuestionan las tradiciones, sobre todo cuando son adolescentes y jóvenes se asumen en una cultura dominante por la influencia de otras culturas y de redes sociales.

Ha sido un esfuerzo para el jardín de niños la preservación de la cultura, fomentar nuevas interrelaciones, valores, formas de organización, de inclusión de los niños y de las familias más vulnerables, de participación, de gusto por la lectura, la danza, la música, las pinturas, la plástica, el aprendizaje de la lengua purepécha, la comida tradicional, las leyendas, la vestimenta,

las tradiciones, en general la cultura. Los padres de familia van con propuestas de nuevos aprendizajes, se involucran en las investigaciones de los saberes locales, aportan lo que ellos saben lo comparten con los niños, aprenden también de la misma comunidad, cultivan nuevas relaciones, convivencia, participación, democracia, inclusión, desarrollan su autonomía que la da el conocimiento de la realidad, de los fenómenos sociales y naturales, esos aspectos son evidencia que la convivencia y el apoyo solidario enriquece, se fomenta el trabajo colaborativo, transforma y cultiva las personalidades y forma personas realizadas, comprometidas y convencidas de que son muy importantes en el desarrollo de los niños, unifica la familia, las redes de aprendizajes e individuos con nuevos lazos afectivos y con inteligencia emocional, misma que es un elemento nodal en la formación de las personas de este nuevo siglo con tantas carencias y problemas sociales que se viven día a día y que trastocan la educación, la familia, la política, la convivencia, la participación y la cultura en general.

Se articula este proyecto con diversas investigaciones que se realizan en la RETE y en otros contextos de a red iberoamericana de educadores que hacen investigación e innovación desde la escuela y la comunidad, siendo este un elemento importante de diálogo de saberes y de intercambio de experiencias que se comparten y se enriquecen de las diferentes culturas en las que se participa en la red con la participación de maestros de Colombia, Venezuela, Argentina, Brasil, Perú, España y México

El conocimiento de otras culturas apoya para valorar la propia, preservarla y difundirla como parte del patrimonio de la humanidad, los niños aprenden de sus papás, de sus abuelos, de sus vecinos y conocidos de su comunidad. Se da un diálogo de saberes intergeneracional, se establecen redes de aprendizaje, y a partir de ellas también surgen nuevas interrelaciones, diferentes formas de comunicarse y de aprender, se crean lazos afectivos y cognitivos, de intercambio de creencias tradiciones, cosmovisión entre otros.

Un aspecto que ha sido esencial para el proyecto, es la gestión de la directora, el involucrar a todos, generando la inclusión de los diversos participantes en el trabajo, estar siempre presente en las diferentes actividades académicas, organizativas, dedicarse al trabajo, a la organización del jardín apoyar a los maestros, darles sugerencias. Es una líder académico y organizativo reconocida por sus compañeros, los padres de familia y personas de la comunidad por su estilo de gestión participativa y democrática desde el reconocimiento de la persona y de sus potencialidades, y por su capacidad de compartir e incluir a todos los agentes educativos y a las diferentes culturas que conviven en la comunidad.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (1996) *La escuela como organización inteligente*, Buenos Aires, Troquel.
- Barody A. J. (2000). *El pensamiento matemático de los niños*. Madrid. Visor
- Bowman, T. M. (2000). *Numeric Thinking*, Washington Academy Press. Numeric Thinking, (traducido SEP con fines académicos).
- Brunner J.S. (2004). *Desarrollo cognitivo y evaluación*. España, Morata
- Domínguez C. G. (2000). *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. Madrid, La Muralla,
- Elizondo. A. (1995) *La narrativa en la educación básica en investigación en la escuela*. Sevilla, Diada.
- Flavel, J. (1985) *El desarrollo cognitivo*, Madrid, Visor
- Foro Mundial de la Educación para Todos. Dakar, (2000)
- Guerra, S. (1994) *Entre bastidores el lado oculto de la organización escolar*, Granada, Aljibe
- Instituto nacional de estadística y de geografía (2010) Censo de población y vivienda 2010. Principales resultados por localidad (ITER). Disponible en línea: http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta_resultados/iter2010.aspx?c=27329&s=est
- Jara H. O. (1994) *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. San José C.R. Centro de Estudios y Publicaciones, Alforja.
- Makarenko, A. (1977) *La colectividad y la educación de la personalidad*. Moscú, Progreso
- Novoa, T. A (1977) *la praxis educativa de Paulo Freire*. México, Gernika.
- Porlán R. y J. Martín (1996) *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, Diada.
- Secretaría de Educación Pública, (2004) Programa de educación preescolar, 2004. México, SEP, disponible en línea http://www.slideshare.net/no_alucines/programa-educacin-preescolar-2004-pdf
- Tamayo L. M. (2012) *Educación y buen vivir reflexiones para su construcción*. Quito, Educación y contrato social.
- Torres, R.M. (2004) *Comunidad de aprendizaje: la educación en función del desarrollo local del aprendizaje*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional de Comunidades. Barcelona.
- Vygostky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España, Ediciones de bolsillo

Anexo 1

observación al grupo de tercer año grupo A, Situación didáctica "EL ARTE" Maestra Laura Calderón Duran Se inicio la jornada de trabajo formándose en el patio, haciendo la representación de un cuento, esto ha sido cotidiano para fomentar la lectura entre los niños, con su familia.

Niños. Van al salón muy entusiasmados, se sentaron frente al pizarrón donde le llaman la casita del cuento.

Educadora. ¿Qué día es hoy? Voy a escribir la fecha en el pizarrón.

Niños, Michelle hoy es martes, contestaron algunos, no ayer fue martes,

Educadora. Insistió ¿qué día es hoy? recordemos los días de la semana

Niños. Ivonne es miércoles, Ewin menciona miércoles de 6 de abril de 2011.

Educadora. Escribe en el pizarrón la fecha. Después se dirige al grupo me dictan las reglas de hoy ¿qué se vale hacer? y que no

Niños. Cuidar los materiales, compartir las cosas, sentarme bien y no pelear.

Jesús Eduardo dice: ayer también se dijo que compartir y Armando no me quiso prestar el trompo

Educadora. Entonces ¿Qué haremos para respetar las reglas?

Niños. Algunos mencionan ya no prestarle los juguetes a los niños que no quieren compartir

Educadora. Se dirige al grupo ¿están de acuerdo lo que dice su compañero?

Niños. Sí. Entonces lo escribo en el pizarrón

RECUPERACIÓN DE SABERES PREVIOS

Educadora. Vamos a compartir sobre qué sabemos de las personas que pintan, ¿conocen ustedes quiénes son los pintores y qué hacen? La maestra escribe en una cartulina lo que los niños mencionan.

Niños. Ester, José, Dulce María, Emmanuel, Katya, Lixia, Fany y Sheccid son los que hacen dibujos de muchos colores, Eduardo dice mi mamá pinta muy bonito: Yael, Valeria, Mario, Ewin, menciona son los que pintan las casas. Alan, María José, Kevin y Cristal, dicen no son los que pintaron la biblioteca de muchos colores y dibujos. Lissa, Armando, Dulce María Joselin y Taylet mencionan también nosotros somos pintores cuando dibujamos; la maestra escribe todo lo que los niños mencionan sin desaprobar sus conocimientos en ningún momento.

Educadora. Felicidades son unos niños inteligentes. Y pregunta ¿Quién y dónde nos pueden ayudar a investigar

Niños. Nuestros papás, visitar la biblioteca, revisar los libros y nuestros abuelitos.

Educadora. Muy bien vamos a realizar una investigación sobre lo que sabemos de los pintores y lo vamos a registrar en nuestra libreta de investigaciones para compartir el día de mañana.

TIEMPO DE LECTURA

Educadora. Que creen, les voy a contar un cuento que se llama "el zapatero y el domador" lo escribió un señor que se llama Horacio Zúñiga, después muestra los dibujos y los alumnos describen lo que observan, luego la maestra empieza a contar el cuento dejando que los niños realicen predicciones. Al terminar de contar el cuento cuestiona a los niños ¿Quién quisiera hacer arte con las manos como el zapatero?

¿Qué podremos hacer con nuestras manos como el zapatero? ¿Qué necesitamos para hacer arte? Vamos a dibujar sobre lo que más nos gusto del cuento. La maestra pone música instrumental "se busca" mientras los niños dibujaban con entusiasmo. Después que terminaron su dibujo.

RECONOCIMIENTO DE PALABRAS NÚMEROS Y LETRAS

Educadora. Pongan mucha atención atentos muestra las palabras VENENO, compartir, arte, atantani (que quiere decir pintar) y jaruatani (palabra en p'urhépecha que quiere decir ayudar.) enseguida menciona la maestra. Trabajan sobre los sonidos de las palabras, las reconocen y las ubican.

Educadora. Ahora vamos a escuchar música y con qué instrumento tocamos

Niños. La mayoría dijo con la flauta entonces la maestra menciona vamos a tocar tomen las flautas, la melodía se llama: “flauta de pan”, todos en círculo tocan las flautas, después colocan las flautas en su lugar. Y menciona la maestra ahora vamos a escuchar música p’urhépecha es un son llamado “el sombrero” todos vamos a bailar por todo el salón.

Niños. Los niños bailan por todo el salón, disfrutan la música, se dejan llevar por el ritmo, hacen movimiento acordes a la música,

Educadora. Bueno ya bailamos, ¿les gusta la música?,

Niños. Contestan si mucho

Educadora. ¿Qué sienten cuándo bailan?,

Niños. Muy bonito nos dan ganas de movernos

Educadora. Ahora nos sentamos en el piso les voy a mostrar que creen que sea:

La educadora muestra un cromó de Frida Kalo, diciendo se llama autoretrato (se pinto sola) y lo pinto Frida Kalo, luego cuestiono qué ven,

Niños. Colores, animales, formas, mencionando Cristal, creo que a la señora le gustaban los animales, por último pregunto ¿podremos hacer nuestro auretrato nosotros?

Sheccid yo quiero pintarme sola.

Educadora. Ahora vamos a contar cuantos animalitos tiene:

Educadora. Matemáticas ¿Cuántos animalitos tenía la pintura que les mostré?

Edwin 3, dulce dice 2,

Educadora. Vamos a contarlos con nuestros dedos y vuelve a mostrar el cromó.

Educadora. Quién pasa al pizarrón a escribir los números realizan sumas y restas

Pasa a otro momento del trabajo Escritura con tarjetas.

Educadora. Vamos todos sentados en el piso vamos a escribir un enunciado “yo pinto con mis dedos” pregunta cómo dice y va colocando las palabras en el piso mi, el, la, los, muestra imágenes de personas y arte siempre cuestionando a los niños ¿qué es?.

Ya saben que se empieza a escribir con: contentando los niños; mayúscula, las palabras nunca se juntan y al terminar se pone punto. ¿Quién quiere pasar a escribir el enunciado? Pasa José y todos le ayudan a construir el enunciado. La maestra cuestiona ¿Está bien escrito lo que hizo su compañero?

Niños. Si, lo escribió bien

Educadora vamos a Ahora nos toca jugar en el patio, diciendo a los niños tomen con el material que quieran jugar. Había trompos, yoyos, cuerdas, y pelotas, los niños jugaron a lo ellos les gustaba más. Posteriormente la maestra comenta dejen un momento sus juguetes vamos a bailar y danzan “el arcoíris”

Niños. Los niños bailan muy emocionados Se escucha el timbre los niños corren al salón. la maestra menciona guardamos los juguetes y nos lavamos las manos para ir al comedor es hora de desayunar

Al regreso del desayuno

Educadora. Organiza en equipo al grupo para jugar lotería de instrumentos y artes mencionando esta semana vamos a respetar como quedaron los equipos, preguntando ¿Cuáles son?

Niños. Las mariposas, los conejos y los gatos. Entonces hoy a quien le toca repartir las loterías a los gatos.

Al finalizar la jornada de trabajo se realiza una reunión de valoración de los aprendizajes con los niños y se organiza el trabajo para el siguiente día.

Educadora. Vamos a la reunión para ponernos de acuerdo que vamos hacer mañana, la tarea será preguntar a nuestros papás ¿qué es arte y quien fue Frida Kahlo?

Pasan a compartir sus aprendizajes con el grupo

Educadora. Quién quiere compartir lo que hoy hicimos que les gusto y que haremos mañana:

Alan. Yo quiero contar lo que dibuje, toma su dibujo, se lo muestra al grupo y va narrando cada parte del dibujo.

Educadora. Muy bien Alán, Nos levantamos con cuidado sin molestar al compañero, tomamos muestra mochilas y cantamos el cantito de despedida. Por último la maestra les dice hoy vamos a compartir unas galletas que Dulce María trae para todos y se dirige a la niña diciendo ya puedes compartir tus galletas, se despiden cantando.

Anexo 2

Reunión con padres de familia

Se realizó un citatorio por parte de la directora convocando a los padres de familia a una reunión de valoración del proyecto de trabajo el recate de la cultura indígena y para organizar el día del carnaval.

La reunión inicio con aproximadamente el 90% de los padres de familia, a las 11:30 de la mañana, la directora dio a conocer la agenda; me presento como parte del trabajo conjunto que estábamos sistematizando para la Red latinoamericana de convivencia escolar y de la Red Estatal de Transformación Educativa (RETE).

Directora. Vamos a iniciar la reunión de evaluación de nuestro proyecto de la cultura indígena, la Mtra. Adriana les va hacer algunas preguntas para revisar lo que hemos avanzado y cómo participan ustedes.

Adriana. Buenos días cómo están, les agradecemos su presencia y les felicitamos por el trabajo desarrollado para rescatar la cultura Purépecha en Tirindaro. Les voy hacer algunas preguntas relacionadas con el trabajo del jardín. El jardín de niños han tenido experiencias muy valiosas que se han realizado, por este motivo necesitamos valorar los avances en dicho proyecto.

Adriana ¿Qué opinan del trabajo que han realizado en relación a la convivencia escolar con los niños, las educadoras y ustedes como padres de familia?

Señora 1. Hemos hecho un gran equipo, es importante este rescate de la cultura y es muy buena la enseñanza y los padres de familia hemos sabido responder comprometiéndonos con lo que nos corresponde hacer.

Adriana ¿Ustedes sugieren los contenidos que pueden aprender los niños o proponen algunas acciones para enriquecer el aprendizaje de los niños?

Señora 2. Es importante que los padres de familia participemos y hagamos un equipo de trabajo, solamente colaboramos debido a que las maestras son muy creativas y ellas organizan las actividades con los niños, nosotros nos integramos a esto con nuestra participación, ya sea en la lectura de cuentos, dando alguna receta, investigando alguna tarea.

Adriana ¿Cómo se toman las decisiones?. Entre todos las tomamos, la directora no las impone ella nos comenta las cosas y nosotros damos nuestra opinión.

Señora 3. Nosotros damos sugerencias a los maestros sobre lo que podemos hacer en las actividades que nos proponen, compartimos lo que sabemos, en una ocasión trajimos recetas de comida, cuentos, estuvimos en el salón contándoselos a los niños, nosotros interactuamos con ellos y con las educadoras.

Señora 4. Los maestros nos reúnen para preguntarlos como van los niños y esto nos ayuda a saber dónde les podemos apoyar para que ellos mejoren.

Adriana. ¿Cómo son los aprendizajes de los niños?

Señora 5. Son muy buenos porque siempre participan en eventos culturales eso les ayuda, a ellos y a nosotros para saber qué hacen en la escuela por eso siempre traemos a los niños a ellos les gusta, las maestras le ponen muchas ganas al trabajo; los padres de familia hacen un trabajo de equipo.

Adriana. Eso es excelente y se manifiesta en el desenvolvimiento de los niños, el compromiso de los maestros que día a día están planeando para mejorar los aprendizajes de los niños.

Adriana. ¿Cómo es la convivencia en el jardín de niños?

Señora. Es muy buena, todos los maestros participan en las actividades, llegan temprano, el intendente siempre esta, nos invitan a las clases de demostración. Un ejemplo de esto es cuando vimos como se inicia una clase todo el tiempo con motivación, el rescate de las tradiciones, el carnaval, el día de muertos. Las maestras fueron a otras comunidades a investigar las tradiciones de diferentes comunidades, ellas nos trajeron el conocimiento, hicimos los altares como se realizan en otros lugares de nuestro estado, entonces aprenden los niños y nosotros.

Llevaron al CEBETA a los niños, los ponen ante los hechos, cómo nacen los pollitos, una plantita, juegan con las computadoras, mi niña plantó su plantita, le toco el betabel y lo vamos a compartir en la familia, vamos a sembrar el jitomate, es una cosa que los motiva. El equipo de las educadoras es muy trabajador a las 3 o 4 de la tarde todavía están, ellos han tenido una labor muy buen, iniciando con la directora, el intendente, temprano llegan.

El respeto a los animalitos es algo muy importante que también se trabaja en el jardín fueron al campo, los llevaron a ver cómo trabajan las hormigas, para que conocieran el trabajo en equipo.

Señora 6. La directora no impone, lo decidimos en grupo, somos dos comités el de padres de familia, y el del desayunador, siempre estamos juntos trabajando.

Adriana. ¿Ustedes toman sus propias decisiones, o participan en colectivo, eso como impacta en la formación de los niños?.

Señora 7. Ellos aprenden de las tradiciones, gracias a la labor de las maestras vemos como se hacía antes no sabíamos lo que pasaba, hay unas personas de otros estados y una señora salvadoreña, y con la labor de las maestras se está rescatando la lengua y nosotros si trabajamos en equipo con las maestras. El año pasado se hizo un diccionario lo elaboramos entre todos, nos decían palabras y nosotros nos dábamos a la tarea de investigarlas, la maestra les entrego un folder a los niños en el que tomábamos nota de lo que íbamos investigando de las diferentes palabras.

Adriana. Ustedes hablan de cambios ¿ A qué se refieren?

Hay cambios de los maestros y a la llegada de nuevos maestros y poco a poco se van lucrando en sus actividades, los niños cuestionan por qué no viene la maestra?

El trabajo es muy bueno, cuando entran a la primaria no se sigue la secuencia, las maestras vuelven a lo tradicional, a que aprenden mucho y en la primaria se da un cambio, puede ser que en la primaria sean muchos niños, se ha comentado con la directora, de la primaria pero no quiere, no le gusta trabajar.

Señora 8. Mi hija ya sabía leer, sumar y qué está pasando no sé si se estanco pero ya no avanza en la primaria. Necesitamos que los niños continúen en la primaria con el rescate de la tradición, la lengua, se pudiera tener una primaria purépecha, tener un diccionario, eso hace falta y tendría continuidad nuestra cultura.

Adriana. Todos tenemos que enseñar y muchas cosas que aprender, debido a ello formamos e integramos una comunidad de aprendizaje en la que construyamos nuevos aprendizajes, se fortalezcan los valores y la convivencia.

La opinión de los niños es elemento fundamental en lo que piensan sobre el trabajo que realizan en el jardín de niños.

Escuela concertada Alto Trujillo Perú. Experiencia que renueva las prácticas pedagógicas y desafía a las instituciones educativas

Concerted School Alto Trujillo Peru Experience that renews the pedagogical practices and challenges to educational institutions

Ángela Reymer*

Recibido: 15-06-2012 - Aceptado: 14-08-2012

Resumen

Las diversas manifestaciones de violencia de los colectivos sociales, demandan un sistema educativo renovado, con mecanismos efectivos para institucionalizar una cultura de convivencia democrática y la generación de aprendizajes pertinentes y relevantes para una ciudadanía responsable.

La experiencia propone un nuevo modelo de escuela pública con un enfoque de derechos, donde es necesario repensar el sentido de la educación y renovar los estilos tradicionales de gestión educativa, tanto pedagógica como institucional.

Enfatiza en las causas estructurales que impiden construir contextos educativos efectivos para el aprendizaje y la convivencia: la forma de aprender y la forma de convivir en la escuela.

Palabras claves: Convivencia, Aprendizaje, Gestión democrática, Proyectos.

Abstract

The diverse manifestations of violence within social groups, call for a renewed education system, with effective mechanisms to institutionalize a culture of democratic life and to forge adequate and relevant learning for responsible citizenship.

Experience suggests a new model for public schools with a focus on human rights, where it is necessary to rethink the meaning of education and to renew the traditional styles of educational management, both pedagogical and institutional.

This model emphasizes the structural causes that prevent building effective educational environments for learning and living together: how to learn and how to live together in school.

Keywords: Living together, Learning, Democratic Management, Projects.

* Doctora en Educación y Magister en Educación Superior, Coordinadora del área de Educación Ministerio de Educación-COMIUNESCO. areymer@minedu.gob.pe

Introducción

La experiencia de la Escuela Concertada "Alto Trujillo", evidencia la posibilidad de configurar escenarios educativos renovados, brindando la oportunidad a la población estudiantil de contextos vulnerables de acceder a una educación de calidad, centrada en la convivencia democrática y la generación de aprendizajes relevantes, orientados a la construcción de comportamientos para una ciudadanía responsable.

a) Datos generales de la experiencia:

La Escuela Concertada "Alto Trujillo", está ubicada en el asentamiento humano Alto Trujillo, distrito El Porvenir, provincia Trujillo, perteneciente al departamento de La Libertad.

El departamento de La Libertad, se ubica en la parte norte y occidental del territorio peruano. Se divide en doce provincias, siendo una de ellas, Trujillo. La zona de Alto Trujillo, es un centro poblado con pocos años de creación, caracterizado por la precaria situación socio-económica y el alto nivel de violencia tanto en los hogares como en su contexto social, debido a que en esta zona existe problema de pandillaje que genera temor en la zona, por los grandes secuestros, extorsiones a empresarios, robos, asesinatos y cobro de cupos a muchos de los pobladores de la zona.

Según el Plan de Desarrollo Concertado de Alto Trujillo 2007-2015, el referido asentamiento humano, tiene una extensión total de 949.75 Has., siendo el área bruta habitable de 736.55 Has.

Se precisa asimismo, que la población económicamente activa en Alto Trujillo es de 06 años a más, constituyendo casi el 80 % de la población total y que según la rama de actividad, la población se dedica a:

- Servicios (estables, eventuales), con un 85 % de la población económicamente activa; con actividades correspondientes al comercio (predominio de informales; ambulantes, bodegas, venta de alimentos, entre otros), oficios (chóferes, mecánicos, empleadas del hogar) y empleados de nivel profesional en un mínimo porcentaje (técnicos en contabilidad, farmacéuticos, profesoras, entre otros).
- Manufacturas (cerrajería, zapatería, carpintería, otros) con un 10 % de la población económicamente activa.

Como se puede apreciar, la población económicamente activa de Alto Trujillo, se dedica casi en su totalidad, a la prestación de servicios (actividad terciaria), seguida y muy distante, por actividades de transformación, que requieren de mayor apoyo e incentivo para destacar su presencia y viabilizar su consolidación y fortalecimiento a escala jurisdiccional.

De igual manera, en el referido plan se manifiesta que el salario mensual promedio de las familias residentes corresponden a un grupo poblacional homogéneo de escasos recursos económicos, cuyo status se debe al bajo nivel de educación de los pobladores, situación que los limita en sus posibilidades y oportunidades para mejorar su nivel de vida.

Los servicios básicos de agua y alcantarillado se brindan provisionalmente. Para cubrir la demanda de agua se ha instalado pozos comunales y se ha establecido sistemas de administración de pozos

comunales: colectiva o individual según la organización de cada Barrio. El sistema de letrinas, suple el servicio de alcantarillado en Alto Trujillo.

El transporte urbano en Alto Trujillo es principalmente de carácter público y actualmente se realiza a través de tres medios: colectivos, camionetas rurales (combis) y micros.

En el Plan de Desarrollo Concertado, se plantea que el servicio educativo en Alto Trujillo, comprende:

- Nivel Inicial: Seis instituciones educativas (municipales y para estatales), con infraestructura mínima, con una población actual aproximada de 170 niños.
- Nivel Primario y Secundario: IE Primaria “Adita Zannier de Murgia” – Barrio 4, IE Ramón Castilla – Barrio 3 (Primaria), IE Cristo de la Salud (1° - 3° grado de primaria) – barrio 2, y la I.E Virgen del Carmen – Barrio 5 (Primaria y Secundaria), instituciones que albergan a una población aproximada de 1,500 estudiantes.

Los servicios comunales de educación, son limitados, por lo que existe la necesidad de mejorar y ampliar el servicio e infraestructura educativa principalmente de los niveles inicial y primaria, pero también del nivel técnico (centro ocupacional) que servirán para la formación y capacitación – especialización de los jóvenes habitantes.

Según el diagnóstico situacional de la Escuela Concertada, la población estudiantil está conformada por niños y niñas de bajos recursos económicos, de hogares desintegrados, en su mayoría con padres y/o madres que trabajan todo el día y no pueden apoyarlos en las tareas o darles el afecto que necesitan.

Lamentablemente las pandillas, que generan violencia y que ocupan los titulares de los periódicos, son familiares o vecinos de algunos de los estudiantes de la Escuela Concertada. Además de ello, los estudiantes constantemente observan a personas que consumen drogas, asaltan en las calles e incluso son conocedores de varios casos de violación sexual y secuestros; los cuales son narrados por ellos mismos, con mucha naturalidad en la escuela.

Muy aparte de lo que ocurre fuera de su hogar, los estudiantes en casa también observan en su casa violencia, ejercida por parte de los miembros de su familia; especialmente, de sus padres, quienes se encuentran discutiendo constantemente, llegando a agredirse físicamente en presencia de sus hijos. Los estudiantes se asustan y aprenden a solucionar sus problemas de manera violenta o en otros casos, llegan a la escuela, buscando la más mínima situación para desahogarse, con alguno de sus compañeros.

b) Descripción de la experiencia

En el Perú, existen siete Escuelas Concertadas; la primera de ellas se implementó en Chiclayo (2003), el 2004 se abrieron cuatro nuevas escuelas en las zonas periurbanas de Trujillo, Arequipa y en la zona rural de Andahuaylas y Puno. El 2005 se incorporan a esta red, dos nuevas escuelas, una en la zona periurbana de Arequipa y otra en la zona rural de Puno.

Las Escuelas Concertadas, pretenden construir y validar un nuevo modelo de escuela pública con enfoque de derechos, donde se repiensa el rol de la educación en el ejercicio de una ciudadanía democrática. Específicamente se ha previsto:

- Crear una red de escuelas públicas de gestión privada concertada con la comunidad,
- Validar modelos pedagógicos y de gestión para una Educación Pública de alta calidad en zonas de pobreza e
- Influir en elevar la calidad de la educación pública.

En este marco, se constituye la Escuela Concertada "Alto Trujillo", que es una institución educativa pública de gestión privada, por el convenio establecido entre el Ministerio de Educación y la Asociación Solaris Perú. La Asociación Solaris Perú es una organización no gubernamental, cuya misión es contribuir con el desarrollo sostenible de los grupos poblacionales que se encuentran en situación de pobreza y exclusión social.

La Escuela Concertada "Alto Trujillo" se inició en el año 2004, con tres aulas, brindando servicios educativos a educación inicial (alumnos de 5 años), primer y segundo grado de educación primaria.

La población objetivo, está constituida por niños y niñas de situación socioeconómica pobre y de extrema pobreza. Los docentes son contratados y/o nombrados por el Estado. Los recursos de la escuela son los mismos que reciben las instituciones educativas públicas, con la diferencia, que para efectos de la capacitación del personal docente, Solaris Perú contribuye con su asistencia técnica.

La comunidad educativa de la referida Escuela Concertada, luego de haber reflexionado y determinado el por qué y para qué de la institución, se planteó la siguiente visión:

Visión

Somos una escuela activa que aprende permanentemente, solidaria, dinámica, democrática y acogedora, que trabaja en equipo y convive de manera armoniosa. Somos una escuela modelo prestigiosa, que es referente para las innovaciones educativas del departamento de La Libertad.

Nuestros alumnos y alumnas son críticos, reflexivos, autónomos, creativos, comprometidos con su comunidad y con un fuerte espíritu de superación personal y colectiva. Contamos con un equipo docente que capacita y se capacita constantemente, que investiga y que produce modelos pedagógicos efectivos.

Nuestros padres de familia tienen conciencia de la importancia de la educación de sus hijos y participan activamente en la gestión y el desarrollo de la escuela.

Actualmente, brinda servicios educativos correspondientes al nivel inicial y primario, atendiendo a una población de 373 estudiantes. Su plana docente está constituida por 1 director, 14 docentes y 1 auxiliar. La comunidad docente está organizada considerando el equipo directivo, los coordinadores de ciclo y los responsables de comisión.

La Escuela Concertada “Alto Trujillo” es una comunidad de personas que reflexionan críticamente sobre sus valores y sobre su propia práctica en un contexto social e histórico determinado, a través de relaciones marcadas por la solidaridad, la sinceridad y la reciprocidad. La comunidad docente se caracteriza por mantenerse en un proceso continuo de investigación crítica, donde la relación entre la práctica y la reflexión es una constante para generar aprendizajes verdaderamente significativos.

La Escuela está convencida de que la vida democrática se construye en el día a día, en el estilo de relaciones que se establecen entre todos los miembros de la comunidad educativa; en la forma como se estructura la organización; en los mecanismos de participación para la toma de decisiones en la escuela y en las aulas; en la forma como se resuelven los conflictos, en cómo se llega a consensos y cómo se configura el clima institucional, que hace que la democracia “se respire” en el ambiente escolar y se presente como un comportamiento natural, espontáneo y permanente.

Los objetivos de la Escuela Alto Trujillo son:

- Establecer una institución educativa pública de gestión privada, laica, dinámica y acogedora, que atiende a niños, niñas y jóvenes de escasos recursos económicos, les brinda una formación integral basada en valores como la justicia, la solidaridad, la democracia, el respeto a la diversidad cultural y la conservación del medio ambiente, orientada al desarrollo de competencias y habilidades intelectuales, personales y para el trabajo, que les permita mejorar su calidad de vida y la de su comunidad;
- Formar un equipo dinámico de profesionales de la educación con vocación de servicio, que aprende de manera permanente, reflexiona sobre su práctica, produce y valida propuestas pedagógicas, innovadoras, efectivas y replicables para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa de las Instituciones Educativas Públicas e
- Impulsar una comunidad educativa de docentes, estudiantes, padres, madres de familia y autoridades locales, que trabaja en equipo para lograr la mejora de la calidad educativa de nuestras comunidades.

En total coincidencia con la propuesta ideológica planteada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y, sobre la base de un enfoque de Desarrollo Humano, el proyecto educativo de la Escuela Concertada “Alto Trujillo” se sustenta en un conjunto de “creencias”, que han sido inspiradas en una corriente de escuelas peruanas con pedagogías alternativas a las tradicionales que buscan, a través de la vida escolar, construir las bases de una sociedad orientada al bien común.

- Se cree en una sociedad democrática, justa, solidaria e integradora, que promueve el respeto a los derechos universales, que ofrece igualdad de oportunidades a todos los miembros que la componen y que procura que todos tengamos acceso a unas condiciones dignas de vida, aprovechando todos los recursos naturales y tecnológicos de los que disponemos, en favor de esta meta. Una sociedad que respeta la vida humana y la naturaleza por encima de todas las cosas.
- Se asume que la sociedad está compuesta de personas sujetos de derechos, capaces de hacer uso de su libertad aceptando los límites de ésta, de reivindicar el ideal de la igualdad reconociendo la diversidad y de valorar la solidaridad desarrollando una actitud de respeto

mutuo, es decir de aceptación del otro como un legítimo otro, como un ser diferente, genuino en su forma de ser y autónomo en su capacidad de actuar y exigir que otros tengan una actitud semejante con él. Personas preparadas para la vida, conscientes, responsables, justas y comprometidas socialmente, con una actitud crítica, activa y positiva ante la vida, capaz de enfrentarse a los constantes retos que presenta el propio desarrollo de la humanidad. Personas que se sienten libres y con la posibilidad de crear y decidir sobre la realidad que les rodea, que cuidan su medio ambiente y que trabajan en el presente para proteger y velar por el desarrollo y la supervivencia de las generaciones futuras.

- Se afirma, que la educación es el medio del que dispone la sociedad para estimular el desarrollo de las personas que la componen, y que pone a disposición de las nuevas generaciones, los recursos y conocimientos necesarios para propiciar su crecimiento y desarrollo. Se cree en una educación que ayuda a comprender al mundo y a comprender al otro, a desarrollar el respeto, la responsabilidad y la voluntad de una convivencia democrática entre los seres humanos, a través de la preparación para una ciudadanía consciente y activa, que responde a los retos de la sociedad actual y que es entendida como un proceso a lo largo de toda la vida. Se entiende como una actividad crítica, encaminada al análisis de la realidad en el aula, del centro y de la sociedad.
- Se presenta a la escuela como una comunidad de personas que reflexionan críticamente sobre sus valores y su propia práctica en un contexto social e histórico determinado, a través de unas relaciones marcadas por la solidaridad, sinceridad y reciprocidad. La escuela es un espacio abierto donde se llevan a cabo las acciones formativas acordes con los objetivos educativos que anhelamos y con el tipo de sociedad que soñamos. Es una instancia de integración cultural y social, así como del reconocimiento y aceptación de las diferencias, donde se inculca a todas las personas que forman parte de la comunidad educativa, las bases culturales que les permiten descifrar el sentido de los cambios que se producen en la sociedad, a través de su participación directa, una comunicación fluida y la constante interacción con el medio.
- Se reconoce al educador como el mediador entre el estudiante y los conocimientos que éste va adquiriendo, estimulando un aprendizaje significativo y promoviendo su desarrollo integral, tanto a nivel cognoscitivo, como social y humano. De igual forma, se reconoce su rol como investigador crítico respetuoso de las potencialidades y de la dignidad de los educandos, ofreciendo a cada uno de los estudiantes, el estímulo más adecuado para su crecimiento. De esta forma, el docente se constituye en un profesional práctico-reflexivo con un rol de facilitador y guía en el proceso individual de cada uno de los estudiantes, a través de un vínculo docente-alumno que permite una relación de enseñanza-aprendizaje verdaderamente significativa.
- Se parte de la premisa de que la vida democrática se construye en el día a día, en el estilo de relaciones que se establecen entre todos los miembros de la comunidad educativa, en la forma como se estructura la organización, en los mecanismos de participación para la toma de decisiones en la escuela y en las aulas, en la forma como se resuelven los conflictos, como se llegan a consensos y como se configura el clima institucional que hace que la democracia "se respire" en el ambiente escolar y se presente como un comportamiento natural, espontáneo y permanente.

Teorías en las que se sustenta la propuesta de la Escuela Concertada:

La propuesta pedagógica y de gestión institucional de la Escuela Concertada “Alto Trujillo” está sustentada en un conjunto de teorías que explican el proceso evolutivo que las personas atravesamos, desde la primera infancia hasta la adultez, para adquirir las competencias cognitivas, afectivas, sociales y culturales orientadas a posibilitar el ejercicio de una convivencia democrática, las mismas que se plantean a continuación:

a. Teoría sobre el desarrollo psicosocial

Erikson (cfr. Erikson en Papalia, Wendkos y Duskin, 2001) plantea que el desarrollo del “yo” se realiza a lo largo de toda la vida, enfatizando en la influencia de la sociedad sobre el desarrollo de la personalidad; estudia además cómo los niños socializan y cómo ello afecta su sentido de identidad personal. La teoría de Erikson del desarrollo psicosocial plantea ocho etapas de desarrollo, cada una de ellas incluye una crisis de personalidad. Según la referida teoría, la terminación exitosa de cada etapa da lugar a una personalidad sana y a interacciones acertadas con los otros. El fracaso a la hora de completar con éxito una etapa puede dar lugar a una capacidad reducida para terminar las otras etapas y, por lo tanto, a una personalidad y un sentido de identidad personal, menos sanos.

b. El desarrollo cerebral y el entorno

El desarrollo de la Neurociencia, representada entre otros por Sperry (1973) que confirmó la especialización de los hemisferios, Mac Lean (1978) que presenta un modelo del cerebro formado por tres elementos interrelacionados (cerebro reptiliano, el sistema límbico y la neocorteza que controlan la vida instintiva, emocional e intelectual respectivamente) y Herrmann (1989), que propone el modelo del cerebro total, formado por cuatro cuadrantes que determinan estilos diferentes de procesamiento de información en las personas; revela la importancia del desarrollo cerebral en el aprendizaje y sobre todo, en el quehacer de la escuela.

c. La democracia como forma de vida

Para la Escuela Concertada “Alto Trujillo”, la democracia es una forma de vivir y de relacionarse, como Dewey también lo concebía una forma de vida y un proceso de liberación de la inteligencia (cfr. Dewey en Beltrán et al., 2000). Entonces la democracia es mucho más que una forma de gobierno, es una forma de comprender la vida y el sistema social, que posibilita llegar a ser realmente personas. La democracia es finalmente, un proceso, una construcción común por vivir con libertad y dignidad (Castillo, G., s.f.).

Principios metodológicos de la propuesta pedagógica

Finalmente, sobre la base de las aspiraciones institucionales y del marco teórico conceptual que sustenta la propuesta de Convivencia Democrática, se plantean los principios metodológicos que ponen las reglas de juego a los procesos pedagógicos y al estilo de relacionamiento de la Escuela Concertada, en la perspectiva de alcanzar el perfil de estudiante deseado.

1° Contextualización y significatividad: La realidad vivencial y actual es el contenido por excelencia. El alumno aprende en la medida en que investiga la realidad, propone y lleva a cabo acciones de cambio y de compromiso.

2° Aprender a aprender: Implica dotar a los alumnos con las herramientas necesarias para aprender por sí mismos y aprender de los otros y con los otros. Esto es, una actitud permanente de cuestionamiento, exploración y búsqueda de información y conocimientos; una actitud reflexiva frente a lo que aprende y a cómo lo aprende y a la vez una capacidad para actuar en forma organizada y metódica para solucionar problemas, resolver dudas, compartir y crear.

3° Educar en el afecto: La presencia del afecto y de la solidaridad en las relaciones entre todos los integrantes de la comunidad educativa especialmente, en las relaciones con los estudiantes, es un elemento fundamental en las escuelas. Este se manifiesta con variaciones de forma, según los niveles de desarrollo y necesidades. Llamarse por el nombre y no por apellido, interesarse por los sentimientos del otro, cultivar amistades, ser reconocido. Por esas razones en esta escuela, se realizan actividades orientadas a demostrar el afecto entre todos los miembros.

4° Convivencia solidaria y democrática: Educar en democracia en la Escuela Concertada, se basa en el reconocimiento del co-protagonismo de adultos y niños en el proceso educativo, mediante el cual se asume que cada participante es único y como tal requiere reconocimiento y valoración. Se centra en el respeto por los ritmos individuales y colectivos orientados a la formación de actitudes básicas para una convivencia democrática.

c) Estrategias:

La denominación "Escuela Concertada", es coherente en cuanto las diferentes prácticas que se desarrollan en la referida institución educativa, puesto que la concertación entre los principales actores (director, docentes, estudiantes) es una característica que se visualiza permanentemente en las diferentes prácticas, tal como se precisa a continuación:

I. Recursos de Convivencia

Educar en el afecto y en la convivencia solidaria y democrática, son unos de los principios de la Escuela Concertada "Alto Trujillo", razón por la cual los recursos de convivencia están orientados al reconocimiento del co-protagonismo de adultos y estudiantes en el proceso educativo, a la asunción de que cada participante es único y como tal requiere reconocimiento y valoración y, al respeto por los ritmos individuales y colectivos de aprendizaje.

Los recursos de convivencia pretenden desarrollar actitudes básicas para una convivencia democrática en los estudiantes y comunidad docente, situación que se explicita en el perfil del estudiante y docente de la Escuela Concertada. Los recursos de convivencia tienen como objetivo, que el docente y sus estudiantes se organicen en el aula, compartan el poder, asuman responsabilidades, se propongan metas, tomen acuerdos, evalúen su cumplimiento, sean autocríticos, resuelvan de una manera ordenada y estratégica los conflictos y se ayuden unos a otros a mejorar. Los referidos recursos, se constituyen en una herramienta fundamental, principalmente, para la gestión del aula, razón por la cual la comunidad docente los utiliza en forma cotidiana durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Las responsabilidades	El niño(a) de la semana
Las metas personales	La asamblea
Los acuerdos grupales	La autoevaluación
Metas grupales	Correo escolar
El autocontrol de asistencia	Los grupos de trabajo

Los diversos recursos de convivencia se planifican conjuntamente con los estudiantes, en los espacios semanales de organización que se consideran en el horario de cada grado.

En este marco, la comunidad educativa de la Escuela Concertada “Alto Trujillo”, luego de un proceso sistemático de reflexión sobre la referida estrategia, comparte las siguientes lecciones aprendidas:

- Los recursos de convivencia, se constituyen en una estrategia fundamental para promover una cultura democrática en las instituciones educativas, desarrollando habilidades para la vida en el ámbito personal y social.

Una madre de familia precisa “los estudiantes son abiertos, amigables, se expresan sin temor a nada, son solidarios, comparten con los demás, no discriminan. Son responsables, se ponen en el lugar del otro. Los estudiantes están acostumbrados a compartir sus materiales”.

A opinión del director, “los recursos de convivencia desarrollan en los estudiantes habilidades para que resuelvan solos sus conflictos, se les brinda las herramientas necesarias para ello. Como sabemos Alto Trujillo está impregnado de violencia. Trabajar la convivencia democrática en un ambiente turgurizado de violencia fue nuestro gran reto”. Afirma además “La idea es que los chicos resuelvan sus conflictos de una manera distinta, donde la mediación, la conciliación, y el trabajo colectivo entre docentes-estudiantes es importante”.

- La sostenibilidad de los comportamientos de convivencia democrática, exige involucrar en el proceso de implementación de los mismos, a los diferentes actores de la comunidad educativa, es decir, docentes, padres y madres de familia y comunidad en general.

Las madres de familia sostienen “la Escuela Concertada brinda confianza, los niños desarrollan competencias que les permite desenvolverse sin ninguna dificultad. Brinda igualdad para todos, nos trata a todos por igual. Las docentes son amigas no solo de los estudiantes sino también de los padres de familia”.

El director manifiesta “los padres y madres de familia identifican el cambio de comportamiento de los estudiantes. Pero para que esto suceda y sea valorado por las madres de familia, se ha tenido que trabajar con la familia, haciendo que comprendan el por qué y para qué de la promoción de una cultura democrática y solidaria. Los padres de familia tiene un proceso de inducción para que comprendan la dinámica de la Escuela Concertada, enfatizando en cómo van aprender los niños. Las asambleas con los padres y madres de familia es importante”.

- La promoción de comportamientos coherentes con la convivencia democrática requiere de un proceso sistemático, considerando que el cambio no es automático.

A opinión del director "las docentes exigen cambios inmediatos, las profesoras se desesperan -ellas dicen- ese recurso no me funciona. Al inicio las docentes son muy escépticas, con el tiempo van probando y se convencen de su efectividad".

- Los recursos de convivencia impactan no sólo en los estudiantes sino también en la comunidad docente y familias.

A opinión de las docentes, "los recursos promueven que los estudiantes y nosotros auto regulemos nuestros impulsos y aprendamos otras formas de solucionar los conflictos".

Las madres de familia, manifiestan "recibimos buen trato del personal docente. Sentimos que las docentes consideran a las madres de familia"... "tenemos confianza con el director y personal docente".... "el trato que recibimos desde la puerta es especial, no nos maltratan".

Una madre de familia comentaba "los estudiantes organizan sus actividades diarias en casa al igual que lo hacen en la escuela a través del recurso agenda. Es cotidiana la actitud de los estudiantes cuando observan a los padres discutir y manifiesten lo siguiente: Hermanito están conversando los mayores, cuando quieras opinar levanta la mano, tienes que pedir la palabra, de lo contrario recibirás una sanción".

- Los recursos de convivencia serán funcionales en la medida que respondan a las necesidades de cada escenario educativo.

Los estudiantes manifiestan "las docentes te aconsejan para que en vez de pelear utilices otras formas de solucionar los problemas, es decir, encontramos otras formas de solucionar el problema".

- Los mecanismos de incentivo favorecen inicialmente la identificación de la población estudiantil con los recursos de convivencia, sin embargo, con el transcurso del tiempo, la trascendencia de los recursos de convivencia es sentida y comprendida por los estudiantes.

Un estudiante manifiesta "por ejemplo este cuadro permite que cada estudiante identifique algo que tiene que mejorar y se lo plantee como meta personal".

- La aplicación adecuada de los recursos de convivencia exige de docentes comprometidos con la filosofía de la convivencia democrática. Por lo tanto, el proceso de inducción del personal docente, principalmente de los docentes que recientemente se incorporan a la institución educativa, debe ser sostenido.
- La promoción de comportamientos de convivencia democrática exige destinar un tiempo representativo para su desarrollo dentro de la dinámica de la escuela.

II. Proyectos de Aprendizaje: Proyectos integradores y Proyectos de investigación

Con la finalidad de desarrollar en los estudiantes capacidades cognitivas orientadas a aprender a aprender y generar aprendizajes en situaciones reales con un alto nivel de significatividad, la Escuela Concertada “Alto Trujillo” desarrolla diversas estrategias de programación curricular que enfatizan en el recojo de los saberes previos de los estudiantes, en la elaboración del nuevo saber y en la incorporación del nuevo saber a la vida cotidiana. Entre las estrategias que se implementan en la Escuela Concertada, destacan los “Proyectos Integradores y los Proyectos de Investigación”.

La Escuela utiliza con mayor énfasis la estrategia de los Proyectos puesto que “pretende dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para aprender por sí mismos y aprender de los otros y con los otros, promover una actitud permanente de cuestionamiento, exploración y búsqueda de información y conocimientos; una actitud reflexiva frente a lo que aprende y a cómo lo aprende y desarrollar la capacidad de actuar en forma organizada y metódica para solucionar problemas, resolver dudas, compartir y crear” (Proyecto Curricular de la Escuela Concertada Alto Trujillo, 2010). Esta metodología rompe con el esquema tradicional en la que el docente es el que define lo que sus estudiantes van a aprender y la forma en que lo van a hacer.

El proyecto de investigación, promueve que los estudiantes aprendan a aprender investigando, a pensar científicamente y a ser críticos frente a los acontecimientos. (Proyecto Curricular de la Escuela Concertada Alto Trujillo, 2010).

Los pasos para desarrollar un proyecto de investigación son:

- Proponer y seleccionar temas para investigar fundamentando porque el tema es de interés para el grupo.
 - El tema que se selecciona es a partir de temas de interés de los estudiantes, noticias personales, periódicos.
 - Se escoge la noticia que se relacione con la experiencia del estudiante, con sus saberes previos.
 - Se escoge el tema que permita a los estudiantes aprender cosas nuevas, que despierte su curiosidad y suscite preguntas.
- Formular preguntas:
 - Antes de formular preguntas, se reconoce las preguntas para las que ya tienen respuesta.
 - Las preguntas deben ser simples.
 - Se debe formular preguntas sobre aspectos del tema que desconoce o desea profundizar.
- Ordenar las preguntas según lo que se va investigar.
 - Las preguntas se ordenan de lo general a lo específico.
- Elaborar un cronograma de trabajo estableciendo el inicio de cada paso del proyecto.
 - Es importante que el estudiante tome conciencia del tiempo y aprenda a organizarlo y respetar los plazos que se traza, considerando sus posibilidades reales y el grado de dificultad de la tarea que se ha propuesto.
 - Se debe tener en cuenta el plazo necesario para la realización del proyecto.

- Identificar y buscar diversas fuentes de información
 - Para buscar información los estudiantes deben reconocer que hay muchas formas y métodos para conocer determinado aspecto.
- Responder con el máximo de información a cada una de las preguntas que se han formulado, usando oraciones claras y palabras pertinentes.
- Evaluar su participación y opinar respecto a las experiencias de haber hecho la investigación, señalando dificultades y avances con ayuda de preguntas.

Los estudiantes de los primeros grados realizan pequeñas investigaciones bibliográficas apropiándose del método de investigación y principalmente, recopila información de fuentes orales, mientras que los estudiantes de los grados superiores realizan investigaciones de mayor nivel de complejidad, utilizando diversas fuentes de información.

El **proyecto integrador**, parte de situaciones reales, necesidades, intereses o problemas que afectan al alumno y en los que éste participa activamente eligiendo, proponiendo y coordinando con el maestro, poniendo en juego su capacidad creativa, autonomía, criticidad, flexibilidad, etc. (Proyecto Curricular de la Escuela Concertada Alto Trujillo, 2010). Los proyectos integradores se caracterizan porque:

- Surgen de una necesidad o interés de los estudiantes.
- El nombre del proyecto representa con claridad lo que se desea alcanzar.
- La actividad para ofertar el proyecto permite a los estudiantes percibir la necesidad e importancia del proyecto.
- Las actividades del proyecto son establecidas con los estudiantes (negociadas).
- Las actividades llevan a la consecución del proyecto y al logro de aprendizajes.
- Las acciones por cada actividad explicitan las actividades iniciales y de elaboración. (se entiende cómo lograrán a través de las diversas actividades los aprendizajes previstos).
- Las estrategias y la metodología a emplear se adecúan a las características de desarrollo de los estudiantes y estimulan su zona de desarrollo próximo.
- Están definidas con claridad las habilidades, actitudes e información que se desea que los estudiantes aprendan o ejerciten.
- Integran diversas competencias.

Los proyectos de aprendizaje promueven un ambiente democrático, en donde se comparte el poder, se establece un ambiente de participación colectiva y una actitud favorable para el aprendizaje. Estos proyectos promueven el desarrollo de capacidades y habilidades de índole cognitiva, procedimental y actitudinal, y respetan el nivel de desarrollo en el que se encuentra el estudiante. Ambos proyectos parten de las necesidades de los estudiantes. A inicio de año, se definen los temas ejes de los proyectos integradores, cruzando las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con el Diseño Curricular Nacional, mientras los temas ejes de los proyectos de investigación se van estableciendo progresivamente.

Los proyectos de investigación se constituyen en una de las principales estrategias que generan el disfrute en los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El proyecto de investigación permite que los estudiantes aprendan a aprender, desarrollando habilidades y destrezas que faciliten su proceso de formación en forma autónoma y continúa. A través del proyecto de investigación se promueve el desarrollo de habilidades para la investigación, la solución de problemas y el planteamiento de retos-desafíos e implica todo un proceso sistemático que exige cumplir una serie de etapas, por ejemplo para el 5to y 6to grado se requiere de 14 pasos, y para 3 y 4to grado se requiere de 8 pasos.

En el proyecto integrador también hay un componente de investigación, sin embargo en el proyecto de investigación, el proceso es más sistemático. Incita a investigar, organizar sus ideas, recoger información, discriminar las fuentes de información y la naturaleza de la información, identificar posibles alternativas, tomar decisiones.

La realización de proyectos de investigación y proyectos integradores, establece una dinámica diferente en las escuelas y aulas, puesto que se aprecia la movilización de los estudiantes a diferentes espacios, el trabajo en equipo centrado en el análisis y discusión, la búsqueda de información utilizando diferentes fuentes, el uso de diversas fichas de registro, la socialización de los resultados.

La comunidad educativa de la Escuela, luego de un proceso sistemático de reflexión sobre la presente estrategia, identifica las siguientes lecciones aprendidas:

- La escuela generará aprendizajes significativos en los estudiantes, en la medida que asuma conscientemente su responsabilidad, promoviendo un ambiente adecuado donde los estudiantes se sientan cómodos y disfruten de las sesiones de enseñanza- aprendizaje. Esta situación exige, renunciar a las prácticas tradicionales de la escuela, caracterizadas por el autoritarismo.

Los estudiantes manifiestan “las profesoras nos dan confianza, las profesoras hacen valer nuestras opiniones. Los niños definimos que tenemos que aprender, por ejemplo en los proyectos de investigación”... “si es que no entendemos, nos explican para comprender”... “aprendemos a pensar antes de tomar una decisión”... “Las docentes visitan nuestras casas para ver cómo es nuestra familia, donde hacemos las tareas, la forma como vivimos, conversan con nuestra mamá”.

La comunidad docente plantea “los proyectos determinan que los estudiantes desarrollen la mayoría de los retos durante su estadía en la escuela, y en consecuencia no llevan muchas tareas a casa. Se parte de la concepción que es responsabilidad de la escuela, la creación de oportunidades para que el estudiante aprenda bajo la orientación de las docentes. La naturaleza de la mayoría de las tareas está centrada en investigar – buscar información de diferentes fuentes”.

- Los proyectos de aprendizaje, es decir, el proyecto integrador y el proyecto de investigación, promueven el desarrollo de habilidades cognitivas orientadas al aprendizaje autónomo y cooperativo, en los estudiantes y comunidad docente.

A opinión del director "en la escuela se enfatiza en el desarrollo de habilidades para aprender en forma autónoma con la finalidad de que los estudiantes se constituyan en líderes".

Una madre de familia afirma "el aprendizaje no es memorístico, los estudiantes con sus propias palabras expresan el concepto, opinión o apreciación".

*El director manifiesta, "a través de estas estrategias se crea la necesidad en el niño de investigar o aprender sobre algo así como resolver situaciones problemáticas".
... "queremos que los estudiantes tengan gusto por la investigación, que investiguen algo que les motiva".*

- Los proyectos de aprendizaje, promueven que tanto los docentes y estudiantes participen activamente en la planificación, ejecución y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, institucionalizando una cultura democrática en las sesiones de enseñanza-aprendizaje.

La comunidad docente manifiesta "la estrategia de los proyectos desarrolla nuestra capacidad de mediación y la capacidad de iniciativa de los estudiantes. La metodología de ambos proyectos, demanda mayor tiempo que el utilizado por las formas tradicionales de enseñanza" ... "el docente no es la única fuente del conocimiento".

La comunidad docente precisa "ahora somos más analíticas" ... "tenemos una actitud más favorable para la investigación" ... "valoramos el desarrollo de habilidades cognitivas respecto al desarrollo de contenidos" ... "el docente no puede dar algo ni promover en otra persona algo, si es que no lo tiene".

- La necesidad innata de los estudiantes por conocer nuevas cosas, determina una mayor predisposición para el desarrollo de los proyectos.

Los estudiantes afirman "nos gusta mucho los proyectos de investigación. Los estudiantes aprendemos con mucha alegría".

III. Gestión de la Comunidad Docente

Los diferentes espacios creados para la gestión de los profesores contribuyen a que toda la comunidad docente se involucre con el proyecto institucional, alineando el actuar de todos los miembros en torno a un mismo objetivo: Proyecto Educativo Institucional con especial énfasis en el Perfil del Estudiante.

En coherencia con los principios del proyecto educativo de la Escuela Concertada "Alto Trujillo" que son la convivencia solidaria y democrática, educar en el afecto, aprender a aprender y contextualización y significatividad, la gestión de la comunidad docente de la referida institución educativa tiene características peculiares, que se han ido definiendo a favor de:

- Una organización sólida y estructurada, centrada principalmente en la promoción del trabajo en equipo, en establecer un clima organizacional adecuado y en un sistema de seguimiento y evaluación de los resultados de la gestión escolar.

- Conformar un equipo dinámico de profesionales seguro, autónomo con sensibilidad y capacidad innovadora y que se encuentra en permanente proceso de crecimiento personal y profesional.

Según el Proyecto Educativo Institucional, los principios que rigen el proceso de fortalecimiento de capacidades de la comunidad docente son:

- Permanente; porque en el centro y durante el trabajo de todo el año, se designan dos horas semanales para que las docentes se reúnan en equipos de ciclo, reflexionen sobre su propia práctica pedagógica y desde allí desarrollen propuestas de innovación.
- En equipo; porque la transformación y reafirmación de la propia práctica como docente no es un proceso individual, sino que está vinculado a confrontar y validar el trabajo con otros.
- Integral; porque la reflexión sobre la práctica en el aula, implica la mayoría de las veces una reflexión sobre la vida fuera del aula. Las docentes se preguntan quiénes somos como profesionales y qué escuela queremos construir. Se busca permanentemente construir un equipo, donde la comunicación con el otro y con uno mismo, sea posible.
- En este sentido la Escuela Concertada Alto Trujillo, está organizada de la siguiente manera:

El Órgano de Dirección, que está constituido por el Responsable de Centros Educativos de Asociación Solaris y el Director de la Escuela Concertada, se responsabiliza de la programación, organización, conducción, desarrollo, supervisión, evaluación y control de todas las acciones técnico-pedagógicas y administrativas de los diferentes servicios que brinda la Escuela Concertada.

El Órgano de Asesoramiento, que está constituido por el equipo directivo y el equipo de coordinadores(as) de ciclo, tal como se precisa a continuación:

El Equipo Directivo, el cual se crea con la finalidad de democratizar la Gestión de las Escuelas Concertadas, de forma que haya una participación plena del personal en la toma de decisiones sobre el funcionamiento interno y por la necesidad de contar con un órgano consultivo para la Dirección. Se hace énfasis en que es un órgano consultivo, por tanto no se contrapone a la autoridad del Director(a).

