



MIRADAS Y VOCES de la Investigación Educativa VII

Diversidad, Inclusión y Aprendizaje. Aportes
desde la Investigación Educativa

2022

Coordinación:
Martha Vergara Fregoso
Horacio Ademar Ferreyra

MIRADAS Y VOCES

de la Investigación Educativa VII

Diversidad, Inclusión y Aprendizaje. Aportes desde la Investigación Educativa

Coordinación:
Martha Vergara Fregoso
Horacio Ademar Ferreyra

Ésta publicación es realizada de manera interinstitucional por la Universidad Católica de Córdoba, Argentina y la Universidad de Guadalajara (UDG), en el marco de la Investigación; Literacidad e inclusión un binomio necesario, que se realiza en el Seminario Modelos Pedagógicos Incluyentes realizado en la Maestría de Estudios en Literacidad del Instituto Transdisciplinar de Literacidad de la UDG.

Los contenidos expresados en esta publicación son responsabilidad de los autores y no necesariamente expresan la opinión de las instituciones. Se autoriza la reproducción del contenido, siempre y cuando se cite la fuente correspondiente.

El libro fue dictaminado por pares académicos-investigadores adscritos a diversas instituciones de educación superior.

Miradas y voces de la investigación educativa VII : diversidad, inclusión y aprendizaje : aportes desde la investigación educativa / Martha Vergara Fregoso ... [et al.] ; compilación de Martha Vergara Fregoso ; Horacio Ademar Ferreyra ; prólogo de Carlos Adolfo Rengifo Castañeda. - 1a ed. - Córdoba : Comunic-Arte ; Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba ; Guadalajara : Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Arte,Arquitectura y Diseño Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades , 2022.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-602-474-7

1. Ciencias de la Educación. 2. Inclusión Escolar. 3. Estrategias de Aprendizaje. I. Vergara Fregoso, Martha, comp. II. Ferreyra, Horacio Ademar, comp. III. Rengifo Castañeda, Carlos Adolfo, prolog.
CDD 371.9046

Primera edición 2022

© 2022, Universidad Católica de Córdoba, Argentina

© 2022, Universidad de Guadalajara

Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

ISBN: 978-987-602-474-7

Impreso y hecho en Argentina

Printed and made in Argentina

Revisión y corrector de estilo

Mtro. Carlos Alberto Morgado Galván

Diseño de Portada

Fabio Viale

ÍNDICE

Prólogo	5
Carlos Adolfo Rengifo Castañeda, Universidad San Buenaventura de Colombia	
Diversidad, inclusión y aprendizaje. Aportes desde la investigación educativa	
A manera de Introducción	11
Martha Vergara Fregoso, Horacio Ferreyra	
I. DIVERSIDAD, INCLUSIÓN Y APRENDIZAJE: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS	19
Educación Inclusiva con enfoque de Derechos:	
reflexiones teórico-prácticas	20
Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler, Anel González Ontiveros	
Víctor Hernández Briseño	
Las prácticas de enseñanza de los docentes de Lenguajes y Comunicación	
en la educación secundaria: testimonios de diversidad	42
Horacio A. Ferreyra, Ana M. Rúa	
II. LA INCLUSIÓN Y DEFENSA DE LA DIVERSIDAD	71
El derecho a la educación en riesgo: presupuesto para la población	
en contexto de vulnerabilidad, México 2012-2021	72
Yesid Sierra, Edgar Iván Ochoa León	
El concepto de la diversidad en la educación en contexto de marginalidad	
y pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 y COVID-19	97
Matilde Heredia	
Especiales todos: un ciclo de talleres para la inclusión social	115
Ethel Natalia Revello Barovero, Cristina Beatriz Colloca	
Estrategias de inclusión de las Personas con Trastorno por	
Déficit de Atención e Hiperactividad	123
Edgar Raúl Ramírez Zárate, Luz Elva Zárate Sevilla	
Procesos psico-socio-culturales y educativos en jóvenes con problemas de adicción	146
Víctor Manuel Ponce Grima	

III. PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y APRENDIZAJES PARA LA PROMOCIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN	173
El vínculo pedagógico en las trayectorias educativas de jóvenes en contextos de encierro	174
Silvia Inés Previgliano, Gustavo Orlando Ranzuglia	
Construcciones sociales de docentes de nivel primario sobre atención a la diversidad y la relación con el principio de inclusión educativa	191
Jorgelina María Inés Casella	
La educación sexual integral en el aula: concepciones acerca de la perspectiva de género en escuelas de nivel secundario de la ciudad de Río Cuarto y Zona de influencia	213
Sergio Alejandro González	
La relación museo de ciencias-escuela y el estudiante sordo: una investigación basada en el Método del Recuerdo Estimulado	246
Ariany Palhares de Oliveira Borges, Daniel Fernando Bovolenta Ovigli	
Nuevos escenarios educativos: significados y conceptos del Aprendizaje Basado en Retos	275
Rocío Calderón García, Jorge Alfredo Jiménez Torres	
Inclusión en la primera infancia en preescolar	293
Talía del Carmen Quiñonez Rubio	
Aproximaciones a los conceptos del derecho educativo, aprendizaje, inclusión y diversidad en el contexto actual de la Zona Metropolitana de Guadalajara	314
Erick Manuel Ortiz Macias	
SOBRE LOS AUTORES.....	333