El equipo directivo está constituido por:

- El Director, quien cumple una función de coordinación y dirección de las reuniones y representa a la institución.
- El Responsable de Centros Educativos de Asociación Solaris, cuya presencia es de asesoramiento al equipo y representa al órgano promotor.
- Los/as docentes coordinadores/as de cada ciclo: quienes representan al grupo de docentes del Ciclo y al personal auxiliar de aula.

Las atribuciones del Equipo Directivo son de orden técnico- pedagógico, administrativo y disciplinario. El referido equipo se reúne de manera permanente, una vez por semana. Cada reunión semanal tiene una duración máxima de dos horas. En la primera reunión del año, este equipo organiza el plan y agenda de trabajo anual.

El Equipo de Coordinadores(as) de ciclo, está constituido por los Coordinadores de cada equipo de docentes organizados por ciclos. El coordinador(a) de ciclo es la voz representativa del equipo ante el Equipo Directivo.

El Órgano de Ejecución Educativa, está constituido por el Equipo Docente por ciclo que es el órgano interno encargado de construir, aplicar y revisar la propuesta pedagógica de la institución educativa. Los equipos docentes están concebidos con la finalidad de promover el trabajo coordinado del personal, el desarrollo de una cultura de trabajo en equipo, la reflexión de la práctica y la evaluación permanente de los resultados de su quehacer pedagógico, centrada en los aprendizajes de los estudiantes. Los equipos docentes están organizados en función a Ciclos.

Estrategias de formación:

Las reuniones de ciclo, tienen la finalidad de generar el ambiente y las condiciones básicas para promover la reflexión de la práctica pedagógica cotidiana y la aplicación de nuevas metodologías en las aulas. En estas reuniones se busca analizar y elaborar propuestas que enriquezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo como base los conocimientos metodológicos que ya poseen las docentes, los que recibirán en las actividades de capacitación, sus experiencias en su aplicación en el aula y fundamentalmente los principios orientadores del Proyecto Educativo de la Escuela Concertada.

Las reuniones de autoformación, estrategia que tiene como finalidad la capacitación permanente de las docentes. Las referidas reuniones están organizadas en función de las necesidades de capacitación detectadas por los mismos docentes a partir de las dificultades y carencias que van recogiendo en las Reuniones de Equipo.

Las Reuniones de Autoformación, pretenden:

- Promover el auto-aprendizaje en las docentes de la Escuela Concertada.
- Compartir los saberes de todas las docentes.
- Encontrar respuestas conjuntas a las dificultades que las docentes van detectando en las aulas.
- Apoyar la práctica pedagógica con los Modelos Teóricos que sustentan el proyecto curricular, con la información que nos proporcionan las investigaciones en educación, Psicología, u otras ciencias.
- Construir una propuesta pedagógica coherente con los principios del Proyecto Educativo Institucional y asumida con conciencia por todas las docentes de la Escuela.

Este proceso se complementa con las estrategias que se describen a continuación:

- Reuniones de seguimiento con cada maestra para revisar la práctica en lo académico y en las relaciones.
- Observación del desempeño en aula.
- Observación entre pares.

Finalmente, la comunidad educativa de la Escuela Concertada "Alto Trujillo", comparte las siguientes consideraciones, luego de reflexionar sobre la presente estrategia:

- La existencia de espacios destinados para que los diferentes actores de la comunidad educativa compartan sus expectativas, satisfacciones y situaciones problemáticas, así como diseñen, ejecuten y evalúen acciones, contribuye con la identificación y consolidación del proyecto educativo.

El Director afirma “nuestro objetivo es involucrar a todos en torno al proyecto institucional”... “Las docentes tienen que estar conscientes de su rol protagónico, no solo en el aula sino a nivel de la escuela”.

- La convivencia democrática exige coherencia entre lo que se propone lograr en los estudiantes y lo que se promueve en la comunidad docente. Se identifica como riesgo el enfatizar en la promoción de la convivencia democrática entre docentes y estudiantes, restando importancia a la relación entre las docentes antiguas y nuevas.

La comunidad docente manifiesta “las soluciones se piensan en equipo, al igual que el proceso que se genera en el aula con los estudiantes”... “no solo debe pensarse en los estudiantes, sino también en las docentes – en cómo nos sentimos”.

- La comunicación precisa, oportuna y fluida entre las diferentes instancias y la definición clara de los procedimientos, se constituyen en factores importantes para la promoción de una cultura democrática.

A opinión del Director, “las reuniones del equipo directivo, de ciclo y las de autoformación permiten agilizar la coordinación, descentralizar responsabilidades, delegar funciones, organizarnos mejor, tener los objetivos más claros, promover una cultura evaluadora y una cultura de rendición de cuentas”... “Se hace rendición de cuentas tanto en lo referido a la gestión institucional como pedagógica”... “esta forma de organización no impide que los diferentes actores se comuniquen directamente con el director”.

- La comunidad docente reconoce la funcionalidad y trascendencia de las reuniones del equipo directivo, de las reuniones de autoformación y reuniones de ciclo, advirtiendo que esta situación, requiere disponer de un tiempo adicional a la jornada laboral tradicional.

La comunidad docente manifiesta “el proceso de capacitación permanente ha contribuido con nuestro crecimiento”.

El director afirma “las docentes valoran el proceso de formación continua en el que se encuentran involucrados, pese a que son conscientes, que esta situación exige dar más”.

El director manifiesta “en las reuniones de autoformación se comparten estrategias, recursos que se puedan aplicar en el aula. Se da prioridad a los recursos que respondan a las demandas pedagógicas, se realizan clases simuladas. Terminada la sesión, se asumen los acuerdos. Cada docente adapta estas estrategias en cada salón. Luego se comenta sobre su resultado”.

- La comunidad docente, valora y se siente satisfecha en la medida que logra aprendizajes en los estudiantes y recibe el reconocimiento de las familias y de la institución donde labora.

- La comunidad docente valora los vínculos de relación horizontal que se establecen entre las docentes, coordinadoras de ciclo y director.

d) Cambios más significativos en los aprendizajes de los alumnos y en los comportamientos de los diferentes sujetos de la escuela y/o del entorno

La implementación de las diferentes estrategias, ha desarrollado una dinámica peculiar en la Escuela Concertada "Alto Trujillo", constituyéndose en un espacio agradable y cálido que favorece el desarrollo de las personas, especialmente, los estudiantes y la comunidad docente.

En la escuela se respira un ambiente democrático, donde se comparte el poder, se promueve la participación de los actores de la comunidad educativa y se solucionan los problemas, a través del diálogo y respeto. Se caracteriza porque:

- La comunidad educativa es consciente que la vida democrática se construye en el día a día.
- La comunidad educativa reflexiona críticamente a través de relaciones marcadas por la solidaridad, la sinceridad y la reciprocidad.
- La comunidad docente se mantiene en un proceso continuo de investigación crítica.
- La concertación es el principal mecanismo para la toma de decisiones.

La Escuela Concertada "Alto Trujillo", es un referente para docentes e instituciones que necesitan mejorar el clima institucional, aplicar estrategias y recursos pedagógicos, para convivir en democracia y con afecto. Específicamente, en la población estudiantil se aprecia:

- El desarrollo de la autonomía y autoestima. "Los estudiantes se manejen solos, no necesitan que siempre las profesoras les den las pautas".
- Comunicación fluida y libertad de opinión. "La opinión del estudiante es reconocida y valorada. Los estudiantes tienen la capacidad de opinar sin temor alguno".
- Responsabilidad. "Los estudiantes saben que lo que se plantean lo tienen que cumplir. En caso que el estudiante no cumpla con algunos recursos, expone las razones".
- Capacidad para resolver problemas. "Los estudiantes valoran mucho el diálogo y el compromiso asumido".
- Habilidades para aprender en forma autónoma, tomando decisiones constantemente.
- Habilidades básicas para la investigación y el planteamiento de retos-desafíos.

A nivel de la comunidad docente, se ha fortalecido su desempeño personal y profesional, enfatizando en:

- La generación de una comunicación clara y precisa, donde se prioriza la escucha activa y el reconocimiento de la trascendencia de la comunicación gestual.
- La capacidad de análisis profundo y desarrollo de la creatividad, condiciones necesarias para resolver conflictos.

- La capacidad de ponerse en el lugar del otro, con paciencia y tolerancia, donde la autorregulación es una condición necesaria.
- El reconocimiento que el docente no es la única fuente del conocimiento.
- La necesidad de relacionar permanentemente la teoría y la práctica.
- El involucramiento objetivo con las demandas y necesidades de aprendizaje los estudiantes.
- La actitud positiva frente a la formación continua, puesto que responde a una necesidad sentida.
- En la mejora de las competencias comunicativas, con especial énfasis, el nivel de lectura comprensiva.

Finalmente, las familias, perciben que las referidas estrategias, trascienden el espacio escolar, puesto que los estudiantes cuestionan permanentemente determinadas prácticas del ámbito familiar.

e) Conclusión

Es evidente la contribución de la presente experiencia para una educación inclusiva, puesto que plantea a los sistemas educativos:

- **Repensar la organización de las instituciones educativas.** Necesitamos identificar y comprender objetivamente las relaciones de poder y de sumisión que coexisten en las escuelas, así como determinar la influencia de la organización en la configuración de comportamientos autoritarios, violentos, excluyentes, que no hacen más que bloquear la intencionalidad del proceso educativo.
- **Armonizar la gestión pedagógica con la gestión institucional.** Asegurar la coherencia y cohesión en el proceso educativo es determinante, razón por la cual es necesario promover que el sentido de la gestión pedagógica sea fortalecido por la gestión institucional y viceversa.
- **Institucionalizar espacios de coordinación, reflexión y autoformación de los equipos docentes, dentro de la jornada laboral.** La profesionalización de la carrera docente exige institucionalizar mecanismos que faciliten la formación continua de la comunidad docente. Es necesario reconocer que educar es un proceso realmente complejo y que los desafíos que plantea la generación actual son diferentes a la generación pasada, situación que nos demanda un proceso permanente de aprendizaje, reflexión e investigación.

Se requieren políticas educativas que aseguren la eficiencia, pertinencia, relevancia y equidad en la educación, reto que exige remover permanentemente las estructuras mentales de los diferentes actores de la comunidad educativa.

f) Bibliografía

- Beltrán, F. (2000). Jhon Dewey. Una democracia vital. En Ciss Praxis (Ed.). *Pedagogías del siglo XX*. (pp. 47-57). Barcelona: Editorial
- Castillo, G.ladis (-). *Construyendo la democracia con sentido ético*. Manuscrito inédito. Lima.
- Escuela Concertada Alto Trujillo (2004). *Proyecto Educativo Institucional*. (Documento de gestión institucional de la Escuela).
- Escuela Concertada Alto Trujillo (2010). *Fichas sistematizadas de la propuesta pedagógica*. (Documento de gestión pedagógica de la Escuela).
- Escuela Concertada Alto Trujillo (2010). *Programación Anual*. (Documento de gestión pedagógica de la Escuela).
- Escuela Concertada Alto Trujillo (2010). *Proyecto Curricular*. (Documento de gestión pedagógica de la Escuela).
- Herrmann, M. (1989). *The creative brain*. Búfalo, Nueva York: Brain books.
- MacLean, P. (1978). *Education and the brain*. Chicago: Chicago Press.
- Municipalidad del Asentamiento Humano Alto Trujillo (2007). *Plan de Desarrollo Concertado Alto Trujillo 2007-2015*. (Documento de gestión institucional).
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2001). *Desarrollo Humano* (8va edición). Bogotá: Mc Graw Hill.
- Sperry, R. (1973). Lateral specialization of cerebral function in the surgically separated hemispheres. En F.J. McGuigan (Ed.). *The Psychophi-sioly of the thinking*. New York: Academic Press.

Socialización y deseo de aprender: brújulas para fortalecer la trayectoria escolar

Socialization and a desire to learn: compasses to strengthen the school career

Perla Zelmanovich* y Roxana Levinsky**

Recibido: 20-06-2012 - Aceptado: 18-08-2012

Resumen

En este artículo se presenta una experiencia que se despliega en los dos primeros años de una escuela en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, cuyos estudiantes pertenecen en su mayoría a los sectores más postergados y vulnerables de la sociedad. Se describen y analizan dos de las estrategias que buscan fortalecer las trayectorias de los estudiantes que presentan mayores dificultades y a los docentes que trabajan con ellos: *los ayudantes de clase*, y el *curso integrado*. Ambas ponen en evidencia el impacto positivo que tiene en las dificultades para la convivencia, la activación del deseo de aprender.

Palabras clave: Vulnerabilidad social, comienzo de la escuela media, trayectorias escolares, ayudantes de clase, curso integrado

Abstract

This article presents an experience that unfolds in the first two years of a school in the city of Buenos Aires, Argentina, whose students belong mostly the most disadvantaged and vulnerable sectors of our society. We describe and analyze two strategies that seek to strengthen performance of the most vulnerable students and the teachers who work with them: classroom assistants, and the integrated course. Both bring out the positive impact that has, with the difficulties of living together, activation of the desire to learn.

Keywords: Social vulnerability, early middle school, school performance, classroom assistants, integrated classes.

* Doctora en Ciencias Sociales, Magíster en educación, Licenciada en Psicología y Maestra Normal Nacional. Investigadora Principal en el Área de Educación de FLACSO zperla@flacso.org.ar

I. Contexto y razones que dan lugar a la experiencia.

A los efectos de ubicar la escuela donde se desarrolla la experiencia en el contexto más general del Sistema Educativo Argentino, presentamos a grandes rasgos su estructura, siendo el Estado Nacional el responsable de garantizar el ejercicio del derecho a la educación. Está conformado por servicios de educación de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, conformado por 24 provincias incluyendo a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Capital Federal de la República Argentina. La estructura del Sistema Educativo comprende cuatro niveles (Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria (también llamada Educación Media) y Educación Superior) y ocho modalidades¹, contemplados en la Ley de Educación Nacional N° 26.206². De acuerdo a esta ley sancionada en el año 2006, incorpora la obligatoriedad de la escolarización la edad de cinco años (último año de la Educación Inicial) y la escuela secundaria completa, conformando así una duración de 13 años de educación obligatoria. La educación Inicial comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive. La educación primaria y secundaria componen un total de 12 años de escolaridad, distribuidos de la siguiente manera: la educación Primaria, que comienza desde los 6 años de edad, comprende 6 o 7 años según decisión de cada jurisdicción; por su parte, la educación Secundaria consta de 6 o 5 años, según el tiempo adjudicado al nivel primario, y se divide en dos (2) ciclos: un Ciclo Básico común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo³.

La escuela donde se desarrolla la experiencia es el Colegio N° 2 Distrito Escolar 1 “Domingo F. Sarmiento”. Es de gestión estatal y corresponde al nivel medio y cuenta con tres turnos, 1100 estudiantes, 300 docentes. Está emplazada en una de las zonas de la ciudad de Buenos Aires donde se concentra la población de mayor poder adquisitivo, cuyos hijos han migrado mayoritariamente a la escuela privada, quedando la escuela pública casi de modo exclusivo destinada a los sectores pobres y de clase media empobrecida, como consecuencia de las políticas neo-liberales que se profundizaron a partir del golpe de Estado ocurrido en 1976 y de la crisis política y económica de fines de 2001. Desde su fundación en el año 1892 y hasta la actualidad, el cambio de población de la escuela fue acompañando los procesos de pauperización y de desigualdades crecientes de las sociedades latinoamericanas. En sus comienzos albergó a los hijos de la aristocracia de la ciudad de Buenos Aires, y desde la primera mitad avanzada del siglo XX a estudiantes que luego serían reconocidos profesionales y artistas a nivel nacional e internacional. Actualmente educa a jóvenes de entre 13 y 20 años de edad, que habitan en su

1 Las modalidades son las diversas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, que pueden encontrarse en los niveles educativos. Procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades con el fin de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Dentro de estas modalidades se encuentran las siguientes: Educación Técnico Profesional; Educación Artística; Educación Especial; Educación Permanente de Jóvenes y Adultos; Educación Rural; Educación Intercultural Bilingüe; Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

2 Para más información sobre la ley nacional de educación argentina ver: http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf

3 Para ampliar esta información visitar la página oficial del Ministerio de Educación del Gobierno de la Nación Argentina: <http://portal.educacion.gov.ar>

mayoría una de las mayores “villas de emergencia”⁴ emplazadas en la ciudad de Buenos Aires, conocida como Villa 31⁵. Asisten también hijos de encargados de edificios cercanos a la escuela y de empleadas domésticas que trabajan en la zona. Un gran porcentaje de los estudiantes es originario de provincias (pobres) del norte de la Argentina y de otros países latinoamericanos, como Bolivia, Perú, Paraguay y Chile, además de inmigrantes de países asiáticos como China y Corea. La mayoría vive realidades difíciles y complejas, habita en lugares precarios, sin los servicios esenciales y en ámbitos hostiles. Son jóvenes cuyas familias son víctimas de situaciones económicas y laborales caracterizadas por la incertidumbre (desocupación crónica, empleos basura, larga permanencia de la madre fuera del hogar) elementos todos que configuran un barrio y un núcleo habitacional violento y vulnerable.

En este marco, la experiencia que analizamos constituye un aporte al proceso de transformación de la Escuela Media en la Argentina, en términos de una búsqueda de inclusión genuina en el sistema educativo de un sector vulnerable de la población que tiene acceso formal a este nivel educativo, que tal como se señaló, es obligatorio por ley, pero no lo es en la realidad en términos de permanencia y de efectos educativos para los estudiantes.

Entre las problemáticas que atiende la experiencia se destacan los efectos paradójales de la inclusión masiva de los estudiantes en este nivel educativo, producto de la reciente obligatoriedad del nivel y de algunas políticas sociales que incluyen la escolarización como requisito, en condiciones contra- cíclicas, es decir, de agudización de las desigualdades sociales y culturales. Las paradojas pueden formularse en los términos que lo propone la pedagoga Violeta Núñez (2007): *los estudiantes están dentro pero sin ser parte, y los adultos están pero sin darse por aludidos*. Se verifica una pérdida de sentidos de la escuela tanto para los docentes como para los estudiantes, en relación al presente y como horizonte de futuro, lo que da como resultado una deflación del deseo de enseñar y de aprender.

Entre los indicios que dan cuenta de estas problemáticas que la experiencia que estudiamos busca afrontar, se destacan los altos índices de desgranamiento de la matrícula: deserción, repitencia con la consecuente sobreedad en los dos primeros años; la recurrencia de escenas de violencia entre estudiantes y el traslado de disputas del barrio a la escuela; dificultades para abordar los contenidos escolares por parte de los estudiantes, que tiene como efecto recurrente el desinterés. A su vez las necesidades básicas insatisfechas ahondan la apatía, junto con concepciones pedagógicas que dan por aprendido lo que nunca se enseñó. Se observan altos índices de “horas libres” producto del ausentismo de los docentes y dificultades para vivificar la cultura en la escuela.

4 Villa de emergencia o Villa miseria, es el nombre que se le da en Argentina a los asentamientos informales formados por viviendas precarias. Toman su nombre de la novela de Bernardo Verbitsky *Villa Miseria* también es América (1957), donde se describen las terribles condiciones de vida de los migrantes internos durante la llamada Década Infame (1930-1943). Durante varios gobiernos, civiles o militares, se ha tratado, con distinto éxito, de erradicarlas, es decir, de derribar las viviendas y desplazar a sus habitantes hacia algún otro lado.

5 La Villa 31, es una villa de emergencia ubicada en la Ciudad de Buenos Aires, más precisamente en el barrio de Retiro. Está emplazada en una de las zonas de mayor valor inmobiliario de la ciudad, y tiene un crecimiento de su población que en el 2001 era de 12.204 habitantes, mientras que según datos del censo de 2009 ascendió a 26.403 habitantes. Para mayor información se puede visitar el sitio oficial: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/villa_31_y_31_bis.pdf

II. Coordenadas para describir la experiencia

Teniendo en cuenta el panorama de problemas recién esbozados y por iniciativa de su rectora (R)-autora y ejecutora del proyecto que dio lugar a la experiencia- la escuela modificó una parte de su estructura para hacerse más flexible a una población que porta trayectorias y puntos de partida muy heterogéneos y con marcadas desventajas educativas. El siguiente fragmento da cuenta del pensamiento que orienta la experiencia:

Las instituciones que reciben adolescentes, jóvenes y familias de los sectores más desfavorecidos social y culturalmente, requieren cambios y esfuerzos que den respuesta a problemáticas y demandas surgidas de las difíciles condiciones en las que debe desenvolverse la escolaridad: precariedad material y simbólica, desazón frente al presente y al futuro, derechos vulnerados, restricción en el acceso a servicios, bienes, trabajo, amplificación en cantidad y eficacia de estímulos y presiones que traccionan en sentido contrario al de la institución escolar.

(Fuente: Proyecto formulado por R., 2006)

Todas las transformaciones están orientadas a posibilitar la experiencia que presentamos. Las mismas incluyen la reorganización de tiempos y espacios, de la propuesta curricular y del régimen académico, como parte de sus estrategias de inclusión, en el sentido de asegurar aprendizajes de calidad, trayectorias regulares y continuas de los estudiantes y condiciones de egreso adecuados a los tiempos establecidos, que tiene como destinatarios a los estudiantes de los primeros años de la escuela media.

Comienza a fines del año 2006 con el proyecto “*Comunicación, socialización, significatividad y deseo para una trayectoria escolar de calidad. Fortalecimiento de los Primeros Años y Agenda Cultural*”. Todos los tópicos que conforman el título anuncian la orientación hacia un actor: los estudiantes en su condición de sujetos de aprendizaje, bajo la figura de “trayectoria escolar de calidad”. Una concepción de sujeto del aprendizaje que pondera el papel relevante que juega el lazo social para sus vidas en general y para el trabajo educativo en particular, bajo las figuras de “comunicación” y “socialización”. Una apuesta al involucramiento, que se orienta a una inclusión genuina, bajo las figuras de “significatividad” y “deseo”. Estos dos últimos factores son decisivos para una posición favorable al vínculo educativo con los estudiantes en tanto ponen en valor la significatividad que deben tener los contenidos para despertar el deseo de aprender en los estudiantes, tal como se puede apreciar en el análisis de los resultados que se fueron obteniendo.

En el devenir del proyecto entre fines de 2006 y 2010 – el tramo que hemos considerado al momento de la investigación que aquí presentamos- se fueron configurando tres estrategias de trabajo, que denominamos en esta presentación “temporadas” para connotar que cada una parte de un *problema* en torno al cual se desenvuelve una trama de *actividades*, de *actores* y de *posiciones* singulares. Las tres guardan relación entre sí en tanto son experiencias que forman parte de un mismo proyecto. Si bien hay una secuencia temporal en su formulación –producto de los límites que cada temporada fue planteando y por el afán de extender la incidencia del proyecto inicial– también hay una coexistencia entre las mismas que hace referir una a la otra, tanto en los propósitos como en los problemas. Las dos primeras, que son las que presentamos aquí, surgen de

una iniciativa de la propia escuela, mientras que la tercera es una adecuación de un programa del Ministerio Nacional al proyecto. Es de destacar que cada una de las temporadas se inicia a partir de lo que no funciona y se presenta como un límite para los saberes y las formas de organización establecidas. A partir de realizar una lectura de las razones que producen aquello que no funciona, el proyecto va formulando apelaciones a los docentes y otros profesionales, que dan lugar a diversas estrategias para su abordaje:

1° Temporada (fines de 2006): Comienza a desplegarse a partir de desnaturalizar la existencia de un elevado número de *horas libres* semanales y sus efectos en los primeros años cuando los estudiantes se están familiarizando con un nuevo formato escolar. La lectura que se realiza encuentra una relación entre este fenómeno y las situaciones de violencia, abandono y repitencia en los primeros años. Para reforzarlos se crea una serie de dispositivos, junto con una revisión de la curricula y una búsqueda de estrategias pedagógicas alternativas, para poder acompañar y asistir a los estudiantes. Su implementación se inaugura con la incorporación de la figura del *ayudante de clase* y con la programación de una *agenda cultural* atractiva para los estudiantes de los primeros años.

2° Temporada (inicios de 2009): La segunda temporada se inicia a partir de advertir el límite del proyecto para el trabajo con un porcentaje de los *estudiantes que deambulan* por la escuela generando tensiones con los profesores, ya que no logran ingresar en la regulación del trabajo aún con los apoyos que les ofrecen los ayudantes, lo cual dio lugar a una oferta específica para ellos: el *curso integrado*. Dicho curso surge para trabajar con un 10% de los estudiantes que mantienen serios problemas en lo que luego se dio en llamar la escuela “tradicional”, siendo calificada la nueva modalidad como la escuela “alternativa”. A los problemas de repitencia y abandono, apatía, desgano y pérdida de sentido de la experiencia escolar, se suman problemas de conducta, bajos niveles de concentración, gran movilidad en la clase y en el colegio, conflicto con compañeros y docentes, dificultades con las normas y las autoridades.

3° Temporada (fines de 2009): La tercera temporada busca expandir las orientaciones del proyecto hacia el conjunto de la escuela ante el *ausentismo de los estudiantes a las instancias de recuperación* que se establecen previo a los exámenes de las materias que no fueron aprobadas. Leído como un síntoma de la burocratización de muchos profesores, y ante la eventualidad de un nuevo programa promovido por el Ministerio de Educación Nacional en el marco de la Reforma de la Escuela Media⁶, se empieza a implementar el *asesoramiento a los docentes* para revitalizar esta instancia y convertirla en trabajo educativo, llamado *tutorías académicas*.

El **objetivo general** del proyecto que va incluyendo cada vez nuevas estrategias, se expresa en el título con el que es presentado en sociedad por su autora “*Comunicación, socialización, significatividad y deseo para una trayectoria escolar de calidad. Fortalecimiento de los Primeros Años y Agenda Cultural*”: busca reducir los niveles de abandono, fracaso, repitencia, violencia y brindar una enseñanza de mayor calidad para los primeros y segundos años de la escuela Media, que es donde se concentran estos síntomas.

⁶ En la actualidad la Argentina enfrenta el desafío de reformar la escuela media, siendo este proyecto una contribución valiosa para dicha empresa. Así lo han reconocido diferentes autoridades.

Los **objetivos específicos** son:

1. Disminuir la cantidad de horas libres que en los primeros años atenta de modo decisivo contra la permanencia del alumno en el sistema, impidiendo la concentración y el aprendizaje y generando en los chicos una sensación de abandono que hace que se duerman, deambulen, y se expresen en algún hecho de violencia o molestando a otros que sí están tomando su clase.
2. Ofrecer tiempos y espacios de ayuda personalizada que atiendan los distintos puntos de partida, los diferentes ritmos de aprendizaje y, sobre todo, una autonomía emancipadora.
3. Diversificar la propuesta educativa con el fin de estimular el interés y el placer de los alumnos.
4. Cruzar la educación formal y no formal en un mismo espacio para transitar con más interés lo curricular y para que estudiantes y docentes compartan espacios culturales no habituales en el mundo escolar.
5. Reducir las desigualdades en el acceso a bienes simbólicos de la población estudiantil a través de la oferta de experiencias artísticas.
6. Incidir en los docentes en la búsqueda de alternativas pedagógicas comprometidas que garanticen aprendizajes relevantes, a través de la creación de recursos y prácticas nuevas.
7. Disminuir el agotamiento y la desorientación de los docentes con asistencia y herramientas que les faciliten el trabajo con este nuevo alumno y la compleja composición que puebla las aulas de la escuela pública.
8. Mejorar las condiciones del trabajo de los docentes a través de la asistencia a estudiantes fuera y dentro del aula y con la elaboración consensuada de recursos didácticos multimediales como así también con ideas para la elaboración de proyectos.

Los objetivos del proyecto plantean en sus intenciones el doble abordaje con los estudiantes y con los docentes. Con los primeros se busca atender a sus modalidades singulares, mientras que con los docentes de la escuela se intenta producir movimientos en su posición subjetiva y pedagógica, a los efectos de afrontar las nuevas realidades a las que los enfrentan los jóvenes. A ello apunta cruzar la educación formal y no formal en un mismo espacio, para transitar con más interés lo curricular y para que estudiantes y docentes compartan espacios culturales no habituales en el mundo escolar, que los interpelen y contribuyan a ir produciendo acercamientos.

III. Para una lectura de la experiencia

El enfoque metodológico que adoptamos para analizar las prácticas desplegadas a partir de la experiencia, buscando interpretar las orientaciones recibidas por la coordinación de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar, se emparenta con una perspectiva que es de nuestro interés, referida al tipo de estudio de casos en el sentido que lo propone Stake (1995), quien sostiene que a través del mismo se examina la particularidad de un caso singular, y a partir de su complejidad se busca comprender su actividad en las circunstancias en las que se despliega. Desde su perspectiva se define un estudio de caso cuando tiene un interés en sí mismo, intentando a su vez dar cuenta de la interacción con sus contextos.

Los casos así concebidos cobran el estatuto de *exemplum* y un valor paradigmático como propone el filósofo italiano Giorgio Agamben (2009). Siguiendo su planteo, la experiencia, en la medida en que exhibió su propia singularidad en el transcurso de la investigación, volvió inteligible la posición de los docentes involucrados en la misma, la potencialidad y los límites de las transformaciones, cobrando así un valor de *exemplum*: “un caso singular que es aislado del contexto del que forma parte sólo en la medida en que, exhibiendo su propia singularidad, vuelve inteligible un nuevo conjunto, cuya homogeneidad él mismo debe constituir” (p. 25).

La estrategia de análisis partió de lo micro de la experiencia, de los indicios que la misma ofrece, para llegar a lo macro de algunas de las condiciones actuales en la que se produce hoy la educación media en la Argentina, y en particular ante la presencia masiva de sectores altamente vulnerables en términos sociales producto de las políticas de inclusión. Este carácter indicial, como método y paradigma, presenta un amplio desarrollo en el proyecto historiográfico de la microhistoria italiana (Aguirre Rojas, 2003), entre cuyos principales representantes se encuentra el historiador Carlo Ginzburg, de cuya producción adoptamos sus conceptualizaciones referidas al *paradigma de inferencias indiciales* según el cual “la existencia de un nexo profundo, que explica los fenómenos superficiales, debe ser recalcada en el momento mismo en que se afirma que un conocimiento directo de ese nexo no resulta posible. Si la realidad es impenetrable, existen zonas privilegiadas- pruebas, indicios-que permiten descifrarla” (Ginzburg. C., 1994[1986], p. 162).

La presente experiencia es un caso particular, que permite leer de manera más amplia la incidencia que pueden tener las transformaciones pedagógicas y de la forma escolar, cuando alcanza a socializar a los estudiantes a través de aprendizajes que despiertan su deseo de conocer, lo cual repercute favorablemente en la convivencia escolar.

Para dar cuenta de ello presentaremos primero el dispositivo de *Ayudantes de clase* implementado desde fines del 2006, y que hemos referido en el primer apartado como primera temporada. Luego nos detendremos en la experiencia del *Curso integrado* –que hemos referido como segunda temporada– dado que permite apreciar como si fuera una lente de aumento, el nudo crítico que representa el trabajo con estudiantes que tienen severas dificultades para ingresar en las regulaciones que impone la escuela y que a su vez las interpela como tales.

Ayudantes de clase como estrategia de sostén a dos bandas: estudiantes y docentes.

Los ayudantes de clase integran dos equipos de apoyo (EA) uno que se desempeña en el turno mañana (TM) y otro en el turno tarde (TT). El EA del TM cuenta con 6 ayudantes y una coordinadora (uno menos que el TT), y atiende el doble de población (debido a que así está distribuida la matrícula en la escuela). Sin embargo se observa un rendimiento más eficaz en el primero que en el segundo, en cuanto a su doble función: de ayuda a los estudiantes y a los profesores, que entendemos puede estar relacionada por el tipo de organización que se han dado. Mientras el EA del TM asigna a los ayudantes por curso, en el TT lo hacen por materia, lo cual dificulta un seguimiento de los problemas del curso en su conjunto.

Con relación al trabajo con los estudiantes, una de las dificultades que se presentan es cómo interesarlos en el trabajo que realizan con el EA. Tanto en el EA del TT como en el EA del TM, se perfila la mayor dificultad con los estudiantes de segundo año, a quienes cuesta más convocarlos al trabajo. Se puede leer una demanda que aparece invertida: en lugar de los chicos buscando a los ayudantes porque quieren no llevarse materias, o aprobarlas, son los profesores del EA quienes los buscan. En este punto aparece otra tensión: o reproducir lo que la “Escuela tradicional” (así la llama R. la rectora y los profesionales que trabajan en estos proyectos), buscando por ejemplo que le encuentren la vuelta a las materias para no repetir, o realizar con los chicos otro tipo de actividades que los entusiasmen verdaderamente en términos educativos.

Con relación a los docentes, en la mayoría de los casos son catalogados por los ayudantes como “malos”: son aquellos que no enseñan, que tratan mal a los chicos, que no dejan entrar al aula a los profesores del EA. Están los “buenos”, que no llegan a un cinco por ciento, y son aquellos con los que pueden trabajar, que enseñan y tratan bien a los chicos. Están los intermedios que dejan trabajar a los ayudantes en sus horas, tomando muchas veces sus clases.

Los claros y oscuros de la estrategia.

Cabe recordar la doble función de “ayuda”, lo que llamamos el trabajo a dos bandas, por lado con los estudiantes, y por el otro con los profesores. Las mayores dificultades para recibir ayuda se encuentran con relación a los segundos, notándose una diferencia entre el equipo de ayudantes del TM y del TT. Los primeros manifiestan haberse dado una política específica en cuanto a “ganar profesores”, lo cual se refleja en una gradual y cada vez mayor disposición por parte de más docentes. Igualmente el porcentaje sigue siendo bajo. Avanzar en el trabajo con los profesores y revisar la posición desde la cual se lo intenta, es uno de los nudos críticos de esta estrategia que puede favorecer procesos de cambio en la posición subjetiva hacia los estudiantes y hacia su materia y la cultura en general. Esta dificultad abre un campo de hipótesis (H) y de posibles estrategias (E) de abordaje:

H1: Los profesores muy celosos de su trabajo y de su rol de autoridad, se sienten invadidos por los ayudantes, temen una competencia con su autoridad

E1: Un trabajo previo con cada docente, o con grupos de docentes, donde quede muy explicitado su carácter de “ayudante”

H2: Los profesores que han declinado su deseo de enseñar, que se han burocratizado, ceden sus clases a los ayudantes o bien se cierran a que puedan ser reconocidos en su desidia.

E2: Considerar el trabajo con quienes tienden a ceder su espacio, como una instancia transitoria tendiente a que puedan revincularse con su materia; con quienes se cierran, establecer trabajos por fuera del aula que los puedan convocar (acercamiento de materiales que faciliten su trabajo, sugerencias para el trato con algún estudiante en particular, etc.).

Surge de este análisis la necesidad de encarar algún tipo de trabajo específico por parte de los ayudantes para el conjunto o para grupos de profesores, en base a temáticas específicas, que den lugar a progresivos principios comunes de trabajo.

En cuanto a las dificultades relacionadas con la disposición de los estudiantes a recibir ayuda, ambos grupos de ayudantes manifiestan que la mayor incidencia se produce en los segundos años. Los profesores del equipo que se desempeña en el TM, aluden a un problema relacionado con la confianza: están más confiados en que por haber aprobado con ayuda el primer año podrán afrontarlo fácilmente en segundo, lo que los lleva a prescindir del apoyo anticipadamente ante la necesidad de sentirse autónomos, producto del proceso adolescente que están transitando, y de la presión que ejerce la inercia a la que los arrastran los estudiantes de los cursos más avanzados. No contar con autoridad jerárquica retorna como una necesidad para los ayudantes, quedando por fuera de los términos que plantea para la regulación del interés de los estudiantes el proyecto. También los profesores del EA del TT manifiestan la dificultad con los estudiantes de segundo año para que se avengan a tomar sus clases de apoyo. Esta dificultad abre otro campo de hipótesis y de posibles estrategias de abordaje:

H1: los estudiantes no asumen el problema como propio

E1: Un trabajo previo con cada estudiante, buscando que advierta los beneficios sustitutivos que supone asistir, que seguramente no son homogéneos para todos.

H2: El espacio no está suficientemente instituido.

E2: Iniciar el año con una presentación del espacio a los estudiantes, situando modalidad de trabajo, beneficios y obligaciones.

H3: El espacio replica una modalidad de trabajo que es rechazada por los estudiantes en las materias en las que tienen dificultades.

E3: Diferenciar dónde se ubica la dificultad de cada estudiante con la materia en cuestión (dificultades con la modalidad personal del profesor, con el sentido que tienen para sí los contenidos de la materia, con la forma de impartirla, con un punto de partida muy lejano al que se espera por parte del profesor), para orientar desde allí estrategias diferenciadas.

Es interesante advertir en relación a qué tipo de actividades son las concitan el mayor interés a los estudiantes, los efectos producidos por el trabajo realizado con el Elenco de Teatro, que forma parte de la 1º Temporada en el marco de la Agenda Cultural y Actividades extra-programáticas, junto con la estrategia de los ayudantes de clase. Se puede visualizar dicho interés en el link N° 1 que ofrecemos las referencias.

Curso Integrado, una estrategia para convocar al trabajo a los “deambuladores”.

El *curso integrado (CI)* es una estrategia –a la que hicimos referencia como segunda temporada y que se inaugura en los inicios del 2009– que busca responder a la tensión producida entre una mayoría de profesores de la escuela tradicional y un porcentaje de estudiantes que deambulan por la escuela, porque no logran integrarse al trabajo que se les ofrece en las clases de las diferentes materias, aún con el soporte de los ayudantes de clase. Se trata de una oferta específica, destinada a los “deambuladores” –llamados de este modo por la rectora y gestora también de la nueva estrategia– e “indeseables” –como veremos más adelante, nombrados así por una parte considerable de los profesores y de los estudiantes de la escuela tradicional–. Se crea para que los deambuladores puedan integrarse a la escuela a partir de que consientan a permanecer en

tiempos y espacios educativos y así dejar de deambular, es decir, para que encuentren su deseo por aprender y por esa vía se tornen deseables en el doble sentido, para sí y por esa vía también para la escuela. Esa es la apuesta de trabajo. La estrategia que incluye al 10% del alumnado, reúne a jóvenes que viven en condiciones habitacionales muy precarias, en su mayoría consumen sustancias tóxicas, presentan un alto grado de excitabilidad, violencia y apatía. Si bien asistían a la escuela antes de la creación de esta instancia, en realidad “no cursaban” las materias sino que caminaban por el patio en un “recreo” eterno, con marcadas dificultades para concentrarse en la clase, e interfiriendo el trabajo de sus compañeros. Cabe señalar que son los estudiantes de los primeros años quienes despiertan mayor malestar y rechazo en los docentes, pues aparecen como la materialización de su impotencia pedagógica para afrontar una tarea para la que dicen “no estar preparados”, situación que se agrava ante las características de este sector de los estudiantes, que requiere más que otros de propuestas que atraigan su atención, y dispositivos que los sostengan en procesos de **enseñanza y aprendizaje de un modo más personalizado**.

Sin embargo, para que el colegio exclusivo que representaba desde su creación la escuela donde se desarrolla la experiencia, no se transforme en excluyente, no basta con el seguimiento de trayectorias escolares personalizadas, que buscan “arrinconar las profecías auto-cumplidas de la repetición seguida de abandono”, según palabras de la propia rectora de la escuela y artífice de la experiencia. Se hace necesario crear nuevas alternativas pedagógicas que no supongan replicar lo mismo, pero ahora de una manera personalizada. Es así que el **curso integrado** se piensa como una experiencia que pueda aportar a una **pedagogía experimental** que ponga en crisis los contenidos y formas canónicas de la enseñanza y los aprendizajes que no logran transmitir competencias intelectuales y operativas básicas. Se crea buscando modos de efectivizar tales transmisiones, al tiempo de constituirse en aporte para la vida extraescolar, laboral y de participación ciudadana.

Alojar la diversidad de edades, de adquisiciones lingüísticas y de contenidos escolares, que encuentra a muchos de estos estudiantes con edades que no corresponden a las establecidas por la escuela graduada (sobreedad) y con una repitencia que no logra reponer los contenidos y habilidades no adquiridos, llevó a optar por una **modalidad multigrada**. La convivencia de jóvenes de diferentes edades (desde 13 a 18 años) y la gradualidad temporal organizada en dos años para primero y segundo año, impuso también una **reformulación y transformación de algunos de los núcleos duros del sistema escolar**: organización de materias, secuencias de contenidos, modalidades de evaluación y acreditación, organización de tiempos, espacios y agrupamientos. Estas modificaciones suponen un impacto a la idea de **homogeneidad de los puntos de partida**. Si bien una parte de los estudiantes llega al secundario con habilidades y capacidades lingüísticas y de pensamiento adecuadas a los requerimientos, existe otro grupo –que aumenta al ritmo de las desigualdades sociales y culturales– que tienen habilidades distintas, producto de una vida de trabajo precoz, crianza autónoma, necesidad de aguzar el ingenio y la astucia para sobrevivir pero que, sin embargo, no cuentan con algunas competencias básicas que el formato de la Escuela Media requiere, otros no entienden debido a la falta de conversación en sus casas, los malos tratos, el desinterés, la abulia, etc. (así lo refiere R., la directora). A estos estudiantes que no se ajustan al dispositivo de clase tradicional, ni aun con los ayudantes de clase que de algún modo colaboran para que se puedan sostener dentro de su lógica, se les propone este nuevo tipo de agrupamiento, con otras lógicas de producción y otros modos de encarar los contenidos escolares.

El Curso Integrado se propone de este modo una labor en contra del fracaso escolar, partiendo de que el mismo no es patrimonio sólo de los estudiantes sino de la escuela misma que en su ilusión de homogeneidad, lleva paradójicamente a quienes no se integran desde el vamos, a un circuito que deja pasar las clases y los momentos más ricos para el crecimiento personal y desarrollo cognitivo de los estudiantes⁷. Se agruparon 25 estudiantes de 1° a 3° año, organizados en dos grupos: 1° y 2° año juntos, y 3° por otro lado. Su conformación fue un asunto en sí mismo: no sólo la decisión de a quiénes incluir en la propuesta, es decir, los criterios de “selección”, sino también la de lograr su adhesión y su compromiso. Con la idea de que la organización horizontal, el trabajo personalizado y las formas de enseñanza alternativa permiten la revalorización o la auto-valoración del estudiante, con sus potencialidades y zonas por descubrir, los dos cursos integrados incorporaron al aula “nuevas herramientas con el fin de facilitar el interés por aprender, como por ejemplo power point (+ cañón + notebook) para presentar el tema a trabajar en la clase, con el apoyo de videos, blogs, y la técnica Wiki” (Profesora de lengua CI, Comunicación Personal). Aunque con estilos, aciertos y dificultades diversas entre sí, los docentes adoptaron una posición menos estructurada que la que asumen los docentes en la escuela tradicional, más atenta a las necesidades y capacidades de los estudiantes, y abierta a las nuevas disposiciones.

A medida que avanzó la experiencia fue imprescindible realizar nuevos re-agrupamientos y modos de establecer el vínculo pedagógico para que los “diferentes” –entre los que se encuentran paradójicamente las más de las veces los más lúcidos, según palabras de algunos de los docentes del curso integrado– tengan una oportunidad igual al resto. Sin temor a la desorganización de las estructuras tradicionales de enseñanza, se activaron otros modos flexibles de hacer escuela en que los aprendizajes se ven facilitados, dispositivos como los empleados en escuelas rurales o de isla, en las que los niños van a la escuela presencial de manera irregular pero tienen un sistema de asistencia tutorial, que les permite tener una escuela a medida de sus condiciones de existencia.

Con respecto a la organización del currículum, la acreditación se mantuvo de manera igual a la escuela tradicional. La evaluación estaba a cargo de los docentes del curso integrado y seguía el mismo régimen que el resto de la escuela, es decir, se volcaban en boletines. La curricula fue diseñada también de un modo tradicional, por materia y no por área, de manera que formalmente era igual que la escuela tradicional salvo en los agrupamientos de los alumnos. La contratación docente fue mixta, es decir, el plantel docente fue conformado tanto por profesores que ya formaban parte de la escuela como de otros que venían de afuera de ésta.

A continuación presentamos un conjunto de características que aportan a comprender la dinámica de trabajo. Para facilitar la lectura, se emplearán las siglas: CI, cuando nos referimos al Curso Integrado y ET cuando nos referimos a la Escuela Tradicional.

⁷ El fragmento audiovisual que se puede visualizar en el link N° 2 adjuntado en el anexo fue producido por el Canal Encuentro, que depende del Ministerio de Educación de la Argentina, dado el interés suscitado por la experiencia, en el marco de la implementación de la nueva ley nacional de educación para el nivel medio. El mismo hace referencia al contexto y la descripción que aquí presentamos.

En cuanto a las materias, no difieren en su cantidad y nominación con las de los cursos de la escuela tradicional, como se puede apreciar en el horario que adjuntamos en el anexo. Señalamos a continuación algunas de las diferencias que surgen de su lectura:

- El cambio radica en la unificación de los contenidos de 1° y 2° año, que se realizó con el asesoramiento de los tutores académicos (Tercera Temporada). Se pueden encontrar referencias de esta modalidad en la propia Ciudad de Buenos Aires, con la experiencia de los grados de aceleración, diseñados e implementados por la gestión de la pedagoga argentina Flavia Terigi, a cargo primero de la Dirección de Planeamiento, y luego de la Subsecretaría de Educación.
- Si lo comparamos con el horario general de la escuela se puede apreciar en el mismo que hay una hora destinada a tutoría, mientras que en el curso integrado no lo hay. Ello se debe a que la atención a los problemas personales y que devienen de la relación con profesores y entre estudiantes no son tratados en una hora en especial, sino que se busca que cada uno de los docentes en el trabajo educativo desde sus propias materias con los estudiantes los pueda abordar en la medida que se van presentando. En los hechos, interpela el dispositivo de tutorías, que se viene implementando en las últimas décadas, a partir de que se comienza a contemplar la necesidad de atender las situaciones inéditas, que interfieren en el trabajo educativo. Sin embargo la instancia de tutoría ha tendido a burocratizarse, dejando mayoritariamente sin conmovir la posición de los profesores de la ET, que muchas veces son los que generan los problemas que suelen ser adjudicados a los estudiantes.
- Por otra parte, en el CI hay una tendencia a integrar contenidos de diferentes disciplinas en cada una de las materias, mientras que en la ET se presentan en general de manera más fragmentaria. Diferentes autores lo señalan como uno de los problemas que abonan a la crisis de la escuela media (Dussel, 2008; Tiramonti, 2004-2010; Kessler, 2004).
- El horario particular del curso integrado destinado a tres estudiantes para quienes se organizó *ad hoc*, producto de una situación de suma conflictividad que se desató en torno a ellos, muestra un trabajo que no se atiene a lo instituido, sino que busca, como todas las temporadas, instituir nuevas formas de organización, en función de las necesidades que se van presentando, orientado por el principio de integrar a todos los estudiantes al trabajo educativo. El devenir de esta instancia, que llevó a los estudiantes a organizarse mejor para realizar las tareas, a superar lentamente sus respuestas impulsivas ante las agresiones y gestos de discriminación, y a solicitar reingresar a su curso habitual, revela la necesidad de otorgarle al CI un carácter transitorio a los efectos de conciliar dos necesidades: la de una atención particularizada en determinado momento de la trayectoria de un estudiante, y la no fijación de la misma que la lleve a ocupar un lugar de excepción con el riesgo de derivar en un lugar segregado.

En cuanto a la atención a los problemas personales de los estudiantes, se presenta como uno de los dilemas para los profesores del CI, algunos de los cuales manifiestan que resulta más productivo, ofrecerles la oportunidad de conectarse con otras realidades, a través de cada materia. Si bien se puede verificar que una escucha atenta de los estudiantes por parte de los profesores, junto con una buena disposición a abrir los modos de transmitir los contenidos, favorece el aplacamiento de las impulsividades e inquietudes, así como una mejor vinculación con el trabajo educativo, se presenta un límite impuesto por algunas modalidades subjetivas de

los estudiantes que requieren consultas a profesionales externos. Fue el caso de algunos de los estudiantes a quienes se los acompañó en la posibilidad de acceder a un tratamiento psicológico. Al respecto cabe una breve acotación: se puede apreciar que los tratamientos que funcionan, también requieren de dispositivos no convencionales, donde se privilegie la posibilidad de que el sujeto entre en confianza, antes que pretender adecuarlo a un dispositivo estándar.

En cuanto al seguimiento académico de la rectora R. y de su colaboradora M., el mismo se refleja en los intercambios vía correo electrónico con los profesores. Cabe destacar al respecto, el involucramiento de la dirección en los procesos de enseñanza de los profesores del CI, y un seguimiento uno a uno de los procesos subjetivos y efectivos en relación a los aprendizajes de los estudiantes; cuestión que se diferencia de las modalidades habituales de conducción de las instituciones, que mayoritariamente quedan atrapadas en la gestión burocrática. Se pueden apreciar en el relato, indicios de la hipótesis central que sostiene el proyecto del CI, en cuanto a que el deambular se combate despertando interés por el trabajo educativo.

En cuanto a aciertos y dificultades de los estudiantes: a partir del seguimiento de la enseñanza y los aprendizajes, se pueden apreciar *estilos de informes de los profesores* solicitados por R., que por sus características, permiten identificar los aciertos y las dificultades: aquellos que incorporan además de los temas y recursos utilizado, comentarios sobre los efectos en los estudiantes, diferenciando logros y dificultades, más producciones de los mismos. Es a partir de esta modalidad, que no supone sólo informar, de donde se obtiene una semblanza más cercana a los efectos producidos por el trabajo con los estudiantes, y no sólo un acercamiento a las intenciones, de modo que se recomienda a futuro, orientar de esta manera los reportes. De las reflexiones que brindan, se puede apreciar cómo un dispositivo para un número reducido de estudiantes, con una formulación de contenidos que considere los puntos de partida, y no sólo las intenciones de los programas, permite individualizar dificultades que pueden contribuir a la elaboración de estrategias de trabajo en el rediseño del dispositivo.

Un conjunto de *caracterizaciones sobre el desempeño de los estudiantes*, que surge de los informes de los profesores de las diferentes materias advierten posibles reorientaciones del trabajo: un texto expositivo de veinte renglones les resulta muy extenso; no responden solos a las consignas; a la mayoría le cuesta tomar apuntes; la introducción de la biblioteca en el aula es muy bien recibida; el aumento de la cantidad de alumnos (de 5 a 13 aprox.) quebró el silencio de lectura de las primeras puestas en práctica, lo que habla de esa necesidad de silencio para la concentración, y de la implementación del trabajo con grupos reducidos; la potencialidad del trabajo con pequeños textos radica en que permite un análisis textual pormenorizado; tienen muchas faltas de ortografía y la redacción es muy pobre; el empleo de la música y de los instrumentos para distinguir sílabas en las palabras, revela su eficacia en cuanto a encarar la tarea de un modo placentero, sin alterar por ello la relación de autoridad: “se divirtieron, nos reímos juntos” y al mismo tiempo las dificultades para concentrarse: “hubo que parar la música una vez por verso”. El armado de un blog⁸ sobre el mundial de fútbol y la puesta en escena de teatro leído obtuvo una excelente respuesta y entusiasmo por parte de los estudiantes. Otras iniciativas de esta índole que introducen temas de actualidad, nuevos lenguajes y tecnologías revelan su eficacia.

8 Se puede visitar en el link N° 4 adjuntado en el anexo.

Envío los contenidos de Tecnología de los dos grupos, y en carpetas separadas las actividades principales, todo en un archivo comprimido (avisáme, R., si hay problemas para abrirlo y lo mando todo suelto, lo hice así por orden). Hay también un acceso directo al link del video que preparamos para el festival, que documenta un poco el armado de la consola de luces y reflectores por parte de los dos grupos, por si no se abre es: <http://www.youtube.com/watch?v=LO5CZJUq0dI>.

(La cámara, además del que habla, es también por momentos de J. (EF), D. T. (2º) y M. A. (1º)- Saludos,G.

(Profesor de Tecnología, 2010, intercambio de mails)

Visibilizar en el espacio virtual de las redes sociales a la que tienen acceso los estudiantes sus iniciativas productivas, incide en el modo en que se reconocen a sí mismos, y va en dirección contraria a los procesos de criminalización y patologización de los jóvenes, especialmente de sectores populares, como es el caso.

En cuanto a la organización de los tiempos: el tipo de seguimiento que se realiza, también permite identificar problemas relativos a este aspecto que es decisivo para llevar adelante el trabajo. El respeto de los horarios con una población que trabaja en condiciones de informalidad, al tiempo que sus regulaciones temporales cotidianas están definidas para muchos por hacer lo que quieren en cada momento, es un tema a considerar para esta y otras estrategias.

En cuanto a la enseñanza convencional, repetitiva vs. trabajo que impulsa a la investigación: de diferentes testimonios surge una tendencia de los estudiantes a reconocerse más cómodos en un tipo de trabajo convencional donde el docente es quien “trabaja” y quien indica cómo deben realizarse los trabajos. Un caso es el pedido al profesor del dictado ante su invitación a investigar. Cuatro hipótesis surgen de esta constatación:

H1: una representación acerca de qué es el trabajar de un profesor

H2: dificultades para emprender los trabajos que se les piden

H3: falta de sentido para sí de la tarea que se les solicita

H4: el efecto de aplacamiento que genera el trabajo repetitivo y automático.

De ello surge la necesidad de no ceder ante este pedido, al tiempo que requiere estudiar y ensayar estrategias de tránsito de una modalidad pasiva, a otra intelectualmente más activa. Del análisis de todos los informes, surgen algunas reflexiones, además de las que ya se fueron señalando: cuando la actividad logra conectar un tema nuevo con alguna experiencia propia, que supone por parte del profesor algún saber en los estudiantes, y plantea un debate abierto, hay más chances de que los estudiantes se interesen y trabajen; cuando la actividad está basada en una propuesta muy centrada en transmitir una posición teórica o ideológica del docente, aunque en sí misma sea interesante y busque conectar con la realidad de los estudiantes, no logra concitar el interés. En este caso, el saber supuesto en el estudiante queda opacado por un debate que se les presenta en alguna medida cerrado. Se advierte que es la relación con *la suposición de un saber en el sujeto*, lo que hace la diferencia, y sobre la que será necesaria seguir investigando junto con los docentes.

Los claros y oscuros de la estrategia.

A partir de la descripción realizada y de la recuperación que se fue realizando a medida que se fue avanzando en la misma, se puede apreciar cómo el CI, que se crea como experiencia piloto y como ensayo de nuevas formas de albergar al conjunto de los estudiantes, ofrece otro tipo de organización de los tiempos y espacios, otros modos de enseñar y aprender, y sobre todo, otro modo de acercarse a quienes no ingresan en la representación de alumno que tienen los profesores y a los nuevos problemas y desafíos con los que son confrontados por las nuevas realidades. Se deja ver en el trabajo de los profesores del CI un esfuerzo por construir condiciones que hagan posible que estos jóvenes sean “estudiantes”, considerando que este es un punto de llegada, y no un punto de partida, como es la representación que surge de la ET, escuela moderna, que recibía a los estudiantes con ciertas competencias de conducta ya incorporadas. El CI busca contribuir a un reencuentro o encuentro para muchos, con el placer de conocer, descubrir y crear, como vía privilegiada para calmar a los movidos y despertar a los que duermen, convocar a decir y a madurar algo distinto de lo que dicen o hacen a diario; en suma, pensar una pedagogía que cambie de signo de la abulia que puebla las aulas. Se propone hacer frente a una situación apremiante que se advierte a diario en la escuela y que compromete no sólo la escolaridad de cada vez más estudiantes, sino también la posibilidad de que los docentes desarrollen sus clases dentro de ciertas pautas y sentidos que garanticen algo del orden de la enseñanza y algún tipo de aprendizaje.

Éste es un modo de correrse de dilemas tales como “contener o enseñar” y de la supuesta “inevitabilidad” del abandono y la exclusión que asume la escuela tal cual está (rectora R.). Representa una estrategia concreta para avanzar hacia el cumplimiento de la Ley Nacional de Educación que establece la obligatoriedad de la escuela Media⁹. Si bien no pretende ser un plan exhaustivo de transformación de la escuela, es un avance en dirección a la elaboración de nuevos formatos y alternativas que involucren progresivamente al conjunto de los años escolares y de los docentes.

Gestión de los aprendizajes.

El trabajo personalizado ha demostrado colaborar en la producción del vínculo educativo entre los docentes y los estudiantes, en la medida que cada uno percibe hacia sí un deseo de que aprendan, de que progresen, que no es anónimo.

Es posible diseñar y llevar adelante estrategias pedagógicas que colaboren a favor las competencias básicas (leer, escribir, escuchar, esperar, revisar, reflexionar, etc.) en la medida que ello atienda al reconocimiento de cada uno en su singularidad, y en su condición de estudiante, que como tal supone una relación de asimetría, en términos de responsabilidades. El CI, al igual que la primera y tercera temporadas (ayudantes de clase + agenda cultural y tutores académicos), supuso

9 Se trata de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que en el año 2006 plantea dos cambios fundamentales: la obligatoriedad del nivel secundario, que avizora un horizonte de avance en dirección a la cobertura plena; y la re-unificación del nivel en una institución de educación secundaria, que en la mayoría de las provincias argentinas se separó en ciclos diferenciados a partir de las reformas de los '90, con excepción de la Ciudad de Buenos Aires y de Tierra del Fuego.

una revisión curricular y metodológica de los programas, ubicando en un lugar privilegiado la experiencia del lenguaje, en tanto práctica humana esencial. Se propuso otorgarle un valor central a la lectura, al arte de la argumentación, a la escritura, en sus sentidos íntimo y colectivo. Una dificultad recurrente con la cual se confrontaron los docentes, fue que muchos estudiantes no podían leer lo que ellos mismos habían escrito con mucha dificultad. Advertir este obstáculo no ha sido fácil según sus propias palabras, ya que la representación arraigada de que los chicos llegan con estas competencias a la Escuela Media, contribuye a velar la realidad: “son de otro mundo, mas de que otra clase. No pueden ni procesar, eso pone en duda todo lo que hicimos (...) nos tendríamos que mandar a nosotros a marzo, porque nosotros no nos dimos cuenta.” (Docente de curso integrado, 2010, comunicación personal). Entendemos que las dificultades que presentan los estudiantes no sólo hacen referencia a una formación precaria en su educación primaria, sino también al desorden subjetivo que se refleja en las dificultades de estructuración del lenguaje.

Hay una heterogeneidad extrema, pobreza de recursos lingüísticos. No era solo vergüenza para leer en voz alta (...) Cuando tuvieron que escribir las cartas, me di cuenta de que no la podían leer en voz alta porque no tenían práctica de leer en voz alta (...) leen como si estuvieran en segundo grado. Hay que abrir el problema.

(Docente de Lengua, curso integrado, 2010, comunicación personal)

La docente recurrió a M. (colaboradora de R. en el diseño e implementación del proyecto) a quien recurrió y con la cual diseñaron una estrategia para abordar las dificultades de lectura y escritura mediante talleres de escritura y de radio, en los cuales propone un trabajo personalizado con las producciones de los estudiantes.¹⁰

Violencias desatadas y los avatares de su encauzamiento: un caso que visibiliza estrategias orientadas a la gestión de la convivencia.

F. es un estudiante que llega al CI en medio de un gran debate que dividió las aguas respecto de las reglas de convivencia y las normas que deben acatar los alumnos. F. cursaba en la escuela tradicional, hasta que, con el apoyo de dos compañeros le roba la billetera a una profesora. Frente a este hecho se establecieron distintas posturas: la profesora damnificada, los preceptores y algunos estudiantes de la escuela tradicional solicitan la expulsión para los tres estudiantes que participaron del hecho. Frente a esta situación la directora (R.) convoca a F. para hablar sobre el episodio. En la conversación que mantienen, R. se detiene en un indicio en el que se basa para decidir la no expulsión: F. manifiesta estar muy preocupado porque la profesora (de italiano) damnificada le fuera a bajar la nota. Cuando le pide entonces la carpeta, advierte que es un joven con un muy buen rendimiento académico. Entonces, basándose en el criterio de que hay un interés por el trabajo educativo y por los aprendizajes, y que si se lo expulsa de la escuela la experiencia indica que estos chicos terminan des-escolarizados –porque no hay instituciones que los reciban de un modo inclusivo–, decide sancionarlos con una suspensión de varios días y pasarlo de

10 En el link N° 10 puede apreciarse uno de los programas de radio realizado con los alumnos de 3° año del curso integrado.

turno a un curso integrado para los tres chicos que cometieron el hecho. La medida de crear un dispositivo *ad hoc*, se basó en que estos jóvenes estaban al borde permanente de precipitarse en exabruptos, siendo necesario protegerlos de un grupo de estudiantes de la escuela tradicional de cuarto y quinto año que los había amenazado con violencia. Llamó la atención y conmocionó a la dirección que estos últimos habían participado de la experiencia de fortalecimiento de los primeros años, con el equipo de apoyo (1° Temporada), pero la situación se desata a raíz de que pertenecen a un sector del barrio (la villa 31) enfrentado a otro al cual pertenecen los tres estudiantes en cuestión (la villa 31 bis). Frente a las amenazas que se producen tanto en el barrio como en la escuela, es que la dirección decide el cambio de turno y preservarlos en un espacio más acotado, a resguardo de encuentros que puedan precipitarlos en escenas violentas, al tiempo de garantizarle la continuidad del trabajo académico. Es entonces que el grupo de estudiantes de 3° y 4° año comienza a llamarlos “los indeseables”. Se puede apreciar cómo la movilidad de los dispositivos que se van creando, están fundados en el compromiso de R. con la vida de los estudiantes.

En una reunión de equipo del curso integrado los docentes conversan sobre las características de los tres chicos. Coinciden en que ellos reconocen lo que les pasó como “la última oportunidad que tienen en la escuela”. Una docente alude a dos expresiones deslizadas por uno de ellos: “Nosotros vivimos cosas que ustedes ni sospechan.”, “A nosotros no nos esperaron.” R. la directora, reflexiona sobre estos dichos, “no los esperaron en el tiempo de la infancia.” Efectivamente, son jóvenes que no tuvieron la posibilidad de transitar su infancia en su condición de niños, y con sus derechos vulnerados estuvieron expuestos a múltiples violencias sin resguardo del mundo adulto. Que lo puedan decir a sus profesores, nos advierte que la escuela, cuando se les ofrece alojadora, puede ser tomada por los chicos como otra oportunidad, como un otro lugar que les puede habilitar otros modos de transitar la vida, ahora en su condición de adolescentes, lo cual se verifica en el deseo de volver a integrarse a su grupo de origen: “quieren la escuela de todos y mostrarles que no son lo que dicen que son” (Docente del curso integrado, 2010, comunicación personal).

La situación que acabamos de relatar, muestra las derivas que puede generar una instancia excepcional, como la del curso integrado, llegando a convertirse en un dispositivo de segregación (que aloja a “los indeseables”) o por el contrario en un lugar de aprendizaje y puente-andamio hacia la reinscripción en la escuela y el grupo de pares. Entendemos que se trata de rescatar esta última vertiente, pero alertados de que el riesgo que conlleva toda instancia excepcional de derivar en una práctica segregativa, se incrementa en tanto no se advierta que esa posibilidad siempre está latente. Considerarlo puede llevar a arbitrar algunas estrategias -brindar información clara al conjunto, alentar instancias de diálogo entre los docentes de ambos dispositivos aún a sabiendas de la dificultad que ello supone, entre otras- que contribuyan a metabolizar ese “cuerpo extraño” en el que puede convertirse un dispositivo para una atención individual. Se hace necesario producir en el colectivo de docentes, principios de trabajo con estas subjetividades cuyo tiempo de infancia ha sido arrasado, y que cuentan con otros modos de relación con la ley, con la norma y con sus pares.

Alcances de la práctica para la vida de la escuela.

Si bien el proyecto “Curso integrado” se orientó a un grupo reducido de estudiantes, su presencia irradió efectos hacia el resto del alumnado y de los docentes. Señalamos a continuación algunos indicios:

- Mejoró un aspecto de las condiciones de enseñanza-aprendizaje en las aulas de la ET, en cuanto a trabajar en un clima más sereno y propicio para la concentración, a partir de que los “deambuladores” sólo salían al patio en el recreo o para alguna actividad programada, evitando así ruidos y riesgos de enfrentamientos.
- Fomentó la producción, acumulación y transferencia de materiales y propuestas de enseñanza, experiencias y estrategias relevantes que resultaron útiles y pertinentes para enriquecer las clases regulares. Este movimiento es incipiente, pero están sentadas las bases para que pueda ampliarse.
- Permitió el uso y la potenciación de programas y proyectos existentes: articulación con *Aprender trabajando*; *Campamentos* y *Fortalecimiento institucional*, entre otros.
- Incluyó la asistencia de especialistas de la Dirección de Planeamiento del Ministerio de Educación para la definición de la propuesta curricular, el sistema de acreditación, organización, caja horaria y la normativa necesaria para su funcionamiento del CI, y para un trabajo de tutoría académica con los profesores de toda la escuela (3° Temporada).
- Situó obstáculos y posibilidades que abre el trabajo personalizado, constituyéndose en un insumo de valor para la implementación del Programa conectar Igualdad, a implementarse en el ciclo lectivo 2011.

Con respecto a las fortalezas

Se verificaron avances en la “escolarización” de los estudiantes atendidos por el CI, con mayores niveles atencionales, y de participación, aunque inestables. Identificar y profundizar aquellos momentos en los que se produjo mayor atención y participación, puede ser un aporte para la reformulación del espacio y para el trabajo de los profesores de toda la escuela que también debe lidiar con esta dificultad. Se logró que los “andariegos” que concurrían a la escuela sin útiles, sólo para caminarla, permanecieran en su aula, tuvieran su carpeta y material de estudio, y aprendieran -en la medida de sus posibilidades-. Para el resto de la escuela significó una mejora para el dictado de las clases, porque contribuyó neutralizar una de las variables que atentaban contra las condiciones de silencio y serenidad en la clase. Cabe señalar que no todos pueden ponderarlo dado que prevalece en algunos la sensación de que el CI alberga lo que debiera quedar puestas afuera. El Curso Integrado se conformó como una “escuela paralela” a la tradicional, así llamada por la directora y los docentes que participan de esta experiencia. A partir de la experimentación a la que dio lugar, permitió leer como con una lente de aumento algunos de sus problemas centrales de la escuela toda: las dificultades para entusiasmar a los chicos con los aprendizajes, y por esa vía encauzar los desbordes.

Al ofrecer una atención más comprensiva y una ayuda personalizada, a la vez que una apuesta al trabajo grupal y a la socialización, se pudieron apreciar las repercusiones en los estudiantes que participaron de la experiencia, cuyas apreciaciones pueden ser potencialmente aprovechadas por

el colectivo docente. Una lectura de sus producciones escritas sobre el sentido y el significado del curso, nos acerca a la valoración positiva que tienen del mismo y a las razones de su calificación como “diferente a los demás”. Los estudiantes valoran la disposición de los docentes a enseñar (“te explican más veces”, “te tienen más paciencia”, “no sólo les interesa el sueldo sino que también les fascina ayudar”), y delata el déficit en este sentido que tiene la escuela que conocen. Además, señalan que más allá de los conocimientos específicos de las materias, aprendieron a prestar atención, a valorar el estudio y la dedicación para el logro de metas, a atender en clase, a escuchar, a respetar a sus docentes y a sus compañeros, y a ayudar al otro. Aunque sabemos que estos avances son parciales, y en algunos casos inestables, pueden ser leídos como ideales a alcanzar, lo cual puede constituirse en un punto para acciones futuras.

Asuntos que requieren ser revisados.

El CI como privilegio o como derecho. Si bien la diferenciación entre el curso integrado respecto de los demás cursos tiene un signo de valoración positiva por parte de los estudiantes que participaron del mismo, la tensión generada con la “escuela tradicional” que los cataloga como “privilegiados”, requiere revisar los modos en que se dan a conocer al conjunto las razones que llevaron a su conformación, los criterios para la inclusión de estudiantes en el mismo, así como las tareas que se desarrollan en una instancia de trabajo que resulta excepcional con respecto a lo habitual de la escuela.

Continuidad en el sostén y gradualidad para la autonomía. Los estudiantes pujan por continuar con la experiencia más allá de “los años difíciles” (así llaman a los tres primeros años). Nos advierte sobre la necesidad articular procesos graduales de migración hacia las instancias de trabajo habitual en la escuela, que deben ser explicitadas para los estudiantes desde un inicio. La continuidad de estos estudiantes con el equipo de apoyo puede ser una instancia que aporte en esta dirección. Del balance realizado por el equipo docente, y de nuestras propias observaciones, surgen algunas tensiones que es necesario considerar:

La regla y la excepción. La tensión entre la regla y la excepción alude a las dificultades para ingresar en las regulaciones que impone la institución (horarios, asistencia, expectativas de rendimiento académico, respuesta ante los exabruptos, etc.), aún las establecidas para el CI, han llevado a que se produzcan “infinitas situaciones de excepción” (Docente del CI 2010, intervención en reunión de equipo). Como ya se señaló anteriormente, se impone un análisis de los modos de relación de estos chicos con la norma y la ley, así como una revisión de las normas de la escuela y de sus modos de aplicación. Los conflictos de convivencia a los que ya hemos aludido, sumado a situaciones difíciles de manejar por parte de los docentes (también del CI) llevó a un porcentaje de ellos a reclamar pautas normativas. Este hecho nos advierte sobre la necesidad de revisar en qué medida el trabajo que se les propuso a los estudiantes logró atraer su interés de modo tal que incidiera en sus modalidades de relación, y en los casos en los que el interés fue evidente, analizar qué otros abordajes es necesario sumar. Se abre a partir del debate que se generó en la escuela, una tarea planteándose la dirección la posibilidad de encarar un proceso de revisión del reglamento escolar, y la conformación de *consejos de aula*, por entender que por tratarse de instancias de trabajo más aprehensibles en cuanto a su dimensión, pueden tornarse más productivas para analizar situaciones particulares que se vayan

presentando, que permitan situar cómo intervienen las características de los estudiantes, así como el tipo de trabajo educativo que se les ofrece.

El esfuerzo y la presión. Refieren los profesores que el esfuerzo se concentra en las últimas semanas del año para aprobar las materias: "...en tres semanas se pudo resolver lo que no se pudo en todo el año. Porque los chicos se ponen las pilas en la última semana, cuando tienen que salvar las materias." (Docente del CI, 2010, intervención en reunión de equipo). Esta situación convoca a revisar el peso que tiene también para estos estudiantes el hecho de sostenerse en el sistema escolar; la presión del límite; las razones que los llevan a querer salvar las materias. Dilucidarlo dará pistas para pensar cómo poner a jugar las hipótesis que surjan, en el trabajo de todo el año.

Entre atender los problemas de los estudiantes y focalizar en el trabajo con los contenidos.

Otra tensión que ya fue señalada, se produce entre buscar conocer mejor y dar lugar a las problemáticas que viven los estudiantes, o sustraerse de las mismas, para favorecer el trabajo educativo. En relación a esta preocupación, una docente refiere: "hay que hacer una abstracción de la realidad en un punto, porque los chicos saben que nosotros venimos de otros contextos y que lo que ofrecemos no tiene que ver con la realidad de ellos. Por más que queramos un acercamiento no es fácil." En esta misma línea otra profesora refiere: "a mí me encanta dar esas clases. Ir al grano con sus cosas es peor, cuando iba a lo más hermoso de la ciencia, a cómo se expresa en lo cotidiano ahí la cosa andaba mejor. Desde lo político esto es importante porque es bueno que tengan ese contacto con los contenidos". Esta tensión señala la necesidad de revisar en qué medida los contenidos funcionan como una terceridad necesaria en el vínculo con los estudiantes, en tanto posibles de ser causantes de deseo de conocer, y en qué medida se combina con la necesidad de tejer un lazo con sus propias realidades. Advertimos al respecto el riesgo es abonar al falso dilema: contener o enseñar; y a la necesidad de profundizar este debate con los profesores a partir del análisis de situaciones efectivamente ocurridas.

Prohibido/ permitido y consentimiento al aprendizaje, entre la igualdad y la diferencia.

Los actos violentos, disruptivos, la presencia de líderes y bandas en el grupo, sumado a los bajos niveles de control de los impulsos de parte de los estudiantes, provocan en los docentes desconcierto, e interrogantes acerca de cómo maniobrar con la relación entre lo prohibido y lo permitido y con el consentimiento de los chicos a trabajar. Una profesora señala al respecto: "no doy diferente que en otros colegios. Lo que les pasa a los chicos es que no tienen confianza. Hay que establecer un vínculo. Cuando empieza ese vínculo da frutos. El problema es cuando viene uno nuevo incorporarlo al grupo es un problema." La docente rescata la importancia del vínculo y de los puntos de partida igualitarios, ella dice que no los trata como "distintos" sino que se propone armar vínculo para establecer una confianza que se refleje en el trabajo. Se trata de revisar en qué medida una mirada que no los victimiza puede aportar tanto a la distinción entre lo prohibido y lo permitido, y a conquistar su consentimiento.

Del cuerpo a la palabra. Refiere una docente: "Hay un cuerpo a cuerpo. Necesitan mucho de la preocupación de los adultos frente a ellos." Esta reflexión nos lleva nuevamente al hincapié necesario en las competencias lingüísticas del que parten todas las temporadas, que entendemos están en íntima relación con los desórdenes subjetivos. Se trata en este caso de revisar cómo contribuye el vínculo educativo que se establece con los estudiantes a pasar del cuerpo a la palabra.

Leer la posición del estudiante para orientar la posición del profesor. Otra docente hace referencia a una joven que adopta en la clase actitudes violentas hacia los compañeros y los docentes: “ella provoca ser echada”, dice la docente. Frente a esta actitud, la profesora reflexiona: “qué cosa diferente puedo hacer con esta chica, responder no a lo que busca, sino responder con algo diferente. Si ella me provocó esto, yo no lo tengo que hacer. Entonces le digo vos sos muy capaz, ahora te bajás, te pones a copiar y poco a poco ella se incorpora a la clase.” Vemos cómo puede leer la posición de la joven junto con la propia, buscando un cambio a partir de un viraje en la propia posición.

IV. Reflexiones finales

Las dos estrategias abordadas revelan la tensión entre lo que se plantea como la escuela tradicional y la paralela. La experiencia del curso integrado visibiliza una diferenciación sobre éste dispositivo llamado “alternativo” y el resto de la escuela “tradicional”. Alertados por el indicio que significó la atribución de “privilegiados” o “indeseables” a los estudiantes del CI, es necesario replantearse los límites y posibilidades que tiene una instancia excepcional, y evaluar las posibilidades que se abren para entamar lo tradicional y lo alternativo, para que pueda ir ganando terreno, con menos riesgos de producir efectos paradójales de segregación. Los nuevos desafíos requieren recoger la eficacia del trabajo con jóvenes con trayectorias heterogéneas a partir del seguimiento del uno por uno sin que ello suponga la pérdida del trabajo grupal. Al mismo tiempo será un desafío recoger de la experiencia realizada la necesidad de visibilizar para el conjunto, los movimientos que se realicen en las nuevas instancias excepcionales que se habiliten. La experiencia advierte sobre la configuración de al menos cuatro tipos de “lugares simbólicos” adjudicados a los estudiantes: *idealizado, despreciado, victimizado o sujeto de derecho*. El curso integrado visibilizó la figura del alumno despreciado, encarnado en el deambulador o lo que alumnos y docentes han llamado “los indeseables”. Este indicio permite ingresar en uno de los fenómenos devastadores para las nuevas generaciones, como son los procesos de estigmatización y criminalización, que esta estrategia dejó al descubierto en sus mecanismos de producción. Si bien se ha comprobado que el trabajo entre pares ha resultado fructífero, la experiencia puso en evidencia que el mismo no es espontáneo, y requiere de una determinada presencia y posición del adulto. La presencia de un adulto que da la palabra y con ella la confianza, que ordena la tarea, permite establecer un campo de cuidado, confianza y contención, cuya fragilidad requiere de una búsqueda colectiva de recursos.

Tanto en la experiencia de los grupos de apoyo, la agenda cultural como el curso integrado se destaca la relevancia de una posición regulada por sus intereses culturales y su transmisión a estos jóvenes, por parte del adulto. Hemos recogido indicios de que la violencia o la apatía disminuyen cuando aumenta el placer y el deseo por el trabajo. Sin embargo, al mismo tiempo que esto se verificaba, se generaban diversos focos de violencia en algunos sectores de la escuela. Creemos que esto puede deberse en alguna medida, por la conjunción de dos factores: el curso integrado cristalizado como la excepción, al interior de la escuela, visibilizado como lo extranjero, lo indeseable o lo privilegiado, reprodujo modalidades de relación de los espacios cotidianos de los estudiantes en su barrio (la 31, contra la 31bis, donde viven los indeseables). Se vio así facilitado que los conflictos del barrio se instalaran en la escuela

A lo largo de la exposición hemos hecho referencia a diversos obstáculos suscitados en el trabajo con los estudiantes que condujeron a un inicio de reflexión sobre las normas y las reglas de convivencia,

el caso F se constituyó en un caso paradigmático. Visibiliza un problema de escala social mayor que alcanza de manera particular a los contextos vulnerables donde viven estos jóvenes. La relación con la norma alcanza también el sentido que la escuela tiene con respecto a ellos. Dice un profesor: “me preguntan si los voy a aprobar, pero me dicen “qué me importa, póngame un uno”. ¿Cuál es el valor de la sanción para estos chicos? Entendemos que la regulación de las conductas puede pensarse para sujetos que no han contado con los cuidados materiales y simbólicos, por el lado de reconocerse en una producción, más que por la sanción o una mala nota, dado que la norma regula lo que no se puede, en función de aquello que habilita. Cuando esta relación entre el no y lo que éste habilita no está garantizada, el no, la prohibición, la regulación resulta ineficaz. Esto obedece a que aceptar el no, implica siempre una renuncia, y ésta nunca es a cambio de nada. Por lo tanto, es crucial para lograr que la norma se respete, que quien tiene que consentir a aceptarla, visualice claramente, sienta, a qué lo habilita, qué representará para sí mismo aceptarla: ¿un posible trabajo?, ¿un futuro mejor?, ¿la satisfacción por encontrarse en una lectura, en el armado de un mural, de un corto, en una invención en cualquier campo de saber donde se reconozca parte?, ¿la sorpresa de que puede lo que creía imposible para sí mismo?, ¿la sorpresa de sentirse escuchado de un modo diferente a como lo es en otros ámbitos de su vida? Dadas las condiciones en que se vive la ley en la sociedad, el trabajo de subjetivarla, de consentir a respetarla -traducida en las normas que regulan lo colectivo- están dificultadas por los procesos de corrupción generalizados, porque la ley está en estado permanente de excepción, a lo que se suman las necesidades básicas no satisfechas o desigualmente satisfechas, lo cual impacta en las diferencias en cuanto a qué requiere cada quien respecto de aquello que la norma lo habilite. Por lo tanto, es necesario establecer un adentro y afuera de la escuela, donde otras condiciones de vivir la norma que nos regula a todos, grandes y chicos, permita visualizar que es posible un mundo adulto que responde a otros parámetros, pero que al mismo tiempo reconoce las diferencias del afuera con las que llegan los chicos, las diferentes maneras de vivir la ley en los contextos cotidianos de los alumnos, que da lugar a una heterogeneidad de relaciones con la ley y la norma en las instituciones, en términos de las compensaciones (de lo cual deviene un trabajo diferenciado). La igualdad está en que todos necesitan de una regulación, la diferencia está en los modos y tiempos de conquistarla. Asistimos a una desestimación de las figuras tradicionales de autoridad y en particular de su desestimación como depositarios del saber (los desarrollos de la ciencia, la tecnología y los medios de comunicación, juegan aquí su papel en la des-localización del saber) léase los gobernantes, los médicos, los maestros, por mencionar figuras emblemáticas. Por lo tanto es necesario relocalizar el saber en las figuras sociales, en este caso la de los docentes (en todas sus variantes), lo cual es a conquistar y un arduo trabajo a realizar, por las invenciones a las que concitan los nuevos contextos. De las consideraciones precedentes surge que el trabajo de repensar y reinventar un marco normativo para la escuela, entiende que la subjetivación “necesaria de las normas” no son un punto de partida, sino un punto de llegada. La experiencia puede aportar modos novedosos de incluir genuinamente a los estudiantes en el sistema educativo, en tanto que abre algunas perspectivas interesantes para revisar “en la práctica” los sentidos que la escuela –como mediadora o facilitadora cultural– posee y puede llegar a adquirir para los estudiantes que viven en contextos críticos en términos materiales y simbólicos.

Es imprescindible avanzar en una lectura más fina de las lógicas subjetivas en las que se sostienen los estudiantes. Del acercamiento que hemos realizado surge la necesidad de una figura adulta que los escuche, oriente y encauce, y que se puedan reconocer y traducir en estrategias de trabajo los puntos de partida diversos con los que llegan los estudiantes, tal como lo demostró la experiencia del curso integrado.

Nuevas temporadas se abrieron durante el 2011 y el 2012, que recogen las enseñanzas de las estrategias, los aciertos y obstáculos que se vienen acumulando en cada una de las anteriores, volcadas ahora al conjunto de la escuela. El análisis de las mismas será materia de una nueva investigación.

Bibliografía

- Agamben, G. (2009) *Signatura Rerum. Sobre el método*. Ed. Adriana Hidalgo, Buenos Aires, Argentina.
- Aguirre Rojas, C.A. (2003) *Contribución a la historia de la microhistoria italiana*, Ed. Prohistoria. Rosario, Argentina.
- Autès, M. (2004) “Tres formas de desligadura” en S. Karsz (comp.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona, Ed. Gedisa.
- Castel, R. (2004) “Encuadre de la exclusión” en S. Karsz (comp.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Barcelona, Ed. Gedisa.
- (2006[1997]) *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, I. (2008) “La escuela secundaria en la encrucijada: Problemas y desafíos.” Documento preparado para el 44°. Coloquio Anual de IDEA. Mar del Plata. 29 al 31 de Octubre. www.ideared.org/coloquio44/presentaciones/Dussel_Ines.pps
- Fitoussi, J. P. y Rosanvallon, P. (1997) *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial.
- Freud, S. (1930) *El malestar en la cultura*. Vol. XXI. O.C., Argentina, Amorrortu editores.
- Ginzburg, C. (1994[1986]) “Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciarias” y “Freud, el hombre de los lobos y los lobizones”, en *Mitos, Emblemas, Indicios*. Editorial Gedisa. España.
- Ginzburg, C. (1998) *El queso y los gusanos*. México: Editorial Océano
- Karsz, S. (2004) *La exclusión, bordeando las fronteras*, Gedisa, Buenos Aires.
- Kessler, G. (2003) *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2004). Ponencia en la Mesa “Identidades y recorridos juveniles por la escuela secundaria”. Serie “Encuentros y Seminarios”, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Levinsky, R. (2010) “La escuela hoy: una película en pleno rodaje. La inclusión por dentro” en: Claudia Romero (coord.) *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*. Novedades Educativas. Buenos Aires
- Maddoni, P. (2009), *Trayectorias escolares discontinuas: estigma, limitaciones y Posibilidades*, Tesis de maestría no publicada, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Molina, Y., 2009, “Análisis cuantitativo de los nombres del malestar educativo: “Desinterés y apatía en los alumnos”, documento no publicado, Espacio de Investigación Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas del Área de Educación de FLACSO.
- Núñez, V. (2008) “Apuntes acerca de la violencia en niños y jóvenes: una lectura desde la Pedagogía Social”. Conferencia dictada en FLACSO Argentina en el marco del Seminario “Los nombres del malestar en la cultura educativa”. Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, FLACSO. Área de Educación.

- Southwell, M. (2010) “Escuela y futuro: interpelaciones fallidas”, Clase N°6 en *Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas*, FLACSO sede Argentina, Área de Educación.
- Stake, R. E (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1995.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Ed. Manantial.
- Toscano, A. G., 2009, “Los Nombres del Malestar en la Escuela Media”, documento no publicado, Espacio de Investigación Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas del Área de Educación de FLACSO.
- Zelmanovich, P (2003) “Contra el desamparo” en *Enseñar hoy. Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*, Inés Dussel y Silvia Finocchio (comp.) Buenos Aires, FCE, pp. 49-64.
- (2005) “Arte y parte del cuidado en la enseñanza” En: Revista El monitor. N°4, Ministerio de Educación Ciencia y tecnología de la Nación. Argentina
- (2006) “Función adulta, responsabilidad y posición pedagógica”, Clase 4, en *Especialización en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Seminario I: Currículum, autoridad pedagógica e identidad docente*, FLACSO sede Argentina. Área de Educación, partes I y II.
- (2008). *Variaciones escolares* En: Revista L’Interrogant. Fundació Nou Barris per a la Salut Mental. Barcelona, España.
- (2009). “Hacia una experiencia intergeneracional” en: *La escuela media en debate*. Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (comps.). Buenos Aires: Editorial Manantial.
- (2009) “Nuevas ficciones para la producción de nuevas Autoridades” En: Revista El monitor. Febrero. Ministerio de Educación Ciencia y tecnología de la Nación. Argentina
- (2011) “El individuo en su dimensión laboral. Recorrido por las implicaciones individuales y las particularidades en el lazo social vinculadas a la dimensión laboral. Módulo didáctico en la obra coordinada por Xavier Ortu: Formación e inserción sociolaboral En: Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- (2012) “La capacitación de los docentes en actividad: arquitectura de una relación” En: Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Birgin, A. (comp.) Buenos Aires: Paidós.

Anexo

Material audiovisual disponible para un acercamiento a la experiencia y sus estrategias.

- Link N° 1: Elenco de Teatro en el marco de la Agenda Cultural y Actividades extra-programáticas: <http://www.youtube.com/watch?v=xpETxII8Qgg>
- Link N° 2: Documental sobre la experiencia "Fortalecimiento en los primeros años de la escuela secundaria", producido y publicado en Canal Encuentro: <http://www.youtube.com/watch?v=NVrAY6xlcR4&NR=1>
- Link N° 3: Blog de los alumnos de Lengua del curso integrado, con material audiovisual de Julio a Diciembre del 2010: <http://borradorsarmientocursointegrado.blogspot.com/>
- Link N° 4: Blog sobre el mundial de fútbol y la puesta en escena de teatro leído: <http://cursointegrado-lengua2010.blogspot.com> y http://borrador_sarmientocursointegrado.blogspot.com
- Link N° 5: video preparado entre alumnos y profesor de tecnología que documenta el armado de la consola de luces y reflectores: <http://www.youtube.com/watch?v=LO5CZJUq0dI>.
- Link N° 6: Blog creado por la docente de Lengua y los estudiantes del Curso Integrado: http://borradorsarmientocursointegrado.blogspot.com/2010/08/blog-post_3910.html
- Link N° 7: Extracto de las clases de Lengua del Curso Integrado. http://borradorsarmientocursointegrado.blogspot.com/2010_10_01_archive.html
- Link: N° 8: Video de despedida creados por la docente de Lengua del Curso Integrado: <http://www.youtube.com/watch?v=iudVweZHAiI&feature=related>
- Link: N° 9: Video de despedida creados por la docente de Lengua del Curso Integrado: <http://www.youtube.com/watch?v=cGNj0uiHV9M&feature=related>
- Link N° 10: programas de radio realizado con los alumnos de 3° año del curso integrado: <http://airederadio.com.ar/sarmiento/>
- Link N° 11: Video que filmaron y editaron dos alumnos del CI en el período de "recuperación" de Diciembre: <http://www.youtube.com/watch?v=vhxQelZ60XA>
- Link N° 12: Extractos de la presentación del proyecto Aulas 2.0 a alumnos y a docentes en el salón de actos del colegio en el link, Diciembre 2010: <http://www.youtube.com/watch?v=s8IEaN9HrdQ>
- Link N° 13: Presentación que realizó la directora del colegio en un evento académico relativo al tema de la incorporación de las nuevas tecnologías en las aulas: <http://www.youtube.com/watch?v=Kks9gp22TbU&feature=related>
- Link N° 14: Documental acerca de la experiencia de un grupo de jóvenes estudiantes del Colegio Sarmiento de la Ciudad de Buenos Aires. Declarado de de interés cultural por el Ministerio de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Régimen de promoción cultural, Ley de Mecenazgo: Primera parte: <http://www.youtube.com/watch?v=xpETxII8Qgg> ; Segunda parte: <http://www.youtube.com/watch?v=Kks9gp22TbU&feature=related>
- Link N° 15: Entrevista a la Rectora del Colegio antes de la exposición en el Seminario "**¿El Paréntesis de Gutenberg? La conversión digital como proceso civilizatorio**", durante la 5ta. Edición de Cultura y Media desarrollada en el marco del 40° Aniversario del Centro Cultural General San Martín, realizado entre el 11 y el 14 de noviembre del 2010: <http://www.youtube.com/watch?v=rJPlbYaMPco&feature=related>

Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo: investigando prácticas de responsabilidad en una telesecundaria vinculada con la comunidad

Educational community, ecology of knowledge and work: researching practices of responsibility in a telesecondary linked with the community

Graciela Messina*

Recibido: 12-06-2012 - Aceptado: 16-08-2012

Resumen

El artículo presenta una versión sintética de los resultados de la sistematización de una escuela telesecundaria mexicana, ubicada en zona rural aislada (sierra de Puebla). En la primera parte se caracteriza la escuela, su entorno sociocultural, así como el grupo innovador en el cual se inscribe, las Escuelas telesecundarias vinculadas con la comunidad (TVC). La segunda parte se concentra en el análisis de dos prácticas de responsabilidad de esa escuela: los talleres productivos y los talleres de investigación. Los resultados de la sistematización hacen referencia a que tuvieron lugar cambios en los sujetos, así como se creó una institucionalidad diferenciada de la escuela tradicional.

Palabras clave: escuela telesecundaria, rural, innovación, talleres productivos, talleres de investigación.

Abstract

The article presents a synthetic version of the results of a Mexican telesecondary school's systematization. The school is located in an isolated rural area (sierra of Puebla). The first part describes the school, its sociocultural environment along as the innovator group in which it has been enrolled, the telesecondary schools related to the community. The second part is focused on the analysis of two practices the school is responsible for: Production and Research Workshops. The systematization revealed that there were changes in the subjects as well as a differentiated institutionality from a traditional school.

Keywords: Telesecondary school, rural sector, innovation, production workshops and research workshops.

* Maestra Normal Nacional. Licenciada en Psicología Universidad de Buenos Aires. Formación de educadores y formadores de la educación de adultos. messinagra@prodigy.net.mx

Introducción

El artículo que se inicia retoma los resultados de la sistematización de una escuela que pertenece a la red de las telesecundarias vinculadas con la comunidad (TVC), estado de Puebla, México. El estudio fue parte de un proyecto de la Red de convivencia escolar, coordinada por la Universidad Iberoamericana de León y la Universidad Lasalle de México. La sistematización se concentró en dos prácticas de responsabilidad: a) la alternancia educación –trabajo, que implicó la creación de talleres productivos; y b) la producción de conocimiento en el aula, a través de talleres y proyectos de investigación. Sin embargo, estas prácticas adquieren su sentido en el marco del conjunto de la experiencia de la escuela, que incluye otras dimensiones igualmente relevantes, y que la instituyen como comunidad de aprendizaje. De allí la importancia de mirar la experiencia como una totalidad. El enfoque metodológico de esta sistematización, que consistió en acercar el lente para mirar en profundidad algunas de las prácticas involucradas en la experiencia, resultó pertinente porque permitió no sólo incursionar en torno de las micropolíticas de la escuela, sino que hizo posible una visión más compleja, donde los sujetos están en el centro del relato.

Escribir este texto implicó una gran responsabilidad. Estoy consciente de estar dando cuenta no sólo de una escuela, sino del grupo innovador en su conjunto, conocido como Telesecundarias vinculadas con la comunidad (TVC). Además, el texto alude tanto a estructuras y procesos, como a subjetividades y sujetos, especialmente a los estudiantes, los maestros y al fundador de las TVC, Gabriel Salom¹, quien sigue presente en la experiencia.

En la situación actual de México, llegar a una escuela como la de Tepexoxuca, es entrar a un remanso, donde el tiempo de la ciudad y de la racionalidad instrumental quedan suspendidos. Mirar con un lente fino esta experiencia ha hecho posible la identificación de algunas condiciones para los programas innovadores, así como darse cuenta que la transformación es ante todo un cambio en los sujetos.

El relato acerca de la telesecundaria de Tepexoxuca se inscribe en una reflexión más amplia acerca del sentido de la educación y de la institución escolar. La sistematización reafirmó mi idea acerca de que es necesario un cambio radical de lo que llamamos escuela, en cualquiera de sus niveles y modalidades. En este sentido la tarea no consiste en regresar o reencontrar el sentido originario de la escuela, ni de hacer mejoras al interior de una estructura que ha permanecido casi invariante a lo largo de dos siglos. Desde mi punto de vista necesitamos fundar un espacio nuevo, una comunidad de sujetos dispuestos a aprender y enseñar, a dar y recibir, donde se valoren las diferencias y al mismo tiempo se busque la igualdad en todos los sentidos. Para algunos educadores, la tarea sigue siendo “ser más escuela” o “ser escuela”, a partir de un supuesto propio de la cultura occidental de que la vida, los seres humanos, y las instituciones están en un proceso de declive y necesitan volver a ser lo que fueron.

1 Gabriel Salom murió sorpresivamente en agosto del 2011, pocos meses después de que se hubiera completado la sistematización. Las TVC, en su condición de escuelas públicas, han continuado funcionando; al mismo tiempo están respaldadas por una asociación de la sociedad civil donde los maestros son las figuras centrales.

La telesecundaria de Tepexoxuca, donde el cuestionamiento a las relaciones jerárquicas ha generado una “estructura de acogida”², muestra otro camino: salirse de las reglas de juego de la escuela tradicional, para explorar formas de encuentro y autorrealización. La telesecundaria de Tepexoxuca ha devenido en estructura de acogida porque los estudiantes se han socializado integrando el pasado en el presente y construyendo una visión de futuro. Esta articulación del tiempo, rompiendo con una concepción lineal, es propia de las estructuras de acogida, siguiendo a Duch (1997). En la sociedad campesina, donde también se presentan procesos de desvinculación del sujeto respecto del otro y de la comunidad, Tepexoxuca es como un faro que sigue haciendo presente el valor de una escuela que tanto busca la igualación de oportunidades como la singularización de los sujetos.

De mi parte, estoy consciente de estar implicada con la experiencia de Tepexoxuca. La implicación subjetiva hace referencia a que el “investigador” se siente parte de la experiencia que está indagando. Antes que estar referida a categorías, a obtener datos, a terminar el informe para mostrar resultados, he realizado un viaje donde se han quedado conmigo las miradas de los estudiantes, las voces de los maestros, la sensación de plenitud y serenidad presentes en la escuela. Ante esta relación, el texto se queda corto, presenta algunos procesos y deja otros sin revelar. Un texto “inconcluso”, que invita al lector a completar la tarea.

1. El contexto de significación

1.1 El entorno sociocultural en que se desarrolla la experiencia

La escuela telesecundaria “Rafael Ramírez” es una experiencia consolidada, ya que se fundó en 1990, generándose hasta el presente una institucionalidad abierta, participativa y anclada en el patrimonio cultural de las comunidades. La escuela se ubica en Tepexoxuca, una zona rural aislada de la sierra norte del estado de Puebla, México, a la cual todavía hoy se accede por caminos de terracería. La localidad de Tepexoxuca en su conjunto está habitada por unas 700 personas. La escuela se encuentra a unos dos kilómetros del pueblo, cercana a una escuela primaria, una preescolar y otra preparatoria que está recién iniciando sus actividades. Además, se encuentra a unos 50 km. de una ciudad intermedia (Libres), donde suelen ir a estudiar los egresados que continúan en alguna modalidad de la media superior. La ubicación en una zona rural aislada, así como la ausencia de ofertas cercanas de educación media superior, agregan fragilidad a la escuela investigada. La comunidad de Tepexoxuca, al igual que el resto de la zona donde se ubican las TVC, es de origen nahuatl y ascendencia campesina. Sin embargo, la tradición indígena ha tendido a desdibujarse. Si bien el nahuatl es la lengua materna, sólo la usan los ancianos. El proceso de mestizaje se ha acelerado con las migraciones.

En esta localidad mucha gente se va a la ciudad de Libres, a la ciudad de Puebla, al Distrito Federal, o del “otro lado”. Sin embargo, los que se van siguen conectados con la comunidad y financiando parte de sus necesidades. Para los que se quedan, las actividades principales de la zona son la agricultura y la ganadería para la subsistencia. En la comunidad existe desempleo y subempleo.

² Categoría creada por Dutch (1997) para definir a los espacios de mediación y transmisión donde los sujetos logran dominar la contingencia (la familia, la escuela, el trabajo...).

En consecuencia, los adelantos se valoran, y se valora que exista una escuela. En relación con este punto las madres y padres entrevistadas enfatizan que falta el trabajo, que trabajan de lo que pueden: *“de lo que sea, de lo que haiga, voy al campo cuando me invitan, o hago bordado o tejido”*.

También la escuela está inserta en una comunidad con un alto número de familias donde la jefa de hogar es una mujer sola, ya sea una “madre soltera”, una viuda, o una mujer que está esperando el regreso de su compañero de los Estados Unidos o de otro lugar de México. Cabe destacar que, de acuerdo a uno de los maestros: *“los roles de género están muy arraigados en cuanto a costumbres, las mujeres son para esto y los hombres para esto otro”*. Sin embargo, de acuerdo con los maestros, en la escuela las relaciones están menos clasificadas según género: *“eso no pasa, cuando los muchachos dicen: que barran las mujeres, ellas se defienden y dicen #ustedes también... aprendan#, las chicas en la escuela no se dejan, estas diferencias de género no se reflejan en la escuela, lavan todos”*.

1.2 La inscripción pedagógica de la escuela en las TVC .

La escuela telesecundaria investigada está organizada según cinco principios básicos, que estructuran al conjunto de las TVC:

- i) el conocimiento se construye mediante una práctica de investigación;
- ii) la escuela es concebida como comunidad educativa, donde estudiantes y docentes trabajan en equipo y entre sí y buscan integrarse con la comunidad local;
- iii) el trabajo es un componente educativo transversal, que dialoga con el conjunto del conocimiento disciplinar;
- iv) el lenguaje se define como lenguaje total (verbal, corporal, gráfico);
- v) el currículo se organiza recuperando saberes locales, integrando los conocimientos disciplinares y haciendo vínculos entre ambos y con el trabajo.

En primer lugar, el modelo propuso la construcción de conocimiento por parte de estudiantes y profesores, como lo opuesto a la enseñanza centrada en el docente explicador. Para lograrlo, se pensó en las estrategias de talleres de investigación y pedagogía por proyectos.

En segundo lugar, a diferencia del trabajo docente aislado, propio de la educación tradicional, el modelo propugnó “la vida en comunidad educativa”, mediante la creación de equipos de docentes al interior de cada escuela, así como del diálogo entre profesores y estudiantes, de estos entre sí y de todos con la comunidad local.. Por oposición a una escuela tradicional vallada, con fronteras fijas, desinteresada del contexto en el cual habita, el modelo de las TVC buscó la vinculación de la escuela y la comunidad.

En tercer lugar, mientras la educación tradicional establecía la diferencia entre el estudio y el trabajo, tanto en términos de espacios como de tiempos y actividades, el modelo de las TVC promovió la incorporación del trabajo como un componente educativo transversal. En consecuencia, se estableció la estrategia de la alternancia entre educación y trabajo. Con esta finalidad se organizaron talleres productivos, que recuperaron los saberes locales, y se articularon con los conocimientos de las disciplinas, con una lógica de interacción recíproca, así como se

buscó la promoción del trabajo solidario antes que la formación en un oficio específico. Asimismo, los talleres productivos permitieron difundir innovaciones tecnológicas entre las familias de la comunidad. Las especialidades surgieron en estrecha relación con las características de las producciones locales, los intereses de los maestros y de los estudiantes. Hasta la fecha, las TVC han desarrollado numerosas especialidades productivas (hongos, hortalizas, panadería, artesanías, herrería, carpintería, conservas, papel reciclado, otras), que se caracterizan tanto por su diversidad como por una cierta discontinuidad.

En cuarto lugar, el modelo de las TVC se ha orientado hacia la resignificación de los saberes. El proceso ha implicado recuperar y potenciar los conocimientos locales, así como su lógica de producción, para hacerlos presentes en el currículo. En quinto lugar, diferenciándose de la educación verbalista, centrada en la “adquisición” de la escritura, e incluso en la reducción de la oralidad a la cultura letrada, el modelo de las TVC se interesó por el empleo del lenguaje total, sin limitarse al lenguaje verbal (escrito u oral). En la práctica, esta decisión ha implicado la incorporación de talleres de expresión corporal y expresión gráfica y artística, así como cine debate y teatro, tanto para los estudiantes como para los docentes. También el modelo ha adoptado un enfoque ecológico. En efecto, al hablar del proyecto de las TVC, Salom afirmó: *“La educación, hoy más que nunca, debe enseñar a producir, no a consumir, o por lo menos a enseñar qué consumir, si es que no se puede producir. Una producción inteligente, ecológica, respetuosa de la naturaleza, de la salud y de la vida....”* (Entrevista, octubre 2010).

Finalmente, el proyecto de las TVC estuvo pensado para una zona de alta migración, de agricultura de pobreza y sobrevivencia, donde todas las estrategias se orientaron hacia el arraigo de los jóvenes en la comunidad o al menos, su “salida” con mayor empoderamiento. Además, el modelo recuperó la experiencia de una organización de la sociedad civil, el CESDER, (Centro de estudios para el desarrollo rural, Zautla), ubicado en la misma sierra norte de Puebla, desde donde se habían desarrollado proyectos educativos de diferente tipo y modalidad. Un hecho a destacar es que una parte significativa de los graduados del CESDER son en la actualidad los maestros/as de las TVC. Estas trayectorias educacionales se inscriben en las relaciones de cooperación entre ambas organizaciones, que se han mantenido hasta la fecha.

Desde su origen, las TVC fueron un proyecto en permanente cambio, que fue dando lugar a un conjunto de escuelas rurales pequeñas, que operan en red, y donde los maestros se han constituido en los promotores de la comunidad educativa. A su vez, este grupo de escuelas han estado en diálogo con la comunidad local, instituciones académicas y otros organismos.

En síntesis, el modelo educativo de las TVC se alinea en una tradición innovadora, que recupera los principios de la escuela rural mexicana, impulsada por Rafael Ramírez, así como las experiencias locales de la telesecundaria que habían optado, desde la sociedad civil, por la formación en actividades productivas. Si bien las TVC se organizaron en base a un modelo, no sólo éste se ha ido modificando a lo largo del tiempo, sino que cada una de las TVC ha construido su especificidad. En este sentido, existe un modelo pero no lineamientos operativos comunes, que lleven a la normalización de la experiencia.

Cabe destacar que las TVC han sido una experiencia abierta al trabajo en red entre ellas y con otras instituciones. En efecto, no sólo han contado con el apoyo académico de varias universidades, en particular para formación y sistematización, sino que fueron investigadas por especialistas

externos, hasta llegar a procesos de sistematización por los propios maestros (Pieck, Messina y Colectivo docente, 2008).

Además, los maestros se integraron en su casi totalidad como estudiantes a una maestría en pedagogía del sujeto (UCIRED, Universidad Campesina e Indígena), que fue implementada en la localidad de Tepexoxuca, como parte del principio de generar espacios de aprendizaje en servicio para los educadores de las TVC³. De este modo, la experiencia de las TVC no sólo convocó la colaboración de otras instituciones, sino que ha llevado a crear otras experiencias innovadoras.

1.3 Desde dónde: enfoque y categorías teóricas

Estamos en presencia de un texto de sistematización. De acuerdo con ese enfoque, el lector se encuentra con una caracterización de la experiencia, con un intento de desenvolverla en plenitud, dando cuenta de los sujetos y sus circunstancias. En el entendido de que toda caracterización es una interpretación del autor.

Como ya se señaló, el propósito de este artículo es compartir la experiencia de una escuela del circuito de las TVC para que otros aprendan de ella, transformándola en un espejo de sus propias prácticas. No se hacen explícitas ni hipótesis, ni estados del arte sobre las telesecundarias, ni categorías teóricas preestablecidas, que orientaron la tarea. Sin embargo, las hipótesis y las categorías están siempre presentes, incluso como fantasmas amenazantes que condicionan la mirada. Al mismo tiempo no se buscó demostrar hipótesis ni ir a la realidad para ver si las categorías estaban allí, y menos aún se buscó forzar "la realidad", para cuadrarla con la teoría o para aplicarla.

En el marco de este enfoque, se justifica una presentación somera de un conjunto de categorías que, articuladas entre sí, acompañaron el proceso sin determinarlo. Categorías además, que forman parte de una búsqueda mayor, sin limitarse a esta sistematización. En particular, las categorías de sujeto, comunidad, igualdad y público.

Sujeto de la experiencia, tanto sujetado por la estructura como intentando buscar un camino propio, por complejos procesos de subjetivación. Sujeto por oposición a individuo, sujeto que se cuida y se asume.

Experiencia como eso que me sucede, me acontece, me sorprende y se hace acontecimiento, ruptura de la cotidianidad, del orden naturalizado de las cosas (Larrosa, 2007; Larrosa, 2009).

Comunidad como experiencia, que se abre en múltiples formas de entenderla: comunidad de aprendizaje, comunidad de práctica (Lave, 1991), comunidad "política" (Espósito, 2003), comunidad de indagación (Lipman, 2002), estructura de acogida (Duch, 1997). Al decir de Espósito (2003) nunca se ha hablado tanto de comunidad y cada vez más ésta se diluye en formas sociales autoritarias y excluyentes, hasta llegar al genocidio y al holocausto. La categoría "comunidad" se

3 La maestría sigue funcionando en Tepexoxuca en el año 2012; está atendiendo en este momento a la tercera generación.

ha constituido como parte del discurso a la moda en el campo de la educación. Una y otra vez se habla de hacer comunidades en las escuelas.

Para Lave (1991), ser parte de diversas comunidades de práctica es inherente a la vida social, e implica un involucramiento mayor que la simple adquisición de destrezas, habilidades e incluso valores. Asimismo, la comunidad de práctica conlleva para Lave una participación periférica legítima, en el sentido de que no existe un centro, sino múltiples maneras de aprender, asociadas con prácticas sociales, con sistemas de relaciones, antes que con aprendizajes a nivel individual. La noción de periférica debe entenderse como múltiple, no reducible a un único propósito sino a aprendizajes diversos e inesperados. Asimismo: “la participación en la práctica es la forma fundamental del aprendizaje (...) el aprendizaje no es simplemente una condición para la membresía, sino que es en sí mismo una forma de desarrollo (...) identidad, conocimiento y membresía social se producen una a la otra” (Lave, 1991: 13-14). En el mismo sentido, la comunidad es concebida como circuito de donación recíproca, de dar y recibir, retomando la tradición antropológica en torno a los estudios sobre el don (Espósito, 2003). En esas comunidades de experiencia, aparece la posibilidad de generar una metodología intencionada de promoción del pensamiento crítico, generando “comunidades de indagación”, donde aprender a preguntar se constituye como el núcleo del proceso (Lipman, 2002). La comunidad así definida, donde convergen la reciprocidad, el aprendizaje y el pensamiento reflexivo, es también estructura de acogida, donde el sujeto se siente recibido y aceptado, aun cuando estamos en presencia de una crisis del acogimiento y del reconocimiento del otro (Duch, 1997).

La **igualdad en la diferencia** es un principio que orienta la búsqueda, que está en el centro del laberinto, entendida como igualdad de oportunidades y respeto a la singularidad del sujeto y las subjetividades. Al hacer de la igualdad tanto un destino como un acompañante del proceso, la política y la educación se integran entre sí, en torno de la construcción de lo público.

En un esquema espiralado, lo **público**, no como lo común, sino como lo opuesto a lo privado, los intereses particulares, lo de cada uno que excluye al otro, vuelve a afianzarse en la igualdad y en el respeto a la diferencia. Público es lugar de todos y es lugar de los diferentes, de la potenciación de la multiplicidad, como un espacio tiempo que elude todas las reducciones dicotómicas que sustentan nuestra sociedad (hombre-mujer, cuerpo-alma, centro-periferia).

En suma, estas categorías presentadas en forma sucinta, han acompañado la sistematización, como un ejercicio reflexivo que no se agota en este estudio.

2. La experiencia de la escuela de Tepexoxuca: visión global

La escuela de Tepexoxuca ha aplicado el modelo de las TVC y al mismo tiempo tiene su propia especificidad. En el año 2010 contaba con tres docentes (una mujer y dos hombres), uno de ellos a cargo de la dirección, y 39 estudiantes (14 en primer año, 13 en segundo y 12 en tercero). Desarrollaba talleres productivos en panadería, producción de hongos seta y hortalizas. El edificio estaba compuesto por tres aulas nuevas, un taller destinado a panadería, espacios anexos (una

biblioteca, un laboratorio, una sala de usos múltiples, una sala de medios)⁴, y una plaza cívica⁵. De acuerdo con el director la escuela funciona gracias a la cooperación de los padres, a quienes se les da a conocer el funcionamiento de la escuela. Los docentes son adultos jóvenes, que viven en la zona y han tenido una permanencia en la escuela que oscila de 8 a 10 años. Además, se habían desempeñado antes en otras escuelas telesecundarias del grupo de las TVC. En relación con sus estudios, dos de ellos estudiaron en el CESDER, donde también los talleres productivos eran parte del currículo de formación. Los docentes han dado muestras de su compromiso educativo, interés por la justicia social y gusto por aprender. En el caso particular de los maestros hombres, se observa coherencia en su trayectoria de vida, entre lo que aprendieron como estudiantes y su actividad actual como maestros que se dedican también a coordinar talleres productivos. Para la maestra, que venía de la Escuela Normal, su trabajo como docente en Tepexoxuca la llevó a formarse por sí misma, acompañada de sus compañeros e investigando en la comunidad.

En Tepexoxuca los maestros buscaron recuperar los saberes locales, se formaron en panadería, hortalizas u hongos con los miembros de la comunidad, y aprendieron durante el proceso. Además, los maestros de Tepexoxuca valoran el trabajo en equipo, considerando que éste es uno de los logros de la escuela; en efecto, las actividades de la escuela, por ejemplo, los talleres productivos, han sido diseñados y consensuados al interior del colectivo docente, así como se desarrollaron con la participación de los padres y madres. Los maestros no sólo impulsaron a los estudiantes para que se comprometieran con esta actividad, sino que presentaron los planes a los padres y madres, reunidos en asamblea.

La escuela de Tepexoxuca adoptó los objetivos generales y específicos de las TVC.

Objetivo general: "Desarrollar un modelo educativo alternativo, basado en la pedagogía crítica, que permita la construcción de la autonomía y la formación integral, en particular el aprendizaje de valores como la solidaridad y el compromiso, y el arraigo de los jóvenes en la comunidad.

Objetivos específicos: a) Constituir colectivos docentes capaces de reflexionar acerca de su práctica, dialogar con la teoría, crear condiciones para el aprendizaje de los estudiantes y el cambio cultural en las comunidades. b) Crear condiciones para que los estudiantes aprendan a ser autónomos, reflexivos y capaces de resolver situaciones nuevas. c) Recuperar saberes de la comunidad, así como promover procesos de aprendizaje entre sus miembros.

Las estrategias adoptadas para la inclusión social y educativa en la escuela de Tepexoxuca, en congruencia con las de las TVC en su conjunto, fueron:

- i) los talleres de investigación,
- ii) los talleres productivos,
- iii) el gobierno escolar y las asambleas estudiantiles
- iv) los asambleas de docentes y estudiantes,

4 Los espacios anexos son "salones rústicos, construidos con faenas de los padres y con materiales de la región", según el testimonio del director.

5 1300 metros cuadrados construidos.

- v) los talleres de expresión corporal,
- vi) las asambleas con padres y madres y otros miembros de la comunidad.

Estas estrategias, tomadas de conjunto, y a título individual, son ejercicios de construcción de una cultura democrática, ya que se cuestionan los saberes consagrados, se valora el trabajo manual y “poco calificado”, se da la palabra a los estudiantes y padres y madres de familia, se crean condiciones para que los sujetos se expresen con el cuerpo en espacios públicos.

3. Prácticas de responsabilidad: Talleres productivos / talleres de investigación

Como se señaló en la Introducción, los talleres productivos y los talleres de investigación fueron las prácticas que se seleccionaron para ser sistematizadas en profundidad. Estas prácticas son parte de un sistema en red o de un mundo simbólico complejo, que les da sentido y aún más, entre una y otra práctica está el todo, algo inefable que se corre el riesgo de desdibujar, si se lleva a cabo un proceso de descomposición analítica.