PRÓLOGO

Carlos Adolfo Rengifo Castañeda PhD

Las democracias cuentan con un gran poder de imaginación y raciocinio, pero también son propensas a las falacias, al chovinismo, a la prisa, a la dejadez, el egocentrismo y a la estrechez del espíritu. La educación orientada principalmente a la obtención de renta en el mercado global magnifica estas fallas y produce semejante grado de codicia obtusa de docilidad capacitada que pone en riesgo la vida misma de la democracia, además de impedir la creación de una cultura mundial digna (Nussbaum, 2010, pág. 188)

A la luz del epígrafe del libro *Sin fines de lucro* de la prestigiosa filósofa Martha Nussbaum, se puede comprender e interpretar, de manera aproximada, algunos de los asuntos desarrollados en esta importante obra académica, intitulada “Miradas y Voces de la Investigación Educativa III *Diversidad, Inclusión y Aprendizaje. Aportes desde la Investigación Educativa*” coordinada por la investigadora Martha Vergara Fregoso y el investigador Horacio Ademar Ferreyra. Esto, toda vez que, al leer las reflexiones críticas, rigurosas y propositivas de sus autores en relación con diferentes aspectos asociados a la educación, se advierten, ciertas consideraciones que permiten reconocer el papel de la educación, por ejemplo, con los derechos humanos, la diversidad, la discapacidad, la inclusión, la política, la democracia, la cultura, la economía, los territorios y la dignidad humana. Se trata, en efecto, de un libro que, gracias a su mirada desde la investigación en educación, realiza una clara y adecuada lectura, comprensión e interpretación de la realidad educativa y de los distintos signos de los tiempos en la educación, así como los contextos situacionales de esta, creando, por un lado, condiciones de posibilidad para enfrentar algunos de los retos más frecuentes que se hacen presentes en las diversas prácticas educativas. Y, por otro lado, proponiendo nuevos escenarios para pensar la investigación educativa de manera situada.

En correspondencia con lo anterior, se tiene el capítulo de los académicos van Dijk Kocherthaler, González Ontiveros y Hernández Briseño intitulado *Educación Inclusiva con enfoque de Derechos: reflexiones teórico-prácticas*, en este, los autores dan razones, entre otros aspectos, del derecho a la educación de calidad e incluyente, como un pilar determinante y garante de los demás derechos. Siendo este aspecto, una invitación a la reflexión, inclusión, participación, empatía y diálogo que involucra a todos los actores de la educación y de manera especial, las experiencias vitales de los estudiantes.

De igual forma los profesores Ferreyra y Rúa, presentan en el capítulo *Las prácticas de enseñanza de los docentes de Lenguajes y Comunicación en la educación secundaria: testimonios de diversidad*, los resultados de una investigación realizada en la Universidad Católica de Córdoba entre 2016 y 2018 y, cuyo objetivo fue caracterizar las prácticas de enseñanza de los docentes de lenguajes y comunicación en la educación secundaria, a partir de la observación de sus clases, siendo este trabajo, un buen ejemplo de la investigación en educación y cómo esta resignifica la misma práctica pedagógica.

Seguido de este, en el capítulo *El derecho a la educación en riesgo: presupuesto para la población en contexto de vulnerabilidad, México 2012-2021*, los autores Sierra y Ochoa dejan como uno de sus principales aportes la exhortación a que los ciudadanos veamos más allá de las narrativas dominantes y procuremos un mundo más equitativo donde el bien común sea un imperativo, contrastando, de tal modo, ciertos discursos hegemónicos propios de los paradigmas tradicionales, denunciados también por Nussbaum “en el contexto del viejo paradigma, lo que está en boca de todos es la necesidad de una educación que promueva el desarrollo nacional en tanto crecimiento económico” (2010, pág. 38). Denuncia que conduce a superar las lógicas del poder y del mercado que constriñen el acceso justo y equitativo a la educación, aumentando la brecha entre ricos y pobres e incrementando los niveles de desigualdad y marginalidad social. De ahí la importancia de reconocer, imperativamente, a la educación como un derecho.