Para sistematizar realicé una estancia intensiva en la escuela, que fue planificada para el mes de diciembre del 2010. Durante ese período entrevisté a los tres maestros (entrevistas individuales y una entrevista grupal) y a los estudiantes y a padres y madres, mediante grupos de discusión. Asimismo, entrevisté al coordinador de las TVC en la sede local de la supervisión; por su parte, los maestros filmaron dos videos, uno sobre el taller de panadería y otro sobre un taller de investigación; los videos complementaron las observaciones que hice en la escuela y en la comunidad. En la etapa preparatoria del trabajo de campo (julio a noviembre) conversé con los maestros y el coordinador de las TVC en la sede de la coordinación, que es también la sede de la maestría. Además, durante todo el proceso intercambiamos relatos breves acerca de la experiencia, así como conversamos a través del correo electrónico. En vistas de afinar el enfoque teórico revisé bibliografía asociada con las categorías de comunidad y estructura de acogida (Duch, 1997; Espósito, 2003; Lipman, 2002), entre otras. Asimismo, con fines de contextualización consulté algunos estudios disponibles sobre las TVC, las telesecundarias en general (Muñoz Izquierdo y Solórzano, 2007; Pieck y Messina, 2008) y el lugar de la telesecundaria en el conjunto de la secundaria mexicana (Weiss y Santos del Real, 2005).

En este marco, mi tarea fue dar cuenta de la complejidad, a partir de las dos prácticas seleccionadas. Intenté que ellas fuesen como un espejo para mirar el conjunto de la experiencia. Imaginé las prácticas como un guijarro que cae en el río, produciendo sucesivos círculos, un movimiento continuo que no se sabe dónde termina. Cuántos círculos se pueden involucrar en la sistematización? A intentar una respuesta me aboco a partir de ahora.

3.1. Primera práctica de responsabilidad: los talleres productivos El taller de panadería

El taller productivo es la manifestación visible de la propuesta de alternancia educación trabajo. Si bien la observación se concentró en el taller de panadería porque los otros dos talleres, hortalizas y hongos, no funcionaron por las heladas, la escuela tiene una larga tradición, que se

recuperó a través de testimonios. Hasta el año 2010, los estudiantes de los tres grados podían participar en dos o más talleres productivos. De hecho, de acuerdo con los testimonios de los maestros, todos los estudiantes de segundo y tercer grado habían participado en dos talleres y algunos casos excepcionales en tres y cuatro talleres. Asimismo, en cada taller productivo participaban estudiantes de los tres grados. En el año 2011 los maestros organizaron la tarea de otra manera. Por un lado, se mantuvo la decisión de que cada maestro estuviera dedicado y especializado en un taller específico (la maestra de tercer grado en panadería, el maestro de segundo grado en hortalizas y el de primer grado en hongos); por otro lado, aquí radica el cambio, cada maestro desarrollaría el taller con su propio grado, sin incluir a estudiantes de los otros grados. La decisión de hacer pan en la escuela viene desde que se inició la experiencia de las TVC, *"para cuidar la buena alimentación"*.

De acuerdo con la maestra de panadería, se hace educación en valores a través de los talleres productivos. En relación con este punto, la maestra destaca que en los talleres los estudiantes aprenden a trabajar juntos y a apoyarse. Hace referencia también a que algunos que no se interesan y hacen todo rápido para salir a jugar, sin darse cuenta de la importancia de comprometerse. Para la maestra, en panadería se pueden ver los resultados en forma más inmediata que en hortalizas y con menos riesgos, ya que el clima no es un obstáculo para arribar a una nueva producción. En este marco, la maestra afirma que en el taller de panadería se ha logrado un alto nivel de participación; aún más, considera que casi todos los estudiantes trabajan solos, vienen dispuestos y son solidarios entre sí. Finalmente, la maestra da cuenta de cómo se produce e integran los conocimientos, así como del papel que juegan los conocimientos de los propios maestros, en particular la tendencia a concentrarse en torno a los conocimientos que se dominan en mayor grado.

Cabe destacar que la maestra está consciente de que el taller permite no sólo familiarizarse con "hacer pan", sino que crea condiciones para el trabajo colectivo y solidario y permite ejercicios básicos en torno de asignaturas como química y matemáticas. No estoy segura si los estudiantes están conscientes de estas posibilidades, pero en la práctica lo están haciendo. En efecto, están trabajando en equipo entre ellos, la maestra se hace uno más del equipo, se perciben entusiasmados, la tarea los va entusiasmado. Observo todo esto una y otra vez a través de un video. El valor del video es que la imagen y la palabra están conservadas; consecuentemente se puede regresar y ver algo que no vimos la primera vez. A la luz de lo que me permite ver, el video me parece una adecuada técnica de sistematización. Mi observación-interpretación acerca del taller se presenta a continuación.

Nota de observación acerca del taller de panadería

Los estudiantes agrupados en torno de un espacio y una actividad. En el grupo, organizado en torno de una gran mesa rectangular, participan unos 7 estudiantes, mujeres y varones que trabajan juntos, sin separarse por sexo. Al principio los estudiantes están parados en torno de la mesa, quietos en su lugar, en silencio. La maestra está también parada, pero del lado opuesto de la mesa, que puede ser leído como “adelante”, en el lugar simbólico del escritorio del docente. De alguna manera, la escena recuerda el espacio escolar: la maestra delante, los alumnos enfrente y detrás. Sin embargo, también se percibe como un círculo en torno de una tarea. En esta escena inicial, se hacen presentes las dos tensiones básicas de una educación que quiere ser “emancipatoria”*: la escolarización y la búsqueda de la comunidad. El taller se ve limpio, los estudiantes tienen puesto un delantal o mandil de cocina y una gorra y todos parecen estar dispuestos a trabajar en torno de la mesa. El salón está bastante cerrado y con poca luz natural. Ese salón da a un patio lleno de luz y de plantas, pero eso no se ve, no se hace presente para los participantes del taller. El taller de panadería empieza con la maestra preguntando qué tipo de pan quieren hacer. Los estudiantes contestan polvorones, ella les pregunta por qué; contestan porque “son deliciosos”. A partir de allí, la maestra es la que habla, da instrucciones, pregunta, organiza. Ella es la que lee en voz alta el manual o libro de texto de las telesecundarias, presentando algunos conceptos de química y relatando una receta acerca de cómo hacer polvorones. Primero, la maestra va leyendo un texto donde se habla de las mezclas y las sustancias, dos conceptos que relaciona con la producción de pan; la maestra lee y pregunta acerca de lo que está diciendo; los estudiantes contestan a coro, repitiendo la información. La maestra va rápido, presenta las cosas y sigue. Habla fuerte y modulando bien. Los estudiantes hablan sensiblemente más bajo. Las primeras nociones que presenta son “mezcla” y “sustancia”; señala que mientras la sustancia está formada por un único elemento, por ejemplo, el azúcar, la mezcla está formada por varios. La explicación suena abstracta. Reflexiono acerca de que nunca había pensado la comida en términos de sustancias y mezclas. Sin duda una visión científica de la comida, otro punto de vista. A ratos la maestra interrumpe la lectura para decir: “presten atención”; mientras la maestra lee, los estudiantes permanecen parados en torno de la mesa, en silencio. Las paredes del taller se ven llenas de carteles donde están descritos tanto los pasos para hacer el pan, como algunas nociones de química y de matemáticas. La maestra pregunta quien quiere pesar, algunos se ofrecen; un poco después pregunta quien quiere amasar; de nuevo, dos estudiantes, un hombre y una mujer, se ofrecen. Se observa que tiene lugar una distribución de las tareas, a propuesta de la maestra. Ella es también la que distribuye los insumos. Cuando empiezan a hacer, los estudiantes comienzan también a opinar y hablar entre ellos. Aparece un gran pedazo de manteca, harina y una balanza mecánica pero profesional. Nadie parece objetar que la manteca, además en esas cantidades, (un kilo y medio), no es adecuada para la salud. En la medida que el trabajo se desarrolla los estudiantes van apropiándose del espacio y de la organización, se mueven, hablan, toman la receta y empiezan a leer en voz alta, mientras otros siguen amasando y escuchando las instrucciones, agregando chocolate a la mezcla, haciendo pequeños bollos de masa; unos estudiantes apoyan a otros, aparece el aprendizaje entre pares; otro estudiante colabora con la maestra; los que tienen más fuerza amasan. Al final, un estudiante vuelve a leer en voz alta, para “chechar” si pusieron todos los ingredientes o falta algo. La maestra da ideas pero deja hacer. Sin embargo, las tareas más especializadas o más “peligrosas”, las hace la maestra, o la maestra acompaña en forma activa. A modo de ejemplo, ella delega la tarea de prender el horno industrial en un estudiante, pero lo acompaña en la tarea. La maestra es la que corta la masa con mucha precisión, para dar lugar a los pedazos que luego se transformarán en los polvorones; lo hace con un objeto filoso, que se parece a una sierra para comida. El grupo se parece a una orquesta; al principio, la maestra o el director “da la nota”, pero enseguida el grupo se pone en movimiento y muestra su capacidad y su autonomía; las capacidades de unos se complementan con la de los otros y se hace sintonía, grupo, producto colectivo. Al mismo tiempo, la maestra siempre está ahí, como el director de la orquesta, cuidando la armonía y la conjunción de esfuerzos. Al final de la sesión todos han aprendido la diferencia entre mezcla y sustancia y entre mezcla homogénea y heterogénea. Hasta yo aprendí. En el salón donde funciona el taller además de los carteles acerca del proceso de hacer pan y de algunas nociones de química y matemáticas, hay otros carteles con reglas de funcionamiento. Entre las reglas se destacan algunas como: la prohibición de entrada a cualquier persona que no pertenezca al grupo, no desperdiciar ingredientes, no comer, otros. La sesión termina colocando los polvorones en el horno, para su cocción y luego sacándolos ya listos. Durante esta última etapa la maestra propone a los estudiantes calcular los costos, diciéndoles “hagan cuentas de cuánto salió”; los estudiantes van sumando el costo de los ingredientes; asimismo, la maestra plantea que “cuenten cuantos polvorones salieron”, para estimar el costo unitario, así como las posibles ganancias, si logran venderlos. La última actividad que realizan en el taller es retirar los polvorones hechos de las charolas y colocarlos en bolsas, se habla de “embolsar”; cada estudiante se lleva una bolsa para su consumo o para la venta en pequeña escala.

* Se emplea la categoría “emancipatoria”, retomando Ranciere (2003) y a Giroux (2008).

El taller de hortalizas

Desde octubre del 2010 a marzo del 2011, el taller de hortalizas no estuvo funcionando por el frío. En consecuencia, este apartado se basa en testimonios de los maestros, los estudiantes y las madres y padres. Para el año 2011 se tomaron tres decisiones en relación con el taller de hortalizas: a) el maestro que está especializado en hortalizas las va a llevar adelante sólo con su grado; b) las hortalizas se van a hacer en las casas y no en la escuela; c) los estudiantes van a hacerse responsables de su trabajo en forma individual; cada uno/a va a tener un pedazo de terreno para cultivar y producir; si bien se pueden apoyar, el rendimiento es individual.

El maestro deja claro el universo de sentido en el cual surgió la idea de hacer hortalizas; por un lado, se pregunta: *"por qué hortalizas, por qué en una comunidad que no tiene agua, eso muestra que fue un criterio de los maestros, ahora en todas las escuelas hay hortalizas, no sólo en Tepexoxuca, en todas las escuelas hay hortalizas, cuando en algunas no hay ni agua para beber, lo propuso Gabriel"*. El testimonio da cuenta de que existía un centro de saber y poder al interior de las TVC, una decisión que afectó a todas las TVC.

Al mismo tiempo, el maestro destaca como las hortalizas han sido apropiadas desde la familia y desde los propios estudiantes: *"en el campo la gente se las apropia rápido, se dan tanto en un invernadero como en su maceta; las familias no dejan de tener sus plantas; cuando no se dan las verduras se hace una nopalera, y la ventaja es que aquí en esta escuela hay agua"*. Las hortalizas son una producción frágil, sujeta al clima y a otros factores. Las hortalizas son valoradas por los estudiantes, al extremo que muchos no estuvieron de acuerdo con la decisión de que sólo el segundo grado se iba a dedicar a su producción. Al respecto, el maestro afirma: *"los alumnos están muy contentos, no las subestiman, varios querían estar en hortalizas y en hongos, incluso yo tengo hortalizas, uno viene cargando su bulto y dice: a qué hora trabajamos...; muchos molestos porque los quitaron de hortalizas; pero nosotros estamos contentos (referencia a los maestros), este año vamos a aterrizar más los contenidos, a ocuparnos de todo, a vincular más con materias teóricas"*. "Aterrizar" significa relacionar, integrar la práctica de las hortalizas con conocimientos disciplinarios en biología u otras materias.

Los maestros coinciden en afirmar que esta nueva organización tiene ventajas, ya que el maestro que se ha especializado en un taller lo lleva adelante con su grado, logrando la integración de la práctica con las asignaturas teóricas. Igualmente esta organización permite un mayor control sobre los estudiantes, permite determinar con exactitud quién entra al taller.

Por otro lado, uno de los maestros da cuenta de las razones culturales por las cuales para él son importantes las hortalizas: *"mi gran preocupación fue ver que se hacían una gran cantidad de cosas que no tenían relación con la tierra ni con la cultura campesina..., dulces, pasteles, eso es lo que había en todas las ferias de ciencias, y no verduras y frutas"*. El maestro que está a cargo del taller, que coordina el segundo grado, es parte de la cultura campesina. El ha estado siempre cercano a la tierra, vive en la zona, estudió en el CESDER, *"crío mis chivas, camino una hora y media para llegar a la escuela y otro tanto para regresarme, eso me mantiene..."*. Cuando regresa a su casa en las tardes, sale a pastar sus cabras.

El taller de hongos

Como este año las cosas están cambiando, en el taller de hongos sólo van a participar los estudiantes de primer año, ya que el maestro de ese grado es quien está especializado en su producción. Sin embargo, este año el taller de hongos todavía no está funcionando. Los estudiantes dicen que *“no hemos sembrado por el frío, fuimos a barrerlo”*; conocen el sitio donde se producen los hongos, pero sólo han ido a verlo o barrerlo. En el 2010, el taller de hongos empezó a funcionar en marzo y dejó de funcionar en octubre, por el frío y en particular las heladas. El maestro a cargo del primer grado, que es también el director, cuenta cómo empezó con los hongos en Tepexoxuca, gracias a que el año anterior de había capacitado en esa área, por iniciativa de la supervisión, que *“consiguió un curso en Cuernavaca”*. Al respecto señala: *“formé un equipo de alumnos, creo que puedo presumir que fue el equipo más comprometido y entusiasta que me había tocado, se apropiaron de la honguera, la limpiamos, le hicimos adaptaciones y sembramos (...) Fue contagioso el ánimo y el trabajo, que como hacemos reportes de trabajo y producción en la plenaria, los equipos de otras tecnológicas también trabajaban, había competencia sana. Fueron tan cuantiosas las ganancias de la honguera y de las demás actividades, que tuvimos que inventar que cada empresa aportara una renta mensual de \$300.00 para cubrir algunas necesidades de la escuela o equipamiento de su empresa. Esto hizo que se redoblaran esfuerzos y como ningún equipo quería quedar mal con el pago de la renta, todos le echaban muchas ganas”*.

El maestro hace alusión a una experiencia que ya ha desaparecido. Hace unos años atrás, *“concesionaron”* los talleres a los estudiantes, tanto el de hongos, como los otros. Esta decisión implicó que se formaron pequeños grupos o cooperativas informales de estudiantes que producían y vendían. La experiencia fue adoptada en otras escuelas del circuito de las TVC. En algunas de ellas, todavía se conserva, pero en Tepexoxuca, esta iniciativa dejó de funcionar. Las razones de esta decisión no quedan claras en los testimonios; se alude a algo así como *“cansancio de los maestros”*, *“no sé que pasó....* La producción de hongos involucró no sólo a los estudiantes sino a mujeres de la comunidad; además, contaron con apoyos económicos de un programa municipal; en algunas ocasiones la producción se distribuyó gratuitamente entre los miembros del equipo, que a su vez la repartieron entre familiares y amigos o las vendieron a bajo costo.

Aprendizajes, convivencia y algo más

Para los maestros, así como para el coordinador de las TCV, los talleres productivos son los que distinguen a esta experiencia innovadora. Aún más, los docentes consideran que *“el plus son los talleres, estamos trabajando el modelo a partir de los talleres”*. De este modo, los talleres productivos son el ancla y el componente fundamental del modelo de las TVC, de acuerdo a los propios actores. En efecto, los talleres permiten producir alimentos básicos, sanos y a bajo costo (pan, hortalizas, hongos), en una zona de agricultura de subsistencia. El punto clave es que son los estudiantes los que producen y los que aprenden a hacer, acompañados por los maestros.

Sin embargo, para los maestros y el coordinador, los talleres implican no sólo un aprendizaje técnico específico o aprendizajes en creatividad sino un plus valor ético, en términos de responsabilidad y reconocimiento del trabajo grupal. Estos aprendizajes que logran los estudiantes desde los talleres se proyectan hacia el futuro, ya que cuando llegan al bachillerato se destacan en términos de su

capacidad organizativa y de resolución de problemas. Además, uno de los maestros presenta el caso de un egresado que ha creado un negocio de computación en Libres, y que ha adquirido prestigio y un buen nivel de vida, así como de otro egresado que ha puesto un vivero en el poblado de Tepexoxuca, también con éxito. Por su parte, Salom hace referencia a que varios de los egresados se han dedicado al rubro de alimentos, trabajan en restaurantes o han puesto sus propias pizzerías, en Libres, Puebla o la Ciudad de México. Otro de los maestros comenta acerca de una egresada que ha logrado ingresar a la Universidad de Chapingo, sumándose a varios estudiantes varones de Tepexoxuca que también habían accedido, *"pero lo novedoso ahora es que ella haya llegado"*.

Sin embargo, los maestros y el coordinador de las TVC destacan que el propósito no es formar tempranamente en un oficio, sino familiarizar con el sentido y la práctica del trabajo, abrir una opción de trabajo digno para los jóvenes y generar una disposición hacia el trabajo colectivo, responsable y solidario. En síntesis, para los maestros y para el coordinador de las TVC, los talleres productivos permiten tanto aprendizajes específicos en oficios sencillos, pensados principalmente para el autoconsumo o ventas en pequeña escala, como una formación hacia el trabajo en general, así como aprendizajes para la vida, en términos de responsabilidad, capacidad organizativa, y trabajo en equipo.

Los testimonios de los estudiantes son coincidentes con los de los docentes. En efecto, los estudiantes de los tres grados afirman que les gustan los talleres productivos y que han logrado aprendizajes significativos. Esta impresión se va consolidando en directa relación con el trabajo que han tenido en los talleres; los estudiantes de tercero tienen una visión más clara de los aprendizajes logrados. Al respecto, un estudiante de tercero opina: *"se trabaja bien en tecnológicas, salimos organizados, aprendimos la técnica del pan, a organizarnos, trabajar en equipo, a tener todos los ingredientes...a calcular, tener caliente el horno, nos ayuda a organizarnos trabajar como panaderos; también hacemos hortalizas en la casa, hemos puesto una hongera"*.

Un punto a destacar es que los testimonios de los estudiantes dan cuenta de hasta dónde la escuela progresivamente va formando en ellos capacidades productivas y sociales. Los estudiantes de primer año, que empezaron en el mes de septiembre, afirman en su casi totalidad que no trabajan y que no saben sembrar ni realizar ninguna tarea de agricultura. Se hace presente este fenómeno de que viven en el campo pero no realizan tareas del campo. En segundo grado, por el contrario, la mayoría de los estudiantes dice que aprendió en primer grado a cultivar y a regar diferentes hortalizas: rábanos, lechuga, betabel *"acá y en la casa"* y también hongos. Un estudiante destaca que trabajaban en grupo *"cada quien su pedazo y cosechábamos, éramos equipos de a 3, era mejor que individual, aprendimos, sacamos más producción cuando trabajábamos de a 3, nos costaba menos trabajo"*. Estos estudiantes estuvieron en dos o más talleres, en panadería, donde aprendieron pan, roscas, conservas... y también en hortalizas u hongos; algunos de ellos llegaron a estar hasta en cuatro talleres, *"para experimentar"*. Consideran además que: *"nos llevamos bien, estamos a gusto"*, en referencia a los talleres productivos. Los estudiantes de segundo agregan que también han aprendido a *"organizarse, y que en el caso de los hongos saben diferenciar los malos, los venenosos"*; además se muestran orgullosos de la producción local de hongos, al decir: *"los de aquí son buenos... y de muy buena calidad"*. Los estudiantes de tercero también hacen referencia a que aprendieron a organizarse y a hacer productos alimenticios, en al menos tres rubros: pan, hortalizas y hongos.

Además, se hace presente un aspecto crucial, cómo se vive en el campo el trabajo campesino. Salom afirma: *“la gente todavía rechaza lo campesino, que no esté en el campo como yo dice el padre, para que no sufra, que no agarre la azada...”*. Esta actitud de los padres empieza a cambiar, de acuerdo con Salom: *“cuando ven el reparto de utilidades, cuando ven el fruto de su trabajo, cuando ven que toman iniciativa por su cuenta, que compraron su horno, que hacen su pan”*. Como parte de este proceso de cambio, se empiezan a recuperar hortalizas en las casas. Esta visión de Salom, es confirmada por las madres y padres entrevistados, que valoran los talleres productivos pero al mismo tiempo hacen alusión a que es más importante “el estudio”, entendiendo por tal las “materias” teóricas, en mayor grado que los saberes prácticos, representados por los talleres. De acuerdo con una de las madres, que estudió en la escuela hace casi 20 años, al principio en esta escuela era *“puro trabajo, casi no estudiábamos, nosotros hicimos la escuela”*; esa opción no les parece adecuada; en cambio, la misma madre destaca: *“ya se ve más avanzado que antes, ahora tienen Internet, los maestros son responsables”*. Asimismo, las madres vienen a la escuela a ver que hacen sus hijos en la hora de computación; entran a la sala a “controlar” a sus hijos y dicen que *“vienen a ver si están trabajando en el Internet o si es puro cotorreo o puro cuento”*. Por su parte, un padre dice: *“los ponen más responsables los talleres, el pan lo venden en ocasiones entre compañeros, lo llevan a la casa y los apoyamos con algunas monedas”*; incluso este padre destaca que si se quedara sin trabajo, él podría dedicarse al pan.

A partir de los testimonios, se observa que los estudiantes llevan a sus casas sólo los productos que hacen ellos en forma directa; en este sentido, los que no hacen pan, no llevan el pan hecho por otros. Otro punto a destacar es que las madres y padres se acuerdan favorablemente de algunos talleres que ya no funcionan, y que *“eran buenos, como carpintería y herrería”*. Algunos estudiantes del tercer grado también hacen referencia a esos talleres, e incluso proponen que se gestione su reapertura en la escuela.

A modo de síntesis, los testimonios permiten observar tres grandes logros en relación con los talleres productivos de la escuela de Tepexoxuca:

- 1) los maestros constituidos como equipo, han estado permanentemente innovando en torno a los talleres productivos, transitando desde: a) la responsabilidad grupal a la individual, que al mismo tiempo permite el trabajo entre pares; b) el cultivo en la escuela de las hortalizas para “llevarlas” a las casas, hasta concentrar la tarea en la casa; c) un grupo mixto de estudiantes, con participantes de los tres grados, hasta un grupo “homogéneo” del mismo grado, en vistas de mejorar la integración con las disciplinas; d) un trabajo guiado por ellos, a “concesionar” los talleres a los estudiantes y luego a dejar de hacerlo.
- 2) Los maestros enseñan y aprenden, ellos son los primeros que buscaron aprender los saberes prácticos que no sabían, para promover, desde una cultura del trabajo, responsabilidad y autonomía en los estudiantes.
- 3) Los estudiantes están conscientes de que han aprendido en los talleres productivos, tanto saberes prácticos como aprendizajes sociales y valores.

En relación con la identificación de evidencias acerca del aprendizaje de los estudiantes, nos permitimos reseñar las siguientes:

a) los estudiantes trabajan solos, el maestro no está en la sala de clase o en el taller productivo y ellos siguen trabajando;

b) los estudiantes se autoregulan entre sí, observando quiénes hacen las tareas y quiénes cumplen con sus compromisos; incluso, durante las asambleas, los propios estudiantes "ventilan" quiénes han cumplido y quiénes no y ellos mismos definen actividades para reparar las faltas; han nombrado un jefe de grupo por grado, todo el año, *"que está anotando lo que pasa"*. El director destaca que como equipo docente buscan la reparación antes que el castigo;

c) los estudiantes de segundo y tercer hacen mención a que "saben hacer", en relación con actividades productivas como panadería, hortalizas y hongos, en contraste con los estudiantes de primer grado, que llegan sin esas capacidades; además, hemos observado en forma directa a los estudiantes de tercero haciendo pan, en diferentes procesos;

d) también por observación directa, los estudiantes se ven más expresivos y con más disposición a hablar y argumentar, en la medida que asisten en mayor grado a la escuela; en particular se nota la diferencia entre los de primer grado y los de tercero; esa impresión es confirmada por el testimonio del director, que afirma: *"en la primaria les dictaban, ahora pueden exponer libros, carteles, investigan, salen de otra manera, tienen más capacidad de expresión, ha cambiado la forma de apropiarse del conocimiento; ellos dan todo porque salga mencionada su escuela, hacemos títeres de luz negra, quieren hacerlo en todas partes, hacen ajedrez, fútbol, están contentos, hay sentimiento de pertenencia; es cierto que se lo inculcamos, les decimos que pongan en alto la escuela"*.

3.2 Los talleres y proyectos de investigación

El sentido de los talleres

Por observación, a través de un video, pude contar con evidencias de los procesos de construcción de conocimiento en los talleres de investigación. Estudiantes que crean clasificaciones, guiados por el maestro, que los acompaña y al mismo tiempo les permite inferir y crear. De acuerdo con los testimonios de los maestros, los talleres de investigación o talleres de exploración se crearon desde el inicio del proyecto de las TVC. Es una experiencia que fue desarrollada desde los maestros, aun cuando en algún momento contaron con acompañamiento de la UDLAP (Universidad de las Américas, Puebla). El propósito de estos talleres es lograr que los estudiantes aprendan a construir conocimiento en base a la indagación. Los talleres están organizados en una secuencia progresiva. Según el director, este trabajo en torno a talleres de investigación tiene casi treinta años con él, desde su paso como estudiante por el CESDER. En Tepexoxuca los talleres de investigación empezaron hace casi 15 años.

Existe acuerdo entre los entrevistados acerca de definir los talleres de investigación como uno de los ejes del modelo, que si bien existió desde el principio, ha ido evolucionando. De acuerdo con el director: *"es un factor que despierta interés en los chavos, adquieren capacidades... pero sobre todo les salen capacidades que no sabían que tenían..."*. Para la maestra, los talleres de investigación, que están en este caso referidos al medio ambiente, son *"para que les nazca la curiosidad, que indaguen, investiguen, que el maestro no sea el que les diga la solución,*

no proponer el tema, sino que ellos digan en qué tienen interés". Un maestro agrega: "en los talleres de sexualidad se destapan haciendo preguntas, nos ven como un amigo, no tienen pena, preguntan que es masturbación, no tienen vergüenza como yo tenía, ahora está Internet y la biblioteca; hacemos charlas muy explayadas, serias; también tenemos talleres de alimentación, que involucran a los papás, practicamos del menú de su casa y proponemos hacer menús más variados. El taller permite que los niños se interesen y que investiguen lo que ellas quieran, ya no es el profesor el que trabaja, el que define".

A partir de los testimonios se infiere que el lugar del que aprende se va desplazando. Un maestro dice algo clave: *"no hay que tenerle miedo a que los muchachos no sepan, no detenerse por la idea de que no tienen experiencia"*. Desde los talleres de investigación han ido trabajando diferentes temas: alimentación, sexualidad, conocimiento del medio, toponimia, lugares sagrados, otros. Se realiza tanto investigación de campo como documental. Los maestros incorporan el término "fuentes de investigación". Cuando los estudiantes tienen que entrevistar, aprenden que eso es investigación de campo, entonces toman en cuenta a los papás y los abuelitos, recuperan sus voces... En la investigación acerca del contexto que los rodea, encontraron sitios sagrados y también otros sitios, 72 lugares diferentes: los manantiales, los cerros, los lugares de enterramiento... *"los descubrimos con ellos"*, dicen los maestros. Si bien los estudiantes ya conocían estos sitios, en el marco del taller los ven de otra manera. En cada grado se realizan tres talleres al año. En primer grado se trabaja: a) alimentación, de qué y cómo nos alimentamos; b) el lugar donde vivimos o taller de toponimia y c) la tradición oral, mediante la recopilación de testimonios en la comunidad. Aquí se hace un diálogo con padres, abuelos, familiares, con ese grupo significativo de "los antepasados". En el segundo grado se trabajan otros tres campos: a) la sexualidad, retomando un principio "juntos lo hacemos, juntos nos cuidamos"; b) el medio ambiente, en particular el cuidado del lugar en que vivimos; c) la reparación de aparatos electrodomésticos, explorando cómo funcionan los aparatos que usan en las casas. En tercer grado los talleres se cambian por "proyectos individuales de investigación"; en efecto, cada estudiante, apoyado por su familia, desarrolla un plan de exploración en torno de algunas actividades como: a) cría de conejos; b) cría de pollos criollos; c) reforestación; d) panadería; e) elaboración de productos naturales de belleza, f) vivero de plantas medicinales; otros a definir.

Un punto a destacar es que los maestros hablan indistintamente de talleres de investigación o talleres de exploración. Estos nombres dan cuenta del principio orientador de los talleres: promover la capacidad de buscar, preguntar, relacionar, inferir... Además, los talleres se relacionan con las asignaturas teóricas. Uno de los maestros destaca: *"en primer grado, el proyecto de alimentación se vincula con biología; el proyecto de toponimia, con geografía e historia; el proyecto de tradición oral se asocia con la elaboración y rescate de mitos; también en español trabajamos poesía...; en primero año, el principal vínculo es con biología, en segundo, con física y en tercero con química"*. Los proyectos integran categorías teóricas con los hechos de la comunidad, con historias de vida, información demográfica, mapas, tablas, otros. Los maestros dicen *"los bajamos a la comunidad"*, para dar cuenta de esta relación entre teoría y experiencia.

Finalmente, en tercer grado se desarrollan proyectos de una gran diversidad, donde la investigación se vincula con la acción. Son proyectos de investigación-acción, tales como hacer una estufa lorena, que gasta poco, armar un botellero o centro de acopio, cultivar hortalizas, llevar un proyecto de

reforestación, hacer una lombricomposta, cultivar hortalizas ahorradoras de agua, organizar un vivero, producir alternativas orgánicas ante los químicos (tales como productos orgánicos de limpieza: jabones, pasta dental, champú, cloro). Estos productos además pueden ser sensiblemente más baratos. También mencionan producir garrapiñados, palanquetas, atoles, actividades de demostración que no se ponen a la venta. En todos los casos, se realiza un diagnóstico, se propone un plan de desarrollo, se definen objetivos, actividades y un cronograma, se realiza el plan y se acompaña la práctica con investigación acerca de lo que se está haciendo. Los proyectos de investigación se acercan a los talleres productivos, pertenecen al mismo campo, con la diferencia de que se realizan a título individual. Estamos en presencia de proyectos de investigación con una dimensión práctica. En esta línea de investigación, se genera una especialización por semestre, que se fundamenta y vincula con las asignaturas teóricas.

Cabe enfatizar que los proyectos de investigación no sólo tienen por función explícita concientizar a los estudiantes acerca del respeto a la naturaleza, sino producir un mejoramiento visible y de corto plazo en el medio ambiente de la comunidad donde viven los sujetos involucrados. Por su parte, en cada grado se hacen presentes principios orientadores. La idea del buen comer está presente como un eje transversal en una parte de los talleres del primer año, mientras que el principio del buen vivir organiza los talleres del segundo. En primer grado se enseña metodología de la investigación, teniendo el tema de la pregunta un lugar central. *"La idea es que aprendan a preguntar, vemos diferentes tipos de preguntas, abiertas y cerradas... por ejemplo, ante una persona que come sólo una comida, se puede preguntar: por qué come todo el día sopa, qué ventajas y desventajas tiene esta forma de comer, así preguntando van comprendiendo, es difícil, los de primero casi no hablan, en segundo es más fácil"*.

Uno de los maestros señala que los talleres no pueden limitarse a presentar información, sino que deben incursionar en la vida, las emociones y pensamientos de los adolescentes. Al respecto, afirma: *"no sabemos qué se siente ser adolescente, cómo viven ellos la sexualidad, el placer, el deseo, los anticonceptivos, hay muchas maneras"*. Mientras la Reforma normaliza, en esta experiencia se busca lo contrario, mostrar, respetar y valorizar los diferentes caminos de vida y conocimiento. Como parte de los talleres es necesario preguntarse por qué se están abriendo estos temas y no otros," *y también preguntarse por el impacto del taller en los chicos"*. Trabajar de esta manera hace que los estudiantes se animen a expresarse, se los ve desenvueltos, estableciendo relaciones más igualitarias entre sí y con los adultos. Los talleres de investigación implican otra manera de investigar. En relación con este punto los maestros hacen referencia a que existe un espacio de indeterminación, que no es improvisación. Así destacan: *"pasamos un video y no sabemos qué preguntas van a salir, orientamos el aprendizaje por el interés de los chicos, buscamos una actividad detonadora, puede ser el cine, un dibujo, un mapa mental, un paseo por la naturaleza"*.

Los maestros cuentan con un espacio para compartir sus aprendizajes y sus inquietudes en torno a los talleres de investigación. Es un espacio de academia, donde se reúnen las catorce TVC. En estas reuniones, que tienen lugar cada dos meses, *"se presentan planes de investigación, se los contextualiza, se reportan evidencias, se llevan los avances y planeamos lo que sigue"*.

Asociados con los talleres de investigación, se realizan en forma periódica concursos internos al grupo de las TVC, donde se presentan los proyectos de los estudiantes, en forma voluntaria. Los concursos permiten compartir experiencias de reflexión, participación y convivencia.

Un último punto a destacar es que uno de los maestros alude a la categoría de “autodidactismo” como un principio fundante de los talleres de investigación. Como parte de los talleres de investigación también aparece el teatro, definido por los maestros como una forma de expresión, y como una forma de “devolución” de resultados”. En efecto, los maestros proponen a los estudiantes: *“que todo lo que vieron lo devuelvan a través del teatro”*. En general, se buscan diferentes maneras de devolución: el teatro, un texto escrito, una exposición de fotografía, al menos tres formas distintas de devolución. El teatro se comparte con todos los miembros de la escuela y también se ha llevado a otras comunidades. Finalmente, los talleres son visualizados como un espacio que permite reflexionar y transformarse; un maestro afirma: *“gracias a todo lo que hemos aprendido se me han abierto los ojos, también a los muchachos y a las madres, gracias a estas actividades una madre nos comenta: ya no me dejo con mi marido...”*.

Los talleres de investigación: aprendiendo a indagar y convivir

Cuando pregunto al equipo docente por “evidencias”, la respuesta es “todas”. Los maestros, al igual que Gabriel Salom, destacan: *“investigan en las casas, entrevistan a sus papás, hacen devoluciones, presentan resultados, propuestas, ignoramos si piensan con una lógica de investigación ... pero dicen voy a hacer la investigación, voy a hacer la estufa lorena (...) a veces pensamos que todo tiene que ser académico, formal, que la investigación tiene que ser académica; si un estudiante dice: me cuesta el álgebra, déjenme la pandería, pues respetamos eso”*. Al mismo tiempo, los maestros comparan la experiencia de los talleres con la forma en que ellos aprendieron; uno de los docentes afirma: *“si bien te iba te daban algunos apuntes, eran grupos grandes, no te miraban, cuando me destacaba no se la creían, no te ponían ejercicios, todo tenía la clave, la respuesta, ni siquiera estabas obligado a ejercitar, menos a opinar, aquí buscan, entran a Internet, es todo novedad, nosotros los orientamos, les damos criterios para buscar”*. El tema de medio ambiente es considerado tan importante y urgente que todos los grados estuvieron investigando en torno a él en el año 2010. También estuvieron explorando los saberes locales, y al mismo tiempo integrando estos saberes con los saberes disciplinarios; de allí que los talleres de investigación también este año se hacen por grado y no transversales a la escuela. Un maestro comenta: *“en primero estuvieron explorando todas las recetas del pueblo, las recetas que se pueden hacer con los recursos de la gente; en segundo vimos como purificar el agua, como parte del buen vivir, también las hortalizas familiares y en tercero, lo que te dije viveros, cada grado de acuerdo a la asignatura, cambiamos este año por asignatura y grupo, porque si no sabemos si la asignatura se está trabajando en el taller”*.

Sin embargo, los propios maestros están conscientes de los riesgos y limitaciones de los talleres. Un maestro declara: *“estamos auto organizados, trabajando, pero es un cuchillo de doble filo, si no llegas a lo que se pretende, si no le das la seriedad, se chotea la investigación, se vuelve una farsa, aquí en la escuela hay gente muy seria, entre los muchachos hay líderes”*.

Observo que la voz de los estudiantes y las madres y padres está poco presente en los testimonios acerca de los talleres de investigación, confirmando que es una idea que nació “de los maestros”. Cuando se conversa con los estudiantes, el tema de los talleres sale poco. Cuando se les pregunta que es lo que más les gusta de la escuela, en los tres grados contestan en primer lugar con una afirmación totalizadora *“cómo nos tratan, cómo dan las clases”*; cuando se les pregunta en forma

más específica, contestan en este orden: deportes, computación, internet, los talleres (en referencia a los talleres productivos), hacer pan, hortalizas; sólo después aparece el tema de los talleres de exploración.

Para los estudiantes, los talleres de investigación son: *"hacer preguntas para sacar temas, sacar subtítulos, problemáticas, soluciones, ver diferentes fuentes de investigación, consultamos la biblioteca, Internet"*. En este sentido, para ellos la investigación es un buscar, un meterse en los vestigios, "sacar" como un arqueólogo, consultar otras voces, llegar a un relato "polifónico", de muchos, aun cuando no emplean esa categoría. Cuando les pregunto por la línea de tiempo que está puesta en la pared, me dicen que se refiere a la conquista; un estudiante se anima con una afirmación rotunda, que hace la diferencia: *"fuimos conquistados"*; esa inclusión en el tema, que deja de ser algo que le pasó a otros, habla de que están construyendo una mirada crítica. En otro grado, los estudiantes cuentan que están investigando el plato del buen comer, acerca de la dieta que "debes seguir"; comentan que: *"lo buscaron en Internet, lo dibujaron, bajaron unos papeles que dan en los restaurantes (referencia a menús), los copiamos, hicimos una redacción sencilla, lo compartimos"*.

Cuando converso con las madres y padres, están informados de los talleres productivos pero no saben de los talleres de investigación o los confunden. Una madre incluso reconoce: *"de los talleres de investigación no se nada!"* Un padre sabe que su hijo está haciendo cría de conejos, pero para él es una actividad productiva, que no clasifica como un proyecto de investigación-acción. Una madre sabe del teatro, le gustó la experiencia, le permitió verse, pero no lo entiende como una "devolución" de resultados de un estudio acerca de lo local. Merece señalarse que las madres y padres entrevistados tienen baja escolaridad, de primaria incompleta a secundaria. Para ellos el eje de la vida es el trabajo, *"de lo que sea"*, mientras son los hijos los que se merecen estudiar.

Al observar los talleres de investigación desde una perspectiva mayor, resulta que: a) mientras la investigación académica tradicional se realiza en las universidades y centros especializados, aquí está en la escuela, en una escuela rural, pequeña, aislada y al mismo tiempo llena de vida; b) el que propone e inicia la investigación es un maestro y no un investigador "profesional"; aquí se hace presente la figura del maestro investigador, de ese que piensa su práctica, que busca que los otros piensen por sí y se transformen; sin embargo, sabemos que en diferentes momentos, estos maestros han estado en procesos de formación con investigadores de universidades o centros de investigación; c) la investigación no está formalizada en proyectos o líneas de investigación, ni referidas a los campos habituales de la investigación académica, sino a temas de la vida cotidiana, relacionados con las disciplinas básicas de la telesecundaria; es una investigación para la enseñanza y también para la vida; d) estudiantes y maestros incursionan por algunas categorías básicas de la investigación, como "metodología, entrevistas, fuentes de observación, descripción, devolución". Sin embargo, en todo momento predomina un enfoque sencillo, referido a cuestiones prácticas; e) el uso de la categoría "devolución", da cuenta de que todavía conciben a la investigación como algo que unos hacen y otros reciben. Al mismo tiempo, los maestros están intentando generar una lógica más participativa y comunitaria. Todo lo presentado, da cuenta de una escuela que se anima a mirarse, que busca caminos sistemáticos para hacerlo y que comparte lo que aprende con la comunidad.

4. Alcances de los talleres productivos y de los talleres de investigación para la vida de la escuela: una mirada en red

Desde los talleres productivos y desde los talleres o proyectos de investigación es posible mirar no sólo los “efectos” o las “transformaciones” en los sujetos directamente involucrados, sino mirar el conjunto de la experiencia de esta escuela telesecundaria vinculada con la comunidad. En este sentido, más que mirar efectos indirectos o resultados no esperados, se busca presentar las múltiples dimensiones que podemos observar “desde los talleres”, en particular las condiciones que estuvieron allí. El taller es como una puerta para observar otras prácticas que no se hacen visibles en una primera mirada, pero que han sido claves para posibilitar la experiencia. Este enfoque se relaciona con mirar las prácticas seleccionadas para ser sistematizadas en profundidad como parte de un universo simbólico complejo, donde se imbrican múltiples prácticas y “lo indecible”, desdibujándose los límites entre unas prácticas y otras, las que se pueden identificar apelando a categorías como condiciones, factores contribuyentes, causas o efectos, corriendo el riesgo de su reducción.

Veamos como los talleres productivos y los talleres de investigación hacen sistema con otras prácticas educativas, sociales y culturales presentes en la escuela o en la comunidad. Por un lado, se observa que los maestros, que están a cargo tanto de los talleres productivos como de los talleres de investigación y del conjunto del currículo, están dispuestos a trabajar con los estudiantes tal cual son, no con los estudiantes ideales; sobre todo están dispuestos a creer en ellos y a demostrárselos. Además, los estudiantes continúan en mayor grado que en el pasado en la media superior. La apertura de una escuela preparatoria en la misma localidad de Tepexoxuca, por iniciativa del coordinador de las TVC, sin duda está siendo un factor facilitador para que los jóvenes continúen sus estudios.

La contrapartida de esta disposición a aceptar a los estudiantes tal cual son, es que los maestros mismos también estuvieron dispuestos a cambiar, a incursionar por campos de saberes prácticos que no conocían o que no eran parte de los saberes docentes esperados. Los docentes han hecho el esfuerzo de formarse en “educar para el trabajo”, empezando por su propio aprendizaje en un campo nuevo. Además, el equipo docente se presenta como un grupo estable, con relaciones armónicas entre sí, donde se busca aceptar al otro en sus diferencias y tomar acuerdos. En estrecha relación con los hechos antes reseñados, los maestros declaran en forma explícita que se interesan porque aprendan “todos” los estudiantes, que “*no trabajan sólo con los buenos alumnos*”, que acogen incluso a los que tienen “necesidades especiales” severas. Según ellos, en esta escuela se busca integrar a todos. Al mismo tiempo, los maestros reconocen que todos los estudiantes son diferentes entre sí. El equipo docente además, es un grupo consciente de los problemas que enfrentan, de sus propias limitaciones y de lo que “*traen los estudiantes como desventaja*”.

Los maestros hacen referencia a que buscan desclasificar la relación “maestro- alumno”, mediante diferentes estrategias. La perspectiva básica radica en cambiar o desplazar los roles tradicionales de uno que enseña y otro que aprende. Una estrategia específica consiste en motivar a los estudiantes, para que sean ellos los protagonistas. Este enfoque implica también flexibilizar las reglas de funcionamiento, para que los muchachos estén más contentos en la escuela, incluso adoptando una posición diferente a la de los padres y madres. El director, que se desempeña también como

maestro de primer grado, considera que se ha ido creando una manera de funcionar que permite la "auto regulación de los estudiantes", la creación y cumplimiento

Hablando de la plenaria de estudiantes, con su maestro/a de grado, los días viernes, el director da cuenta de la potencia de ese espacio en términos de capacidad de expresión y autonomía; en su testimonio, destaca: *"la plenaria es buenísima, aprenden a expresarse, a defenderse, a ser autónomos; hay cosas que se nos escapan y ahí sale, que uno no trajo el informe; que otro no hizo la tarea; los propios estudiantes revisan que se cumplan los horarios, que lleven uniforme; los estudiantes llevan registros de quien hizo la tarea y quien no, quien lleva uniforme y quien no; y esto se hace cada viernes"*. Un acontecimiento fundamental, según el director, es que *"los estudiantes aprenden código ético, se defienden, si se los acusa de algo que es falso, de volada se levantan, se defienden los callados, los que nunca hablan, no dudan en participar"*. La capacidad de expresarse y argumentar se integra con pensar en términos del valor de justicia. En este marco, tiene lugar la elección democrática de las autoridades estudiantiles. En efecto, se organiza el comité estudiantil de la escuela, previa una campaña de "propaganda de líderes", que simula a las de los partidos políticos.

Otra de las condiciones de funcionamiento de esta escuela es que los padres participan activamente, tanto en realizar faenas, como en conocer acerca de los aprendizajes de sus hijos y de la vida de la escuela. Además es una escuela donde los estudiantes y los padres y madres comparten reuniones programadas por los docentes, donde se genera mutua confianza, donde los estudiantes hacen presentaciones para sus padres, de diferente tipo: una lectura, una sesión de teatro. No sólo es una escuela valorada por los estudiantes, sino que los estudiantes dicen que *"la escuela nos gusta"* y lo que más les gusta es *"como dan las clases"*, les gusta *"como nos tratan los maestros, enseñan bien, la primaria es diferente, aquí hay más trabajo, da clases de guitarra un muchacho del pueblo, estamos organizados"*. En el mismo sentido, los estudiantes están contentos con la infraestructura de la escuela, que para ellos es "bonita, grande, amplia"; además, los estudiantes reconocen la importancia de que algunos servicios estén disponibles, desde biblioteca e Internet, hasta las canchas. Otro aspecto que mencionan los estudiantes es que *"en otras escuelas hay un maestro por asignatura y aquí un maestro para todo, preferimos eso...nos entendemos más, nos salimos de un tema, y platicamos más, relacionamos las materias, si no se entiende no trabaja uno"*. Además, estamos en presencia de una escuela donde se desarrollan tareas artísticas y de expresión corporal, tales como danzas, cine debate o teatro y donde se han realizado algunos viajes culturales. En la escuela se han planteado situaciones críticas de los estudiantes, que se resuelven a favor del sujeto y de la vida; un maestro dice: *"una chava que se embarazó, y ella no quiso abortar, los papas si querían, tuvo sus trabajos, hubo respeto, ella siguió viniendo a la escuela y tuvo su hijo, sin escándalo, tenía quince años..."*; para sus compañeras y compañeros fue una lección de vida. Los maestros no sólo se dedican a aprender sino que escriben, desde pequeños relatos de su experiencia a textos más elaborados acerca de algunos de los procesos que se realizan en la escuela. Esta escritura de maestros, iniciada en el año 2006, en el marco del taller de sistematización, se ha conservado con altos y bajos.

La escuela puede definirse como una "escuela de la comunidad", con una tradición familiar, ya que tienden a asistir estudiantes que son familiares de otros que fueron estudiantes en el pasado, ya sea hermanos o incluso padres y madres. Esta tendencia es muy marcada en los grados segundo

y tercero en que la casi totalidad de los estudiantes han tenido o tienen parientes en la escuela. En esta escuela tan cercana a la comunidad, se hacen presentes innovaciones en lo pequeño, poco visibles en una primera mirada, pero que aunadas van generando un clima organizacional diferente, con mayor sinergia, desde concesionar el servicio de Internet a los padres, para que ellos lo administren por las tardes, cuando la escuela ya no funciona, hasta construir una cancha de fútbol o una fuente de agua, que produce un sonido que armoniza el ambiente. Finalmente, es una escuela donde los estudiantes tienen aspiraciones educacionales, ya que quieren seguir estudiando preparatoria en su casi totalidad, así como navegan por Internet, tienen una tarea mensual de lectura, propuesta por los maestros (la lectura de un libro al mes), tienden a usar la biblioteca, y están relativamente familiarizados con las búsquedas de información, en el marco de los talleres de investigación; incluso una de los estudiantes usa el término “fuentes de investigación”, nombre que implica un lenguaje especializado en el tema.

5. Una visión crítica de las prácticas de responsabilidad

Los talleres productivos y los talleres de investigación aparecen tensionados por un conjunto de fuerzas que convergen en torno de dos direcciones opuestas: *construcción de comunidad versus escolarización*, que a su vez representan la búsqueda de lo nuevo y la presencia de la tradición escolar. “*La construcción de comunidad*” alude a un proceso complejo donde el núcleo está constituido por sujetos dispuestos a darse, “*donarse*”, crear un circuito de donación recíproca, de acuerdo con Espósito (2003). La igualdad en la diferencia está en la base de la comunidad.

Por su parte, la categoría “*escolarización*” refiere a que algo se conforma de acuerdo con la lógica escolar. En el campo de la educación, una modalidad escolarizada es aquella que adopta la lógica de la escuela. La escolarización es el nombre, para la escuela, de la racionalización creciente de la vida social; a su vez, el término racionalización nombra el proceso de expansión de la racionalidad instrumental a todos los ámbitos de la vida. Las relaciones en la escuela, y por extensión en una actividad como los talleres productivos o los talleres de investigación, se orientan por un arreglo social, cultural y político, interesado en cumplir los fines y subordinar los medios a los fines, sobre la base de criterios de eficiencia y eficacia.

Observemos como se presentan estos procesos contrarios en la escuela de Tepexoxuca: comunidad versus escolarización. En primer lugar los talleres productivos se presentan como uno de los ejes de la escuela de Tepexoxuca, que permiten integrar educación y trabajo, los aprendizajes en las disciplinas teóricas con saberes prácticos. Por su parte, los talleres de investigación son igualmente significativos, ya que se constituyen como la estrategia operativa para hacer realidad la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes. En ambos talleres, los docentes no sólo acompañan, facilitan o impulsan los procesos, sino que se han dedicado a aprender y a dar de sí. Los talleres productivos han estado sujetos a permanentes cambios, desde una presencia más directiva de los docentes hasta generar espacios de mayor autonomía estudiantil, para regresar a una práctica intermedia. Los talleres de investigación también han sido un lugar en movimiento, que a su vez se han relacionado con las actividades productivas, al menos en el tercer grado. En el mismo sentido, los talleres de investigación han culminado en proyectos, orientados a promover en mayor grado la responsabilidad de cada estudiante, en colaboración con su familia. En ambos talleres, productivos y de investigación, se observa la misma tendencia: definidos en el inicio por

los maestros como espacios colectivos, se han vuelto "individuales", en el sentido de quién asume la responsabilidad, sin perder la posibilidad del trabajo colaborativo grupal.

Las condiciones facilitadoras de los talleres productivos y de los talleres de investigación ya han sido exhaustivamente reseñadas. La principal condición facilitadora ha sido sin duda la presencia en la escuela de un equipo docente comprometido, estable y dispuesto a aprender y transitar. Los talleres funcionan porque los maestros han sido capaces de convocar a las madres y padres y a los jóvenes.

En el mismo sentido, los talleres de investigación, al igual que los talleres productivos, dan cuenta de iniciativas que, siguiendo a Bernstein (1998) buscan desenmarcar y desclasificar los dispositivos pedagógicos. Por un lado, los papeles de maestro y estudiante empiezan a hacerse más intercambiables, mientras las relaciones entre las disciplinas y de éstas con los saberes prácticos también empiezan a tener fronteras menos rígidas, menos clasificadas, con más intentos de lecturas interdisciplinarias o de lecturas aplicadas. Como resultado, estudiantes más autónomos y docentes más dispuestos a aprender y "soltar el poder y la función".

El logro educativo más visible en la escuela de Tepexoxuca es la presencia de un código relacional, de un "dispositivo pedagógico" más igualitario entre maestros y estudiantes, retomando las categorías de clasificación y enmarcamiento (Bernstein, 1998). Los cambios en los sujetos, en particular en los estudiantes, en estrecha relación con su participación en los talleres productivos y de investigación, quedan a la vista.

Se observa que se ha construido una subjetividad en los jóvenes centrada en los siguientes rasgos: a) en primer lugar la autonomía, una mayor organización, constitución de colectivos, capacidad para tomar decisiones en los aspectos prácticos, destrezas tecnológicas, creatividad para resolver problemas emergentes; b) más conocimientos disciplinarios disponibles; de acuerdo con uno de los maestros de la escuela, la mayor participación en actividades productivas ha generado mayores capacidades académicas; c) capacidad de pensarse y de desarrollar la conciencia crítica; los talleres de investigación fueron percibidos por los estudiantes como un ejercicio que les permitía cuestionar sus formas habituales de clasificar y comprender el mundo; asimismo, los talleres de investigación hicieron posible el trabajo público y la capacidad de argumentar ante otros.

Un aspecto a destacar es que la experiencia de los talleres productivos y de los talleres de investigación han llevado a los maestros a aprender de la comunidad, a buscar solos, a aprender entre ellos, a navegar en Internet, en espacios más o menos formalizados, tanto referidos a temas técnicos como pedagógicos o culturales (incluso a repensar su esquema corporal), hasta culminar con la maestría de Pedagogía del sujeto, de la cual los tres docentes de Tepexoxuca ya son egresados. Otro aspecto a señalar es que los talleres productivos han permitido recuperar saberes de la comunidad, han llevado a familiares o vecinos a "ayudar" en la escuela, y al mismo tiempo, la escuela ha llegado a las familias, permitiéndoles conocer nuevas tecnologías, nuevos cultivos, recuperar las hortalizas. El último giro dado a los talleres productivos radicaliza esta "vuelta a casa", ya que tanto las hortalizas como los proyectos de investigación (conejos, reforestación, panadería, otros) se realizan en el hogar y con apoyo de la familia.

La presencia de la sistematización educativa, como un tipo de investigación crítica y colectiva, que ha acompañado a los maestros, ha sido otra condición facilitadora de los talleres productivos y de los talleres de investigación, así como del conjunto de la experiencia. En consecuencia, nos hemos encontrado con maestros que se piensan, que planifican como colectivo, que escriben sus prácticas. Maestros conscientes de que la realidad compleja en la cual trabajan exige de artilugios, de dispositivos abiertos a la invención, de maneras múltiples de pensar y actuar. Por su parte, las madres y padres valoran los talleres productivos porque son un espacio “bisagra”, ya que permiten que *“los muchachos sigan estudiando sin dejar las cosas del campo”*.

Además, los talleres productivos han llegado a las familias a través del pan, las hortalizas, los productos visibles de las prácticas de los estudiantes; han significado además la “importación” hacia la familia de algunas prácticas o bien la recuperación de otras, por las condiciones se habían ido “extinguiendo”. Para los padres, definidos en términos “genéricos”, los talleres productivos tienden a mimetizarse con la escuela, los talleres hablan de la escuela y la escuela habla de los talleres. En este marco, los “padres” apoyan a la escuela con faenas, se interesan por conocer cómo les va a sus hijos en la escuela, valoran los talleres productivos, así como perciben a la escuela en su conjunto como *“bien cimentada, con directores con iniciativa y maestros trabajadores y responsables”*. Las madres y padres están conscientes de que es una buena escuela, a la que *“siempre la visitan”*, desde Puebla, desde México, desde otros países.

Un punto central, que destaca la maestra es que *“los estudiantes y sus familias ven a la escuela como herencia, porque aquí vinieron sus hermanos, se las recomendó un tío”*; en este sentido los estudiantes “no vienen por el modelo de las TVC” en forma consciente, sino que llegan a la escuela por prácticas compartidas, por un modelo que se ha hecho vida cotidiana. El movimiento de los talleres productivos y de los talleres de investigación es parte de un movimiento más general de las TVC, que comenzaron como una experiencia en una escuela, luego en otra, hasta convertirse en una zona experimental y posteriormente en un espacio permanente de innovación, que fue creciendo desde los ochenta hasta la fecha. En este sentido, el conjunto de las TVC puede ser leído como una comunidad de aprendizaje que resignifica y fortalece a cada una de las escuelas participantes, incluida la de Tepexoxuca.

Finalmente no podemos dejar de decir que las TVC necesitan ser leídas como “espacios complejos”, ya que permiten observar que la convivencia escolar puede modificarse cuando se la encara en forma holística, en este caso apelando a una organización múltiple donde se combina la promoción de los espacios grupales y del derecho a participar, la presencia de la investigación como una metodología de aprendizaje, el trabajo como un componente educativo y la ampliación de los códigos expresivos. Otro aspecto a considerar es que las TVC son espacios de inclusión y por añadidura de aprendizajes en el campo de la ética y la formación ciudadana.

Al mismo tiempo, existen situaciones a considerar y transformar. Presentamos a continuación algunas manifestaciones visibles de las huellas de la escolarización en los talleres productivos, en los talleres de investigación y en el conjunto de la experiencia de la escuela, tales como: a) se mantiene una separación entre los talleres productivos, donde se aprenden capacidades técnicas, sociales y éticas y los talleres de investigación, donde se aprende a pensar críticamente y educación en valores; b) las propuestas de los estudiantes de los tres grados, se limitan a “más recursos”, y

más diversificación de los talleres productivos; c) para las madres y padres el aprendizaje teórico es puesto por encima del aprendizaje de los saberes prácticos. Igualmente los padres y madres afirman que les gustaría una escuela de alta matrícula, con talleres productivos más especializados y equipados, mientras la escuela técnica es la vara para medir a esta telesecundaria.

Además, los padres tienen expectativas aparentemente contradictorias, que en realidad dan cuenta de que se mueven entre dos mundos, la ciudad como metáfora de la sociedad "globalizada" y el campo, como el lugar de la privación. En este sentido, esperan que: i) los jóvenes estudien pero sin dejar las cosas del campo; ii) los jóvenes aprendan alguna actividad productiva, pero sin limitarse a ella, sino concentrándose en "el estudio". En relación con la seguridad, los padres aluden a que les gustaría una escuela protegida con una barda y personal policial. En suma, aparece el imaginario de una escuela técnica urbana "grande", donde la formación para el trabajo se combina con la formación general, y que además se encuadra y protege mediante algún programa de "escuela segura". En este marco, la escuela de Tepexoxuca navega contracorriente respecto de las demandas comunitarias de algunas madres y padres.

Finalmente, los talleres productivos y los talleres de investigación son prácticas donde los únicos actores son los estudiantes y los maestros, ambas figuras de la escuela tradicional. Los padres participan en las faenas de la escuela o en el acompañamiento de sus hijos, en la escuela o en la casa, pero no comparten sus saberes en el espacio público escolar. El aspecto más débil de los talleres productivos y de los talleres de investigación es que son "para los estudiantes", en mayor grado que "para la comunidad". En el mismo sentido, en la experiencia de la escuela, tomada como un todo, el aspecto más débil es su vínculo con la comunidad. En el nombre que su fundador dio a la experiencia "escuelas telesecundarias vinculadas con la comunidad, está presente tanto su fortaleza como su debilidad, lo que no es y lo que podría llegar a ser.

6. Reflexiones finales

Después de este viaje por los talleres productivos y los talleres de investigación, queda claro que fue pertinente elegir estas dos prácticas para hacer la sistematización, ya que no sólo están en el corazón de la experiencia de la "TVC", sino que permiten comprenderla como totalidad. Igualmente, la elección de la escuela de Tepexoxuca ha resultado válida, ya que desde el trabajo de campo pude darme cuenta de que es una de las escuelas del grupo de las TVC con el equipo docente más estable y con mayor desarrollo de los talleres productivos.

La sistematización permitió observar tanto la capacidad de transformación de los talleres productivos y de los talleres de investigación, como su fragilidad. En efecto, durante el proceso los maestros cambiaron las reglas de funcionamiento o abandonaron prácticas que parecían propicias para la construcción de comunidad. Una tendencia a inventar algo, a poner en marcha algo nuevo y luego "descuidarlo" o dejarlo ir, sin buscar la continuidad en la innovación.

En este marco, necesitamos preguntarnos también por la fragilidad de los cambios en los estudiantes. Si bien se identificaron aprendizajes prácticos, sociales y éticos en los estudiantes (autonomía responsabilidad, gusto a las experiencias en equipo, respeto) al seguir presentes la falta de trabajo en la comunidad, las escasas oportunidades educativas y culturales y la alta migración,

queda abierto el interrogante acerca de si los aprendizajes logrados, que se generaron en un lugar específico y “protegido”, lograrán perdurar cuando los jóvenes se encuentran en ambientes donde imperan nuevamente los códigos de la violencia y el individualismo.

En el mismo sentido, aun cuando ha quedado claro que los talleres productivos y los talleres de investigación son “ventanas” al mundo para los estudiantes, que permiten el fortalecimiento del sujeto, la telesecundaria de Tepexoxuca también se percibe como una institución frágil. En efecto, es una escuela que tiene algo menos de 50 estudiantes, en una zona de alta migración, sobre la cual pesa el riesgo de ser cerrada o de seguir funcionando con un grupo incluso menor de estudiantes.

Aún en esta situación, el valor de los talleres que hemos investigados es que se constituyen como una evidencia de que es posible crear dispositivos pedagógicos con menor nivel de enmarcamiento y clasificación. Esta opción lleva necesariamente a una escuela más igualitaria, a procesos pedagógicos donde el trabajo y la formación para el trabajo se hacen presentes, a una educación emancipatoria, en el sentido de crear condiciones para que los sujetos se liberen de los marcos establecidos por la tradición y la autoridad.

Finalmente, antes de empezar la sistematización me preguntaba si se justificaba indagar en torno de una escuela tan pequeña como ésta. Al completarse el proceso, los dos argumentos que explicité para defender mi elección, se hacen más rotundos: a) no sistematicé una escuela aislada, sino una escuela miembro de un circuito educativo innovador; en consecuencia al investigarla también se dio cuenta del conjunto de las TVC, aun sin pretender generalizar; b) el camino de investigar una escuela “pequeña”, lejos de ser irrelevante o aportar pocas evidencias, definidas incluso como “no generalizables”, permitió observar cómo se pueden hacer cambios significativos en lo pequeño y en condiciones sociales que exigen fortaleza.

En una zona rural pobre, aislada, donde la tierra es magra, donde la gente se va, las casas se “quedan vacías” y el patrimonio cultural se desvanece, se generó una comunidad de aprendizaje donde estudiantes y maestros desarrollaron vínculos de reciprocidad, donde todos ampliaron sus horizontes. Además, el hecho de ser una escuela pequeña es un rasgo común no sólo a la telesecundaria de Tepexoxuca y al conjunto de las 14 Telesecundarias vinculadas a la comunidad (TVC), sino a las escuelas telesecundarias en general, que han sido parte de la modalidad con la cual se ha expandido la educación secundaria mexicana en mayor grado en los últimos años (Weiss, Quiroz y Santos del Real, 2005). En este sentido, al observar la fragilidad de la escuela de Tepexoxuca estamos dando cuenta también de la fragilidad de la telesecundaria como modalidad creada para que la educación secundaria pudiera ser una opción en los sectores rurales aislados. En la práctica la telesecundaria se convirtió en una opción “pobre para pobres”. Consecuentemente, es muy relevante que al interior de esta opción hayan surgido las TCV, donde diferentes autores encontraron las mismas posibilidades y logros que se identifican en esta sistematización (Muñoz y Solórzano, 2007; Pieck y Messina, 2008). Retomando la idea de Deleuze, acerca de que crear es resistir, encontramos en la escuela de Tepexoxuca esa capacidad de resistirlo todo, desde la pobreza en torno, el clima áspero, el lodo, el aislamiento, la burocratización de los procesos educativos, las presiones del sindicato docente..., en el ánimo de exaltar la potencia de la vida.

Cabe destacar que los maestros necesitan revisar su relación con las propuestas que han ido construyendo y poniendo en práctica, para generar tradiciones, continuidades y linajes. La

escritura, el cuidado de escribir para pensar y compartir, asume un papel fundamental. En este marco, la tarea es construir una escuela con muchas ventanas o mejor aún una escuela que no mira hacia afuera sino que está afuera, al igual que la casa diseñada por Wright "en medio de la cascada". Una casa que al estar afuera, resguarda la intimidad.

Otro aspecto a mencionar es que la sistematización de esta telesecundaria, de acuerdo con De Sousa (2009), implica una recuperación de la experiencia que contribuye a la producción de conocimiento local y a la creación de una "epistemología del sur", que ante la expansión neocolonial, resulta cada vez más necesaria. No sólo las telesecundarias han sido poco investigadas, sino que en los estudios disponibles se ha trabajado con un enfoque cuantitativo de seguimiento de egresados (Muñoz y Solórzano, 2007) o con relatos de maestros que sistematizaron su propia experiencia, la cual fue a su vez integrada en un relato de relatos (Pieck y Messina, 2008). La singularidad de la sistematización que aquí se presenta radica en que se involucra al conjunto de los actores de la experiencia, mientras se concentra en una escuela para dar cuenta al mismo tiempo de las TVC como grupo innovador. En este sentido, se afirma la figura del maestro investigador así como el valor de las comunidades de aprendizaje, definidas como comunidades de práctica e involucrando sistemas múltiples de relaciones (entre estudiantes, entre maestros, entre maestros y estudiantes).

Otra situación para comentar es lo que sucedió al completarse la sistematización. En mis intentos de "devolución" me encontré con el silencio del grupo, apenas roto con algunos intercambios. Transité por el desánimo y los juicios, hasta empezar a entender un poco más el código del silencio campesino, la lógica de seguir hacia adelante y hacia lo próximo, las urgencias innumerables que marcan sus vidas cotidianas.

Finalmente, me doy cuenta que la capacidad de autonomía de los estudiantes respecto de sus procesos de aprendizaje, sigue siendo algo que resulta contundente. En mis observaciones de clases, siempre fragmentarias, están los recuerdos de chicos encaramados a unas sillas para hacer una línea de tiempo en la parte superior de la pared, que comienza en la conquista y llega a nuestros días, mientras el maestro no está en la sala. Recuerdo también que me "explican" las diferentes etapas de la conquista; son los mismos chicos que en el video estaban haciendo ejercicios grupales de clasificación, "poniendo junto, lo que va junto". En el mismo sentido, desde la escuela se ha hecho "ecología de saberes", entendiendo por tal la recuperación de saberes comunitarios, junto con la preservación y potenciación de un ambiente sano, así como se han generado espacios educativos donde se articulan educación y trabajo, haciendo de éste un componente educativo para la formación en valores, desde la responsabilidad, y la autonomía, hasta la capacidad de inventar y tomar riesgos. Asimismo, la investigación se instaló en la escuela como una metodología de enseñanza y como un aporte a la democratización social y educativa, como parte de un camino para que la hospitalidad y la acogida se constituyeran como un cambio cultural estable.

No puedo dejar de preguntarme por el valor de esta sistematización. Creo que la tiene, antes que nada, para los maestros de la escuela, que podrían tener más claridad acerca de sus procesos, como fruto del diálogo durante el trabajo de campo y después al verse en este texto que los refleja e interpela. Está también el valor para los lectores potenciales, que podrán conocer y aprender de la innovación ya plasmada en un informe. La lectura puede ser especialmente útil para otros maestros de escuelas telesecundarias o de escuelas de cualquier nivel educativo que habitan en

contextos sociales complejos y donde reina la “inclusión excluyente”. Se hace presente el valor que implica, para la Red de Convivencia escolar, el conocimiento de esta escuela que se integra con el de otras y permite un patrimonio “comparado”. Y también estoy yo, mis aprendizajes, los retos de perseverar y sobre todo escribir... y la sensación de haber revelado algo, de haber sido útil a otros. Todo confluye en torno a dar testimonio y hacer más visibles y más públicas algunas experiencias.

Bibliografía

- Bernstein, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ed. Morata, 1998.
- De Sousa, Boaventura (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: Ed. CLACSO/Siglo XXI, 2009.
- Duch, Lluís (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Espósito, Roberto (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu, 2003.
- Giroux, Henry (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Ed. Siglo XXI.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne. (1991) *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. New York: Ed. Cambridge University Press, consultado en Internet en 2011.
- Larrosa, Jorge (2007). *La experiencia y sus lenguajes*, Conferencia, consultada en Internet en marzo del 2007.
- Larrosa, Jorge (2009). Experiencia y alteridad en educación, en Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge. *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2009.
- Lipman, Matthew. (2002). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ed. De la Torre.
- Messina, Graciela (2011). Qué es esto del maestro investigador en América Latina, en *Revista Actualidades Pedagógicas*, Número 57, enero- junio 2011, Universidad De La Salle, pp. 15-32.
- Muñoz Izquierdo, Carlos y Solórzano, Cristián (2007). Explorando la relevancia de la enseñanza secundaria en condiciones de pobreza: un estudio de caso, en *Perfiles Educativos*, volumen XXIX, número 116, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 7-40.
- Pieck, E, Messina, G y Colectivo docente (2008). *Nuestras historias: el lugar del trabajo en las telesecundarias vinculadas con la comunidad*. México: Ed. Universidad Iberoamericana. Consulta en línea en: http://www.uia.mx/web/files/publicaciones/nuestras_historias-junio2009.pdf
- Ranciere, Jacques (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Weiss, E, Quiroz, R. y Santos del Real, A (2005). *Expansión de la educación secundaria en México*. Paris: Ed. UNESCO/ IPE.

Aprendizaje de la convivencia en contextos educativos: identificando problemas y formulando propuestas de mejora desde la acción tutorial.

Learning from living together in educational contexts: identifying problems and suggestions for improvement from the tutorial action.

María Verdeja*

Recibido: 23-06-2012 - Aceptado: 22-08-2012

Resumen

Comenzamos haciendo aproximaciones al concepto de aprendizaje de la convivencia, tomando como referencia las principales investigaciones realizadas en el ámbito nacional y poniendo de manifiesto algunos problemas que actualmente tienen los centros educativos. En base a éste marco teórico, presentamos resultados de un trabajo de investigación, desde un enfoque cualitativo-etnográfico, titulado: *Clima de convivencia y acción tutorial: un estudio de caso en Educación Secundaria Obligatoria*, realizado en el ámbito autonómico del Principado de Asturias. Presentamos conclusiones y propuestas de mejora relacionadas con el Plan de Acción Tutorial, la interculturalidad y la mediación para la resolución pacífica de conflictos, entre otras.

Palabras clave: aprendizaje, convivencia, interculturalidad, diálogo, conflictos, acción tutorial.

Abstract

We started making approaches to the concept of learning to coexistence, with reference to the more important investigations conducted at the national level and putting revealed some problems that currently have schools. Based on this framework theoretical, we present results from a qualitative-ethnographic research work, entitled: *climate of coexistence and tutorial action: a case study in compulsory secondary education*, made in the autonomous community of the Principality of Asturias. We present conclusions and proposals for improvement related to the Tutorial Action Plan, interculturality and mediation for the peaceful resolution of conflicts, among others.

Keywords: learning, coexistence, interculturality, dialogue, conflict, action tutorial.

* Licenciada en Pedagogía Universidad de Oviedo. Profesora asociada al Departamento de Ciencias de la Educación, área de didáctica Organización Escolar. verdejamaria@uniovi.es

1. Convivencia y acción tutorial en la Educación Secundaria Obligatoria

Introducción

Diferentes estudios relacionados con la convivencia en los centros educativos (Ortega y Del Rey, 2003; Jares, 2006a; Uruñuela y Díaz – Aguado, 2008) constatan que hoy en día en los centros educativos se producen situaciones conflictivas que generan problemas de convivencia. En el Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria realizado por Uruñuela y Díaz – Aguado (2008)¹, los autores presentan conclusiones tales como que la convivencia escolar en general es buena; pero también mencionan que es necesario seguir trabajando para mejorar las situaciones conflictivas que se producen en los centros educativos. Al mismo tiempo, el citado estudio pone de manifiesto que la violencia existente en el resto de la sociedad también se expresa en la escuela y no sólo en las relaciones entre estudiantes. También hace referencia a que la escuela, ante estas situaciones problemáticas, ya se ha puesto en marcha para erradicar la violencia y concluye que es preciso incrementar, extender y hacer una evaluación y seguimiento de las medidas adoptadas.

Otras conclusiones que con frecuencia aparecen en estudios relacionados con la convivencia en los centros, y a las que hacen referencia diferentes autores (Jares; 2006a, Uruñuela; 2009, Zaitegui, 2010), es que frente a la percepción positiva del clima de convivencia, tanto del profesorado como del alumnado, se siguen produciendo situaciones contrarias a las normas de convivencia; es decir, se valora positivamente el clima de convivencia, sin embargo, hay indicadores que reflejan que existen problemas. Jares (2006a), explica este fenómeno haciendo referencia a que en la visión del profesorado parece que se da una doble mirada a la hora de contestar:

Se reconocen a sí mismos con unas relaciones globalmente aceptables en la convivencia con el alumnado –bien porque puede percibirse así o por el hecho, como decimos, de que en parte se pueda pensar que al hacer una valoración negativa pueda interpretarse como un cierto reconocimiento de fracaso profesional–, pero en cambio, aumenta espectacularmente la percepción en el sentido contrario en la indisciplina del alumnado –que está estrechamente ligada a la relación con el profesorado– y la violencia. (p. 474).

1.1. Aproximaciones al concepto de aprendizaje de la convivencia

Hoy día uno de los retos más importantes de las instituciones educativas es el aprendizaje de la convivencia. Autores como: Delors (1996); San Fabián (2001); Ortega y del Rey (2003); Maldonado (2004); Jares (2006); Santos Guerra (2009); Uruñuela, (2009); Torrego (2010); Fierro (2008, 2011), abordan el concepto de convivencia desde diferentes perspectivas tales como: pilar esencial de la educación y al tiempo como un fin del sistema educativo; también lo abordan desde el marco de los Derechos Humanos, o como una forma de garantizar una democracia real, partiendo del principio de la igualdad de oportunidades.

¹ El avance de resultados puede consultarse en: http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECAvance_resultados_2008.pdf

Delors (1996) hace alusión a que uno de los principales retos para los sistemas educativos actuales, es aprender a vivir juntos. Para este autor la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. San Fabián (2001) menciona que la base de una convivencia, pasa por la construcción de una democracia real donde se garantice la igualdad de oportunidades. Para Fierro (2008) el gran reto es la formación en valores para la democracia, pero no entendido éste como un proceso de innovación educativa, sino más bien como un proceso de cambio cultural con implicaciones ético-políticas.

El aprendizaje de la convivencia concierne a las instituciones educativas, como afirman Ortega y Del Rey (2003), quienes además resaltan la importancia del trabajo cooperativo, frente al competitivo y la importancia del diálogo, la reflexión y la idea de pertenencia al grupo, como medios que facilitan el desarrollo de habilidades para la mejora de la convivencia. Fierro (2011) lo plantea así:

La convivencia es un componente indispensable de la calidad educativa porque alude al tejido humano que construye y posibilita el aprendizaje. Esto supone la capacidad de trabajar con otros, de resolver las diferencias y conflictos que se presentan en clase, de reconocer y apoyar situaciones que puedan demandar del apoyo y solidaridad de los compañeros, la capacidad de escucha activa y de diálogo así como la empatía, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona. (p.10).

Torrego (2010) nos presenta un modelo integrado de regulación de la convivencia en instituciones educativas, lo plantea desde un enfoque global de regulación y gestión de la convivencia a través de la actuación en diversos planos educativos, tales como: la elaboración democrática de normas desde una perspectiva de aula y centro, la inserción de una nueva unidad organizativa en el centro que el autor denomina: equipo de mediación y tratamiento de conflictos. Al mismo tiempo, nos propone la reflexión sobre un conjunto de propuestas de índole organizativa y curricular, que están a la base de las buenas prácticas de gestión de la convivencia.

Como podemos observar, aspectos como el aprendizaje dialógico, la educación en valores para la democracia, el trabajo cooperativo, el enfoque intercultural, la revisión de los contenidos curriculares y la atención a la diversidad del alumnado, se convierten en elementos claves para construir la convivencia.

Diferentes autores (Flecha, 1999; Hirmas, 2009; Álvarez Álvarez, 2011a; Fierro, 2011), coinciden en resaltar la importancia que tiene el diálogo como una estrategia para la educación en valores, la formación de la ciudadanía y el desarrollo de una convivencia pacífica en los centros educativos. Para Fecha (1999) la transformación educativa pasa por convertir los de centros educativos en comunidades de aprendizaje, donde se puedan dar procesos de aprendizaje dialógico y donde a la hora de formular propuestas educativas, nos centremos más en promover el diálogo, y no en si los objetivos se han de redactar en infinitivo y los contenidos en sustantivo. Como nos explica Fierro (2011):

Las comunidades de aprendizaje nacen cuando emerge un vínculo, un sentido de *responsabilidad* en la acción común y en el aprendizaje del otro. Es desde la convivencia, que permite crear determinados lazos entre las personas, que una escuela puede avanzar en la dirección de hacerse comunidad, personas que se educan mutuamente (p. 11).

Para Álvarez Álvarez (2011a), el diálogo de todos los miembros de la clase en el aula genera una dinámica participativa, solidaria y cálida que favorece positivas relaciones entre profesorado y alumnado y entre los propios alumnos, previniendo conflicto y ayudando a resolver los mismos cuando surgen.

Hirmas (2009) haciéndonos partícipes de prácticas innovadoras en Latinoamérica², pone el acento en la importancia que tiene que el alumnado sea protagonista activo en sus procesos de aprendizaje y nos recuerda la necesidad de fortalecer la identidad cultural del alumnado, lo que requiere la capacidad de generar ambientes propicios para el diálogo creativo y constructivos de aprendizajes, y por otra parte nos advierte del peligro que existe al poner el énfasis en los contenidos curriculares, y no en las interacciones y el diálogo con el alumnado.

Un posible riesgo puede ser el de poner excesivo énfasis en los contenidos curriculares (conocimientos culturales) y no en las interacciones entre el docente y los alumnos y de éstos entre sí, y en las actitudes y acciones necesarias para construir los aprendizajes. Este riesgo claramente reduce los “contenidos culturales”, pues no permite ampliarlos para abarcar lo que los mismos niños y niñas pueden entregar en un contexto de intercambio y diálogo donde se sientan realmente escuchados y valorados. (p.98).

También para Aguado³ (2011) la clave del aprendizaje de la convivencia está en el enfoque intercultural, como una forma de prestar atención y dar respuesta a la diversidad del alumnado. Autores como Besalú (2008, 2011); Louzao (2011) en la misma línea y desde un enfoque intercultural, plantean que para que esto sea posible, es necesaria una reconversión profunda del currículo escolar.

Coincidiendo con el año Europeo de la Educación intercultural, es decir en el año 2008, se elaboró el Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural⁴; siendo su principal mensaje que el diálogo intercultural es imposible sin una clara referencia a valores universales: democracia, Derechos Humanos y Estado de Derecho. Con relación a la importancia del diálogo intercultural nos hacemos eco del interesante Informe Mundial de la Unesco (2010)⁵, donde se nos recuerda que la diversidad cultural y el diálogo intercultural están entrelazados en su esencia misma, siendo la diversidad, tanto el producto del diálogo, como la condición previa de éste.

Por otro lado Santos Guerra (2010) nos muestra algunas contradicciones que se dan en los sistemas educativos en general. Aquí nos hacemos eco de la siguiente:

La sociedad encomienda a la escuela una doble tarea de naturaleza paradójica; por una parte, debe educar para los valores (libertad, paz, justicia, solidaridad, igualdad, respeto...)

2 <http://www.redinnovemos.org/> La Red Regional de Innovaciones Educativas, INNOVEMOS, es un espacio interactivo y foro permanente de reflexión, producción, intercambio y difusión de conocimientos y prácticas acerca de las innovaciones y el cambio educativo.

3 Integrante del Grupo INTER. <http://www.uned.es/grupointer/index.html>

4 Pude consultarse en: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf

5 Pude consultarse en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187828s.pdf>

y, por otra, debe preparar para la vida. Pero la vida tiene componentes inquietantes de opresión, belicismo, injusticia, insolidaridad, desigualdad y falta de respeto a la dignidad de los seres humanos. Una persona que pretenda tener éxito en la vida, estará frecuentemente invitada a romper la esfera de los valores y, a su vez, una persona que pretenda vivir éticamente, encontrará dificultades para alcanzar el éxito. (p. 23).

En este sentido, autores como Santos Guerra (2010) y el reconocido pedagogo brasileño Paulo Freire (1997), nos muestran un punto de vista crítico y ponen de manifiesto que las personas que actúan bajo unos criterios éticos y morales, serán personas a las que les costará alcanzar éxito en la vida. Santos Guerra (2010) lo enfoca como unas de las contradicciones que se dan en el sistema educativo, y Freire (1997) como una larga lucha en nuestra historia y algo absolutamente indispensable para la convivencia:

Al sujeto ético no le es posible vivir sin estar permanentemente expuesto a la transgresión de la ética. Por eso mismo, una de nuestras peleas en la Historia es exactamente ésta: hacer todo lo que podamos a favor de la eticidad (...). Sin embargo, cuando hablo de la ética universal del ser humano estoy hablando de la ética en cuanto marca de la naturaleza humana, en cuanto algo absolutamente indispensable a la convivencia". (p 19).

1.2. Problemas de Convivencia de los Centros Educativos

Diferentes estudios relacionados con la convivencia en los centros educativos, (Ortega y Del Rey, 2003; Jares, 2006a; Informe del Defensor del Pueblo, 2007⁶, Díaz-Aguado, 2008; Díaz-Aguado, 2010⁷), constatan que hoy en día existen problemas de convivencia. Por otra parte, como señalan Iglesias y González (2006), el hecho de que haya conflictos no quiere decir que la convivencia sea mala, por tanto, convivencia no significa ausencia de conflictos, sino que la existencia de un buen ambiente de convivencia tiene que ver más bien con la forma y los procedimientos que se utilizan para abordar y resolver los conflictos. Se parte por lo tanto de una percepción positiva del conflicto, como algo natural, pero al mismo tiempo se apunta la importancia que tiene formar a futuros ciudadanos críticos y reflexivos capaces de afrontar y resolver los conflictos.

La convivencia en los centros constituye un factor de calidad, como así quedó de manifiesto en el XII Encuentro de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado (2001)⁸ y en el XVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2006)⁹; por lo que el estudio de los problemas de convivencia que viven los centros, las variables y factores que influyen merece nuestro especial interés.

6 Informe Violencia Escolar: El maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>

7 Estudio Estatal sobre convivencia escolar en la etapa de la Educación, Secundaria Obligatoria https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=13567&codigoOpcion=3

8 La convivencia en los centros educativos como factor de calidad <http://www.rsme.es/comis/educ/conviv.pdf>

9 XVI Consejo Escolar del Estado. (2006). La evaluación de la calidad del sistema educativo. <http://www.doredin.mec.es/documentos/01820082003488.pdf>

Si reflexionamos y hacemos una clasificación de los problemas de convivencia que sufren los centros, sabemos que cualquier división, clasificación o descripción de por sí no es necesariamente neutra u objetiva, pero a continuación vamos a mostrar algunas de las clasificaciones que sobre los obstáculos a la convivencia hacen algunos autores, para que podamos contar con diferentes puntos de vista y reflexionar al respecto. Uruñuela (2009), señala que son cuatro los principales obstáculos a la convivencia, y por tanto será necesario hacerles frente: 1) las conductas disruptivas en el aula, 2) el acoso entre iguales o “bullying”, 3) la violencia entre los distintos sectores y 4) las justificaciones y razonamientos que pueden llevar a la violencia.

Por otra parte Maldonado (2004) haciendo referencia a los obstáculos a la convivencia, reconoce una serie de hechos o comportamientos que deben ser considerados a la hora de describir la violencia escolar, y que los agrupa bajo la categoría de violencia de la escuela, en tanto reconoce al sistema educativo, a la institución o a sus miembros como agentes. Hace mención a los siguientes: expectativas y demandas al rol docente excesivas y contradictorias, desvalorización del rol docente y/o directivo, condiciones laborales inadecuadas, la ausencia de mecanismos claros y explícitos de toma de decisiones en el establecimiento, la arbitrariedad en las normas o en las sanciones, no respeto de las normas establecidas por parte de los adultos de la institución, el abuso de poder, la discriminación por edad, sexo, posición social, el absentismo y las “llegadas tarde” de los docentes a la hora de clases, la preparación inadecuada de las clases, improvisar, repetir..., la humillación de los alumnos por sus dificultades o carencias y la subestimación de las posibilidades de los alumnos.

El gran educador Paulo Freire (1997) nos recuerda que no hay docencia sin discencia¹⁰. En el discurso Freire con frecuencia hace referencia a lo importante que es tener respeto hacia los educandos, hacia sus saberes y conocimientos; además con su trabajo como educador y a través de su interesante obra, nos ha demostrado la importancia que tiene valorar y tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla la práctica educativa:

Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos. Por eso mismo pensar acertadamente impone al profesor o, en términos más amplios, a la escuela, el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares –saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria– sino también, como lo vengo diciendo hace más de treinta años, discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos. (p. 31).

Abrir espacios de diálogo y participación para el aprendizaje, construir el conocimiento en la tarea conjunta con el alumnado, promover la capacidad crítica, y en tanto, asumir la responsabilidad ética y el compromiso político por la democracia desde la coherencia personal e institucional, son presentados como medios fundamentales para alcanzar una transformación social hacia un mundo más justo, donde la “esperanza crítica” de Paulo Freire está muy presente, y nos puede hacer reflexionar sobre las prácticas educativas actuales.

¹⁰ El término discencia en Paulo Freire, es un neologismo. Se refiere al conjunto de funciones y actividades de los educandos.

Nos hacemos eco también de interesantes experiencias y estudios relacionados con la convivencia en el ámbito Latinoamericano, como la que nos muestran Fierro y Fortoul (2011) por la riqueza de contenidos y la información que aportan. Concretamente nos referimos al Proyecto: *Escuelas que construyen contextos de aprendizaje y convivencia democrática*¹¹. En México, al igual que en España, el tema de la convivencia escolar, es un tema pendiente de resolver y en ese sentido, la investigación educativa nos puede ayudar a desvelar los factores que influyen y aportar propuestas de mejora.

En el año de 2006 se realizó en México el primer estudio dedicado al tema de la Convivencia Escolar. Los resultados de ese estudio realizado en otras regiones del país, plantearon un conjunto de interrogantes y al mismo tiempo aportaron contenido a algunos problemas de convivencia escolar, por tanto era preciso seguir investigando. Entre los objetivos del estudio, principalmente estaban los de localizar escuelas que construyen ambientes para el aprendizaje y la convivencia democrática, caracterizar los procesos de gestión escolar que propicien la construcción de contextos educativos para el aprendizaje y la convivencia democrática y describir las fuerzas que han impulsado cambios o mejoras y han logrado construir contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. En esta fuente consultada, además se incluyen diversas experiencias innovadoras¹² y documentos relacionados con la convivencia escolar.¹³

1.3. Medidas para el aprendizaje de la convivencia en los centros educativos

En el ámbito español en el año 2006, se aprueba la Ley Orgánica de Educación (LOE), y se da el impulso definitivo al tratamiento de la convivencia como un objetivo educativo de primer nivel. Para lograr los fines educativos y una mejora de la convivencia en los centros educativos y la atención a la diversidad del alumnado, dando una respuesta más eficaz a los retos educativos del momento, la (LOE) centra su atención en los siguientes ejes fundamentales: 1) actuaciones de atención a la diversidad: Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo. (P.R.O.A.)¹⁴, 2) apoyo y Refuerzo de la Acción Tutorial del Profesorado, 3) educación en valores: “aprender a convivir” y 4) mayor Autonomía de los centros para adecuar sus intervenciones a las características del alumnado, 5) Plan Integral de la Convivencia de los Centros.

Por otro lado, en el marco competencial existente y de acuerdo con lo previsto en la (LOE) en el año (2006), se firma el Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar (MEC)¹⁵. Por ese motivo se proponen actuaciones expresamente dirigidas a la mejora de la convivencia

11 Proyecto Escuelas que construyen contextos de aprendizaje y convivencia democrática. Puede consultarse en: <http://www.convivenciaescolar.net/wp/descripcion>

12 Experiencias innovadoras en convivencia. Puede consultarse en: <http://www.convivenciaescolar.net/wp/casos-de-escuelas/>

13 Documentos relacionados con la convivencia Escolar. Puede consultarse en: <http://www.convivenciaescolar.net/wp/documentos-de-convivencia-escolar/>

14 El Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo). Puede consultarse en: http://www.educastur.es/index.php?option=com_content&task=view&id=3137&Itemid=238

15 Plan para la Promoción y mejora de la Convivencia Escolar. Puede consultarse en: http://www.stecyl.es/borralex/060324_Plan_Convivencia.pdf

implicando a todos colectivos, puesto que su participación y colaboración resultan imprescindibles para la solución de las dificultades de convivencia. Entre sus objetivos destacamos: 1) impulsar la investigación sobre los problemas de convivencia en los centros educativos a través de un conocimiento más riguroso de sus manifestaciones y de los factores que inciden en su desarrollo y 2) fomentar la mejora de la convivencia en los centros educativos colaborando con las Comunidades Autónomas desde el respeto al marco competencial. En la actualidad, en ámbito de las Comunidades Autónomas se están realizando diferentes actuaciones encaminadas a la mejora de la Convivencia¹⁶. Por su relevancia, también nos gustaría mencionar el Proyecto Atlántida¹⁷ en el que confluye un colectivo plural de profesionales que comparte principios como: la preocupación por el rescate de la profesionalidad comprometida con el cambio a través de los valores democráticos de la educación, la priorización de los procesos de innovación relacionados con el debate curricular y la organización democrática de los centros para que las experiencias de los procesos colaborativos sean los motores del cambio producido por los planes de mejora, y el interés por poner en común, debatir y publicar cuantas experiencias puedan favorecer la mejora, contando con la participación de todos los agentes educativos.

En la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, en el 2006 se firmó el Acuerdo Social por la Convivencia Escolar¹⁸ con el objetivo de lograr un clima de convivencia y seguridad en los centros educativos y en el entorno de los mismos, igualmente dotar a los centros, profesorado, alumnado y familias, de instrumentos eficaces para desarrollar los Planes de Convivencia, responder a los problemas de convivencia y disciplina y favorecer la mediación como metodología más adecuada para la solución pacífica de conflictos en los centros educativos.

A continuación, se hace referencia a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, y sus principales características y poniendo nuestra atención en el Plan de Acción Tutorial. (P.A.T).

1.4. La acción tutorial en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria

Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria.

El Decreto 74/2007 de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, establece en el Artículo 4 los objetivos para esta etapa educativa. Estos objetivos están directamente relacionados con los principios y fines de la educación, con la educación para la convivencia y el desarrollo pleno de las capacidades de las personas. Por tanto son un referente principal y, al mismo tiempo, constituyen un reto educativo del sistema educativo actual. La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en el alumnado las capacidades que les permitan desarrollarse y convivir

16 Actuaciones para el impulso y mejora de la Convivencia Escolar en Comunidades Autónomas. Puede consultarse en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/sistema-educativo/politicas/mejora-convivencia-escolar/informeconvivencia1-06-11-web.pdf?documentId=0901e72b8112ed73>

17 Puede consultarse en: <http://www.proyectoatlantida.net/>

18 Acuerdo Social por la Convivencia Escolar. Puede consultarse en: http://www.educastur.es/media/institucional/acuerdo_convivencia.pdf

en sociedad, tomar decisiones y formarse como ciudadanos críticos participativos y responsables. De la lectura de los objetivos citados en el Decreto 74/2007 de 14 de junio, podemos concluir que más que centrarse en la adquisición de conocimientos, los objetivos en esta etapa, se centran más bien en la adquisición de destrezas y habilidades necesarias para la vida y se inspiran en principios como: la tolerancia, el respeto, valorar la dimensión humana y la participación ciudadana entre otras cualidades. En el fondo podríamos concluir que los objetivos en esta etapa, conllevan a que el alumnado adquiriera las Competencias Básicas¹⁹, aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

La acción tutorial. La acción tutorial como función de todo docente, es uno de los principales ejes de nuestro sistema educativo, pensado para apoyar al alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje y contribuir al desarrollo personal y de todas las capacidades del alumno/a. y al mismo tiempo a la adquisición de las competencias básicas. La función tutorial como dimensión de la práctica docente, tenderá a favorecer la integración y participación del alumnado en el centro, a realizar el seguimiento personalizado de su proceso de enseñanza-aprendizaje y a facilitar la toma de decisiones respecto a su futuro académico y profesional. El esfuerzo individual y la motivación del alumnado, la orientación educativa y profesional de los estudiantes, la educación para la convivencia, la prevención y resolución de conflictos y la atención a la diversidad del alumnado son referentes fundamentales en esta etapa educativa.

El ejercicio de la función tutorial, entronca con la individualización de la enseñanza y también, en su caso, con las adaptaciones curriculares y los programas de desarrollo individual. Para Álvarez González, (2004) la meta de la acción tutorial es conseguir el pleno desarrollo integral y armónico del alumno/a y que le prepare para la vida, es decir, que le permita resolver cualquier tipo de situación de carácter personal, social, educativo y profesional a lo largo de su proceso formativo.

En el mismo sentido también apunta San Fabián (2006) cuando dice que: “la acción tutorial presta atención a la persona global y nos recuerda que en educación no hay funciones exclusivas, todas son compartidas”. (p. 141).

La acción tutorial se organiza y sistematiza en el Plan de Acción Tutorial. (P.A.T.). En todos los centros educativos se realizan labores de tutoría y existen planes específicos de acción tutorial. Bolívar (2008) destaca la importancia que tiene la participación de la comunidad educativa en la elaboración del Plan de Acción Tutorial y además la importancia de su evaluación y reflexión acerca de cómo se ha desarrollado y qué cambios habría que hacer para su mejora.

El Plan de Acción Tutorial tiene que estar planteado y enfocado para atender a la diversidad del alumnado. El término diversidad, no está referido a la parte del alumnado que tiene problemas de integración o dificultades de aprendizaje, sino que está referido a todo el alumnado en general, ya que cada persona es diferente de las demás, tiene unas características diferentes, piensa de forma diferente, por lo que el término diversidad lo entendemos en un

19 Puede consultarse en http://www.stes.es/documentacion/loe/LOE_anexo1_comp_basicas.pdf

sentido amplio. Las escuelas se han convertido en espacios donde conviven culturas diferentes, profesorado diferente, alumnado diferente, y eso exige la introducción de cambios para lograr una respuesta educativa adecuada para favorecer una convivencia pacífica, dando así una respuesta más efectiva ante la diversidad cultural que existe en los centros educativos. La llegada de inmigrantes a nuestras aulas también supone un reto, ya que implica adaptarse a las nuevas circunstancias y dar respuestas a los cambios derivados de ellas. Este fenómeno también se ha notado en nuestra Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, como así apuntan Louzao y Gonzalez (2007) al referirse a la necesidad de dar una respuesta ante esta realidad:

Este hecho demanda una respuesta educativa intensa y urgente a este colectivo, con el propósito de favorecer, en lo posible, su integración tanto social como educativa (sobre todo en aquellos casos en los que se desconoce la lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje y donde los niveles de escolarización previos son escasos o inexistentes), al ser la incorporación tardía al centro educativo el inicio de un proceso de integración es de gran importancia (no sólo para el alumnado, sino también para su familia), (p.11).

Es fundamental que el profesorado esté preparado y motivado para desarrollar una tarea educativa que de por sí es compleja y, más aún, cuando hay que hacer frente a los nuevos retos educativos del momento, como así lo manifiestan algunos autores (Álvarez González, 2004; Gimeno, 2005, San Fabián, 2006). Por otro lado, la función tutorial y su desarrollo a través del Plan de Acción Tutorial, puede ofrecer un espacio ideal para mejorar la convivencia en los centros, por lo que es necesario conocer qué dificultades y problemas tiene el profesorado en el desempeño de esta función y apoyar en lo que sea necesario su labor educativa. En una de las conclusiones del Congreso Nacional sobre convivencia escolar celebrado en el 2006 se establece que la tutoría constituye un elemento fundamental para la promoción y la mejora del clima escolar, una tutoría a todos los niveles: grupal, personalizada y con las familias. Desde esta perspectiva, el Plan de Acción Tutorial ha de estar orientado a mejorar la convivencia, por lo que fortalecer su desarrollo a través de tutorías grupales en el aula, puede constituir un refuerzo de la convivencia y, al mismo tiempo dar una respuesta más efectiva a la diversidad del alumnado, por lo que la función tutorial y el desempeño de la tutoría (individual, grupal y con las familias), se convierten en elementos clave para la mejora de la convivencia.

A continuación, se presenta un estudio realizado en un Instituto de Enseñanza Secundaria de Oviedo, capital del Principado de Asturias.

2. Marco Metodológico de la Investigación

En este apartado presentamos el marco metodológico del estudio realizado los objetivos, su justificación, finalidad y del mismo, las principales técnicas y fuentes de recogida de información y finaliza con la presentación del estudio de caso.

2.1. Metodología y Objetivos

El paradigma metodológico de investigación utilizado es el cualitativo basado en el enfoque etnográfico. La finalidad de nuestra investigación es conocer en profundidad la situación y características de un centro educativo y en consecuencia no tratábamos de obtener generalizaciones, sino que es conocer esa realidad “*desde dentro*” para comprender y explicar los fenómenos educativos que tienen lugar en el centro desde el punto de vista de sus principales protagonistas. San Fabián (1992) lo expresa en los siguientes términos: “La etnografía trata de describir una cultura y comprenderla desde el punto de vista del nativo” (p. 35).

Igualmente la investigación cualitativa, por su carácter holístico, ideográfico e interpretativo, hace que sea un paradigma apropiado para afrontar este tipo de investigación; por tanto, el enfoque de la investigación.

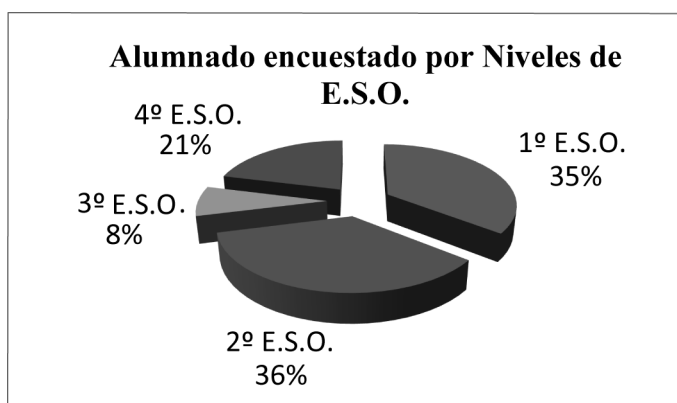
Objetivos

Los objetivos en esta investigación obedecen al carácter descriptivo y diagnóstico de la misma, dado que su finalidad es recoger información en un contexto educativo, con la intención de identificar factores que inciden sobre una realidad a partir de lo que piensan sus principales protagonistas. Los objetivos generales del Estudio son los siguientes: **1)** Describir el clima de convivencia de un centro educativo. **2)** Observar y recoger información relevante relacionada con la acción Tutorial **3)** Conocer y analizar las opiniones del profesorado y alumnado relacionadas con las tutorías en el aula y con el clima de convivencia.

La muestra de este estudio, está compuesta por profesorado que trabaja en el centro y actualmente son tutores/as en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. En esta etapa hay cuatro grupos por nivel, lo que supone un total de 16 grupos. Por diferentes motivos, en el nivel de 3º de ESO, de un total de cuatro grupos, sólo participa en el estudio una tutora y su grupo de alumnos/as. Por lo que la muestra de tutores/as que participan en nuestro estudio es de 13 docentes.

En el caso del alumnado la distribución de la muestra se presenta en el siguiente gráfico 1:

Gráfico: 1



La triangulación como estrategia metodológica de validación interna.

La credibilidad de los datos obtenidos en una investigación etnográfica, ha sido una de las grandes preocupaciones en el contexto de la investigación educativa en general, y también ha estado presente en nuestro estudio. Para garantizar la credibilidad de los datos hay diferentes estrategias y técnicas que contribuyen a la validación de los mismos. (Woods, 1989; Heras Montoya, 1997).

La utilización de diferentes técnicas de recogida de información (observación participante, análisis documental, análisis del contexto, el cuestionario y la entrevista, etc.) en un estudio etnográfico debe contribuir a un fin básico: La triangulación de fuentes y técnicas de recogida de información, por tanto la triangulación se presenta como una estrategia metodológica que nos permitirá validar internamente la investigación y enriquecer los resultados obtenidos en nuestro estudio.

Para hacer la validación de los datos, en el presente estudio hemos utilizado las siguientes estrategias: 1) La contextualización; examinando el entorno social y cultural en el que estamos realizando el estudio, teniendo en cuenta para hacer el análisis e interpretación de los datos obtenidos, las características del contexto en el que nos encontramos 2) La saturación de los datos, que como nos recuerda Álvarez Álvarez (2011), guarda relación con la justificación de una afirmación apoyándose en múltiples pruebas, y 3) La triangulación, que es una de las estrategias de validación de datos frecuentemente utilizada en las investigaciones de carácter etnográfico.

Generalmente se habla de cuatro tipos de triangulación: 1) triangulación de métodos, 2) triangulación de sujetos, 3) triangulación de espacios y tiempos y 4) triangulación de expertos. En nuestra investigación, hemos utilizado la triangulación de métodos, es decir, hemos contrastado la información obtenida a través de una técnica, (por ejemplo, el cuestionario) con la información recogida a partir de otras técnicas y fuentes (la entrevista, la observación participante, el análisis documental, el análisis del contexto...etc.).

En el estudio realizado hemos considerado fundamental recoger información utilizando diferentes métodos y técnicas, (observación participante, la entrevista, el cuestionario, consulta de documentos institucionales, grupo de discusión), puesto que así, tendríamos información recogida a través de diferentes fuentes y esto nos daría una visión más plural de la realidad. Stake (2005), menciona que para validar los datos y la información obtenida a través de diferentes técnicas y métodos, es habitual la triangulación de datos por parte del investigador y además menciona que hay un esfuerzo deliberado por poner en duda las interpretaciones propias. Por ello, hemos considerado oportuno hacer la triangulación de métodos y técnicas a la hora de validar nuestro estudio.

2.3.1. Validación de los datos obtenidos y procesamiento de la información

La entrevista es una técnica que como apunta Martínez González (2007) puede ser utilizada para recabar por sí misma información sobre un tema dado, o bien para complementar, contrastar o validar la información obtenida con otros procedimientos como el cuestionario o la observación. En este estudio, la entrevista semiestructurada realizada a tutores/as nos ha permitido contrastar y validar la información recogida a través de otras fuentes, como el cuestionario, y nos ha aportando

detalles muy relevantes para explicar o aclarar algunas cuestiones de especial interés en el estudio. Esta técnica igualmente nos ha servido para contrastar y validar la información recogida a través de la observación participante y el análisis documental.

La utilización del cuestionario, está justificada debido a las características de la amplia muestra, sobre todo en el caso del alumnado. Como base para su elaboración se tomó como referencia, al margen de nuestras y otras aportaciones, la propuesta de Ortega y del Rey (2003). Una vez elaborado el cuestionario, se hizo la validación del mismo con alumnado y profesorado que voluntariamente se ofrecieron a colaborar. El cuestionario es un instrumento que nos permite recoger información de forma sistemática y, en este sentido, nos ha permitido conocer las opiniones del profesorado y del alumnado. Una vez realizado el vaciado de los datos del cuestionario; la información obtenida a través de éste instrumento, nos ha permitido contrastar y validar la información obtenida a partir de otras fuentes y técnicas: la observación participante, grupo de discusión con el alumnado, análisis documental.

3. Estudio de caso

En este apartado, se desarrolla el planteamiento de la investigación, mostrando un cuadro resumen con las fases del estudio. La investigación se centra en el estudio de un caso: Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria, del municipio de Oviedo, en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias y está centrado en la etapa de la Enseñanza Secundaria. Es oportuno resaltar que aunque el presente estudio está enfocado específicamente en dicha etapa, las situaciones que se plantean podrían ser extensibles a otros niveles educativos.

3.1. Planteamiento de la investigación y Fases

Algunos autores (Martínez González, 2007; Heras Montoya 1997, Stake 2005, Álvarez Álvarez y San Fabián 2012) con relación al estudio de casos hacen alusión a que uno de los fines es conocer bien el caso para mejorar una situación, o tomar decisiones. Como dice Stake (2005), estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes, además menciona que uno de los intereses principales de esta metodología es que pretende comprender a los “actores” y para ello es fundamental escuchar sus vivencias, historias de vida...etc. Con relación al estudio de casos Álvarez Álvarez y San Fabián (2012) argumentan que en la fase interactiva la principal preocupación suele ser recoger, reducir y relacionar la información recogida a través de diferentes técnicas: observación participante, entrevista, foros de debate y análisis documental.

El estudio se desarrolló en las siguientes fases que se mencionan en el siguiente cuadro resumen:

Fase preliminar: Indagación y contacto inicial con el centro
1ª Fase: Negociación del acceso al I.E.S. de la Corredoria
2º Fase: Diseño Metodológico y proceso de recogida de datos
3ª Fase: Retirada del escenario
4ª Fase: Análisis de datos de la información obtenida
5ª Fase: Redacción del Informe final de Investigación

Cuadro resumen fases de la investigación.

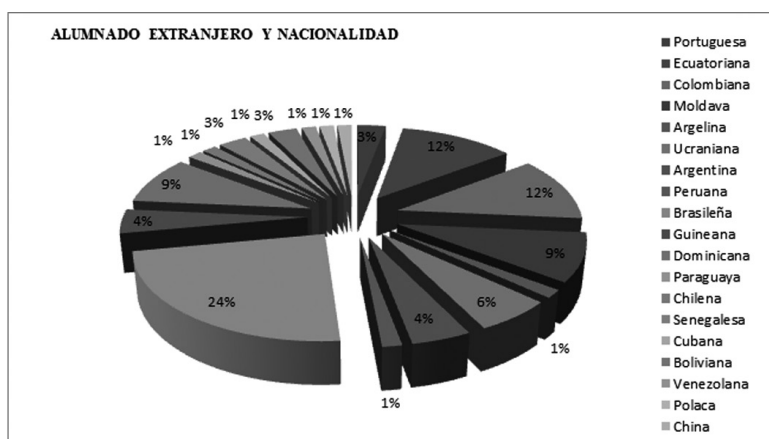
3.2. Resultados del estudio y discusión

A continuación se exponen las cuestiones más relevantes del estudio, analizando únicamente, por razones de espacio, las siguientes variables: diversidad cultural, percepción del clima de convivencia, frecuencia de situaciones contrarias a la convivencia, preferencias del alumnado para la tutoría, aspectos más gratificantes y menos gratificantes que señalan los docentes en el desempeño de la función tutorial y la opinión del alumnado sobre la tutoría en el aula.

3.2.1. Diversidad Cultural

Respecto a esta dimensión nos hemos propuesto conocer el número de nacionalidades existentes en el centro, así como el número de alumnado de etnia gitana, puesto que se sienten como un colectivo más en un centro donde hay escolarizados 25 alumnos/as de etnia gitana. Consideramos que es importante este dato, puesto que forman parte de la diversidad cultural del alumnado que convive en el centro. Podemos afirmar que la población inmigrante en el centro, tiene amplia y diversa presencia. Esta diversidad cultural es similar a la muestra que existe em otros centro educativos de nuestro municipio. Es llamativo el dato de que haya alumnado de 20 nacionalidades diferentes donde hay una amplia representación de alumnos provenientes de países latinoamericanos. Hay países como Brasil, que tienen mayor representación de alumnado, con 16 alumnos/as matriculados, y otros con menor representación, ya que sólo tienen 1 alumno/a matriculado (Argelia, Perú, Paraguay, Chile, Uruguay, Cuba Venezuela, Polonia y China).

Gráfico 2. Diagrama Diversidad Cultural



3.2.2. Percepción del clima de Convivencia

En nuestro estudio junto al profesorado como el alumnado, en general, tienen una valoración positiva del clima de convivencia. En cuanto a la opinión del alumnado, podemos observar que en un porcentaje alto, concretamente el 49%, hacen una valoración positiva del clima de convivencia. En el caso del profesorado, un 46% se sitúan en un término más intermedio, y 23% considera está de acuerdo con la afirmación de que hay un buen clima de convivencia.

Gráfico 3. Percepción del alumnado

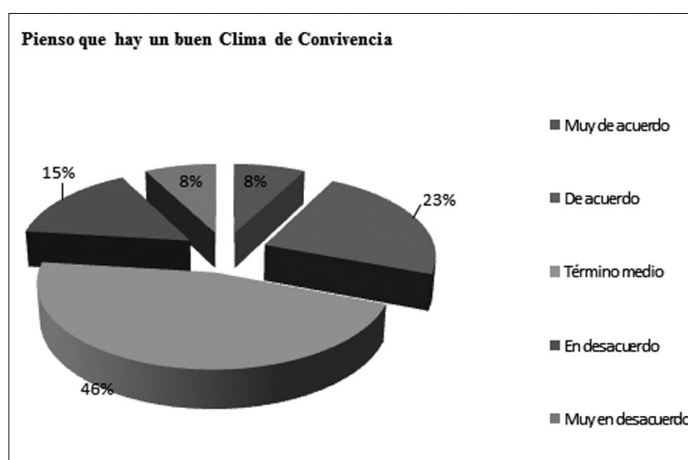
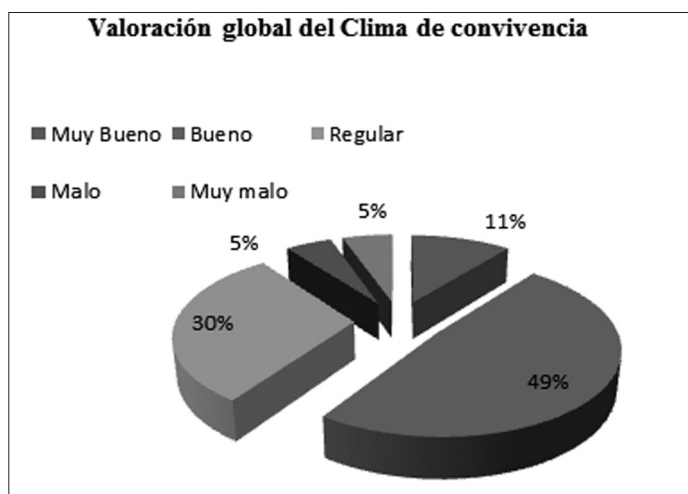


Gráfico 4. Percepción Profesorado



Sin embargo, esta información contrasta con otras fuentes de información consultadas en el estudio, a través del análisis documental, como son los partes de amonestación y de expulsión del alumnado. Los datos obtenidos corresponden a los dos primeros trimestres del curso académico 2009-2010. Podemos observar en el gráfico 5 que nos encontramos con un alto índice de partes

de amonestación y de expulsiones (aunque también habría que hacer un análisis más detallado sobre estas partes y los motivos y las causas de las amonestaciones y expulsiones). La mayoría están concentrados en 2º curso de E.S.O. Al hacer la triangulación de métodos contrastando la información recogida a través de diversas fuentes, podemos observar que pese a que el alumnado y el profesorado tienen una percepción positiva del clima de convivencia, como así lo reflejan los datos recogidos en el cuestionario, el elevado número de partes de amonestación y expulsiones nos muestra lo contrario, como podemos observar en el gráfico siguiente:

Gráfico 5. Partes de amonestación y expulsiones:



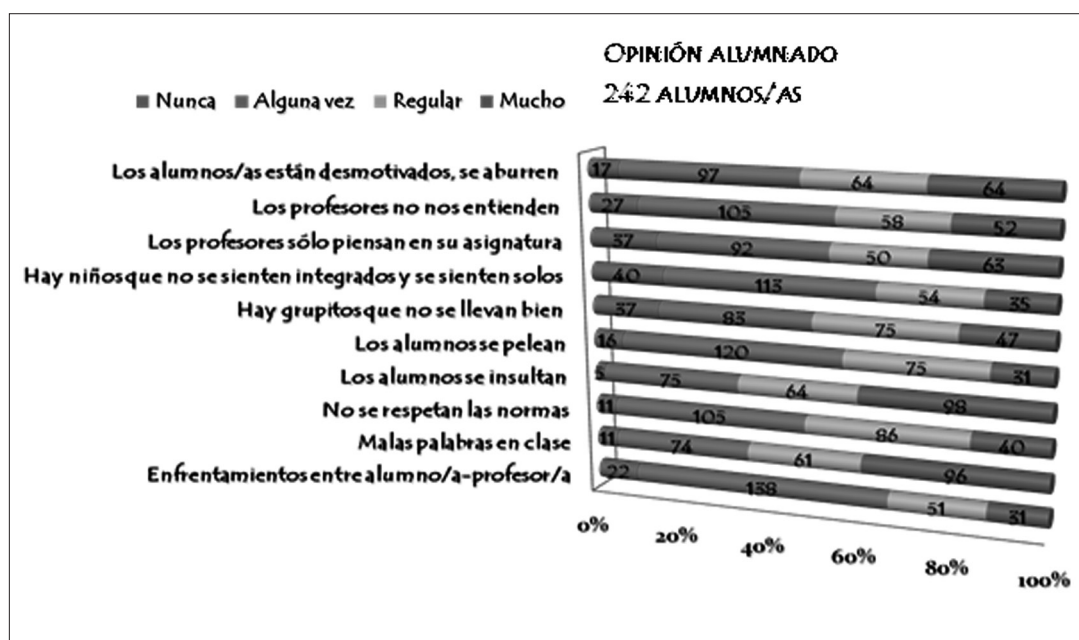
Con relación a éste gráfico, donde se muestran los datos correspondientes a los partes de amonestación y de expulsión del alumnado, sería muy interesante plantear un análisis mucho más detallado y minucioso, puesto que arroja varios interrogantes al respecto; por ejemplo, sería muy interesante profundizar en el perfil de estudiante en quien suelen recaer las amonestaciones y expulsiones. De la información recogida en algunas entrevistas realizadas, se desprende que varios partes están concentrados en determinados alumnos/as. Otra información relevante a tener en cuenta, es que desde la orientación educativa se está realizando un seguimiento del alumnado más “problemático”.