A tenor de lo anterior, desde el escrito *El concepto de la diversidad en la educación en contexto de marginalidad y pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 y COVID-19* la investigadora Matilde Heredia analiza en contextos de marginalidad, la relación entre diversidad, la situación y proyección pedagógica del estudiante, sus familias en correspondencia con los diferentes contextos sociales en el marco de la transición de la presencialidad a la virtualidad en el contexto de la Pandemia, así como el papel de las tecnologías en los asuntos de la diversidad. Este escrito, conduce al lector a pensar los problemas de la enseñanza, la inclusión, y, en las brechas sociales que se evidenciaron con ocasión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con el acceso a las tecnologías de la información y comunicación, en respuesta a los confinamientos y aislamientos sociales, que el mundo, durante la Pandemia, tuvo que enfrentar.

Ahora bien, continuando con el tema de la inclusión social, las investigadoras de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego Antártida e Islas del Atlántico Sur, Revello Barovero y Colloca a partir del texto *Especiales todos: un ciclo de talleres para la inclusión social*, dan cuenta de una serie de talleres interdisciplinarios que pretenden mediante un encuentro de intercambios de experiencias, mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y, de manera especial, aquellas que con Síndrome de Down. Fomentando, de este modo, la inclusión y una mirada desde el reconocimiento de las capacidades diferentes.

En este orden de ideas, pensar en la inclusión, por ejemplo, en torno al **Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) como** lo exponen Ramírez Zárata y Zárata Sevilla **en el escrito** *Estrategias de inclusión de las Personas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad* resulta pertinente **para efectos de la atención temprana a personas con este diagnóstico, principalmente, en el marco de los procesos educativos**

Continuando con el componente psicosocial, el investigador Ponce Grima, en su texto *Procesos psico-socio-culturales y educativos en jóvenes con problemas de adicción* aborda un tema que preocupa notablemente a algunos contextos escolares, como es el de las sustancias psicoactivas, el consumo, la adicción y la salud mental, sin olvidar la atención a las emociones y el papel de estas en cada una de las actividades humanas.

Ahora bien, muy consecuente con los loables propósitos del presente libro, los profesores Previgliano y Ranzuglia en el capítulo denominado *El vínculo pedagógico en las trayectorias educativas de jóvenes en contextos de encierro* exponen las implicaciones del discurso pedagógico en la trama humana, como advierten al decir que: “De este modo, propicia la capacidad a los jóvenes de responsabilizarse de sus actos, de respetar los derechos de otros y de asumir obligaciones en relación con tareas de aprendizajes y convivencia junto a su familia, comunidad y los demás”. Así las cosas, se espera que, desde una mirada de la socio-educación, sea posible una justicia educativa, que, parafraseando a Boaventura de Sousa Santos, invitaría también a pensar - en cierto modo- en una justicia cognitiva, de saberes y experiencias individuales y colectivas, como posibilidad para una justicia social.

Tal componente social que es, en esencia determinante en este libro, es desarrollado también por la profesora Casella en su texto *Construcciones sociales de docentes de nivel primario sobre atención a la diversidad y la relación con el principio de inclusión educativa*. En él, la académica analiza las construcciones sociales de los docentes respecto al concepto de atención a la diversidad; examinando, en este ejercicio investigativo, a la luz de sus presupuestos formativos como psicopedagoga y, afincada en referentes teórico conceptuales como los de Schutz, Berger, Luckmann, Skrtic y Malheiro, entre otros, a la diversidad presente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, como oportunidad de enriquecimiento de las transformaciones escolares.

Comprometido también, con el tema de la diversidad, está la cuestión de la perspectiva de género, desarrollada por el investigador González en su trabajo *La educación sexual integral en el aula: concepciones acerca de la perspectiva de género en escuelas de nivel secundario de la ciudad de Río Cuarto y Zona de influencia*. Desde esta investigación se da cuenta de la poca aplicación de los lineamientos curriculares en relación con la educación social integral (ESI), de la provincia de Córdoba Argentina, siendo, por tal motivo, urgente la revisión, ajuste y aplicación de esta en el sistema educativo.

Continuando con las investigaciones en torno a la inclusión educativa, se encuentra el capítulo *La relación museo de ciencias-escuela y el estudiante sordo: una investigación basada en el Método del Recuerdo Estimulado* escrito por la profesora De Oliveira Borges y el profesor Bovolenta Ovigli. En este escrito, desde una investigación de naturaleza cualitativa y cuyo método se caracteriza por el recurso del Recuerdo Estimulado (MRE), el cual, a decir de los investigadores, hasta entonces no había sido utilizado con el público sordo en investigaciones en el campo de