También cabe preguntarse, los motivos de algunos partes de amonestación; puesto que en ocasiones y según la información recogida en algunas entrevistas, los partes no están debidamente justificados y supone una forma de “quitarse de encima” durante un tiempo a un/una alumno/a “problemático/a”. Con respecto a este tema, reiteramos que sería muy interesante profundizar en los motivos que realmente han generado un parte de amonestación o de expulsión. También hay que poner la mirada en el profesorado y en el manejo que se hace de la indisciplina. Además como pone de manifiesto Fierro (2005) hay que trabajar directamente con el problema y las personas, sin embargo esto no es una práctica habitual: “la falta cometida se señala y se registra, pero no se “trabaja” con el problema ni con la persona que “lo posee” en el contexto del aula, desde el quehacer del enseñante. Es decir, la práctica docente no se considera un ámbito de intervención” (p. 1139). Por último, tomando como referencia los casos de expulsión, cabe preguntarse por cuestiones relacionadas con Derechos que asisten al alumnado y reflexionar acerca de determinadas situaciones, como los casos de “alumnado reincidente”. Fierro (2005) lo enfoca desde la óptica de la justicia y el Derecho a la Educación que tiene el alumnado: “Un problema de justicia se aprecia al reconocer que el alumnado tiene derecho a la educación”. (p. 142).

3.2.3 Frecuencia de situaciones contrarias a la convivencia

Los resultados obtenidos en el estudio, son reveladores en cuanto que ponen de manifiesto que la frecuencia con la que se producen determinadas situaciones contrarias a las normas de convivencia, es cuanto menos llamativa, y por tanto sería necesario profundizar en su estudio. Analizando con más detalle algunos datos del presente gráfico 6 y centrándome para ello en los aspectos más relevantes, es llamativo el hecho de que el alumnado señala que las situaciones que con más frecuencia se producen son las siguientes: los alumnos/as se insultan y malas palabras en clase. Cabe preguntarse a este respecto, si el alumnado ha llegado a acostumbrarse a estos comportamientos y los considera “algo normal” o “habitual” que forman parte de la vida cotidiana del centro, por ello, pese a la alta frecuencia de determinadas situaciones, consideran que el clima de convivencia es bueno.

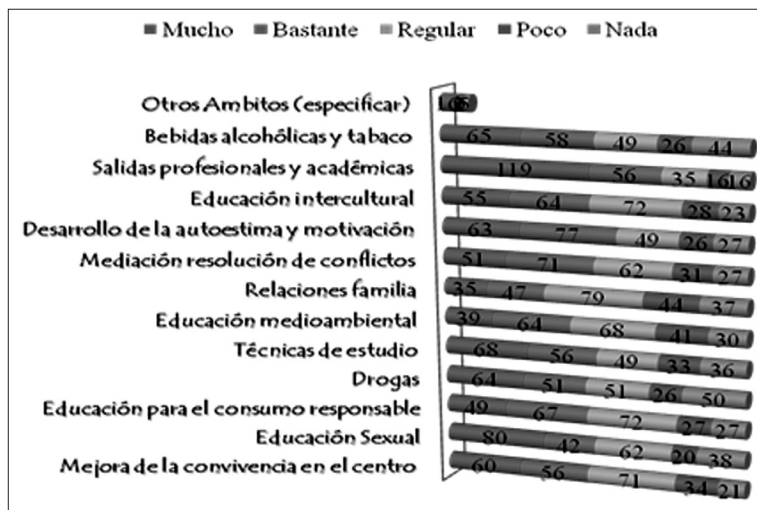
Gráfico 6. Frecuencia situaciones y/o problemas de convivencia.



3.2.3. Preferencias del alumnado para la Tutoría.

Consideramos de especial relevancia este gráfico, que muestra la respuesta del alumnado sobre diferentes temas sobre los que les gustaría trabajar en el tiempo destinado a la tutoría lectiva. Un dato que nos llama poderosamente la atención, es que una de las cosas que más interesa al alumnado y con diferencia respecto a los demás temas propuestos, son las salidas profesionales y académicas. También les interesan otros temas relacionados con la educación sexual, el desarrollo de la autoestima y la motivación, y la mejora de la convivencia en el centro.

Gráfico 7. Preferencias del alumnado temas que se podrían trabajar en la tutoría



3.2.5. Aspectos más y menos gratificantes que señalan los tutores/as

Según el estudio realizado, algunos de los aspectos más gratificantes para los tutores/as son: 1) El poder influir positivamente en el alumnado. 2) La interacción con el grupo, el contacto directo con el grupo de alumnos y el trato con ellos. 3) Tener un trato más cercano con el alumnado. Por otro lado, como aspectos menos gratificantes los/as tutores/as principalmente señalan las siguientes cuestiones: 1) La burocracia y el papeleo que supone el desempeño de las funciones de tutoría. 2) El trabajo que conlleva. 3) La escasa participación y falta de apoyo de las familias. 4) Dificultades con alumnado problemático. 5) Dificultades para resolver problemas ajenos al ámbito académico, pero que influyen en el mismo. 6) La falta de valoración de su labor.

3.2.6. La opinión del alumnado sobre el desempeño de la tutoría grupal en el aula

En los cuestionarios aplicados al alumnado, se pueden apreciar dos tipos de contestaciones diferentes: por un lado, hay alumnado que responde haciendo alusión a que en la tutoría en el aula se hacen actividades propias de la tutoría: fichas de convivencia,...etc. Por otro lado, hay otro grupo de alumnos que se refiere a la tutoría como un tiempo que se aprovecha para estudiar, hacer deberes, o hablar...etc.

3.2.7. Grupo de discusión con alumnado

Algunos alumnos/as tienen una percepción negativa de las normas de convivencia. En ocasiones el alumnado, interpreta las normas de convivencia únicamente en términos de sanciones o de castigos. El alumnado conoce algunas normas de convivencia, pero no conoce todas las normas, ni tiene claridad sobre ellos. Para la mayoría del alumnado no es fácil respetar las normas de convivencia y no entiende por qué hay que cumplir determinadas normas impuestas por el centro.

4. Conclusiones del Estudio

A continuación se exponen las conclusiones más relevantes, tomando como referencia el análisis de los datos y la información recogida a través de las diferentes fuentes. Estas se organizan en torno a varios ejes: interculturalidad y convivencia, acción tutorial, documentos institucionales y participación de la comunidad educativa.

4.1. Compromiso del centro con la interculturalidad

Se puede percibir un compromiso claro del centro con la educación intercultural. En el año 2008-2009 se hicieron por primera vez unas jornadas de educación intercultural que tuvieron mucho éxito y muy buena acogida entre el profesorado, el alumnado y las familias. Con el éxito de dichas jornadas, en el año 2009-2010, se organizaron otras jornadas de interculturalidad, coincidiendo en el tiempo con nuestro estudio.

4.2. Alto compromiso del centro con la educación para la convivencia

El centro se preocupa por superar los problemas de convivencia, y estos problemas son tratados en las reuniones de coordinación de tutores/as, que tienen lugar un día a la semana. Con relación a esto, y tomando como referencia la observación participante, podemos concluir que en las reuniones se dedica gran cantidad de tiempo para hacer un seguimiento del alumnado más conflictivo y para hablar de los problemas de convivencia.

4.3. Escasa implicación de las familias

Los/as tutores/as ponen de manifiesto que la comunicación con las familias, a veces es complicada. Entre otras quejas del profesorado, están las de que las familias no acuden a las citas, o cuando lo hacen, *“les echan la culpa de que su hijo suspenda o vaya mal”*...etc. Los tutores/as comentan, que a final de curso hay familias que en todo el año no han asistido al centro o se han molestado por acudir a hablar con el/la tutor/a y es a final de curso, cuando quieren resolverlo todo.

4.4. Plan de Convivencia, pendiente de elaboración

En los momentos en los que se realiza nuestro estudio, el centro está en proceso de elaboración del Plan de Convivencia. En este sentido hay un grupo de profesores/as que están colaborando y trabajando para su elaboración.

4.5. Reglamento de Régimen Interno

El Reglamento de Régimen Interno (provisional), que es el que actualmente está utilizando el centro, no está redactado siguiendo un modelo integrado (incorpora estrategias de mediación y tratamiento de conflictos combinando el modelo punitivo con el relacional o de mediación), con carácter preventivo, corrector, educativo y reparador, como es la inspiración del nuevo Decreto de

Derechos y deberes del alumnado²⁰, sino que más bien se mantiene en el antiguo modelo, es decir: paliativo, punitivo y sancionador.

4.6. Programación General Anual y de participación de las familias.

Según los documentos revisados para el estudio, uno de los objetivos recogidos en la Programación General Anual (P.G.A.) del centro, es potenciar el esfuerzo del alumnado, profesorado y familias, y conseguir la colaboración e implicación de las familias en el trabajo diario de sus hijos/as y en la mejora del clima escolar. En este sentido, un objetivo concreto que se ha propuesto el centro para el curso 2009-2010 es conseguir entrevistas individuales con al menos el 65% de las familias.

4.7. Alto índice de partes de amonestación y de expulsiones

Teniendo en cuenta los datos recogidos en los primeros trimestres del curso 2009-2010 hay un total de 188 partes de amonestación y 27 partes de expulsión. En general estos partes están concentrados en determinados alumnos. El mayor número de ellos se encontró en el nivel de 2º de E.S.O. Además hay un dato que añadir la atención es que el alumnado amonestado o expulsado suele ser reincidente, de lo que se puede deducir que “*el castigo*” no ha “*sido efectivo*”, sino que más bien produce el efecto contrario.

4.8. Falta de tiempo para realizar todas las tareas que conlleva la tutoría

Otra queja generalizada, es la falta de tiempo que tienen los tutores/as para el desempeño de todas las funciones, haciendo mención muchos de los tutores/entrevistados a que no tienen tiempo para hacer todo lo que implica el desempeño de la función tutorial. Esto también estaría relacionado con el análisis de los datos del cuestionario, y con la observación participante, donde hemos podido presenciar algunas conversaciones entre los tutores/as en el transcurso de las reuniones de coordinación tutorial que tienen semanalmente. Los tutores/as, hacen mención en las entrevistas que en ocasiones no se dispone de mucho tiempo para ejercer las funciones de la tutoría, ya que conlleva muchas tareas que requieren tiempo.

4.9. Escasa participación de algunos tutores/as en el Plan de Acción Tutorial

También se puede señalar que aunque existe un Plan de Acción Tutorial, se pudo observar que no es desempeñado de igual forma por todos los tutores/as, alguno docentes no lo siguen. Hay docentes que señalan tanto en el cuestionario como en las entrevistas realizadas que la existencia del Plan de Apoyo Tutorial es positivo aún cuando se considera que en ocasiones deja poco margen al propio tutor/a para trabajar con su grupo de alumnos/as.

20 Principado Asturias. Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia de los centros sostenidos con fondos públicos. BOPA 22.10. 07

Propuestas de Mejora

A partir del análisis de los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes de información se elabora una serie de propuestas de mejora, dentro de ellos los más relevantes son los siguientes:

- El Centro educativo está en proceso de revisión del Proyecto Educativo, y también está en proceso de elaboración del Plan Integral de Convivencia, por lo que sería interesante que para el nuevo curso académico, esté aprobado y se lleven a cabo de una forma integral las medidas propuestas para la mejora de la convivencia.
- Sería conveniente que el nuevo Reglamento de Régimen Interno del centro introduzca medidas para afrontar los problemas de convivencia, basándose en las características del nuevo modelo integrado, con carácter preventivo, corrector, educativo y reparador.
- Para abordar la convivencia y prevenir la aparición de conductas violentas es recomendable elaborar propuesta de actividades relacionadas con la mejora de la convivencia integrada en el Plan de Convivencia del centro.
- Es fundamental que alumnado y las familias participen en la elaboración de las normas de convivencia, las cuales deberían ser discutidas y consensuadas por toda la comunidad educativa.
- Combinar actividades para la mejora de la convivencia con otros temas que según los datos obtenidos en el estudio, son de especial interés y motivadoras para el alumnado,
- Teniendo en cuenta la diversidad de alumnado que convive en el centro las actividades para la mejora de la convivencia deben ser diseñadas desde la perspectiva de la educación intercultural. Un espacio ideal para desarrollar esta propuesta educativa es la hora de tutoría lectiva con el alumnado.
- Favorecer al profesorado para aportar propuestas que puedan ser integradas en el Plan de Acción Tutorial, y al mismo tiempo, plantearlo con la participación y opinión del profesorado, alumnado y familias.
- Habilitar espacios y recursos, que permitan llevar a cabo procesos de mediación entre el alumnado, y alumno/a-profesor/a.
- Mejorar la comunicación entre el profesorado y el alumnado del centro, favoreciendo el diálogo y la comunicación, dedicando espacio y tiempo a resolver posibles problemas.
- Fomentar los cauces de comunicación y participación de las familias en el centro, creando por ejemplo una escuela de familia.

Reflexión final. Como es posible observar a través de los resultados y conclusiones presentados en el presente estudio, que estos son similares a los datos obtenidos en otros estudios relacionados con la convivencia, que los problemas de convivencia continúan formando parte de la vida del centro, y aunque existe una percepción positiva del clima de convivencia los datos muestran que se siguen produciendo situaciones contrarias a la convivencia. Al mismo tiempo, cabe resaltar que es fundamental contar con la participación de toda la comunidad educativa y contar con el apoyo de las Administraciones Educativas, favoreciendo los procesos de formación de profesorado en temas de convivencia, interculturalidad y resolución de conflictos, entre otros, así apoyar al profesorado en el desempeño de la función tutorial. Para mejorar la convivencia es fundamental que resulte participación de la comunidad educativa, más aún a la hora de elaborar normas de

convivencia, para que no se perciban como algo “*impuesto desde arriba*”. En este sentido no nos distanciamos mucho respecto a otros sistemas educativos, donde hay autoras (Fierro, 2011), que hacen la misma observación cuando mencionan que las normativas escolares no suelen involucrar al alumnado ni a las familias en su formulación.

Bibliografía

- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 23-42. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art1.pdf> Fecha de consulta 10/06/2012.
- Álvarez Álvarez, C. (2011). *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Educación Primaria*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Oviedo. <http://www.tdx.cat/handle/10803/32139> Fecha de consulta 20/06/2012.
- (2011a). *El diálogo como estrategia de educación en valores cívicos. Un estudio de caso en Educación Primaria*. Alemania: E.A.E.
- Álvarez Álvarez, C. Y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación cualitativa. *Gazeta de Antropología*, nº 28/1. Artículo 14 http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.pdf Fecha de consulta 27/06/2012.
- Álvarez González, M. (2004). La acción tutorial como factor de calidad de la Educación. En *Contextos educativos y acción tutorial* (pp 71-109). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica. Madrid.
- Besalú, X. (2008). Educar en sociedades pluriculturales. Cuadernos de Pedagogía: Biblioteca Básica para el profesorado.
- Besalú, X (2010). La educación intercultural y el currículo escolar. Conferencia del *Primer Congreso Internacional en la red sobre interculturalidad y educación*. <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/besalu-2.pdf> Fecha de Consulta 10/06/2012.
- Bolívar, A. (2008). *Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Delors, J. ET AL. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Madrid: Informe a la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. Ediciones Santillana/Unesco.
- Díaz - Aguado, M.J. Y Uruñuela, P. (2008). Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: Madrid, Observatorio Estatal de la Convivencia (MEPSYD). http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance_resultados_2008.pdf
- Díaz - Aguado, M.J. (2006). Mejorar la convivencia en las aulas a través de la prevención de Conflictos. En Moreno, A, Soler, M.P., (Coords): *Congreso La Convivencia en las Aulas: Problemas y Soluciones. Ministerio de Educación y Ciencia*. Instituto Superior de Formación del Profesorado. (pp. 49-96).
- Fierro, M^a C. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, Distrito Federal, México, OCT-DIC 2005, vol. 10, núm. 27, pp. 1133-1148 <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002710.pdf> Fecha de consulta 22/08/2012.
- Fierro, M^a C. (2008). Gestión ética de la escuela desde y para la Convivencia escolar. En *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la paz, la convivencia*

- democrática y los derechos humanos*. San José de Costa Rica, pp.166-181. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001834/183436s.pdf> Fecha de consulta 20/06/2012.
- (2011). Convivencia democrática e inclusiva. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Gestión de la Seguridad Escolar. Identificación y transferencia de Buenas Prácticas*. Cd. De México, 5 de diciembre 2011 <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/pdf/congresoBuenasPrac/convivencia.pdf> Fecha de consulta 20/06/2012.
- Fierro, M^a C. y Fortoul, B. (2011). Proyecto: Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Quince estudios de caso. *Red latinoamericana de Convivencia Escolar*. <http://www.convivenciaescolar.net/wp/descripcion> Fecha de consulta 20/06/2012.
- Flecha, R. (1999). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. *XIII Encuentro Estatal de la Confederación de MRP. Trabajar con la diversidad, superar la desigualdad: Claves pedagógicas*. Gandía. http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/cmrrp_ga5.htm Fecha de consulta 20/06/2012.
- Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria. En Castells, M.; Flecha, R.; Freire, P.; Giroux, H.; Macedo, D.; y Willis, P. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós Educador. Barcelona. Pág. 86-96.
- (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI. Undécima edición (2006).
- Gimeno, J. (2005). *La Educación Secundaria Obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata. 3^a ed.
- Heras, L. (1997). Comprender el espacio educativo: investigación etnográfica sobre un centro escolar: Málaga, Editorial Aljibe.
- Hirmas, C. (2009). Educar en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. N^o 2. Volumen 3. 91-108 <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art6.pdf> Fecha de Consulta 20/06/2012.
- Iglesias, J.C. y González, L.F. (2006). *El aprendizaje de la convivencia en los centros educativos: reflexiones y propuestas de intervención*. Consejería de Educación y Ciencia. Centro del Profesorado y de Recursos del Nalón-Caudal y Centro del Profesorado y de Recursos de Oviedo. http://www.educastur.es/media/publicaciones/aprendizaje_convivencia.pdf Fecha de consulta 20/19/2010.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la Convivencia*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de, IRIF.S.L.
- Jares, X. (2006a). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de educación* n^o 339. págs. 467-491 <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a21.pdf> Fecha de consulta. 10/08/2010.
- Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE). (2006). BOE n^o 106.
- Louzao, M. (2011). Elaboración y puesta en práctica de proyecto escolar de educación intercultural en el marco de una investigación cualitativo-etnográfica. *Educación y Diversidad*, 5 (1). 87-100. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3618853> Fecha de Consulta 12/06/12.
- Louzao, M. y González, J.A. (2007). La integración social y educativa del alumnado inmigrante en Asturias. Un estudio de Caso. Oviedo. *Los premios Nacionales de Investigación educativa y Tesis Doctorales 2005*. Madrid: CIDE, 11-41 <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820082000258.pdf> Fecha de consulta 10/05/2012.
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia escolar: ensayos y experiencias*. Lugar Editorial: Buenos Aires. <http://terras.edu.ar/jornadas/58/biblio/58Violencia-escolar.pdf> Fecha consulta 12/04/2012.

- Martínez, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Oviedo: Secretaría General Técnica del MEC/CIDE.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona, Editorial GRAO.
- Principado De Asturias. Decreto 74/2007 de 14 de Junio por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias.
- Rodríguez-Felgueroso, A.J. (2007). Educación para la Convivencia. *Revista de investigación e innovación educativa*. El Busgosu nº6 Págs. 22-25 http://web.educastur.princast.es/cpr/nalon_caudal/downloads/2427educacionparalaconvivencia.pdf Fecha de consulta 01/05/2012.
- San Fabián, J.L. (1992). Evaluación etnográfica de la educación. En Blasco, B., Cabo, M.R., San Fabián, J.L.; Santiago, P. *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo*. (pp 13-53). Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- (2001). Entre la familia y la escuela o el aprendizaje de la ciudadanía mínima. En: Fernández.; G. Banciella, M^a. J.; Rodríguez, B. (Coords.): *Actas del Congreso Nacional. La Convivencia en los Centros Educativos: Nuevos Retos*. Gijón. Págs. 127-143.
- (2006). Participación de las familias y acción tutorial: dos puertas para el cambio. En *Participación de las Familias en la Vida escolar: Acciones y Estrategias*. (pp 131-148). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Secretaría General Educación.
- Santos Guerra, M.A. (2009). El valor de la convivencia y el reto de la Interculturalidad. *Revista de Filosofía*, nº 28. 175-200. <http://www.revistadefilosofia.com/28-07.pdf> Fecha de Consulta 10/06/2012.
- (2010). Una pretensión problemática: Educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación* nº 351. 23 – 47 <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351.pdf> Fecha de consulta 15/04/2012.
- STAKE, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. 3^a ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Torrego, J.C. (2010). La mejora de la convivencia en un instituto de la Comunidad de Madrid. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, Vol.14, nº 1. 251-274 <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART13.pdf> Fecha Consulta 24/06/2012.
- Uruñuela, P.M^a. (2009). La convivencia en los centros escolares. *Cuadernos de Pedagogía*. nº 388, 78-81.
- Verdeja, M. (2010). Clima de convivencia y acción tutorial: un estudio de caso en la Educación Secundaria Obligatoria. Trabajo de Investigación Inédito. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro: la etnografía de la investigación educativa*. Madrid: Paidós/ MEC.
- Zaitegui, N. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 8, núm. 2. 93-132. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/REICE%20Vol8,2.pdf> Fecha de consulta 10/05/2012.

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



“Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos”

“Challenges for the inclusive teacher’s training: the professional identity and his relation with the critical incidents”

Ana María Valdés* y Carles Monereo**

Recibido: 12-06-2012 - Aceptado: 20-08-2012

Resumen

Los objetivos del estudio consistieron en identificar y comprender los principales incidentes críticos que experimentan docentes de Educación Básica al integrar alumnos con necesidades educativas especiales en aulas regulares y sus estrategias de resolución, analizando su vínculo con la identidad docente (rol, concepciones, estrategias y sentimientos). Siguiendo la metodología de la *Grounded Theory*, se realizaron y analizaron ocho entrevistas semi-estructuradas a cuatro docentes de un establecimiento educativo de Santiago, Chile. Entre los resultados destaca la identificación de un listado de incidentes prototípicos y de estrategias escasamente efectivas. En la discusión se plantea una relación sustancial entre identidad profesional y el abordaje de los incidentes, con relevantes consecuencias para la formación de docentes inclusivos.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Necesidades Educativas Especiales, Identidad docente, Incidentes Críticos, Formación Docente.

Abstract

The goals of the study were to identify and understand the main critical incidents experienced by teachers of Basic Education when integrating students with special educational needs in regular classrooms and their resolution strategies, analyzing as well the relation with the teacher’s identity (role, conceptions, strategies and feelings). Supported by the Grounded Theory, there were conducted and analyzed eight semi-structured interviews to four teachers in a school in Santiago, Chile. Among the results, the identification of a list of prototypical incidents and low-efficiency strategies stands out. The discussion suggests a substantial relation between professional identity and the way incidents are addressed, with significant implications for the training of inclusive teachers.

Keywords: Inclusive Education, Special Educational Needs, Teacher’s Professional Identity, Critical incidents, Teacher’s training.

* Máster en Psicología de la Educación Universidad Autónoma de Barcelona y Psicóloga, Universidad Católica de Chile. anitavaldesm@gmail.com

** Doctor en Psicología Universitat Autònoma de Barcelona. Coordinador del equipo de investigación de calidad reconocido por Seminari Interuniversitari d’Investigació sobre Estratègies d’Ensenyament i Aprenentatge SINTE. carles.monereo@uab.cat

1. Introducción

Distintas políticas nacionales e internacionales han puesto sobre la mesa la necesidad de construir escuelas inclusivas capaces de atender a todos los niños, con independencia de sus diferencias personales y culturales (Warnock, 1978; Godoy, Mesa, y Salazar, 2004; Ministerio de Educación de Chile, 2007). Ello supone un cambio en la manera tradicional (homogenizante) de concebir la enseñanza y el aprendizaje, y de diseñar y gestionar las prácticas educativas. El desafío es grande: 'Que estén todos presentes' en una misma aula no garantiza una educación inclusiva ni efectiva (López, 2008).

La etapa actual se ha descrito como un período de transición desde una educación segregadora hacia una inclusiva e integradora. En este proceso, la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) es un desafío de urgencia, que provoca múltiples cuestionamientos y tropieza con diversas dificultades (Ainscow y Miles, 2009; Font, 2009).

Bajo el concepto de NEE se considera a aquellos alumnos cuyas *necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas, de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes'* (Duk, 2006, p. 3). El concepto hace referencia tanto a estudiantes con discapacidades y trastornos de mayor gravedad, como a aquellos con dificultades de aprendizaje -transitorias o permanentes- que requieren ayudas y recursos especiales.

Hasta hace relativamente poco¹ la tarea de atender a estos estudiantes solía relegarse a las escuelas especiales y recaía en personal especializado de carácter básicamente clínico-asistencial. La escuela de hoy se ve desafiada por un alumnado cada vez más diverso. En base a estimaciones de otros países, se cree que en Chile las NEE pueden involucrar aproximadamente al 20% o más de la población escolar, la mayor parte de ellas de carácter transitorio (Instituto Nacional de Estadísticas de Chile, 2004).

Nuevos desafíos a la cultura escolar y al rol docente.

Entre los factores identificados como barreras a la inclusión, la formación docente se considera un eje prioritario debido a la necesidad de desarrollar tanto competencias didáctico-técnicas, como de promover cambios en concepciones y actitudes hacia la inclusión. En el presente apartado se hará una breve revisión de las principales problemáticas vinculadas a los docentes.

En primer lugar, destaca la existencia de posturas divergentes acerca del rol de la escuela regular frente a la integración de niños con NEE (MINEDUC, 2004). Todavía son muchos -aparentemente

1 En 1990 se dicta en Chile el Supremo exento 490/9015 donde- por primera vez- se establecen normas que regulan la integración escolar de alumnos con discapacidad en establecimientos comunes (Godoy, Mesa, Salazar, 2004); y recién el año 2007 se aprueba el decreto N° 170, de la Ley 20201 donde se modifica la Ley de 1998 referente a la 'Educación Especial', ampliando la subvención de educación especial más allá de la discapacidad, a aquellas NEE de carácter transitorio (MINEDUC).

la mayoría- los que piensan que los alumnos con NEE se beneficiarían más de una educación especializada en escuelas especiales y/o que no es labor de la escuela común atenderlos (Vega, 2005; Tenorio, 2007). En la base, existe la idea de que estos estudiantes aprenden de forma muy distinta y que, por lo tanto, requieren metodologías que sólo dominan los especialistas.

En una dirección similar, algunos estudios muestran que aún predomina un modelo médico-clínico (enfoque tradicional), por encima de un enfoque psicopedagógico al atender NEE (Damm, 2009; Godoy, Mesa y Salazar, 2004; López, 2008; Monereo y Solé, 1996; UMCE-MINEDUC, 2008; Tenorio, 2007). Entre los docentes prevalece la creencia de que las diferencias individuales se deben a características personales inherentes, fijas, predeterminadas y poco modificables de los estudiantes, y se mantiene una concepción remedial o rehabilitatoria de la educación de niños con NEE. Todavía son pocos (y el cambio paradigmático se describe como muy lento) los que conciben las NEE desde un enfoque más interactivo y multidimensional, asumiendo la responsabilidad profesional de disminuir las barreras al aprendizaje y a la participación. Todo esto se ve reflejado en la ausencia de cambios metodológicos y adaptaciones curriculares para responder a las NEE; en la tendencia a realizar trabajo individual principalmente en espacios diferentes al aula regular con estos niños, y en la poca integración de estos alumnos a actividades propias del currículo común (MINEDUC, 2004 en López, 2008; Tenorio, 2007).

Junto con ello, múltiples estudios aluden a las actitudes de los docentes como potenciales barreras a la inclusión. Diversas investigaciones con profesores chilenos de Educación Básica refieren a la coexistencia de actitudes y prejuicios hacia los niños con NEE – en muchos casos inconscientes – tanto negativas (indiferencia, culpabilización, sobreprotección y bajas expectativas) como positivas (cariño, afecto, protección, ayuda, pena, lástima), con un leve predominio de las primeras. Los hallazgos también muestran que ciertos sentimientos reportados como positivos se relacionan con factores que pueden constituir importantes obstáculos para el desarrollo de estos niños, como son la sobreprotección, la lástima y la actitud paternalista (Damm, 2009; Vega, 2005; Aguado et al, 2004; Godoy, Mesa, Salazar, 2004; Sales, Moliner y Sachis, 2001).

Asimismo se ha descrito entre los docentes una profunda sensación de incompetencia a la hora de atender NEE (Vega, 2005; UMCE-MINEDUC, 2008). La falta de formación (o de mayor formación) ha sido considerada uno de los factores principales que pueden propiciar actitudes negativas del profesorado ante la diversidad y su inclusión, en tanto provoca sensación de desorientación, vulnerabilidad, incapacidad, desinterés e incluso rechazo (Fortes, 1987; Sola, 1997; ambos en Sales, Moliner y Sachis, 2001; Sánchez et al, 2008; Monereo, 2010).

En coherencia con lo expuesto, la tesis de Eliseo Guajardo (2010) sobre el sentimiento de desprofesionalización de los docentes vinculados a la educación especial cobra especial relevancia: *“El sentimiento de desprofesionalización docente de Educación Especial es válido y comprensible; ya no pueden aplicar sus conocimientos derivados del modelo médico, ni tampoco han aprendido los del modelo educativo, y a los técnicos se les ha dificultado encontrar una estrategia efectiva para actualizarlos”* (p.121).

El enfoque de la educación inclusiva provoca un quiebre en las prácticas de enseñanza tradicional y demanda una re-definición de la labor de la educación y la tarea docente.

Incidentes críticos e identidad docente: un camino de formación para la educación inclusiva.

El nuevo escenario educativo- diverso y tendiente a lo inclusivo- enfrenta al docente a una serie de situaciones inesperadas y desconocidas, y para las cuales suele no contar con las herramientas necesarias que le permitan responder eficazmente. De ahí surge el interés de este estudio por identificar aquellos 'incidentes' problemáticos que suelen darse en las aulas regulares que atienden NEE.

Específicamente, se intenta identificar y caracterizar los incidentes 'críticos' (IC) de mayor frecuencia o prototípicos, entendidos como sucesos acotados en el tiempo y el espacio que superan un determinado umbral emocional del profesor y ponen en crisis o desestabilizan su identidad. Para recuperar el control de la situación al docente no le es suficiente con aplicar una estrategia local sino que deberá revisar algún/os de los aspectos de su identidad profesional, configurando nueva/s versión/es de sí mismo más adaptada/s a la situación emergente (Monereo et al, 2009; Monereo, 2010).

Por su carácter emocionalmente desestabilizador (los IC deben ser reconocidos como una situación conflictiva por quien los experimenta), estas situaciones ponen en crisis el «ser» del profesor y abren una fisura que permite el acceso a sus representaciones y a las tensiones que existen entre éstas.

En este trabajo se entenderá identidad docente como el conjunto de representaciones (implícitas o explícitas) que tiene un profesor en relación con su docencia. Estas representaciones suelen ser bastante estables en el tiempo y responden a tres componentes íntimamente vinculados (Monereo, 2010):

- **Representaciones sobre el rol profesional y concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje:** refieren a cómo se ve el docente a sí mismo en relación a los diversos roles profesionales que desempeña y a sus creencias (implícitas o explícitas) en torno a qué es y cómo es posible aprender y enseñar, y al conocimiento estratégico sobre el cuándo, dónde y cómo aplicar esos principios.
- **Representaciones sobre las estrategias de enseñanza:** creencias acerca de los procedimientos y estrategias de enseñanza que deben ser utilizadas para el logro de los objetivos de aprendizaje.
- **Representaciones sobre los sentimientos asociados a la docencia:** sentimientos y emociones (positivas y negativas) que provoca la docencia.

Con el fin de contribuir a la identificación de incidentes prototípicos en aulas inclusivas y de aportar evidencia empírica para indagar en la relación entre dichos incidentes, las estrategias de resolución utilizadas y la identidad docente, se diseñó un estudio de corte cualitativo que se describe a continuación.

2. Objetivos y relevancia del estudio

En la revisión bibliográfica realizada no se han encontrado antecedentes de estudios de IC vinculados a aulas inclusivas. Sin embargo, cada vez son más las investigaciones psicoeducativas que lo hacen en distintos ámbitos (p.e. Bilbao y Monereo, 2011; Gilstrap y Dupree, en Monereo y Badia, 2011; Monereo, 2010; Contreras, Monereo y Badía, 2010).

El estudio de los IC vinculado a la identidad docente, puede contribuir no sólo a la identificación de necesidades de formación de profesores, sino también para orientar la construcción de herramientas formativas. La formación basada en el análisis de IC es una modalidad formativa co-constructiva, ajustada a las necesidades y contextos de trabajo profesional. Propicia instancias de reflexión- con alto protagonismo docente- en torno al análisis de las propias prácticas, la toma de conciencia de las concepciones implícitas que se manifiestan en la acción educativa, y de elaboración de correcciones y mejoras contextualizadas, significativas y por ende, más duraderas. De ahí su potencia para producir cambios en la identidad docente y en sus prácticas.

Dado este escenario, surgieron las preguntas que guiaron la presente investigación:

- a) ¿Cuáles y cómo son los principales incidentes críticos que identifican docentes que trabajan con niños con NEE permanentes en aulas regulares, b) ¿qué estrategias utilizan para abordarlos?;
- c) ¿de qué modo dichos incidentes se vinculan con la identidad profesional de los docentes que trabajan en aulas inclusivas?

3. Diseño y procedimiento

Diseño

El estudio tiene un diseño exploratorio, descriptivo y relacional, apoyado en los supuestos planteados por Glaser y Strauss (1967) para la recolección y análisis de datos en el marco de la *Grounded Theory*.

Instrumentos

La recolección de información se realizó mediante dos entrevistas individuales semi-estructuradas. En la primera de ellas, se abordaron interrogantes vinculadas con la identidad docente y la identificación de los incidentes valorados como conflictivos por los entrevistados. La segunda, se basó en un guión más estructurado de exposición a cinco situaciones conflictivas ficticias vinculadas con el trabajo con alumnos con NEE y de preguntas de aclaración de contenidos de la primera entrevista. Las situaciones ficticias fueron construidas a partir de las principales dificultades y tensiones identificadas en las primeras entrevistas y pretendían valorar el tipo de respuestas y análisis que realizan los docentes ante ellas.

Población del estudio

Para la realización del estudio se seleccionaron 4 docentes (convocados voluntariamente), de ambos sexos, que dictasen distintas asignaturas, impartiesen clases en 5° y/o 6° año de Enseñanza Básica y con al menos un alumno/a con NEE permanente vinculado al área cognitiva (ver Tabla 1). Todos pertenecían a un colegio particular co-educacional de la comuna de Las Condes, Santiago. El establecimiento posee resultados académicos de excelencia y cuenta con un 'Programa y Equipo de Integración' hace 6 años, para facilitar el proceso de inclusión de alumnos con NEE permanentes.

La población se acotó a docentes de estos niveles, ya que se consideran cursos especialmente problemáticos y desafiantes tanto para la docencia en general, como para la inclusión (por la percepción que al inicio de la pubertad se produce un mayor distanciamiento -en términos de desarrollo- entre

los niños con y sin NEE; el aumento de las exigencias del currículum, uso de metodologías que demandan mayor autonomía y la existencia de docentes especializados para cada asignatura).

Tabla 1. Datos de la población del estudio

	Género	Nivel en que imparte clases	Asignatura dictada	Años experiencia docente	Experiencia de trabajo con niños con NEE permanentes
Docente 1	Femenino	Enseñanza Básica. Profesor Jefe 6° Básico de hombres.	Estudio y Comprensión de la Naturaleza	20 años	Tres años. Alumnos con NEE diversas.
Docente 2	Masculino	5° y 7° Básico, y Enseñanza Media de hombres.	Estudio y Comprensión de la Sociedad	7 años	Un año, con un alumno con dificultad cognitiva leve.
Docente 3	Femenino	Pre Básica, Enseñanza Básica (5° y 6° Básico mujeres y hombres) y Media.	Informática (Computación)	24 años	Al menos 6 años con alumnos con NEE diversas.
Docente 4	Femenino	6° Básico mujeres, 7° y 8° Básico.	Estudio y Comprensión de la Sociedad	23 años	Tres años. Alumnos con NEE diversas.

Análisis de Datos

En el marco del diseño propuesto por la *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002), en el análisis se utilizó la codificación abierta, axial y selectiva de los datos.

Mediante codificación abierta, en miras a los objetivos del estudio, los datos fueron organizados en tres unidades de análisis: 'Incidentes críticos', 'Formas de abordaje de los IC' e 'Identidad docente'; y cada una de ellas, en categorías y subcategorías. Para facilitar el análisis y su rigurosidad, se utilizó el programa Atlas. Ti (Muhr, s.f).

Mediante la codificación axial, se buscaron explicaciones precisas y completas de los fenómenos encontrados. Luego, por medio de la codificación selectiva, se intentó dar respuesta al modo en que podían estar vinculados los incidentes críticos y su modo de abordaje con la identidad docente.

Para resguardar los estándares de científicidad de la investigación, su rigurosidad y validez interna, el estudio contempló medidas concretas: documentación íntegra del trabajo de campo y evaluación interjueces de las categorías de análisis para evitar una errónea interpretación de datos. Se contó con la colaboración de cuatro jueces, todos profesionales vinculados a la psicología de la educación y a la investigación en torno a los incidentes críticos e identidad docente. A partir de los puntos detectados como confusos o defectuosos, se procedió a realizar las modificaciones pertinentes.

5. Resultados y discusión

A fin de responder a los objetivos del estudio, se presenta primero un resumen de los resultados a nivel descriptivo para facilitar la comprensión -desde información concreta y ejemplificadora-, y en un segundo momento, los resultados correspondientes al análisis e interpretación de las relaciones halladas.

Resultados Descriptivos

A continuación se presentan los principales resultados organizados de acuerdo a las unidades de análisis definidas y a sus respectivas categorías y subcategorías, tal como se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Categorías y Subcategorías definidas por Unidad de Análisis

Unidades de análisis	Categorías	Subcategorías
I. Incidentes Críticos	I. 1. Incidentes críticos identificados	1.1.1 Tipos de incidentes críticos 1.1.2 Naturaleza ‘crítica’ de los incidentes 1.1.3 Incidentes que propician la reflexión y/o el cambio docente.
II. Forma en que se abordan los IC	1. Forma de análisis de los incidentes críticos	II.1.1 Incidentes inevitables: atribuciones externas y consideración limitada de variables.
	2. Tipo de respuesta a los incidentes críticos	II.2.1 Respuestas de conservación de la misma estrategia vs. Respuestas de exploración de nuevas alternativas de solución II.2.2 Diferencias entre respuestas a incidentes según involucren a niños con/sin NEE.
III. Identidad docente	1. Rol docente y concepciones acerca de la docencia inclusiva	III.1.1 Limitaciones del rol ‘tradicional’ atribuido al docente III.1.2 Tensión entre el modelo médico y el modelo psicopedagógico.
	2. Estrategias para la inclusión	III.2.1 Predominio de estrategias compensatorias: dos aulas en una. III.2.2 Rol de la colaboración en la enseñanza: el trabajo con especialistas y el aprendizaje
	3. Sentimientos asociados a la inclusión	2.3.1 Desconocimiento, inseguridad e incertidumbre docente 2.3.2 Sentimientos de ambivalencia.

I. Incidentes críticos identificados

Todos los docentes refieren a *incidentes* conflictivos *que ellos vinculan con dificultades inherentes a la gestión de aulas inclusivas*: demanda simultánea de los alumnos con y sin NEE; falta de material apropiado para trabajar con el alumno con NEE por olvido propio o de los especialistas; alumnos con NEE que dejan de trabajar si no cuentan con supervisión, entre otras. Así también, todos aluden a algún *incidente vinculado a problemas en el manejo de algún alumno con NEE en particular* (ej. Incidentes por desobediencia reiterada, por imposibilidad de establecer contacto o comunicación, por situaciones de descontrol conductual y/o por aislamiento de un alumno). Junto con ello, los docentes 1 y 4 refieren a *incidentes relativos a la percepción de falta de conocimientos para el trabajo con alumnos NEE* (ej. Recibir material especial y no sentirse capaz de evaluar su pertinencia; miedo o shock ante la integración de un alumno con NEE permanente al curso). Por su parte, sólo el docente 4 hace referencia a un *incidente provocado por diferencias con otros profesionales* en el modo de atender a alumnos con NEE.

Respecto de la naturaleza ‘crítica’ de dichos incidentes, únicamente los docentes 1 y 4 hacen referencia a momentos de alta desestabilización e implicación tanto emocional (bloqueo, frustración, angustia y stress) como cognitiva (mente en blanco, sensación de no ser capaz de afrontarlo, entre otras). Este nivel de implicación ‘crítica’ la reportan sólo frente a: incidentes donde el atender a un alumno con NEE provoca desorden en el curso; clases en que el docente no logra brindar atención al alumno con NEE; y momentos de imposibilidad de comunicación con una alumna con NEE (docente 4); y el no saber cómo evaluar un material para un niño con NEE

(docente 1). Los docentes 2 y 3 valoran sus experiencias conflictivas como problemáticas pero no 'críticas', mostrando menor implicación emocional.

Los docentes 1, 2 y 4 valoran estos incidentes como una oportunidad de reflexión y perfeccionamiento; y en los relatos de los docentes 1 y 4 existen claras evidencias de movilización y cambio tras la reflexión: "*Y de hecho, con la 'Pauli' después que tuvimos la primera entrevista me está yendo mucho mejor. Sí. ¿Te acuerdas que habíamos pasado un período malo, malo, malo?, ¿que estábamos recién partiendo con ella? Bueno, ahora la he tenido varias clases en la sala, trabajando. Dimos con algo que le gusta a ella, ahí entre la mediadora y yo. Le hacemos unas guías (...)*" (Docente 4, Entrevista 2, línea 56).

II. Forma en que los docentes abordan los IC.

II.1 En relación con la forma en que analizan los IC detectados, se identifica entre los docentes una mayor tendencia a atribuir las problemáticas a factores externos (carga laboral, falta de tiempo y de espacios de trabajo colaborativo; cantidad de alumnos por curso; limitaciones atribuidas a las NEE). Todos, factores percibidos como difícilmente modificables. Menos frecuentes son las referencias a factores internos (desconocimiento, olvido, delegación de responsabilidad, resistencia, entre otras); y casi inexistentes (salvo en el docente 4) las atribuciones al carácter interactivo y sistémico de las problemáticas. Junto con ello, sus análisis suelen contemplar escasas variables explicativas de los sucesos y limitadas soluciones alternativas. Todo lleva a una frecuente percepción de los incidentes como eventos 'inevitables'. "*Pasa también que la naturaleza del niño hace que tú te des vuelta, cierre el programa y siga en lo que él quiere*" (Docente 3, Entrevista 1, línea 129).

II.2. Respecto de la respuesta que dan los docentes a estos IC es posible describir dos tipos: respuestas de *conservación de la misma estrategia* y de *exploración de nuevas alternativas de solución*. Entre las primeras se encuentran: el no tomar medidas, minimizando o negando el problema (docente 1 y 3); el insistir sobre la misma estrategia (ej. llamar la atención insistiendo sobre la tarea y aumentar la supervisión individual del alumno) (docentes 1, 3 y 4); el improvisar una actividad-sin mayor pertinencia curricular- para que el niño se ocupe (docente 1); y el enviar al alumno al aula de apoyo (todos los docentes). Las respuestas que exploran nuevas alternativas de solución confluyen en la solicitud de apoyo a los especialistas, ya sea mediante preguntas informativas puntuales (docente 2) o iniciando un trabajo colaborativo de búsqueda de explicaciones y soluciones alternativas (docente 4).

Junto con ello, se encontraron diferencias en las respuestas de los docentes a incidentes de dificultad según involucrasen o no a alumnos con NEE. Contrasta la tendencia a aumentar la supervisión individual, la consideración por los gustos y ritmos particulares del alumno con NEE, con el acercamiento al curso como un todo indiferenciado o 'masa'; y la escasa o nula solicitud de ayuda a otros docentes o profesionales del área académica cuando las dificultades involucran a niños con NEE. Los docentes 1, 3 y 4 reportan también un acercamiento más condescendiente y protector, incluso físicamente más cariñoso y menos severo y exigente frente a estos niños; y reportan reacciones más polares (angustia y sobre urgencia, o minimización y negación de la gravedad) frente a las dificultades.

III. Identidad docente

III.1. En cuanto al rol y concepciones acerca de la docencia inclusiva, destaca la referencia a un rol docente ‘limitado’ cuando se enseña en aulas con alumnos con NEE, y también a una tensión entre concepciones que responden a un modelo médico vs. un modelo psicopedagógico.

Los docentes 1 y 3, y en menor grado el docente 4, hacen referencias que aluden a un rol profesional limitado a transmitir aquello que ‘sea posible lograr’, dadas las condiciones de enseñanza y las características del alumno con NEE y aparece cierta tendencia a privilegiar el logro de una buena relación con los alumnos por sobre la transmisión de conocimientos. También se visibiliza un cuestionamiento de la responsabilidad del docente frente a tareas tradicionalmente asumidas (planificación, confección de material, evaluación y seguimiento). Para el docente 1 su rol puede llegar a reducirse al de un mensajero- entrega de material y reporte de su uso- entre el equipo especialista y el alumno; y el docente 3, valora su rol frente a la inclusión como un asunto de buena voluntad que excede a sus funciones.

Por otra parte, son múltiples los elementos que dan cuenta de una tensión- en todos los docentes- entre el modelo clínico y el psicopedagógico: predominan las preguntas en torno al qué caracteriza los síndromes de sus alumnos por sobre aquellas referidas al modo en que aprenden; asignan una importancia primordial al trabajo de los especialistas con estos alumnos; y el ‘saber’ vinculado a la enseñanza inclusiva se asocia con el conocimiento médico (objetivo, científico y especializado), entre otras.

III.2. Estrategias para la inclusión, aparece una preferencia por estrategias compensatorias por encima de estrategias de corte inclusivo. La enseñanza de alumnos con NEE es concebida como una actividad diferente al quehacer del curso, como ‘dos rieles paralelos’ donde el alumno con NEE trabaja en algo distinto al resto. Todos aluden a la necesidad de un currículo especial y ajustado; los docentes 1 y 3 refieren a un curriculum paralelo que puede no guardar relación con el curriculum ordinario.

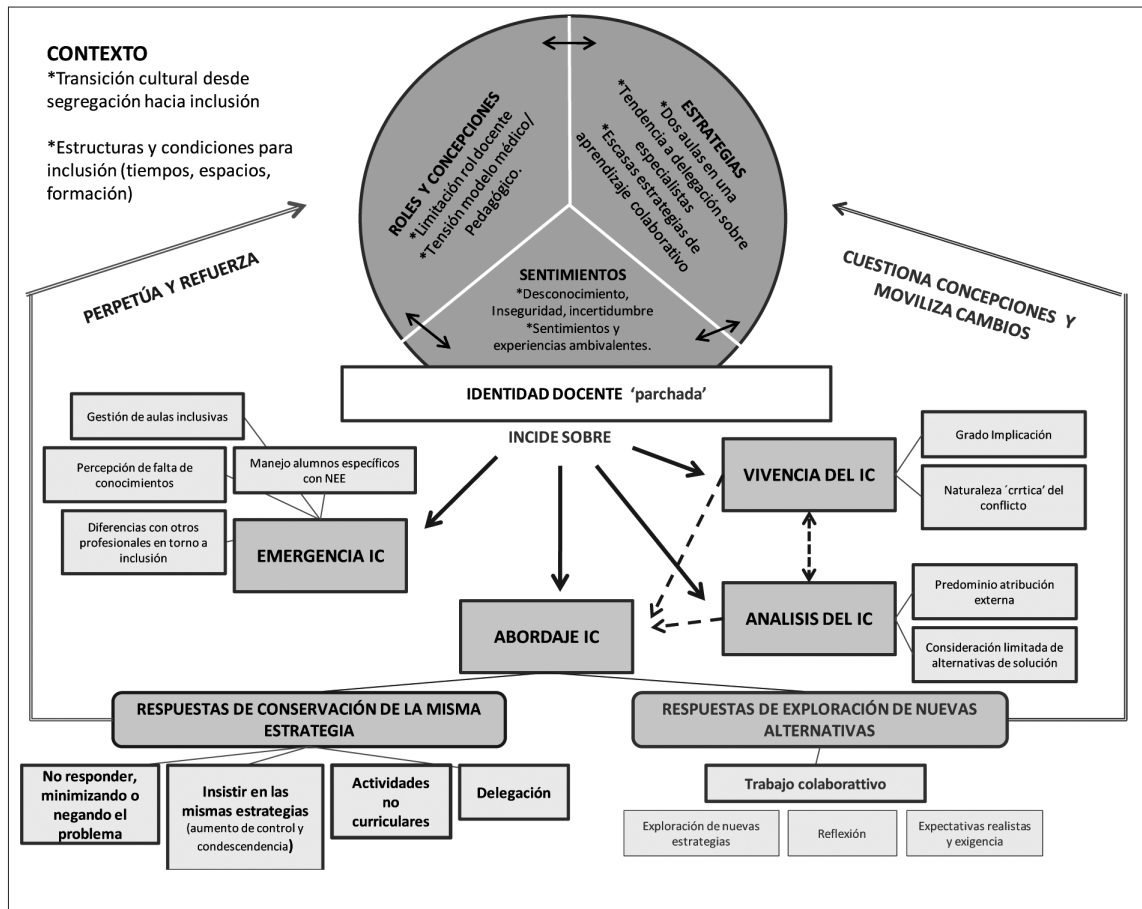
El análisis de esta categoría da cuenta también de tensiones en torno a lo colaborativo. Por un lado, si bien en los docentes 1, 2 y 4 valoran el trabajo colaborativo entre profesionales (el docente 3 se muestra desilusionado frente a su efectividad), en los docentes 1 y 3 (y levemente en el 2 y 4) se percibe una marcada tendencia a la delegación de responsabilidades sobre los especialistas y/o a la división de tareas. Por otro lado, la contemplación de estrategias de aprendizaje colaborativo entre pares es prácticamente inexistente.

III.3. Entre los sentimientos asociados a la inclusión, destacan el desconocimiento, inseguridad e incertidumbre; todos atribuidos principalmente a la falta de una formación inicial en ‘educación diferencial’ considerada un obstáculo para el quehacer inclusivo. Junto con ello, aparece una continua referencia a sentimientos de ambivalencia hacia esta tarea. Vivencias de satisfacción profesional ante logros y avances se tensionan con sentimientos- más o menos conscientes- de frustración ante las dificultades, las propias limitaciones y la percepción de imposibilidad; y sentimientos de preocupación e incluso culpa por no poder responder a esta tarea, conviven con la percepción de olvido, falta de apropiación del desafío y minimización del problema. *“Me quedo con la sensación de que todavía estoy en deuda (...) Uno trata; y en ese sentido, yo tengo la mejor de las voluntades (...) El tema es que vas entrando en el training diario y se te olvida. Porque es uno; si fueran 30 no se te olvidaría”* (Docente 1, Entrevista 1, línea 179).

Resultados analíticos, explicativos e interpretativos

A partir de los resultados descritos, se construyó un esquema explicativo para dar respuesta al tercer objetivo de estudio, tal como se presenta en la Figura 1.

Figura 1. Identidad docente y su vinculación con Incidentes Críticos y su abordaje en aulas regulares con alumnos con NEE



El análisis de los distintos IC identificados sugiere una fuerte influencia de los componentes de la identidad docente sobre la emergencia, vivencia y análisis de ellos.

Así por ejemplo, la *emergencia* de incidentes donde el docente siente que debe 'desdoblarse' ante dos demandas inconciliables (curso vs. niño con NEE), muestra una estrecha relación con la preferencia por estrategias compensatorias por sobre las inclusivas y la escasa construcción de actividades de aprendizaje colaborativo entre alumnos. Los trabajos sobre aprendizaje entre iguales o enseñanza recíproca (Ainscow, 1991; y Stainback y StainBack, 1999; en Durán, 2009, entre otros) reflejan el potencial de este subutilizado recurso. En palabras de Sapon-Shevin (1999, en Durán, 2009): "Nadie de nosotros es más capaz que todos juntos" (p.96).

Así también, los resultados sugieren que el grado de implicación y desestabilización que los incidentes provocan, estarían muy vinculados a la identidad docente. Los docentes que se mostraron más afectados por los incidentes conflictivos mostraron también diferencias en sus concepciones de rol ante la inclusión, una menor tendencia a la delegación y una mayor consciencia de sus sentimientos de ambivalencia.

Predeciblemente, la identidad docente también mostró una incidencia sobre el modo en que los docentes *analizan* los IC. Las representaciones de corte psicopedagógico promueven una comprensión interactiva de los conflictos y con ello abren alternativas de solución diversas y le devuelven control al docente, disminuyendo a su vez su inseguridad. Representaciones cercanas al modelo médico favorecerían, en cambio, atribuciones externas ante las dificultades, restringirían la búsqueda de soluciones educativas y ‘desempoderarían’ al docente de su rol de agente de cambio.

El análisis de los IC también sugiere que la *forma de abordaje* de los IC estaría íntimamente influida por la manera en que los docentes vivencian e interpretan estos eventos y por la identidad docente; y que el tipo de respuesta, a su vez, puede perpetuar y reforzar, o bien, cuestionar y movilizar cambios sobre los componentes de la identidad docente. Los siguientes ejemplos pretenden ilustrar dichas relaciones.

Ejemplo 1

Incidente: Olvido material, por parte del docente, para alumno con NEE.

Factores intervinientes: rol docente frente a inclusión con difusa definición de tareas y funciones; cuestionamiento sobre las ‘responsabilidades’ docentes; ambivalencia frente a la inclusión y el propio rol; percepción de no ‘saber’ (potenciado por atribución del ‘saber para la inclusión’ al campo médico); entre otras.

Abordaje: Delegación de la construcción del material (ligado a cierto distanciamiento emocional del docente ante el evento y a un análisis donde se visibilizan escasas posibilidades de injerencia).

Consecuencias sobre identidad docente:

*No se resuelve el sentimiento de desconocimiento ni de ambivalencia, e incluso puede verse potenciado al aumentar la percepción de dependencia respecto a los especialistas (ligado a un refuerzo de concepciones adscritas al modelo médico) y la frustración.

*Las representaciones respecto del propio rol pueden verse reforzadas ‘el especialista sabe hacerlo’, ‘no es mi rol’, ‘es necesario saber más sobre los déficit de estos niños’.

Entre otras.

Tal como enfatiza Huguet (2009) la tendencia a la delegación aísla, crea y potencia la inseguridad de los docentes, y relega el sentido común que- si no se tratase de alumnos con NEE- los llevaría a intervenir con normalidad frente a las dificultades que se presenten, menospreciando su propia capacidad de influencia educativa y exagerando la necesidad de que sean los especialistas quienes expliquen cómo tratar y abordar a los alumnos con NEE. En la misma dirección, a partir de una revisión de estudios ligados a experiencias de inclusión, Echeita (2009) enfatiza que el riesgo de no dar solución a las dificultades vinculadas a los alumnos con NEE, refuerza la expectativa que estos alumnos no pueden aprender a cuenta de sus dificultades personales y se crea un círculo vicioso difícil de romper.

Ejemplo 2

Incidente: Alumna con NEE no responde ni mira a la docente (docente vivencia alta preocupación y compromiso emocional)

Factores intervinientes: valoración del trabajo colaborativo; la comprensión del problema incluye cuestionamientos acerca del propio rol docente y del carácter interactivo de las dificultades; representación del rol docente como responsable de la enseñanza de todos; motivación por experiencias previas exitosas con otros alumnos con NEE; entre otras.

Abordaje: Trabajo colaborativo con especialista, reflexión, exploración de distintas alternativas, ajuste de expectativas y revaloración de necesidad de límites y exigencias

Consecuencias sobre identidad docente:

*Emergen sentimiento de satisfacción y se produce una disminución del sentimiento de desconocimiento

*Mayor valoración del carácter psicopedagógico del saber inclusivo y del origen interactivo de diferencias individuales.

*Valoración del trabajo colaborativo

Entre otras.

En contraste con el ejemplo anterior, los docentes que se han movilizado para pedir ayuda a los especialistas frente a determinados incidentes críticos reportan que el trabajo colaborativo de reflexión y exploración de nuevas estrategias, les ha ayudado a construir expectativas más realistas, permitirse ser más exigentes con los alumnos con NEE y diseñar nuevas estrategias que han resultado favorables (como producto de diversos ensayos) no sólo para responder al incidente sino también para cuestionar preconcepciones y movilizar cambios en ellos mismos.

En coherencia con la tesis de Guajardo (2010) acerca del sentimiento de ‘desprofesionalización’ de los docentes vinculados a la educación especial, los resultados descritos permiten hipotetizar la existencia de una ‘identidad docente parchada’ en los profesores entrevistados. El desafío de la inclusión no ha supuesto ni ha ido de la mano de una revisión y re conceptualización de roles, concepciones, estrategias y sentimientos docentes. En forma predominante, los profesores parecen seguir trabajando desde sus concepciones de *siempre*, acomodando- dentro de sus límites- las estrategias de *siempre*. Sin embargo, han tenido que hacer ‘arreglos sobre la marcha’ sobre su identidad, *parchando*, para poder responder mejor a un escenario donde lo ‘conocido’ no siempre funciona.

En estas circunstancias, los incidentes críticos parecen funcionar como síntomas que dan cuenta de una identidad que no permite responder al nuevo escenario inclusivo y de estrategias que no sólo suelen no resolver los conflictos, sino además pueden potenciar sus preconcepciones. Los ‘parches’, de uno u otro modo, ayudan a sobrevivir pero no resuelven los problemas de base.

En contraste con esto, las buenas experiencias descritas por algunos de los docentes entrevistados, dan cuenta de cómo los incidentes críticos pueden suponer también una muy buena oportunidad para movilizar la búsqueda de ayuda y propiciar un trabajo colaborativo de reflexión y exploración de nuevas estrategias más inclusivas. Los relatos de los docentes hacen pensar en estas experiencias como una vía potencial de cuestionamiento y movilización de cambios en la identidad docente.

Si bien la identidad del docente muestra gran incidencia sobre los IC, cabe enfatizar que todo ello sucede en un contexto particular. Variables contextuales -como la falta de tiempo y de espacios

para gestionar el trabajo colaborativo y de formación inicial y continua en torno a la inclusión, el contexto cultural poco acostumbrado a la inclusión, y la falta de incentivos, exigencias y mediciones que regulen la calidad inclusiva de las prácticas docentes, entre otras- son variables siempre presentes en el discurso docente y no pueden ser omitidas a la hora de entender tanto la emergencia, abordaje, vivencia y análisis de estos IC, como las características de la identidad docente descrita.

6. Conclusiones

Entre los principales hallazgos de este estudio, se encuentra la identificación de múltiples incidentes conflictivos vinculados principalmente a dificultades en la gestión de aulas inclusivas, manejo de alumnos con NEE y situaciones relativas a la percepción de falta de conocimientos para el trabajo con alumnos NEE; sólo algunos de ellos valorados como ‘críticos’. Respecto del abordaje de estos incidentes, es posible distinguir dos tipos de respuestas: aquellas en que se conservan las mismas estrategias incluso frente al conflicto (delegación de responsabilidad, omisión, insistencia sobre una misma estrategia, improvisación y/o aumento de condescendencia), y aquellas que exploran nuevas alternativas de solución a través del trabajo colaborativo con el equipo de integración.

Los resultados referentes a la identidad profesional hacen pensar en una identidad ‘parchada’ en los docentes cuando aluden a su quehacer inclusivo. Vale decir: su identidad –cuestionada ahora por la necesidad de incluir a alumnos con NEE- no ha venido seguida de una revisión y re conceptualización de roles, concepciones, estrategias y sentimientos docentes. Los ‘parches’ con que los docentes han intentado acomodarse al nuevo escenario no logran superar el problema de base: la necesidad de repensar la educación de todos y no sólo de los alumnos ‘integrados’.

El rol docente no sólo no ha sido redefinido, sino además aparece un cuestionamiento y limitación de la responsabilidad docente respecto de funciones comúnmente asumidas. Las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje -cuando refieren a los alumnos con NEE- siguen cargadas de un enfoque médico que regula las acciones desde un foco más asistencial que psicopedagógico, limitando el potencial de influencia educativa que hay en la educación regular. El predominio de estrategias compensatorias provoca inevitablemente la existencia de dos aulas en una clase; ello obstaculiza el logro de una verdadera inclusión. Así también, la tendencia a la delegación de tareas docentes a los especialistas, en perjuicio de un trabajo colaborativo, no favorece la construcción conjunta de un saber psicopedagógico para la inclusión y además potencia la dependencia respecto del saber médico, aumenta las resistencias y, en definitiva, perjudica el empoderamiento docente frente al reto actual.

Esta identidad ‘parchada’ muestra estar íntimamente relacionada, no sólo con la emergencia de los IC enunciados, sino también con el modo en que los docentes los vivencian, analizan y abordan. Esta identidad puede provocar un distanciamiento y desresponsabilización en relación a estas dificultades; potenciar una tendencia a atribuir a factores externos ‘inmodificables’ la causa de su emergencia; y además –y en consecuencia- favorecer respuestas que no solucionan el origen de los incidentes.

Generando un círculo vicioso, el no resolver un IC no sólo puede potenciar las representaciones de la identidad docente que obstaculizan la inclusión, sino además aumentar los sentimientos de fracaso que van promoviendo la creencia de que la inclusión no es posible. En contraste con

ello, los resultados develan cómo el trabajo colaborativo, la reflexión y exploración de nuevas estrategias de enseñanza –más inclusivas, exigentes y realistas en sus expectativas de éxito– pueden cuestionar preconcepciones, disminuir resistencias y aumentar el compromiso hacia la inclusión. En un proceso de ensayo y error, estas experiencias van empoderando al docente y pueden provocar cambios reales en sus prácticas. Ello recuerda que la ‘inclusión’ es un *proceso* de búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad.

Todo lo anterior da cuenta del valor del análisis y reflexión en torno a los IC y de sus formas de abordaje. Los IC operan como ‘síntomas’ que develan tensiones en torno al quehacer docente, y orientan acerca de necesidades -contextualizadas y significativas- de formación docente.

No sólo eso. Los IC constituyen herramientas de gran potencial para la formación misma. Considerando la escasa diversidad de alternativas de resolución con que parecen contar los docentes frente a dificultades relacionadas con la inclusión, un análisis conjunto de IC puede ser una oportunidad formativa inmejorable para aumentar las herramientas pedagógicas de la comunidad docente. Los IC como ‘objetos de análisis’, movilizan la explicitación y cuestionamiento de las propias representaciones y prácticas, y la elaboración de correcciones y mejoras contextualizadas. En esta línea, el estudio realizado, puede constituir un primer paso para la elaboración de instrumentos de formación y evaluación de prácticas inclusivas.

Dado el carácter exploratorio de este estudio, la principal dificultad experimentada fue restringir la población del estudio a docentes. Resulta central, considerando los estudios de identidad y los factores que favorecen una inclusión efectiva, indagar en la cultura y dispositivos con que cuentan las escuelas para favorecer la inclusión y los mecanismos de que se valen los equipos para ir empoderando a los docentes en el quehacer inclusivo.

Cabe aludir, por último, a la escasa promoción de instancias de trabajo colaborativo entre los alumnos. Dada la estudiada importancia del aprendizaje colaborativo para el logro de una efectiva inclusión social y académica, esto plantea un amplio campo de estudio para futuras investigaciones.

Bibliografía

- Aguado, A., Flórez, M.A. y Alcedo, M.A. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. En: *Psicothema*, 16 (4); 667-673.
- Álvarez, I. y Badía, A. (2011). La identidad del profesor en contextos de educación presencial y virtual. En C. Monereo y J. I. Pozo (2011). *La identidad en psicología de la educación*. Madrid, Narcea.
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Consultado el 10 de Agosto 2011 en <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>.
- Chile, Instituto Nacional de Estadísticas (2004). *Encuesta discapacidad*. Recuperado el 20 de Septiembre 2010 de: http://www.ine.cl/canales/sala_prensa/noticias/2005/ene/not280105.php.
- Chile, Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2004). *Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial*. Informe. Recuperado el 10 de Agosto 2010 de: http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=20.
- Chile, Ministerio de Educación [MINEDUC] (2007). *Ley 20201*. Recuperado el 13 de Agosto 2010 de: http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=20.
- Contreras, C.; Monereo, C. y Badía, A. (2010) Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? En: *Estudios Pedagógicos*, 36 (2); 63-81.
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), pp.25-35.
- Duk, C. (2006). *El enfoque de educación inclusiva*. Documento de trabajo. Recuperado el 12 de Agosto 2010 de: http://rredinclusion.googlepages.com/EL_ENFOQUE_DE_LA_EDUCACION_INCLUSIVA.PDF.
- Duran, D. (2009). El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión. En Giné, C. (coord.), Duran, D., Font, J. y Miquel, E., *La educación inclusiva: De la Exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.95-109). Barcelona: Horsori.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En Giné, C. (coord.), Duran, D., Font, J. y Miquel, E., *La educación inclusiva: De la Exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.25-47). Barcelona: Editorial Horsori.
- Font, J. (2009). La colaboración: de los centros de educación especial a la inclusión. En Giné, C. (coord.), Duran, D., Font, J. y Miquel, E., *La educación inclusiva: De la Exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.111-125). Barcelona: Horsori.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Godoy, P., Mesa, M.L., y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presentes y futuros de la educación especial en Chile*. Ministerio de Educación de Chile, Programa Educación Especial. Recuperado el 12 de Agosto 2010 de: http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=20.
- Guajardo, E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. En: *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 105-126. Disponible en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>. Recuperado el 12 de Agosto 2010.

- Huguet, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. En Giné, C. (coord.), Duran, D., Font, J. y Miquel, E., *La educación inclusiva: De la Exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 81- 94). Barcelona: Horsori.
- López, A.L. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [REICE], 6(2), pp.172- 190. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art12.pdf>. Recuperado el 10 de Agosto 2010.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. En: *Revista ibero-americana de educación*, No. 52, pp. 149-178. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie52a08.pdf>. Recuperado en Mayo 2010.
- Monereo, C. y Badia, A. (2011) Los heterónimos del docente: Identidad, *Selvs* y enseñanza. En: C. Monereo, C. y J.I. Pozo, J.I. *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. (pp. 59-77) Madrid: Narcea.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. En: *Cultura y educación*, 21(3), pp.237-256. Disponible en: <http://www.sinte.es/identites/wp-content/uploads/2010/05/Monereo.-Ser-docente-estrat%C3%A9gico.pdf>. Recuperado 15 Enero 2010.
- Monereo, C. y Solé, I. (Coord.) (1996) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sales, A., Moliner, O. y Sachis, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2). Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031317>. Recuperado el 10 de Agosto 2010.
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhuesa, S. y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. En: *Estudios pedagógicos*, 34 (2); 169-178.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tenorio, S. (2007). *Las representaciones sociales de profesores básicos de las comunas de Ñuñoa y Macul acerca de la integración escolar*. Tesis presentada para optar a grado académico de Doctora de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación [UMCE]- Chile, Ministerio de Educación [MINEDUC] (2008). *Estudio Calidad de la Integración Escolar (2006-2007)*. Resumen ejecutivo. Recuperado el 10 de Agosto 2010 de: <http://200.68.0.250/usuarios/edu.especial/File/UMCEFINAL.pdf>.
- Vega, A. (2005). Integración de alumnos con NEE: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? En: *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), pp. 189-202. Recuperado el 20 de Septiembre de 2010 de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000200011&script=sci_arttext.
- Warnock, H.M (1978). *Special educational needs: Report of the Comitee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres. Recuperado el el 12 de Agosto 2010 de: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/>.

El trabajo en equipo en el bachillerato: algunas pistas para la participación efectiva de los jóvenes en prácticas educativas inclusivas

Teamwork in the high school: some tracks for the effective participation of youth in inclusive educational practices

Guadalupe López* y Rosaura Guerrero

Recibido: 02-07-2012 - Aceptado: 16-08-2012

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo identificar y analizar los elementos particulares que constituyen la práctica específica del trabajo en equipo en el bachillerato (nivel educación secundaria, media y superior) en dos campos disciplinares: Ciencias Sociales y Química. Mediante una etnografía enfocada, se registró cómo funcionan los equipos de estudiantes, cómo trabajan en las distintas áreas de conocimiento, cómo distribuyen las funciones y cómo se crean y negocian los roles e identidades. El trabajo se enmarca bajo el enfoque de la teoría de la práctica y se resalta la importancia del contexto y las rutinas que se establecen al interior de prácticas específicas. En los resultados se discuten los tipos de participación que ofrece cada cultura escolar con énfasis en los rasgos incluyentes y excluyentes de cada práctica.

Palabras clave: Trabajo en equipo, bachillerato, teoría de la práctica, poder, participación

Abstract

The purpose of this study was to identify and analyze the different elements that comprise the practice of “teamwork” in high school in two specific subject areas: Social Sciences and Chemistry. Through a focused ethnography, we collected evidence about the way teams of students work together in these particular fields, how they distribute activities and functions and how different roles and identities are created and enacted. The framework for the study was practice theory with an emphasis on the importance of context and routines established within each field. We discuss in the results the types of participation afforded in each school culture and comment on inclusive and exclusive aspects of each practice.

Key words Teamwork, high school, practice theory, power, participation

* Doctora en Literatura Hispánica, egresada de la Universidad de California en San Diego, E.U.A. bonilla@uabc.mx

Introducción

Las reformas curriculares en el nivel medio superior han sido frecuentes y sucesivas en México durante la última década. Las primeras reformas ocurrieron en los Bachilleratos Tecnológicos y en los Colegios de Bachilleres. Paralelamente, los bachilleratos universitarios y el subsistema CONALEP instrumentaron sus propias innovaciones. Un énfasis notable en los cambios propuestos por cada uno de los subsistemas educativos de este nivel ha sido una postura pedagógica basada en el constructivismo y, en consecuencia, la colaboración entre pares y el trabajo en equipo como práctica escolar. Esta postura es aún más evidente en la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), que se dio a conocer en 2008 y entró en vigor en agosto de 2009.

Estas reformas educativas son parte de una tendencia más amplia de innovaciones internacionales mediante las cuales se está llevando a cabo un cambio de la instrucción centrada en el maestro a un currículo centrado en el estudiante (López Bonilla, 2010). Por lo tanto, se puede apreciar que las reformas ocurridas en México no están aisladas, forman parte de posturas de mayor alcance que buscan fomentar el modelo constructivista y el trabajo colaborativo en equipo. De acuerdo con Glinz (2005), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), propone que sólo existe el camino del aprendizaje con un enfoque constructivista, que fomenta la formación de habilidades cognitivas en los alumnos, aprender a aprender, aprender a hacer, trabajar en equipo, y que le permiten la construcción de conocimientos más próximos a su contexto.

A su vez, la RIEMS plantea “una perspectiva constructivista de la enseñanza, que favorece el aprendizaje basado en resolución de problemas, que parte de su identificación y la aplicación de las herramientas necesarias para su resolución. Además confiere un papel sumamente importante al desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo y se nutre fuertemente del trabajo colaborativo” (SEP, 2008, p. 52).

Estos planteamientos se sostienen en diversos autores que fundamentan la importancia del constructivismo en las prácticas educativas. Bajo este enfoque, se entiende que la institución educativa debe permitir a los educandos construir una identidad personal en un espacio colectivo y cultural específico, ya que “la institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, el cual debe permitir a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado” (Coll, 2006 p. 4). Precisamente es el trabajo en equipo una de las competencias básicas que promueve la RIEMS, en donde se indica que un estudiante debe adquirir la capacidad de: “trabajar en forma colaborativa, participar y colaborar de manera efectiva en equipos diversos, proponer maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo... aportar puntos de vista con apertura y considerar los de otras personas de manera reflexiva.” (SEP, 2008, p. 61).

Así, el trabajo colaborativo se entiende como las aportaciones que hace un estudiante a sus compañeros de equipo (una o dos personas) en cuanto a experiencias, comentarios, sugerencias y reflexiones sobre el trabajo que ha desarrollado cada uno de los integrantes del equipo, y a su vez, espera que sus compañeros de equipo contribuyan en el mismo sentido para después transformar el trabajo individual en un producto más rico que contemple las observaciones hechas por los compañeros de equipo; es más que elogiar o estar de acuerdo con el trabajo del compañero (Coll, 2006).

Esta postura pedagógica forma parte de corrientes que intentan empoderar a los estudiantes al propiciar que participen en la construcción de su propio conocimiento y aprendizaje. McQuillan (2005) distingue las prácticas orientadas al empoderamiento académico de los estudiantes, de prácticas que conducen a su empoderamiento político y social. Según este autor, las primeras tienen como objetivo lograr que los estudiantes sean capaces de “participar competentemente en la instrucción como resultado de haber desarrollado ... el conocimiento escolar y las estructuras de interacción adecuados” (McQuillan, 2005, p. 642); mientras que las segundas son producto de la participación de los estudiantes en los asuntos institucionales de la vida escolar y cuando son capaces de reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje y aprenden a apoyarse y a empoderar a sus compañeros.

En suma, el trabajo en equipo es cada vez más una de las “competencias clave” para las demandas sociales y laborales de la sociedad actual. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a través del proyecto DeSeCo (acrónimo de Definición y Selección de Competencias), identificó tres grandes categorías de “competencias clave” para el éxito de los estudiantes en la vida (Rychen y Salganik, 2003), entre las cuales se incluye la colaboración y el trabajo en equipo. Por su parte, Carnoy (2004) destaca las corrientes recientes de la organización del trabajo en las empresas, entre las cuales el uso de las tecnologías de información y comunicación ha promovido mayor productividad a través de la producción y colaboración en equipo. De manera similar, Gee (2007) afirma que gran parte del trabajo que se realiza en el nuevo capitalismo en las economías desarrolladas involucra la colaboración y el trabajo en equipo ya que, debido a la naturaleza tan cambiante del conocimiento y la rapidez de las innovaciones tecnológicas, los equipos “pueden actuar de manera más inteligente que cualquier miembro individual al reunir y distribuir el conocimiento” (p. 97). Bajo estas condiciones, argumenta Gee, la seguridad en el empleo se ha vuelto más volátil ya que los proyectos en equipo son temporales y sus miembros deben reagruparse para participar en nuevos proyectos en los cuales adoptan identidades nuevas y diversificadas.

En consecuencia, resulta evidente que la experiencia de los jóvenes en prácticas escolares inclusivas que brinden oportunidades reales para su participación en la co-construcción del conocimiento, contribuyen al desarrollo de destrezas necesarias para su éxito posterior en la vida adulta. En este sentido, coincidimos con Hopenhayn (2008), quien define la inclusión social como “la titularidad efectiva de ciudadanía política, civil y social, lo que implica la participación en deliberaciones, el acceso a activos, la afirmación de identidad y la posibilidad de contar con redes de relaciones que ayuden a desarrollar el proyecto de vida” (p. 50).

A pesar de los esfuerzos para lograr que los estudiantes desarrollen estas destrezas, hay una brecha notable entre la retórica de las reformas educativas que imponen el trabajo en equipo como estrategia pedagógica, y prácticas escolares anquilosadas que promueven el aprendizaje mecánico y memorístico: conocimiento vertical, centrado en el maestro, con identidades fijas y sin espacio para la negociación (López Bonilla, 2010). De hecho, las evaluaciones y los exámenes han permanecido sin alteraciones, y los estudiantes son recompensados, en gran medida, por su mérito individual y no por su colaboración entre pares.

Es importante, además, considerar los diferentes papeles y las identidades que asumen los estudiante al colaborar en equipo. Como afirma Glinz (2000), al interior de los equipos los jóvenes deben

distribuir tareas, asumir responsabilidades, y decidir cómo se llevarán a cabo las estrategias de trabajo, y se convierten así en partícipes de su aprendizaje, o al menos esta es la conceptualización ideal: Las actividades en el aula deben ser dispuestas para que los alumnos expongan y compartan sus ideas acerca del tema en estudio al interior del equipo, lo que investigan y aprenden; los resultados serán del trabajo grupal, no del individual. Son muchas las actividades, los roles, las negociaciones, identidades, formas de participación que idealmente se pueden llevar a cabo al interior de los equipos, pero es esencial conocer empíricamente estas prácticas para dar cuenta de los tipos de participación que realizan los estudiantes, los mecanismos de inclusión y exclusión, y las posiciones que se construyen al interior de los equipos de trabajo.

En este estudio describimos y analizamos la práctica del trabajo en equipo en el bachillerato en dos campos disciplinares: Ciencias Sociales y Química. La investigación se centró en identificar los elementos particulares que constituyen la práctica específica del trabajo en equipo en estas dos áreas. Se registró cómo funcionan los equipos de estudiantes, cómo trabajan en las distintas áreas de conocimiento, cómo distribuyen las funciones y cómo se crean y negocian los roles e identidades. Enmarcamos el trabajo bajo el enfoque de la teoría de la práctica (Reckwitz, 2002; Bourdieu, 2000, 2002, 2007), ya que se orienta a explicar las acciones de los individuos en función de las estructuras simbólicas compartidas del conocimiento y el significado (Lankshear, 2010).

Marco conceptual: La teoría de la práctica

La teoría de la práctica se centra en el estudio de la práctica misma y toma cinco elementos básicos para su estudio: actividad, mente, cuerpo, objetos (artefactos u objetos) y el conocimiento. Una práctica contiene formas específicas de conocimiento: “en una práctica el conocimiento es la manera particular de entender el mundo, incluye la comprensión de objetos, ligada en gran parte al portador de las prácticas y a su propia historia (trayectoria)” (Reckwitz, 2002, p. 257). Cada práctica cuenta con una rutina, una forma particular de hacer, de desear, de ser, de no ser. Bajo esta perspectiva se considera el campo donde se genera la práctica, la rutina y la temporalidad para identificar la particularidad de una “práctica específica”; así, no se puede concebir ni determinar a priori práctica alguna.

Esta teoría se orienta a explicar la acción, se ponen de relieve la importancia de las estructuras simbólicas compartidas o colectivas de los conocimientos para comprender tanto la acción y el orden social. En palabras de Bourdieu “la teoría de la práctica recuerda, contra el materialismo positivista, que los objetos de conocimiento son construidos y no pasivamente registrados, y contra el idealismo intertextualista, que el principio de dicha construcción es el sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituyen en la práctica y que está siempre orientado a funciones prácticas” (Bourdieu, 2002, p. 58). En este sentido las prácticas están siempre construyéndose, son los individuos los que las modifican, los que hacen que su práctica sea particular. Al interactuar en el ejercicio de una actividad específica los sujetos aprenden las reglas de esa práctica si quieren ser parte de ella.

Una práctica incluye maneras de ser y de pensar que se reflejan en las rutinas, en el uso especial de los artefactos. Al ser las prácticas colectivas, estas son siempre sociales, se construyen por comunidades distintas. Las prácticas pueden ser laborales, escolares, familiares religiosas, lúdicas,

etc. Según Wenger (2001, p. 71) “el concepto de práctica connota hacer algo, pero no simplemente hacer algo en sí mismo y por sí mismo; es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos. En este sentido la práctica es siempre social”.

Las prácticas se construyen al interior de una estructura o campo (Bourdieu, 2000), donde se crea un habitus específico (Bourdieu, 2000 y 2007), un repertorio compartido (Wenger, 2001), rutinas que caracterizan a la práctica, el uso particular de los artefactos, y a los individuos como agentes (Bourdieu, 2000 y 2007; Holland et al, 1998; Holland y Leander, 2004 y Wenger, 2001). Los seres humanos son portadores de varias prácticas y cuando estos se movilizan de una práctica a otra, también movilizan los conocimientos y las estructuras mentales y culturales de cada espacio donde se gestaron las prácticas de algún portador. Bourdieu (1997) habla de los campos como “universos sociales relativamente autónomos” (p. 84). Es en esos campos, campos de fuerzas, en los que se desarrollan los conflictos específicos entre los agentes involucrados. La educación, la burocracia, los intelectuales, el religioso, el científico, el del arte, etc., son campos específicos, es decir, estructurados conforme a esos conflictos característicos en los que se enfrentan diversas visiones que luchan por imponerse.

Bourdieu (2000) define el concepto de campo como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él. Este espacio se caracteriza por relaciones de alianza entre los miembros, en una búsqueda por obtener mayor beneficio e imponer como legítimo aquello que los define como grupo; así como por la confrontación de grupos y sujetos en la búsqueda por mejorar posiciones o excluir grupos. La posición depende del tipo, el volumen y la legitimidad del capital que adquieren los sujetos a lo largo de su trayectoria, y de la manera que varía con el tiempo. De ahí que campo y capital sean conceptos ligados. Estos dos conceptos están intrínsecamente relacionados en la teoría social de Bourdieu, el campo está provisto de distintos capitales, origina prácticas individuales y colectivas y por ende una historia: “de acuerdo a los esquemas engendrados por la historia, en el campo se asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que quedan registradas bajo la forma de esquemas de percepción de pensamientos y de acción” (Bourdieu, 2007, p. 88).

El poder y la participación

Cada práctica determina su lenguaje, o el uso de éste, los artefactos (objetos, documentos), los símbolos, los juegos, roles, etc. La práctica al ser social, implica la participación de los individuos que forman parte de la práctica y promueven necesariamente la negociación. Ésta última se gesta cuando los partícipes de dicha práctica aceptan las reglas o cambios que puedan gestarse en la actividad. Como seres sociales somos partícipes de diferentes prácticas: “los seres humanos son portadores o transportadores de las prácticas, a través de las cuales actúan y existen, entienden y dotan de sentido, de significado a su mundos” (Lankshear, 2010).

Al participar en diversas prácticas los individuos movilizan sus cuerpos y sus mentes, sus deseos y fines, sus emociones y valores e interactúan con las cosas de maneras específicas. Si los individuos tienen manejo de la práctica, tienen manejo del conocimiento, aprenden a moverse en los distintos roles y a crear relaciones, con lo que están en la posibilidad de adquirir nuevas identidades. La participación consiste en un proceso cambiante de comprensión en la práctica, lo

que es considerado como aprendizaje, y con este se adquiere una nueva identidad. El aprendizaje crea nuevas identidades. La participación, añade Wenger (2001), “se refiere al proceso de tomar parte y también a las relaciones con otras personas que reflejan este proceso” (p 80).

En la participación se crea la identidad, la “identidad de participación” como la llama Wenger (2001). Pero la no participación también es participación. “La no participación es, de una manera inversa, tanto fuente de identidad como la participación. En consecuencia, nuestras relaciones en comunidades de práctica suponen al mismo tiempo participación y no participación y nuestras identidades están conformadas por la combinación de las dos” (Wenger, 2001, p. 205).

Capital cultural y simbólico

Bourdieu (2007) propone el concepto de “capital” para comprender y observar las características de una sociedad o grupo. En el caso de esta investigación debe entenderse el mundo como un espacio donde la participación de los agentes presentes en un determinado espacio se define por las características de ciertas posesiones, que constituyen en sí los denominados capitales. Dichos capitales pueden ser acumulados, producidos, consumidos o gestionados. Por lo tanto, las posiciones que ocupan algunos actores son definidas en relación con otras posiciones que pueden ocupar otros actores, dando lugar a una estructura de diferencias que se funda en las características propias del campo. En consecuencia, las reglas que rigen el funcionamiento del campo y la posesión de los distintos tipos de capital determina quién pertenece o no al campo y en qué posición se encuentra de éste, ya sea en una posición privilegiada y de dominio, o de subordinación (Bourdieu, 1997).

Cada campo se estructura en torno al tipo de capital correspondiente a su ámbito de acción. La posición de un agente en determinado campo está caracterizada por el volumen y tipo de capital al que tiene acceso de acuerdo a la distribución del capital correspondiente al campo al que se hace referencia (Bourdieu, 1997). Bourdieu (2000) distingue cuatro tipos de capital: social, económico, simbólico y cultural, entre estos se da una relación de dependencia. Por capital social se entiende “el conjunto de recursos actuales o potenciales que están relacionadas con la posesión de una red de relaciones más o menos institucionalizadas de mutuo conocimiento y reconocimiento” (Bourdieu, 2000 p. 148). Podemos decir que el concepto se centra en los beneficios acumulados por los actores sociales dados por la participación en grupos sociales con el fin de obtener este capital, que permite obtener los recursos o beneficios de un campo determinado. El capital cultural se refiere a los bienes que poseen los agentes; este les permite ostentar poder en algún ámbito de las prácticas sociales, como el conocimiento, la educación, la ciencia, las artes y en general cualquier expresión cultural que genere campos de competencia cultural. De acuerdo a lo anterior, el capital cultural se puede manifestar en tres formas: interiorizado, objetivado o institucionalizado. Respecto a lo que Bourdieu (2000) define como “estado interiorizado o incorporado, esto es, en forma de disposiciones duraderas del organismo; en estado objetivado, en forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos o máquinas, que son el resultado y muestra de disputas intelectuales, de teorías y de sus críticas; y finalmente, en estado institucionalizado, una forma de objetivación que debe considerarse aparte porque, (...) confiere propiedades enteramente originales al capital cultural que debe garantizar” (Bourdieu , 2000, p.136). Para Pierre Bourdieu “el capital simbólico es cualquier propiedad (cualquier tipo de capital, físico, económico, cultural, social)

cuando es percibida por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permiten conocerla (distinguir) y reconocerla, conferirle algún valor” (Bourdieu, 1997, p. 108). Es decir, se vincula a la manifestación de los otros capitales, en términos de la posesión de éstos se percibe como prestigio, reconocimiento, reputación, renombre o autoridad personal. El capital económico “es directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad” (Bourdieu, 2000, p.135), es decir, concierne al bienestar material.

Según Bourdieu, los individuos poseen diversos capitales y estos les permiten participar en las prácticas, así como imponer sus formas de pensamiento o negociar significados. La práctica está determinada por un campo, es decir la práctica es particular; en esta se movilizan los sujetos provistos por sus capitales individuales, por esta razón los individuos no son homogéneos, siempre habrá distintas formas de entender un conocimiento en una práctica.

Formas de participación

Desde la perspectiva de la teoría de la práctica, los individuos pueden demostrar su capacidad de agencia en la realización de las prácticas. En cada práctica, la agencia se expresa cuando es reconocida por los otros a través de la participación. La capacidad de agencia individual consiste en las trayectorias únicas de las personas a través de la multitud de prácticas que realizan y a su manera de ejecutarlas (Wenger, 2001).

Los individuos entienden de manera distinta algunos conceptos, en palabras de Wenger “cosifican” los significados, es decir, interpretan y reinterpretan lo que lleva a los participantes de una práctica a negociar los significados de su práctica, y este proceso de negociación se da en la participación. “La participación es una fuente de recuerdo y de olvido, no sólo por medio de nuestros recuerdos que podemos rememorar y subsume estos recuerdos y sus interpretaciones en la creación de una trayectoria que nosotros mismos (además de otros) podemos interpretar como ser una persona” (Wenger, 2001, p. 118). La práctica se aprende en la participación; se construye por los individuos que la conforman, es histórica, es decir, muchas de las reglas están establecidas desde antes que los individuos participen en ella, pero muchas no, se han ido negociando, cambiando, cosificando, se van creando nuevas identidades. “La dedicación simultánea de la práctica a la participación y la cosificación puede ser una fuente de continuidad y discontinuidad” [Las prácticas evolucionan, se rehacen] “los participantes pasan a ocupar nuevas posiciones, cambian de dirección, pierden interés, empiezan una nueva vida” (Wenger, 2001, p.119).

Cuando una persona asume sus capacidades, asume una identidad: “construir una identidad consiste en negociar los significados de nuestra experiencia a comunidades sociales” (Wenger, 2001, p.119). Es decir, la identidad se adquiere a través del reconocimiento y este a través de la participación. Por ejemplo, para que un estudiante sea reconocido como “un buen estudiante” tiene que participar en su comunidad escolar (salón de clases) y obtener buenas notas, entender las reglas y respetarlas, así obtiene el reconocimiento de sus compañeros y de sus profesores, adquiriendo la identidad de “buen estudiante” (López Bonilla, 2010).

La construcción de identidades y de sentido en los jóvenes al interior de los grupos de trabajo es fundamental; hay que conocer cómo actúan y que roles asumen. Gee considera que: “hacer

reconocible quiénes somos y lo que hacemos siempre involucra mucho más que el lenguaje (una forma particular de vestirse, de pensar, de hablar, de actuar), son precisamente estos rasgos los que forman los discursos: mientras que el sujeto que se proyecta a través del lenguaje y el discurso es una identidad socialmente situada” (2005, p. 17).

Desde la perspectiva de Holland et al. (1998) la identidad es el entendimiento de los sujetos a partir de los recursos culturales con los que cuentan en un contexto histórico particular. Su enfoque se basa en la intersección de las personas y la sociedad, y en cómo el poder y la cultura son negociados en esta intersección para producir identidades particulares.

Episodios de posicionamiento

Holland y Leander (2004) argumentan que los sujetos se posicionan en las prácticas por los distintos tipos de participación que realicen, es decir “a una persona o grupo se le ofrece una “posición social”, se le propone un tipo particular de sujeto (Holland y Leander, 2004, p.127, en inglés el original).

Estos autores apuntan que la construcción de identidades individuales y la agencia permiten el surgimiento de momentos de posicionamiento; “las posiciones son particularmente históricas en ciertos tiempos y lugares. Por otra parte muestran innumerables puntos de posicionamiento en el tiempo y exploran cómo las elaboraciones culturales o figuras de las posiciones sociales viajan de una localidad a otra” (Holland y Leander, 2004, p.127-128). Los episodios de posicionamiento tienen lugar en plazos de tiempo de duración relativamente corta. Las posiciones que se gestan se expresan mediante formas culturales que circulan algunas veces materialmente o semióticamente vinculadas por una persona o un grupo, por ejemplo, una historia, una canción o una imagen. Estas formas culturales son importantes como mediadoras de recursos; nos ayudan a mantener o interpretar las posiciones sociales disponibles (Holland y Leander, 2004)

Las personas pueden ocupar identidades que ya están imaginariamente creadas: “los sujetos asumen la posición social, el lugar en un juego, una institución o en un campo social más amplio en un personaje cultural- un ocupante imaginario en la posición, ‘narcotraficante,’ ‘genio’ ... y otras construcciones culturales” (Holland y Leander, 2004, p. 130, en inglés el original). Es decir, es en prácticas específicas que se enmarcan por campos específicos con características exclusivas donde surgen los episodios de posicionamiento: “Entonces el posicionamiento consiste en producir socialmente algunos individuos y grupos como tipos de culturas imaginadas, de tal manera que las personas son tratadas, al menos temporalmente como un tipo de persona” (Holland y Leander, 2004, p. 131, en inglés el original). Los episodios de posicionamiento por tanto dependen del contexto específico, de la creación de identidades socialmente situadas y de la capacidad de agencia, todo esto enmarcado en una práctica específica.

El posicionamiento también implica la participación y la no participación de los miembros de la práctica. El posicionamiento social puede ser analizado en relación a las posiciones o roles que se crean en determinadas prácticas en relación a los grupos. Dichas posiciones no son permanentes, es decir, pueden estar en cambio constante “dejan recuerdos a través de sentimientos, reacciones corporales, las palabras y miradas de los demás” (Holland y Leander, 2004, p. 136). Estos recuerdos

van marcando y definiendo a los participantes, ya que van dejando huellas en las mentes de los participantes, registros y artefactos tangibles que configuran la percepción que los participantes tienen de sí mismos.

El trabajo en equipo como una práctica situada

Como ya se argumentó anteriormente las prácticas son colectivas, se forman de las relaciones que se gestan entre los participantes al interior de cada práctica. Desde esta perspectiva podemos analizar al trabajo en equipo como una práctica que produce sus propias reglas, artefactos, formas de negociación, competencias, poder y la formación de distintas identidades dependiendo de los distintos campos.

Al interior de los equipos de trabajo se gestan distintas formas de participación, mismas que permiten la negociación o el posicionamiento (Wenger, 2001). En los equipos de trabajo se crean modelos culturales en los que ya existen identidades que los integrantes de los equipos buscan ocupar. Identidades como: “el que sabe”, “el inteligente”, “el líder”, etc. Estas identidades son construidas por el manejo de los recursos con los que cuentan los integrantes de los equipos, es decir con los distintos tipos de capitales: simbólico, social, cultural y económico. Los estudiantes despliegan el uso de sus capitales y es a través del reconocimiento de los otros que se posicionan como un tipo de persona.

Mediante su participación en la práctica los integrantes de un equipo de trabajo pueden formar parte de ella y aprender las reglas, los lenguajes, el uso de los artefactos y apropiarse de otros tipos de recursos (por ejemplo, conocimientos) necesarios para llevarla a cabo. Esto es particularmente importante en el caso de los equipos de trabajo como una práctica escolar y como estrategia pedagógica, ya que son los tipos de participación los que determinan hasta cierto punto los aprendizajes que resultarán al rutinizar cada práctica específica; y la participación a su vez depende de las reglas particulares, los recursos (capitales) con los que cuenta cada estudiante, los resultados esperados, y las identidades disponibles según la naturaleza de la práctica.

Por último, vale la pena resaltar que, en tanto que el trabajo en equipo es una práctica socialmente situada en un momento y un contexto específicos, los diversos elementos que conforman cada práctica dependerán justamente del contexto en el que se lleve a cabo. Para este trabajo, se consideraron la cultura escolar y el campo disciplinar como aspectos determinantes en las prácticas observadas.

Método

Contexto

El estudio se realizó en un Colegio de Bachilleres de Baja California (COBACH). Se observaron 2 equipos en las asignaturas de Introducción a las Ciencias Sociales y 2 en Química I, correspondientes al primer semestre de bachillerato. Participaron estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 14 y 17 años, con cinco integrantes por equipo. Para cada equipo se realizaron dos observaciones, una dentro y otra fuera del aula. En este trabajo reportamos los resultados de un equipo de Ciencias Sociales y uno de Química.

Participantes

Se contó principalmente con el apoyo de dos tipos de participantes: los docentes y los estudiantes. La selección de los docentes fue sugerida por la autoridad. Se utilizó “la muestra por recomendación de expertos en un área específica” (LeCompte, en Merriam, 1988, p. 50). Esta técnica de muestreo deliberada permite apoyarse en la autoridad, ya que el coordinador conoce a su personal e hizo más rápido conseguir a los participantes. El coordinador académico sugirió a seis profesores que él consideró querían participar en la investigación: tres en la asignatura de Introducción a las Ciencias Sociales y tres para Química I. Después de varias entrevistas, dos profesoras, una de química y una de Ciencias Sociales, aceptaron participar de manera voluntaria en la investigación. Las profesoras se mostraron muy receptivas con la solicitud y brindaron el apoyo necesario para obtener los datos con los estudiantes. Ambas maestras contaban con más de 15 años de experiencia y eran maestras de tiempo completo en la institución al momento de llevar a cabo el estudio.

Participaron, además, estudiantes que cursaban el primer semestre de bachillerato con edades que oscilaban entre los 14 y 17 años. Se conformaron cuatro equipos con un promedio de cinco integrantes en cada equipo, dos en el área de Ciencias Sociales y dos en el área de Ciencias Naturales.

Procedimiento

Se utilizó la etnográfica enfocada (LeCompte y Schensul, 1999) para la realización del trabajo de campo. Para realizar el registro de la práctica del trabajo en equipo dentro y fuera del aula se utilizaron como herramientas principales la observación no participante, la entrevista semi-estructurada, y las notas de campo. Para realizar la observación se tomaron notas de campo y se video-grabaron las reuniones de trabajo de los distintos equipos dentro y fuera de clase; además, se recopilaron los textos.

Con los datos obtenidos se realizaron descripciones y narraciones de las actividades de cada uno de los equipos. Se detalló la participación de los jóvenes al interior de sus equipos y la secuencia de la realización de sus actividades particulares. Estos registros permitieron obtener información sobre las formas de participación, la manera de trabajar en distintos campos disciplinares, la forma en la que distribuyen funciones y actividades, los criterios de asignación de tareas, los textos y artefactos que utilizaron, los productos que generaron y, en general, las rutinas establecidas al interior de cada cultura escolar, así como los episodios de posicionamiento y las identidades asumidas por los integrantes de los equipos.

Resultados

El trabajo en equipo en Ciencias Sociales

La actividad para las dos sesiones observadas se denominó “Principales teóricos de la Sociología: Marx y Durkheim”. En la sesión 1, en el aula, los estudiantes tuvieron que explicar algunas categorías de análisis de la teoría marxista: trabajo, clases sociales, modos de producción y lucha de clases, y presentar datos biográficos de cada autor. Para ambas sesiones los estudiantes llevaron

varios materiales que la maestra les había solicitado previamente: hojas blancas, revistas, tijeras, colores, pegamento y copias de libros con datos sobre las teorías de Marx y Durkheim. El libro de consulta fue: *Introducción a las Ciencias Sociales*, de Chávez y Piña (2008). Como parte de la tarea, los estudiantes habían leído las copias de los textos seleccionados por la maestra para esta actividad, y ya habían subrayado las categorías solicitadas y algunos datos biográficos de los autores. Las instrucciones de la maestra, escritas en el pizarrón, fueron las siguientes:

1. Formen equipos por afinidad, la condición es que no exceda de 6 integrantes.
2. Pongan en sus mesas sus copias, periódicos, revistas, tijeras, pegamento y colores que les encargué ayer.
3. Deben elegir un líder que sea el responsable de organizar el trabajo y de evaluar el trabajo con la guía de observación.
4. Elaborarán dos tablas de contenidos en hojas tamaño oficio.
5. Primero trabajaran con Karl Marx.
6. Trabajarán con categorías: trabajo, clases sociales, modo de producción, lucha de clases.
7. Deberán ilustrarlas con dibujos o imágenes

El equipo observado, conformado por cinco mujeres, iniciaron manipulando las revistas, las hojas y las copia del libro de consulta. Mientras colocaban el material en la mesa y volteaban constantemente a leer las instrucciones del pizarrón, la profesora les propuso el líder cada equipo. En el caso de este grupo, la líder sugerida por la maestra fue Nadia (este y todos los nombres de los participantes son seudónimos); sin embargo, esta posición fue disputada por otra integrante del equipo (Alma), desde el inicio de la actividad. A continuación se muestra un fragmento de la transcripción en el que se puede observar la discusión sobre la elección del líder:

Alma: Yo no tengo problema en hacer el trabajo y llenar los formatos, ya saben que a mí me gusta.

Ana: Pues sí, a ti te gusta.

Nadia: Pero la maestra ya eligió, mejor vamos a apurarnos, lo de menos es quién llena los formatos. Pero si ustedes quieren que Alma los llene, yo no tengo problema.

Alma: Yo no tengo problema, si quieres hazlo tú.

(silencio)

Al final, no hubo suficiente apoyo para Alma y Nadia quedó como la responsable de la actividad; Pero se pudo observar que desde el inicio de la tarea tuvieron conflictos y discusiones. En el siguiente fragmento se muestra cómo Alma toma la iniciativa y, en realidad, es ella quien dirige la actividad académica, mientras que Nadia queda reducida a realizar tareas administrativas (llenar formatos) y de control escolar (evaluar):

Alma: lo que haremos es lo de Carlos Marx.

Nadia: No, bueno sí, pero primero hay que hacer la tabla. El formato.

Ana: Sí, para calificar, la profe dijo.

Alma: Sí también, pero el trabajo en sí son las categorías de Carlos Marx, lo del trabajo y eso... mira (señala el pizarrón) clases sociales, modos de producción...¿vieron?

Nadia: Por eso yo haré la tabla para evaluar, a mí me toca.

Alma: Sí pues, pero ya hagamos el trabajo que es lo que cuenta y se acaba el tiempo.

En esta sesión se observó que cada integrante participó en una actividad específica para realizar la tarea. Una integrante se limitó a escribir lo que le dictaba Alma y en ocasiones Nadia, otra buscaba imágenes, mientras una más, Lucía, leía sus copias y también buscaba información. Para cada categoría o definición Alma leía las copias que ya tenía subrayadas y le dictaba la información a Gloria. Aunque Nadia era la líder “oficial” del equipo, Alma no pareció estar totalmente de acuerdo, ya que durante ambas sesiones buscó dirigir e imponer la autoridad que le daban su seguridad y la capacidad para manejar los conceptos y definiciones con los que se trabajó. Sus compañeras respetaron su punto de vista y aprobaron tácitamente lo que decía, casi sin cuestionarla. Nadia, en cambio, cuestionaba la interpretación de Alma y después de una discusión entre ambas lograban acuerdos para la redacción de la definición que le dictaban a Gloria. En este fragmento de transcripción se puede observar un episodio de posicionamiento y de imposición de autoridad:

Alma: Ahora ponle (se dirige a Gloria) modos de producción y le pones que es la forma en la que los hombres o las sociedades producen o se organizan para adquirir vivir y adquirir bienes materiales

Nadia: Pero así no dice, dice: “es la manera en la que los hombres se organizan para adquirir bienes materiales”

Alma: Pero la idea es la misma, sólo se enriquece.

Nadia: Ok, está bien.

En este fragmento se aprecia que Nadia buscaba legitimarse frente al grupo apoyándose en la autoridad del texto, mientras que Alma se impuso al asumir la identidad de alguien con agencia para interpretar y “enriquecer” el texto. En este episodio, Alma despliega recursos que le permiten posicionarse como la que sabe, y a través del reconocimiento tácito de sus compañeras, y explícito en el caso de Nadia, quien cede ante el argumento de Alma, estas quedan reducidas a una posición marginal y son excluidas de la actividad intelectual.

De esta manera trabajaron los 45 minutos con constantes pausas, debido que Alma y Nadia se cuestionaban una a la otra. La distribución del trabajo no fue equitativa. Lucía buscó información, Alma dictaba a Gloria lo que ya tenía subrayado, Ana buscaba imágenes en las revistas y las recortaba, mientras Nadia elaboraba el formato para evaluar la actividad. Aunque Lucía intentó contribuir a la discusión con sus propias interpretaciones del texto, sus participaciones fueron escasas y fue la voz de Alma la que predominó en el producto final del trabajo.

La segunda parte del trabajo la realizaron en la cafetería de la escuela. En esta sesión revisaron la teoría de Durkheim, elaboraron un mapa conceptual con su biografía y las categorías de análisis. Es importante hacer notar que para esta actividad la profesora no les proporcionó las categorías, por lo que cada equipo decidió con cuáles trabajar. De nuevo, se observaron varios momentos de tensión y de posicionamiento entre ellas, como se puede observar en la siguiente transcripción:

Nadia: Ok, entonces vamos a usar una de estas (toma una hoja), haremos todo, el autor, la biografía, el método de estudio y las categorías que haya _____

Alma: Entonces pon conceptos, biografía, conceptos, autor, todo, todo _____

Nara: Ah! Hasta ahí ¿horizontal o vertical?

Alma: espera es un mapa conceptual, horizontal

Nadia: Pero vertical va a caber más ¿qué no?

Ana: Sí, mejor se ve en vertical

Alma: ¡Vertical! (no parece estar de acuerdo pero acepta), está bien

Nadia: Entonces va a ser vertical

Ana: ¡Ah, es así! (haciendo notar que es vertical), entonces mejor si lo ponemos así todo nos va a quedar de corrido y no vamos a tener así espacio (señala en la cartulina).

Alma: Por eso te digo, porque así vamos a poder poner el autor aquí (señala el centro) y vamos poniendo concepto y concepto y así y así (señala la parte superior de la cartulina y muestra que coloquen los conceptos en las orillas y después hacía abajo).

En entrevista con las integrantes estas dijeron que Nadia era la más organizada, responsable y que confiaban completamente en ella; por otro lado, expresaron que Alma era la más inteligente, que podía entender cosas que ellas no entendían con facilidad, como se observa en la siguiente transcripción:

Alma: No, no es mucho. La Anomia, la Anomía entre paréntesis ____

Nadia: ¿Por qué está poniendo paréntesis?

Alma: Es que lo del paréntesis te está dando a entender un concepto de lo que es Anomia “que es la ruptura de la solidaridad”, porque la profe nos va a preguntar qué es Anomia y los chicos tampoco van a saber.

Nadia: Pero esto lo podemos poner hasta el final.

Alma: Ok, “la Anomia se desarrolla por el debilitamiento de las instituciones”

En suma, para este equipo, la colaboración estuvo matizada por la tensión entre dos integrantes que buscaron imponer sus criterios, y la marginación o subordinación del resto de las estudiantes según las decisiones de la líder “académica” y la líder “administrativa”. De hecho, en la segunda sesión una integrante no participó en absoluto, pero en entrevistas posteriores todas afirmaron que esta era una conducta esperada ya que en otras ocasiones sí participaba. La participación equilibrada, el reconocimiento recíproco, o las oportunidades reales para interpretar, discutir, y consensuar las lecturas y los textos que resultaron de la actividad estuvieron ausentes en las dos sesiones observadas.

Trabajo en equipo en Química: el laboratorio

La práctica en el laboratorio consistió en probar la conductividad de varias sustancias, haciendo uso de un conductímetro. El equipo observado estaba compuesto por 4 mujeres y un hombre. La maestra pidió a todos que leyeran las instrucciones que estaban escritas en el pizarrón, que eran las siguientes:

1. Se colocan por equipos en las mesas que les corresponden.
2. Sobre la mesa está la práctica número 6 y los materiales que van a utilizar.
3. Lean bien el procedimiento antes de iniciar la práctica.
4. Tienen 50 minutos para realizar la práctica, lavar los materiales y entregarlos al laboratorista.
5. Tienen que traer la práctica para que registre quienes terminaron y se la lleven para que elaboren hipótesis, análisis y conclusiones.

Les indicó que los pasos a seguir se encontraban más detallados en su hoja de práctica, les pidió que pensarán antes de actuar y fueran cuidadosos con el material, ya que este es delicado, sobre todo con el conductímetro; les recordó que no olvidaran que este aparato conducía electricidad,

así que debían desconectarlo cada vez que limpiaran las puntas o les podía dar una descarga eléctrica. Después les dijo que se apresuraran a trabajar.

Los artefactos que se utilizaron fueron: batas de laboratorio, vasos de precipitado, conductímetro, tabla de metales, vaselina, agua, sal, formato de práctica, lápices, y cuaderno de notas. Se pudo observar que los estudiantes, con sus batas de laboratorio, ya sabían lo que debían hacer en este espacio, conocían las reglas y siguieron las instrucciones, que fueron muy puntuales, pero sin indicaciones de cómo organizarse, ni de cómo llenar los formatos.

La maestra les indicó que dos personas debían recoger el material con el laboratorista, mientras tanto en la mesa de trabajo otra estudiante tomó el formato de la actividad que la profesora había colocado previamente y leyó en voz alta el procedimiento que ahí se describía, mientras los otros integrantes escuchaban atentos. Dos estudiantes regresaron con el material y comenzaron a manipularlo, y una tercera estudiante se les unió. Las tres tomaron los materiales (vasos de precipitado con diversas sustancias), el conductímetro y siguieron las instrucciones que su compañera leía; mientras el otro miembro del equipo tomaba notas de trabajo en su cuaderno.

El formato de la práctica, dos hojas escritas en computadora, incluía lo siguiente: el título de la práctica (propiedades de las sustancias de acuerdo al tipo de enlace que presentan), un espacio para el nombre de cada uno de los integrantes del equipo, la lista de materiales, y el procedimiento a realizar detallando paso por paso. Al final del procedimiento se leía: “**Analiza y concluye. Observa y deduce.** Compara la conductividad eléctrica de las sustancias de los cuatro vasos”, seguido de una tabla para indicar si las sustancias conducen electricidad o no. Después, un espacio para la hipótesis con la siguiente indicación: “Escribe una hipótesis que relacione la variación de la conductividad eléctrica de las sustancias con el tipo de enlace que presentan”, y un cuadro con los valores que debían considerar para identificar el tipo de enlace de cada sustancia, más espacio para la hipótesis. En la hoja dos se leía “Solubilidad del agua. **Analiza y concluye. Observa y deduce.** Al mezclar las sustancias [...] con el agua ¿se disolvieron?”. De nuevo, espacio para la “Hipótesis” (en negritas) con la siguiente indicación: “Escribe una hipótesis que relacione la solubilidad en agua de las sustancias con el tipo de enlace que presentan”, indicaciones sobre el procedimiento, y espacio para las notas.

Cuando la profesora terminó la instrucción dos integrantes del equipo, fueron por el material con el laboratorista. Nadie les asignó esta tarea, sólo se levantaron y fueron por el material. Mientras tanto en la mesa de trabajo otra integrante del equipo tomó el formato de la actividad que la profesora había colocado previamente al inicio de la sesión y leyó en voz alta el procedimiento que ahí se describía, mientras los otros integrantes escuchaban atentos. Cuando regresaron las dos estudiantes con el material se les unió otra compañera y comenzaron a manipularlo: tomaron los materiales (vasos de precipitado con diversas sustancias), Yuri tomó el conductímetro y siguieron las instrucciones que María leyó; mientras David, el otro miembro del equipo, tomó su cuaderno y comenzó a tomar notas del trabajo.

Como se puede observar, nadie asignó roles; los jóvenes respondieron ante la tarea como participantes que colaboran para lograr un fin común. No se observó ninguna molestia en la ejecución de las tareas. Una estudiante leyó en voz alta las instrucciones y comenzaron con la tarea; otras tres se encargaron del manejo de las sustancias (sal, agua, vaselina...):

María: Ok, tenemos que tener un vaso con sal y agua; otro con azúcar y agua, otro con vaselina y agua; y uno así solo sin nada, pura agua.

Marcia: Listo, ya está la combinación 1.

Yadira: Listo, pasamos al que sigue.

Se observó que los estudiantes participaron y colaboraron para realizar la actividad exitosamente, porque sabían que cada uno desempeñaba un papel importante para lograr realizar el experimento, como se observa en el siguiente fragmento:

María: Listo ahora vamos con el experimento 2. Dice a Yuri: coloca el aparato de conductividad en cada una de las láminas de los metales que te proporcionan y observa si conduce o no la electricidad.

María: Se supone que son madera, antimonio, estaño, plástico níquel, grafito, boro, cobre, aluminio y fierro.

Yuri: Listo, entonces empiezo (coloca el conductímetro sobre la madera y no pasa nada).

María: Ok, hay que pasarlo rápido por todos los elementos (refiriéndose al conductímetro) y al final checamos.

David: Ok, yo voy tomando notas

En las entrevistas, los estudiantes comentaron que no cuestionaron las instrucciones porque era importante seguir las y además confiaban en sus compañeros, ya que llevaban más de tres meses en el equipo y siempre habían logrado con éxito las prácticas. De no hacerlo el tiempo no les alcanzaba y perdían calificación, y aunque la materia les gustaba mucho no era fácil, así que era necesario asegurar la calificación con las prácticas en el laboratorio.

A diferencia de la práctica observada en Ciencias Sociales, en Química cada estudiante participó según las tareas que requerían hacer para realizar el experimento con éxito en el tiempo que tenían asignado. Hubo interacción constante entre todos al seguir los pasos del procedimiento, mientras que un estudiante anotaba todo lo que iban observando con dibujos y diagramas. Fue ese mismo estudiante quien se ofreció a redactar la hipótesis, que en la sesión dos, fuera del laboratorio, leyó a sus compañeras.

En esa sesión (en la cafetería) iniciaron su trabajo tomando su formato y revisaron sus notas en sus cuadernos para escribir la hipótesis. Esta actividad tuvo una duración de 20 minutos. El estudiante que se ofreció a redactar la hipótesis leyó lo siguiente:

Hipótesis es la posible respuesta o explicación de algo, entonces toda la práctica consistió en conocer las propiedades de las sustancias, o sea cómo reaccionan de acuerdo a su capacidad de conductividad, lo que nos explica los tipos de enlaces que existen, como son: el iónico y el covalente, el iónico significa que es más fuerte, ya que se mira más conductibilidad en la mezcla de sal con agua, que con otras sustancias, porque como ya vimos, en el caso de los vasos donde estaba el agua, la vaselina y la azúcar no se prendió el foco del conductímetro, así que por lo mismo no son buenos conductores.

El resto del equipo reaccionó al texto con comentarios como los siguientes:

- “está bien, pero para completar, ¿qué tal si ahí donde pusiste lo de la sal ponemos que su diferencia de electronegatividades es mayor a 2, por eso es iónico, y la diferencia de los otros es menor, por eso son covalentes?”
- “Sólo te falta poner que los metales conducen más y que el plástico y la madera no conducen nada.”

El estudiante incorporó los comentarios de sus compañeras y les dio a leer la versión final para su aprobación. Esta se complementó con el texto siguiente:

Y que la diferencia de sus electronegatividades es menor. Por eso son enlaces covalentes. También miramos que nos pudimos dar cuenta que los que mas conducen son los metales y que el plástico y la madera no conducen nada, por lo tanto los metales son los mejores conductores y con los metales prendía más el foco y que el metal mas bueno para conducir es el cobre, es el que mas conduce energía.

Discusión

Las actividades de trabajo en equipo observadas en dos áreas disciplinares reflejan lo siguiente: cada cultura escolar ofrece distintos tipos de participación, y ésta responde a su vez a la naturaleza de la práctica según el contexto en el que se gesta. En Ciencias Sociales, el acceso al conocimiento es superficial, fragmentado y sin un objetivo claro; se trata primordialmente de una actividad escolar rutinizada a lo largo del tiempo en la que los jóvenes asumen identidades más bien rígidas que no permiten la colaboración real. La búsqueda de conceptos de autores de los que poco o nada saben, aunado a la falta de recursos necesarios para participar, hacen de esta actividad una práctica excluyente. En Química, en cambio, en el espacio del laboratorio la práctica se reviste con tintes de una actividad disciplinar con múltiples oportunidades para participar y asumir identidades diversas.

En Ciencias Sociales se observó que es el juego de poder, la imposición lo que prevalece. Una estudiante fue reconocida como líder académica por su capital simbólico (Bourdieu, 1997 y 2000); su prestigio le permitió imponerse y dirigir las actividades durante las dos sesiones de trabajo. Pudimos observar lo que Holland et al (2001) denominan “identidad relacional” cuando fue reconocida y legitimada como la que “sabe más”.

Desafortunadamente varias estudiantes quedaron excluidas en la toma de decisiones, no pudieron decidir cómo realizar la tarea encargada, y fueron relegadas a realizar actividades más bien mecánicas que les impusieron otras integrantes del equipo.

En química, en cambio, los estudiantes asumieron una identidad diferente, como ya ha sido documentado en múltiples estudios sobre la producción del conocimiento científico en el laboratorio. Es evidente que la naturaleza de la práctica y de la cultura escolar del laboratorio así lo exigen. Los estudiantes colaboraron en la realización de la práctica, utilizaron artefactos propios de la actividad, siguieron instrucciones detalladas y consistentes con el método científico (observa, analiza, deduce, concluye), y produjeron un texto en coautoría que dio cuenta del manejo del lenguaje especializado de la disciplina y de los procesos discursivos que, aunque incipientes,

les confieren una identidad (momentánea) académica: observan, describen, establecen relaciones, formulan una hipótesis y concluyen.

En este sentido, la actividad en el laboratorio se asemeja a la práctica disciplinar de este campo, está diseñada con una intención formativa y se logra un propósito académico específico. Los estudiantes asumieron posiciones ya establecidas por una larga tradición disciplinar, contaban con recursos apropiados y siguieron al pie de la letra el procedimiento. Es decir, existe una rutina disciplinar avalada por una comunidad científica.

En esta práctica se observó la interacción sostenida, la colaboración y el conocimiento distribuido. Es importante destacar que aunque para la formulación de la hipótesis se auto-propuso un estudiante para su elaboración, no se impuso el trabajo que realizó este integrante del equipo, ya que los otros miembros complementaron y enriquecieron el trabajo que su compañero había realizado. Se trata, sin lugar a dudas, de una práctica inclusiva con múltiples oportunidades de aprendizaje.

Por otro lado, en el caso de la práctica de trabajo en equipo en Ciencias Sociales se observó que dentro y fuera del aula las acciones e identidades asumidas por los estudiantes obedecen a prácticas escolares excluyentes e inequitativas. Es de suponer que existe una intención pedagógica, pero los resultados muestran que no se consigue el propósito de la tarea.

Estos resultados ofrecen pistas sobre el tipo de actividades que permiten a los estudiantes acceder al conocimiento disciplinar y al aprendizaje profundo. Si bien en ambos casos las maestras siguieron un procedimiento similar (con instrucciones precisas, textos y artefactos), resulta evidente que la naturaleza de cada actividad, así como la pertinencia de las instrucciones y de los artefactos son cualitativamente diferentes. Las instrucciones en Ciencias Sociales no establecen un propósito académico ni mucho menos de acceso al conocimiento disciplinar. Las actividades del laboratorio, en cambio, son sin duda un ejercicio enriquecedor que puede adaptarse a contextos distintos.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée
- Bourdieu, P. (2002). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Coll, C. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(22), 100-120.
- Gee, J. (2005). *La ideología en los discursos, lingüística social u alfabetizaciones*. España: Fundación Paidea Galiza.
- Gee, J. P. (2007). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Nueva York: Routledge.
- Glinz, P. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación* Sección “De los lectores”. En www.rieoei.org/deloslectores/820Glinz.PDF.
- Holland, D., Lachicotte, W., Cain, C. y Skinner, D. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Estados Unidos: Harvard University Press.
- Holland, D. y Leander, K. (2004). Ethnographic Studies of Positioning and Subjectivity: An Introduction. *Ethos*, 32 (2), 127-139.
- Hopenhayn, M. (2008). “Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana”. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, 49-71.
- Lankshear, C. (2010). Progreso educativo y orden social. En G. López-Bonilla y C. Pérez (Coords.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 13-37). México: Plaza y Valdés Editores.
- LeCompte, M. y Schensul, J. (1999). *Designing and conducting ethnographic research*. New York: Altamira.
- López-Bonilla, G. (2010). Modelos culturales sobre el trabajo en equipo: conflictos entre los discursos de la escuela, la clase social, el género y la familia. En G. López-Bonilla y C. Pérez (Coords.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 99-125). México: Plaza y Valdés Editores.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- McQuillan, P. J. (2005), “Possibilities and Pitfalls: A Comparative Analysis of Student Empowerment”, *American Educational Research Journal*, 42, t. 4, pp. 639-670.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in social theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 245-265.
- Rychen, D. S. y Salganik, H. (2003), *Key competencies for a successful life and a well functioning society*, Göttingen, Hogrefe & Huber Publishers.
- Secretaría de Educación Pública (SEP-2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*: Autor.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós.

Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades

Inclusion of Students with disabilities into the university. Challenges and opportunities

Aldo Ocampo González*

Recibido: 12-09-2011 - Aceptado: 19-12-2011

Resumen

Este artículo, reflexiona sobre los desafíos que enfrenta la educación superior, ante la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. Mediante un análisis descriptivo, de tipo cuantitativo, se analizan los principales resultados de investigación; identificando cuáles de las principales barreras a la inclusión, se constituyen como cuerpos de violencia simbólica o bien; como sistemas de resistencia y relegación, al interior de las universidades. Se discute, desde una perspectiva comparada, entre docentes y estudiantes, de dos universidades privadas, ubicadas en Santiago de Chile, bajo qué condiciones la universidad, podría tornarse un espacio de real inclusión para todos sus estudiantes.

Palabras clave: *discapacidad, universidad, resistencia, inclusión, acción estratégica de calidad.*

Abstract

This paper focuses on the challenges facing higher education, with the inclusion of students with disabilities. Through a descriptive analysis, quantitative, analyzes the main results of research, identifying which of the main barriers to inclusion bodies are constituted as symbolic violence or, as resistance and relegation system, within the universities. Is discussed from a comparative perspective, between teachers and students of two private universities located in Santiago de Chile, under what conditions the university, could become an area of real inclusion for all students.

Keywords: disability, college, strength, inclusion, quality strategic action.

* Facultad de Ciencias Sociales y Educación. Universidad Los Leones, UDLA, I.P.P., I.P.CHILE.
aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

1. Introducción

Es de común acuerdo que la educación superior a nivel nacional e internacional atraviesa por complejas transformaciones. Meller y Meller (2007) sostienen que el sistema de educación superior enfrenta un contexto ideológico caracterizado por la resistencia (Bourdieu, 2000) y un status quo sobre la situación de sus docentes y estudiantes.

Durante el último decenio en Chile se produce una fuerte masificación en el acceso y participación al sistema de educación superior, demostrando un factor de inclusividad y equiparación social. Fenómeno que queda evidenciado en la encuesta nacional de actores del sistema educativo, realizada en el año 2003, por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), a través de la cual, se da cuenta de la participación de todos los grupos sociales y económicos en la educación terciaria de nuestro país.

Bajo este contexto, el 12.9% de la población estudiantil, presenta alguna situación de discapacidad. Es decir, 1 de cada 8 personas presenta esta condición (Endisc, 2004). En este sentido, el Primer Estudio Nacional de la Discapacidad (Endisc, 2004), realizado por el Servicio Nacional de la Discapacidad (Senadis) en el año 2004; enfatiza sobre la necesidad de revertir el proceso exclusión del capital humano, del cual son objeto los estudiantes que presentan alguna discapacidad (Ferrante y Ferreira, 2008); intentado aumentar las instancias de integración, desarrollo y participación social de este colectivo, en las diversas dimensiones de la educación superior.

Frente a estos desafíos, es que las universidades deberán componer espacios que validen y reconozcan esa misma diferencia, dentro de un contexto común y transversal; a fin de responder a los nuevos desafíos que surgen de formar a un creciente número de estudiantes y de acogerlos en su heterogeneidad. Lo que desde el capital simbólico de cada institución supondrá, legitimar nuevos espacios de diálogos e interacción para nuevos colectivos de estudiantes, que hasta ahora han permanecido excluidos e ilegítimados de la educación terciaria.

La educación superior inclusiva, constituye un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativo-formativas del alumnado (Moriña, 2004). Asimismo, impulsa el desarrollo de una práctica psicosocial emergente, destinada a interpretar las experiencias de subjetivación atravesadas por el poder simbólico e institucional, por una cultura que normaliza, por un discurso que le asigna una posición al sujeto, por un saber que tiene efectos de poder, por unas regularidades que condicionan su actividad (Navia, 2006). Por todo ello, la invitación es ahora que cada universidad, sea capaz de comprender lo qué es en sí misma, y en ella; lograr la legitimación necesaria que reclaman todos y cada uno de sus actores.

Este artículo, reflexiona, en torno a los desafíos y las oportunidades que enfrenta la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad (independiente de su clasificación) respecto de su acceso y participación de experiencias en educación superior.

En la primera parte, se expone un marco conceptual acerca de las condiciones que debiesen darse, para que una universidad pudiera considerarse inclusiva. En la segunda parte, se analizan los principales resultados de investigación, haciendo uso de la estadística descriptiva; con el objeto, de comparar las perspectivas de los docentes y estudiantes de dos universidades particulares, ubicadas en Santiago de Chile.

Se contrastan ambas visiones, con la finalidad, de clarificar cuáles de las principales barreras a la inclusión; articulan espacios de exclusión y nuevas dinámicas de desventaja social. Por lo que constantemente, reflexiona ¿bajo qué condiciones la universidad podría constituirse como un espacio de real inclusión para todos sus estudiantes?

2. Antecedentes

En los últimos años de la primera década del siglo XXI, se están produciendo cambios importantes en la conceptualización de la educación (Gibbons, 1998); cambios que generan nuevos enfoques y prácticas educativas en múltiples latitudes del mundo. El desarrollo de sociedades más justas e igualitarias sólo será posible si todas las personas, y no sólo quiénes pertenecen a las clases y culturas dominantes (Sen, 1999), reciben una educación de similar calidad que les permitan aprender a niveles de excelencia, y si favorece la interacción de estudiantes de diferentes contextos sociales, culturales y con distintas capacidades y experiencias de vida (Unesco, 2004).

Para la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior.

“la verdadera igualdad de oportunidades pasa por la igualdad de capacidades para actuar en la sociedad y por aumentar las posibilidades de las personas para optar y decidir; por lo cual, es preciso avanzar hacia políticas sociales que sitúen a las personas en el centro de un proceso de desarrollo humano sostenible, garantizando unos beneficios mínimos para toda la población que les permitan vivir con dignidad, valorando la diversidad y respetando los derechos de todas las personas” (Unesco, 1998:68).

Por lo que la equidad y la igualdad, como constructo derivado de la teoría de la justicia social, propuesta por John Rawls, supone que el acceso a la educación superior debería abogar por el fortalecimiento de los mecanismos de ingreso y retención y, de ser necesario, por una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria, a modo de promover una estrategia de flexibilización que permita dotar de información relevante sobre el estudiante (logros, fortalezas y debilidades) para asumir el proceso de formación profesional en pertinencia a sus propias competencias. Razón por la cual, el derecho a la formación profesional debe ser entendido desde la perspectiva de la aceptabilidad, es decir al derecho a recibir una formación profesional inclusiva de calidad.

Asumir la educación inclusiva como un fenómeno re-estructurante de los procesos prácticos ya sean, simbólicos, interpretativos, culturales, socio-etnológicos y organizativos desarrollados por la universidad, ante el cambio y la apertura institucional en y para la diversidad, supondrá modificar las estructuras de pensamiento y los esquemas de socialización (Foladori, 2008) de los principales agentes que integran la comunidad académica. Por ello, se torna necesario repensar desde la institucionalidad de cada universidad, la visión representacional que ésta efectúa sobre la situación de discapacidad.

Por lo que será necesario, desarrollar un enfoque sociológico que promueva un salto cualitativo respecto de la cosmovisión psicosocial y formativa desarrollada hasta este momento por el campo de la atención de la diversidad.

Esto es, determinar cual es el contexto más efectivo, para llevar a cabo la culturización y socialización de los estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior (pautas y contextos de actuación en el proceso de formación y desarrollo profesional), en desdén de un enfoque socio-pedagógico, fundado en el déficit de los sujetos (visión funcionalista de la discapacidad).

Tal como plantea la Convención de Derechos Humanos (1969), la discapacidad en la educación superior

“no pueden ser reconocidas desde una mirada individual y parcial respecto de limitaciones que surgen desde los parámetros utilizados, sino que, es necesario reconocerla desde la complejidad, donde se integren los aspectos bio-psico-sociales que la entrecruzan” (Grzona, 2010:229);

lo cual, contribuirá a desarrollar en cada institución de educación superior, una semántica propia para hablar y referirse a la discapacidad; entendiendo a ésta como una situación propia de los diversos contextos de actuación de los cuales son parte dicho colectivo de estudiantes.

Es en esta línea que emerge con mayor vigor, el fenómeno de inclusión socioeducativa, como una acción correctiva de todas aquellas desviaciones socioculturales que restringen el pleno acceso, participación y progresión de la persona en situación de discapacidad, ya sea, al quehacer social, laboral y de formación profesional.

Si bien es cierto, este enfoque no sólo pretende comprender e interpretar las barreras a la inclusión que restringen el pleno desarrollo de los estudiantes, sino más bien, estimular un pensamiento útil para la acción y para la reflexión en las universidades; para que sean ellas mismas, quienes articulen un corpus de acciones, que satisfagan con pertinencia cultural y situacional las necesidades de aprendizaje en el acceso y participación de todos y cada uno de sus estudiantes.

Es en este marco conceptual donde la discapacidad no es una categoría biológica, psicológica e individual, sino que surge del modelo social (Le Bretón, 2002), que sustenta la Convención de Derechos Humanos (Grzona, 2010), ya que los constructos respecto de la discapacidad, como una situación estática con limitaciones inherentes a las personas, han evolucionado a favor de una mirada que atribuye al entorno un compromiso respecto de la eliminación de todo tipo de barreras (Borland y James, 1999) que impidan el pleno ejercicio de un rol activo en la ciudadanía.

Así también, habrá que reflexionar crítica y propositivamente sobre las barreras simbólicas e interpretativas-culturales (Ocampo, 2010) presentes en cada institución de educación superior; ya que son estos los verdaderos puntos críticos claves que podrían promover y/o restringir la puesta en marcha (intención, diseño, implementación y proyección) de estrategias que ejerciten activamente el derecho a la educación de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior.

Las barreras simbólicas o interpretativo-culturales, se relacionan con las representaciones sociales (Moscovici, 1979), los esquemas de pensamientos, los sistemas de creencias y los aparatos socio-históricos que construyen en un sujeto la visión y subjetivación de la realidad en la cual se encuentran insertos. Según Gitlow (2001), estas serían las de mayor relevancia, al considerarlas

como una barrera previa que podría influir en las otras barreras y como una de las más difíciles de cambiar.

Frente a esto, las instituciones deben mantener una visión permanente entre la situación de discapacidad y la educación superior. Molina (2007) señala que es fundamental que las instituciones universitarias promuevan conscientemente una política y una cultura institucional que asegure el ingreso, la permanencia y el egreso satisfactorio del estudiantado en situación de discapacidad (Moriña, 2004); y en segundo lugar, proponer elementos para la construcción de una política institucional en discapacidad que dirija y articule todos los programas y/o acciones hacia la conformación de una universidad inclusiva (Molina, 2007). Para lo cual, será necesario intervenir estratégicamente sobre las dimensiones estructurantes de las políticas, las prácticas y las culturas presentes en cada universidad.

De modo que, tales dimensiones han sido determinadas para orientar y conducir la reflexión unificada sobre los cambios que deben propiciar aquellas unidades académicas que deseen brindar una formación profesional de calidad a estudiantes en situación de discapacidad, en base a sólidos principios de igualdad y equidad social.

En consonancia, será necesario revitalizar el aporte sustantivo y el valor agregado que entrega el potencial cultural de la universidad, cuya esencia, es en sí misma, un lineamiento relevante para comprender los procesos de cambio y aprendizaje (organizacional, socio-político y socio-pedagógico) de las organizaciones universitarias, como instituciones autónomas, abiertas y en constante aprendizaje.

Frente a esto, la relación triangular entre discapacidad, educación superior inclusiva y política institucional, es fundamental para poder explorar y analizar las iniciativas, los programas y las acciones que se llevan a cabo en las instituciones universitarias (Molina, 2007); a fin de promover un marco de lineamientos específicos que garanticen crítica y propositivamente una experiencia de pregrado y de post grado en óptimas condiciones, como respuesta a las necesidades de aprendizaje surgidas de las principales barreras a la inclusión a las que se enfrenta el estudiantado dentro de este contexto formativo. Por lo que en palabras de Barrio de la Puente, el proceso de inclusividad supone valorar desde una perspectiva problematizadora el proceso formativo, donde sus principales actores comprendan las *“cuestiones fundamentales sobre la educación en una sociedad desigual (injusta) y plantea cómo debe proporcionarse dicha educación”* (Barrio de la Puente, 2008:13).

Así, Lewin (1970) llama a una nueva conciencia organizacional, constructo que emerge a partir de la psicología de la gestalt, la cual enfatiza en el significado propuesto de las funciones y relaciones simbólicas. Por ello, *“incorpora no sólo los objetos percibidos en el presente, sino también los recuerdos, las actitudes, el lenguaje, los mitos, las expresiones personales y culturales”* (Sarasola, 2004:8) presentes los procesos de cambio y mejora institucional, como, de igual modo, en las referencias de la acción de los individuos y en las relaciones de poder establecidas en la dinámica institucional.

Por todo ello, y en consecuencia, el análisis meta-organizativo y cultural, de toda universidad, adscrita al paradigma de educación inclusiva, ha de conceptualizarse, no sólo como *“el análisis*

de la cultura como un elemento más de la organización sino un análisis que atiende al conjunto de la interacción humana en el marco institucional en el que se desarrolla” (López, 1997:6).

Finalmente, si la universidad logra sensibilizarse y asumir en sus estructuras de pensamiento más intrínsecas la nueva energía y conciencia organizativa, podrá apenas, comenzar a codificar y decodificar, una semántica útil para la acción, acompañada de una mirada comprensiva e interpretativa a favor de una producción eficaz de transformaciones y renovadas transconfiguraciones, que propicien cambios profundos en el diseño y elaboración de novedosas políticas y prácticas que efectivicen el verdadero derecho a la educación de todos y cada uno de sus alumnos/as; a través de mecanismos y lineamientos intra-organizativos, que propendan la real inclusión y diversificación de la institución. Por todo ello, como docentes debemos reflexionar sobre las siguientes interrogantes:

¿En qué medida los estudiantes en situación de discapacidad son objeto de real inclusión en el sistema Educación Superior chileno?

¿De qué manera los estudiantes en situación de discapacidad están viviendo el derecho a una Educación Superior de calidad?

¿De qué manera las condicionantes culturales y organizativas presentes en los centros universitarios propician y/o favorecen la real inclusión de sus estudiantes en situación de discapacidad?

3. Objetivos de Investigación

3.1. Explorar los factores que promueven y/o restringen el desarrollo de una formación profesional de calidad para estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior.

3.2. Caracterizar las barreras a la inclusión en el acceso y participación en experiencias de educación común en educación superior para personas en situación de discapacidad.

4. Metodología

4.1. Enfoque y diseño: el estudio se encuadra bajo los lineamientos cuantitativos de investigación, asumiendo un enfoque de tipo no experimental descriptivo del tipo de encuestas. El diseño descriptivo *“describe cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno en la realidad”* (Hernández, 2003:60). Desde esta perspectiva, los estudios descriptivos pretenden especificar propiedades importantes de comunidades, grupos o cualquier fenómeno que sea sometido a análisis.

4.2. Muestra: a través de un muestreo no-probabilístico de tipo disponible, el cual incluye en la muestra a los sujetos de investigación de acuerdo a su disponibilidad (Cardona, 2002). La encuesta fue aplicada a una muestra bietéptica compuesta por docentes y estudiantes pertenecientes a las carreras de educación de dos universidades privadas de la Región Metropolitana, en la ciudad de Santiago de Chile.

La población de investigación, compuesta por el cuerpo académico, quedó conformada por 25 docentes de cátedras y 10 autoridades pertenecientes al gobierno universitario (decano de facultad, vicerrectores, directores de carreras y coordinadores académicos); sumado a ello, 65 estudiantes dependientes de las carreras de Pedagogía en Educación Básica, Educación Física y Educación Parvularia de ambas universidades.

El total de la muestra queda compuesta por un N=100 sujetos de investigación, de los cuales el 65% corresponde a estudiantes de pregrado, cuyas edades fluctúan entre los 22 y los 27 años de edad, mientras que el 35% restante se subdivide entre docentes de cátedras (25%) y autoridades del gobierno universitario (10%), cuyas edades en cada caso oscilan de los 30 a 45 años para los primeros y de 36 a 50 años los segundos.

Para efectuar una triangulación metodológica más efectiva sobre el tratamiento de la información recogida, se consideró la convergencia de estas tres perspectivas (estudiantes, docentes y autoridades del gobierno universitario) para reflexionar crítica y propositivamente sobre los procesos asociados a la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior.

4.3. Instrumento de investigación: la técnica de recolección de información utilizada para este estudio, corresponde a una escala tipo likert, compuesta por 40 indicadores, de tipo auto-administrado, la cual fue proporcionada de forma directa e individual a cada estudiante, docente y directivo de ambas instituciones. En cada una de las preguntas del instrumento se identifican cuatro criterios, a saber: *totalmente de acuerdo* (4), *de acuerdo* (3), *en desacuerdo* (2) y *totalmente en desacuerdo* (1), debiendo cada participante seleccionar la variable o criterio que más le identifique.

El instrumento mide la actitud y devela manifestaciones propias del sistema de creencias de los sujetos participantes acerca de la transformación de la cultura institucional y académica a partir de la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. Asimismo, permite identificar desde la voz de los principales agentes de la comunidad universitaria las principales barreras de acceso y participación en experiencias de educación común en el contexto de educación superior de las universidades en las que dichos sujetos participan ahondando en el componente simbólico-cultural que restringe y/o promueve una formación profesional de calidad dentro de este contexto socioeducativo.

La finalidad de este cuestionario, es conocer las ideas y actitudes de los principales agentes comunitarios pertenecientes a dos instituciones de formación profesional hacia la inclusión educativa y social de personas con discapacidad. Entre las principales variables que componen el instrumento se identifican: *política institucional, programas o acciones para estudiantes en situación de discapacidad, conocimiento y formación en inclusión socioeducativa, cultura académica y barreras a la inclusión.*

La validación del instrumento se realizó mediante la técnica de “*jueces calificados*” a nivel nacional e internacional (Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de la Plata y Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación), coincidiendo todos los expertos en que el instrumento presentado posee validez de constructo, de contenido y consistencia interna (fiabilidad).

4.4 Plan de análisis de la información: los resultados fueron analizados e interpretados de modo descriptivo y analítico, recurriendo a la estadística descriptiva, para delinear la distribución de los resultados obtenidos en la escala.

De tal forma, para obtener tales representaciones se empleó la distribución de frecuencia, distribución porcentual, cálculo de media, moda y mediana aritmética. Finalmente, la posterior tabulación de datos, elaboración de tablas de contingencia y gráficos se efectuó a través de la utilización del programa SPSS.

IV. Resultados

4.1. Las barreras de inclusión/aceptación y exclusión/rechazo desde la perspectiva de los estudiantes

En la apreciación general sobre las principales barreras a la inclusión desde la perspectiva de los estudiantes; se observa que, el 92.85% señala estar completamente de acuerdo con que se debe facilitar el acceso de los estudiantes en situación de discapacidad a la universidad, mientras que el 7.14% de los mismos se muestra en desacuerdo.

Del mismo modo, el 91.63% sostiene estar de acuerdo en que la universidad debe poner los medios para que dicho colectivo de estudiantes participe en la vida universitaria como el resto de sus compañeros y compañeras.

Sin embargo, el 71.42% del cuerpo estudiantil señala estar en desacuerdo con que la universidad no sea el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad. Mientras que el 7.14% de los mismos dice estar de acuerdo, afirmando que la universidad no es el lugar más apto para este colectivo de personas. El 42.85% señala estar de acuerdo en que la presencia en las aulas de estudiantes con discapacidad supone problemas y dificultades. Al revisar el contenido interno del enunciado, se devela que tal explicación no es proveniente sólo desde la *dimensión interpretativo-simbólica* asociada a las barreras a la inclusión sino, más bien, que está asociada a la respuesta tecnológica y curricular desarrollada en el aula de clases, lo cual en ciertas oportunidades acrecienta la violencia simbólica y estructural (Bourdieu, 1999) hacia los estudiantes en situación de discapacidad, ya que en el caso de los estudiantes en situación de discapacidad visual y auditiva no hay mecanismos que en éstas universidades compensen la desigualdad formativa en la cual se hayan insertos.

Al igual que el cuerpo docente, los estudiantes en un 35.71% coinciden en que la universidad debe promover una normativa específica que regule la atención a los estudiantes en situación de discapacidad.

Asimismo, el 92.85% de los estudiantes señala que el alumnado en situación de discapacidad debe tener las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que los demás estudiantes. Frente a ello, un 78.57% señala que es necesario que existan canales de comunicación más efectivos entre compañeros y compañeras como apoyo y ayuda a estudiantes en situación de discapacidad. Por lo cual, sugieren que se incrementen los recursos tecnológicos para facilitar el acceso efectivo de tal colectivo de estudiantes a las diversas aristas de la vida universitaria.

Nuevamente se devela un punto de encuentro entre el cuerpo académico y los estudiantes, ya que el 78.57% de ellos cree que es necesario que la universidad desarrolle un plan de acogida para los estudiantes con discapacidad; agregando a ello, una unidad departamental que coordine y apoye colaborativamente a los docentes y estudiantes a operativizar el derecho a la educación.

En este sentido, es importante consolidar un espacio sociopolítico y socioeducativo de mayor amplitud al interior de ambas casas de estudios, enmarcado en una comisión universitaria sobre discapacidad; compuesta por estudiantes, docentes y asesores externos, encargados de articular propuestas de intervención dirigidas a este colectivo de estudiantes.

Entre las principales acciones asociadas a esta comisión destacan: creación de planes de mejoramiento educativo, seguimiento del estudiantado (peer-mentoring), adaptación de un aula de recursos, articulación de propuestas externas-internas (interpretes de lengua de señas, etc.), entre otros.

A su vez, el 31.71% de los estudiantes consultados, afirma que se debe tener con los estudiantes en situación de discapacidad, más flexibilidad a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de su carrera. Sin embargo, un 50% expresa que la carrera alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias propias de su ejercicio profesional o saberes práctico-profesionales (Gibbons, 1998).

El 85.71% prefiere tener compañeros con discapacidad en clases, mientras que el 7.17% se muestra en desacuerdo. No obstante, el 64.28% de los mismos dice no experimentar ningún sentimiento negativo o violento ante el abordaje relacional con compañeros en situación de discapacidad.

Sólo el 7.17% expresa dificultades para relacionarse con compañeros con alguna situación de discapacidad. Sin embargo, el 71.42% de los estudiantes se muestran de acuerdo, ya que no presentan mayores dificultades para relacionarse con compañeros que presentan alguna discapacidad. De forma paralela, el 71.42% afirma no sentir pena, compasión o lástima por los estudiantes con discapacidad, de los cuales valoran sus posibilidades y competencias de actuación.

Finalmente, el 64.28% expresa sentirse preparado/a para relacionarse con estudiantes en situación de discapacidad en la universidad. Mientras que a nivel de prácticas docentes, un 42.85% de los alumnos/as sostiene que los objetivos y contenidos deben ser idénticos (los mismos) para todos los estudiantes. No obstante, el 21.42% se muestra en desacuerdo.

4.2. Las barreras de inclusión/aceptación y exclusión/rechazo desde la perspectiva de los académicos y autoridades del gobierno universitario

Los datos sintetizados en este acápite, indican que un 81.61% de los docentes (de cátedras y/o directivos), están totalmente de acuerdo con que la universidad como institución formadora de profesionales debe garantizar espacios de acceso y participación de personas en situación de discapacidad. Sin embargo, da cuenta de la necesidad de desarrollar un pensamiento útil para la acción y para la reflexión, que inste en todos los planos de la institución (macro, meso y micro institucional) y a todos sus actores a articular propuestas de intervención que vinculen a todos y cada uno de los agentes comunitarios clave en la reestructuración de los procesos

prácticos de la misma (gestión, programas formativos y de acompañamiento, asesoría a docentes, acompañamiento a estudiantes, creación de un centro de recursos para el alumnado, etc.).

No obstante, el 18.18% de los docentes encuestados dicen estar en desacuerdo con que los estudiantes en situación de discapacidad dificulten el trabajo y el proceso de formación profesional de aquellos estudiantes que no se encuentran en dicha situación. Por lo que el 27.07% de los mismos, señala que los estudiantes con alguna discapacidad tienden a dificultar el trabajo académico en las aulas, explicación aportada desde la dimensión curricular, tecnológica y pedagógica, ya que desde la perspectiva relacional sostienen la mejora del clima social y emocional del aula de educación superior.

Al consultar al cuerpo académico sobre si la universidad era el lugar más apropiado para la formación de jóvenes y adultos en situación de discapacidad, estos señalaron en un 54.74% que esta institución era un lugar adecuado para cursar estudios profesionales de grado y postgrado, mientras que el 36.46% explicó estar en desacuerdo con dicha afirmación. Se identifica que el 9,09% de los mismos, reflejó una actitud negativa sobre este proceso.

El 81.21% de los académicos, señala estar en desacuerdo con que el fenómeno de la inclusión desarrolle una visión conmovedora de la realidad o bien, una mirada que encarne sufrimiento, lo cual, conlleva a pensar que el 45.35% de ellos, sostiene una visión representacional que permita explicar la inclusión como un fenómeno de igualdad y equiparación de oportunidades, ya sea desde el plano social y personal.

Otro punto crítico clave develado por el cuerpo académico, es que ellos en un 36.72%, explican estar totalmente de acuerdo con que la discapacidad sea asumida como una acción posible de subsanar a través de la coacción comunitaria y de la participación de todos los agentes comunitarios que en ella participan.

En contraste, el 29.18% de los mismos, expresa que no es necesario asumir este proceso como una responsabilidad colectiva de la universidad, sino más bien debe mirarse como intervención departamental o por cada escuela implicada, pero nunca como una práctica colectiva e institucionalizada de la propia universidad.

En contraste, el 29.18% de los mismos, expresa que no es necesario asumir este proceso como una responsabilidad colectiva de la universidad, sino más bien debe mirarse como intervención departamental o por cada escuela implicada, pero nunca como una práctica colectiva e institucionalizada de la propia universidad. Así, el 73.27% de los docentes y miembros del gobierno universitario creen que en la universidad debería existir una normativa específica para la atención de estudiantes en situación de discapacidad. No obstante, el 65.06% de los mismos, afirma que la universidad debe poner los medios para que los estudiantes en situación de discapacidad participen en la vida universitaria como el resto de sus pares y compañeros. Finalmente, un 72.27% de los profesores muestran la necesidad que la universidad desarrolle un plan de acogida y desarrollo para dichos estudiantes.

Se concluye que desde el plano de la compensación de las desigualdades y desde la enajenación límbica de las estructuras simbólicas de relación social (Freire, 2009); que los docentes y las principales autoridades del gobierno universitario se muestran abiertos al acceso y participación

de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior, pero carecen de herramientas prácticas para intervenir estratégicamente sobre la complejidad de dicho proceso.

Quienes comparten esta perspectiva, expresan la necesidad de articular propuestas de acompañamiento docente, adaptación de materiales y reajuste de prácticas y ante todo; que la universidad desde su contexto sociopolítico y socio-pedagógico sea capaz de articular propuestas de intervención para efectivizar el derecho a la educación en igualdad de oportunidades.

Sostienen que la intencionalidad no se quede en una declaración de buenas intenciones, lo cual conllevará sin duda alguna a la segregación y homogenización de dicho colectivo; sino que más bien sea capaz de generar:

- Un *corpus* de materiales y mecanismos estratégicos y operativos que apoyen el progreso de la institución hacia la diversificación de culturas y prácticas educativas con sólidos cimientos de inclusividad.
- Un *mecanismo de diversificación* de la universidad de carácter sistémico que permita desarrollar una planeación estratégico-situacional y socio-contextual, a favor de las reales necesidades, expectativas y deseos de sus propios usuarios en la consolidación de culturas académicas inclusivas.
- Un *conjunto de procesos prácticos* que faculten el fortalecimiento de habilidades, destrezas y capacidades organizativas e institucionales ante el desafío que enfrenta la universidad en la gestión y el tratamiento educativo de la diversidad.
- Un conjunto de procesos prácticos que favorezcan la *interacción* y la *heterogeneidad* como una nueva respuesta organizativa en la atención de la diversidad y en la profesionalización del profesorado.
- Un modelo de *interpretación-acción-interpretación* estructurado a partir de una asesoría técnica y un modelo de acompañamiento, caracterizado por una concreción efectiva y progresiva de diversas etapas, fases y estrategias, que nutran la metamorfosis organizativo-institucional con foco en el paradigma de inclusividad como sello sociopolítico y socio-pedagógico de la universidad.

Al respecto, se observa un punto crítico clave en la diversificación de los procesos prácticos para la superación de las principales barreras a la inclusión, ya que un 55.73% señala estar completamente en desacuerdo con que el profesorado está preparado para atender a los estudiantes con discapacidad en la universidad, lo cual refleja una barrera simbólica o interpretativo cultural en el desarrollo de una práctica docente que responda a los requerimientos formativos de los estudiantes en tal situación.

Este fenómeno puede ser explicado por un déficit formativo respecto de los procesos prácticos desarrollados por la educación en y para la diversidad, en acción conjunta a una ausencia de competencias que coadyuven a la acción comprensiva e interpretativa que tales fenómenos aportan a la igualdad de oportunidades, a la equidad y a la calidad, como a la movilidad y cohesión social.

Sumado a ello, se explica el miedo profesionalizante que no contribuye a la liberación de las estructuras simbólicas y creencias que explican culturalmente la discapacidad a nivel institucional y social.

Desde la perspectiva de las prácticas pedagógicas y los sistemas de culturización en su plano académico-institucional, se expresa la necesidad que el cuerpo docente que atiende a los jóvenes con discapacidad al interior de cada facultad, sea coordinado por una unidad central que los asesore y acompañe en el desarrollo de prácticas docentes, como la adaptación de los materiales, el ajuste del currículo y la búsqueda de sistemas alternativos de evaluación, alcanzado un 35.67% de acuerdo entre los encuestados.

A su vez, el 18.18% señala estar totalmente de acuerdo con que la universidad debe contar con un profesorado especializado para los estudiantes que presentan discapacidad. En contraste sólo el 36.06% explica que no se debe contar con dichos profesionales, ya que esto articularía nuevos espacios de segregación y homogenización de tales estudiantes. Quienes manifiestan la última opinión mencionada, desean espacios de colaboración y acompañamiento en sus propios contextos de actuación, eje fundamental para transformar y reivindicar los contextos de intervención a nivel de educación superior, ya que coloca en el centro del accionar los desempeños propios de la gestión, las dinámicas culturales e institucionales de la propia organización.

Un 63.13% dice estar completamente de acuerdo en recibir en sus aulas a estudiantes con discapacidad. Sin embargo, esta apertura posee una doble connotación, ya que los docentes permiten el acceso, lo cual es respaldado por la institución al no existir ningún procedimiento de ingreso para ningún estudiante; pero no se evidencian propuestas para satisfacer y responder estratégicamente a las necesidades y requerimientos específicos de aprendizaje de este colectivo de estudiantes.

Se concluye que las principales barreras a la inclusión están puestas en el ejercicio desigual del derecho a la educación, el cual se concretiza sólo cuando se permite que los alumnos en situación de discapacidad ingresen a la universidad; contando con procedimientos internos que permitan efectivizar desde su dinámica institucional y desde el sistema relacional, acciones apropiadas para atender a la diversidad con pertinencia y acción estratégica de calidad.

Bibliografía

- Barrio de la Puente, J.L. (2009). *Hacia una Educación Inclusiva para Todos*. Revista Complutense de Educación. 20 (1):13-31. Disponible en <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0909120013A.PDF>, consultado el 10.08.2011.
- Borland, J. & James, S. (1999) *The learning experience of students with disabilities in higher education*. *Disability & Society*, 14 (1): 85- 101.
- Bourdieu, P. (1999). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- _____ (2000). *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cardona, M. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: Editorial EOS.
- Endisci. (2004). *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad*. Santiago: Senadis. Disponible en: <http://www.fonadis.cl/index.php?seccion=9¶metro=79#centro>, consulta el 27.04.2011.
- Ferrante, C., Ferreira, M.A. (2008). *Cuerpo y habitus: el marco estructural de la experiencia de la discapacidad*. Revista Argentina de Sociología. 14 (1): 30-46. Disponible en: http://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Documentos/Ferrante_Ferreira, consultado el 20.08.2011.

- Foladori, H. (2008). *La intervención institucional. Hacia una clínica de las instituciones*. Santiago: Ediciones ARCIS.
- Freire, P. (2009). *La Educación como Práctica de Libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Disponible en: http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf, consultado el 13.02.211.
- Gitlow, L. (2001) *Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusión Occupational Therapy*. Journal of Research, 21 (2): 115- 131.
- Grzona, M.A. (2010). *La Educación a la Luz de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. A Vivir el Cuerpo. Memorias del Primer Congreso sobre Actividad Física, Discapacidad y Motricidad Humana: Caminos para el Desarrollo Humano en el Marco del Bicentenario. 1, (1), 236-242. Disponible en: http://www.uisek.cl/PublicacionesUISEK/a_vivir_el_cuerpo/index.html, Consultado el 18.08.2011).
- Hernández, R. (2003). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Le Bretón, D. (2002). *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Lewin, K. (1970) *Psychologie dynamique.les relations humaines*. París: Presses Universitaires e France.
- López, F. (1997). *Hacia una Educación de Calidad: Gestión, Instrumentos y Evaluación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Meller, P. Meller, D. (2007). *Alternativas Futuras para la Universidad en el Siglo XXI*. Santiago: Universidad de Chile.
- Molina, R. (2007). *Análisis de la situación de la Educación Superior para Personas con Discapacidad en Colombia*. Memorias del Primer Foro Virtual Educación Superior Inclusiva Universidad Autónoma de Manizales en la Plataforma Edupol: Una Alternativa de Inclusión para la Educación Superior. Colombia: UAM.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Ediciones Huemul.
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo*. Cultura, experiencia e interacción formativa. Ciudad de México: Pomares.
- Ocampo, A. (2010). *Hacia la Reivindicación de la Escuela Inclusiva*. Sevilla: Asociación Andaluza por la Innovación Educativa.
- Sarasola, M.R. (2004). *Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos*. Revista Iberoamericana de Educación, 12 (57): 56-71. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n57>, consultado el 09.07.2011.
- Sen, A. (1999). Democracy as Universal Value. Journal of Democracy, 10 (2): 3-17.
- UNESCO, (1998) *Estudio Temático para la Evaluación de EPT 2000: Participación en la Educación para Todos: La Inclusión de Alumnos con Discapacidad*. Santiago: Unesco.
- _____ (2004) *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago: Unesco.

COLABORADORES DE ESTE NÚMERO

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



COLABORADORES

Eduardo Arias

Doctor en Filosofía de la Educación por ITESO, Profesor – investigador del Departamento de Educación y Valores del ITESO. Maestría en educación por la American University. Washington, D.C. Estudios de filosofía y ciencias sociales en el Instituto Libre de Filosofía y Ciencias Sociales (ILFC). Guadalajara, Jal. Investigador asociado del Centro de Estudios Educativos, A.C. México, D.F. (1990-1992). Director General de Integración Comunitaria en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) en Guadalajara, Jalisco, México. Jefe de la Oficina de Formación y Servicio Social del ITESO. Actualmente es profesor e investigador del Departamento de Educación y Valores del ITESO desde 1993 y Coordinador del Campo Estratégico de Modelos y Políticas Educativa (CEA-MOPE) del Sistema Universitario Jesuita en México desde 2010. arias@iteso.mx

Miguel Bazdresch

Doctor en Filosofía de la Educación. ITESO. Guadalajara, Jal México. Maestría en Investigación y desarrollo de la educación Universidad Iberoamericana Cd de México. México DF. Licenciatura en Ingeniería Química ITESO, Guadalajara, Jal. México. Coordinador del Programa Universitario de Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación. (2010 – actual). Jefe del Departamento de Educación y Valores del ITESO Procurador de Derechos Universitarios, ITESO (1998 – 2003) mbazdres@iteso.mx

María Cecilia Fierro

Doctora por el DIE-CINVESTAV-IPN con la tesis: Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico. Investigadora y académica de la Universidad Iberoamericana León, actualmente responsable de la Dirección de Investigación. Tiene estudios de Lic. en Pedagogía y Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación. Su trabajo de investigación se ha enfocado al estudio y la generación de propuestas de intervención relacionadas con la práctica docente, la gestión directiva, la innovación y la gestión ética de la escuela. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Es miembro fundador de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. cecilia.fierro@leon.uia.mx

Bertha Fortoul

Licenciatura, maestría y doctorado en educación, siendo el título de su tesis doctoral: El estudiante normalista: su visión de lo educativo. Fue investigadora del Centro de Estudios Educativos y actualmente es maestra de tiempo completo con funciones de investigador en la Universidad La

Salle, México. Sus líneas de investigación han sido: la formación de maestros para la educación básica y la convivencia escolar. Su publicación más reciente es un artículo intitulado: La pedagogía centrada en el aprendizaje: retos para la función de docencia en las universidades. Es miembro del SNI, nivel 1. mbfortoul@gmail.com

Guadalupe López

Doctora en Literatura Hispánica, egresada de la Universidad de California en San Diego, E.U.A. Trabaja actualmente en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo Universidad Autónoma de Baja California como Investigadora en el área de Discurso, Identidad y Práctica Educativa y docente de la Maestría y el Doctorado en Ciencias Educativas. Es responsable de Proyecto de Investigación en: Opiniones de maestros de bachillerato sobre la reforma curricular ¿Cómo leen los jóvenes mexicanos? Estudio comparativo de la enseñanza de historia y de literatura en el bachillerato CONACyT, Ciencia Básica). Formación de lectores críticos en el bachillerato (CONACyT-Fomix). El Bachillerato Internacional como modelo para la educación del nivel medio superior. Estrategias de lectura y habilidades de lectura en estudiantes de nivel medio superior. bonilla@uabc.mx

Santos Lucas-Torres

Estudiante de Magisterio Educación Primaria en la UAH. Escuela Universitaria de Magisterio (Guadalajara), colaborador en la investigación como voluntario. Ejerce durante un curso escolar labores de apoyo en el aula. Sus intereses como estudiante en formación están encaminados a la inclusión educativa”. santos.lucas@edu.uah.es

Vera Lúcia Messias

Licenciatura en Educación por la Universidad Metodista de Piracicaba. Master y doctorado en Educación Especial de la Universidad Federal de São Carlos. Actualmente es profesor en el Departamento de Educación y el Programa de Posgrado en Psicología del Aprendizaje y Desarrollo de Recursos Humanos /UNESP-Bauru. Tiene experiencia en la educación, con énfasis en la formación inicial y continua (presencial ya distancia) de los docentes, la enseñanza de la práctica y la evaluación del aprendizaje. Líder del Grupo de Investigación: La inclusión de personas con discapacidad y los contextos de aprendizaje y de desarrollo y miembro del Observatorio Nacional de Educación Especial, ambas registradas en el CNPQ. Coordinador del I, II y III Congreso Brasileño de Educación de la UNESP, en Bauru. Coordinador del Curso de prácticas educativas inclusivas, en colaboración con el Ministerio de Educación desde 2008 hasta hoy. verinha@fc.unesp.br

Graciela Messina

Maestra Normal Nacional. Licenciada en Sociología, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Estudiante Doctorado en el DIE/ CINVESTAV, México, doctorado en ciencias con especialidad en investigación educativa, en proceso de titulación. Diplomado en Crítica cultural, Universidad ARCIS, Santiago, Chile.

Investigación-sistematización- evaluación, en campos tales como educación de adultos, educación y trabajo, formación, educación y género, educación ciudadana; interculturalidad, jóvenes, violencia escolar, secundaria técnica. Formación de educadores y formadores de la educación de adultos y de la educación superior (universidades y escuelas normales superiores), docencia universitaria de grado y postgrado. messinagra@prodigy.net.mx

Carles Monereo

Doctor en Psicología desde 1985 y profesor titular de Psicología de la Educación en la Universitat Autònoma de Barcelona (España) desde 1987. Es coordinador del equipo de investigación de calidad reconocido SINTE (www.sinte.es), vice-coordinador general del máster Interuniversitario en Psicología de la Educación (MIPE) (<http://www.psyed.edu.es/mipe/>) y coordinador del programa de doctorado en Psicología de la Educación de la UAB (<http://www.uab.cat/servlet/Satellite/postgrado/doctorados/>).

Sus principales líneas de investigación y publicaciones giran alrededor de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la educación inclusiva, el asesoramiento psicoeducativo, el uso educativo de las TIC y la formación de profesorado a través de incidentes críticos. carles.monereo@uab.cat

Yolanda Muñoz

Doctora en Educación por la Universidad de Alcalá (Madrid), actualmente es profesora Ayudante Doctor en el Departamento de Didáctica del que es subdirectora, ha sido maestra de Educación Primaria (también en la especialidad de Educación especial: Audición y Lenguaje) y Jefa de Estudios durante ocho años en Colegios Públicos de Educación Primaria. Actualmente imparte clase en los estudios de Grado de Magisterio Educación Primaria, en el Máster de Psicopedagogía en la asignatura “Atención a la diversidad desde una escuela inclusiva” y en el Programa de Doctorado en Educación del Departamento de Didáctica. Su línea de investigación, desde 2007 cuando comenzó su primera investigación subvencionada sobre educación inclusiva, está dirigida al análisis y desarrollo de estrategias de mejora de la Escuela desde una perspectiva inclusiva y metodologías que den respuesta a la diversidad del alumnado en todos los niveles, participando en varios proyectos de investigación. yolanda.munozm@uah.es_

Aldo Ariel Ocampo

Profesor de la Facultad de Educación en Universidad de las Américas y Universidad Los Leones. Miembro de la Red Educación Superior Inclusiva dependiente del Servicio Nacional de la Discapacidad-Chile. Ha sido Investigador en Universidad Internacional SEK. Autor del libro “*Hacia la Reivindicación de la Escuela Inclusiva*”, editado por el Servicio de publicaciones de la Asociación Andaluza por la Innovación Educativa. Sevilla, España. Licenciado en Educación, Diploma de Estudios Internacionales en Actividad Física para Discapacitados, Postulado en Psicopedagogía e Inclusión, Postulado en Pedagogía universitaria con Orientación en Enseñanza para la Comprensión, Magíster en Ciencias de la Educación, Máster en Política Educacional y Candidato al Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Jaén, España y el Diplomado en Investigación Social del Cuerpo y las Emociones en la U. de Chile. aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Cristina Perales

Maestra en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-México). Licenciada en Ciencias de la Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO, A.C.). Miembro del equipo coordinador y facilitadora en las Jornadas de Fortalecimiento Académico en el Programa Nacional de Inglés de la Secretaría de Educación Pública. Miembro de equipo de investigaciones auspiciadas por CONACTY en ITESO. Profesora de Licenciatura en Ciencias de la Educación, ITESO, AC. Colaboradora en ONGs: CORECO A.C., SIFRA, UJEW, A.C. cperales@iteso.mx

Estela Ramírez

Maestría Universidad Pedagógicas Nacionales de Morelia. Licenciatura en Preescolar y español normal superior, Morelia. A participado en conferencias modelos emergentes OCDE, Mérida y Diplomado de sistematización educativa CREFAL. Actualmente es directora del jardín de niños TANGAXOAN de Tirindaro Michoacán. estelarare@yahoo.com.mx

Ángela Reymer

Doctora en Educación y Magíster en Educación Superior, con sólidos conocimientos y amplia experiencia en el diseño, ejecución, monitoreo y evaluación de programas y proyectos educativos así como en planeamiento estratégico institucional. Actualmente, se desempeña en la Oficina de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, como Coordinadora del área de Educación de la Comisión Nacional Peruana de Cooperación con la UNESCO y de la red de las Escuelas Asociadas UNESCO-Perú. Asimismo, realiza docencia en la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, como docente. areymer@minedu.gob.pe

Adriana Torres

Doctorado en Ciencias de la Educación, posee además una Maestría en Educación con campo en Desarrollo Curricular y Maestría en docencia. Actualmente es directora de la Escuela Normal para Educadoras de Morelia, Michoacán “Profesor Serafín Contreras Manzo”. Ha sido maestra de grupo, asesor técnico-pedagógico de zona Escolar. Asesor técnico-pedagógico estatal de la Instancia Estatal de Actualización en formación cívica y ética. Docente de la Universidad Pedagógica UNIDAD 161 de Morelia. Docente de la Licenciatura en Pedagogía del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación Subdirectora Académica del Centro Regional Licenciatura en Preescolar de Arteaga, Michoacán. Docente del Centro Regional de Educación Normal Lic. en Educación Preescolar de Arteaga, Michoacán. adrianatfrutis@yahoo.com.mx

Ana María Valdés

Máster en Psicología Educativa, Universidad de Barcelona y Psicología educativa por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Co-diseño del sitio web 'Convivencia Escolar' de Educarchile. Co-creación del Plan Integral de Formación y Convivencia ofrecido en el sitio web. Psicoterapia a niños y adolescentes con diferentes problemáticas y desórdenes, incluidos ansiedad, depresión, dificultades. Desarrollo de material didáctico para docentes y escuelas. Apoyo en numerosos proyectos de investigación Valparaíso UC. anitavaldesm@gmail.com

Maria Verdeja

Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Oviedo.

Profesora Asociada. Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar. Docencia en la Asignatura de Organización del Centro Escolar del 3º curso de Magisterio en las Especialidades de Lengua Extranjera y Educación Musical. Tutora de teleformación. Curso de Organización y Gestión de ONGs. Pedagogía. Elaboración de Materiales Didácticos. Colaboración con el Departamento de Orientación, ONG de Cooperación al Desarrollo. verdejamaria@uniovi.es

Perla Zelmanovich

Doctoranda en Ciencias Sociales, Magíster en educación, Licenciada en Psicología y Maestra Normal Nacional. Investigadora Principal en el Área de Educación de FLACSO, donde dirige el Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. Docente en el Centro de Formación de Profesores de Ciencias Exactas –UBA. Trabaja en la formación de los Equipos de Orientación Escolar en la Ciudad de Buenos Aires desde CePA. Responsable del Taller de Dispositivos Institucionales Interdisciplinarios, en la Especialización en Infancia e Institución(es), UNMDP. Integra la Red Internacional Interuniversitaria de Estudios Interdisciplinarios en Infancia e Institución(es) – INFEIES. Cuenta con numerosas publicaciones sobre la especialidad. Profesora y consultora en universidades nacionales y extranjeras, en instituciones y colectivos profesionales. zperla@flacso.org.ar

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Los artículos que se envíen a la Revista deberán reunir las siguientes condiciones:

- Se publicarán artículos de investigación científica, referencias de proyectos de investigación, reseña de libros tanto en idioma español o inglés que observen las normas APA de edición.
- Enviar ejemplar en papel y archivo digital por correo postal o correo electrónico. Material que no será devuelto de no ser editado.
- Los artículos deben ser inéditos o de escasa difusión en Latinoamérica. No deben estar en proceso de publicación en otros medios.
- El formato general de la publicación debe contener los siguientes referentes: tamaño carta, letra Times New Roman 12, espacio y medio, margen 3 y tener una extensión aproximada de 25 páginas.
- Adjuntar datos del o los autores, correo electrónico, institución, dirección, teléfono, email.
- Incluir resumen en español e inglés de no más de 100 palabras y un máximo de 5 descriptores o palabras claves.
- El proceso de corrección de los artículos aceptados por el Comité Editorial serán informados al autor para sus correcciones.
- El proceso de arbitraje (anónimo) contempla doble evaluación ciega por pares.
- El editor se reserva el derecho de incluir el artículo en la sección libre o monográfica de la revista.
- Los autores son responsables del contenido científico y los puntos de vista expresados.
- El autor o autores recibirán dos ejemplares de la revista.
- El editor de la revista queda facultado para publicar, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar RINACE, el artículo aceptado en versión impresa y electrónica, lo que se comunicará al autor señalando información de ubicación.

Los trabajos deben ser enviados a nombre de **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Educación Universidad Central de Chile, Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 5826770 - 5826720 – 5826758**

Personas de contacto: Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl

PUBLICATION RULES OF THE LATIN AMERICAN JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION

Items that are sent to the Journal must satisfy the following conditions:

- He published research articles, references of research projects, review of books in both English or Spanish to observe editing APA standards.
- Send hard copy and digital file by mail or email. Material will not be returned unless edited.
- Articles must be original or limited diffusion in Latin America should not be in the process of publication in other media.
- Attach data of the author, email, institution, address, phone, email.
- Include summary in Spanish and English of no more than 100 words and a maximum of 5 descriptors or keywords.
- The process of correcting papers accepted by the Editorial Board will be informed to the author for corrections.
- The arbitration process (anonymous) provides for double blind peer evaluation.
- The editor reserves the right to include the article in the free section of the journal or monograph.
- Authors are responsible for the scientific content and views expressed.
- The author will receive two copies of the magazine.
- The editor of the magazine is authorized to publish, in collaboration with the Iberoamerican Network Change Research and School Effectiveness. RINACE Article accepted in print and online, which is communicated to the author pointing out location information.

Entries must be submitted on **behalf of Latin American Journal of Inclusive Education, School of Special Education, Faculty of Education University of Central Chile. Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Phones: (56-2) 5826770 - 5826720-5826758**

Contact: Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl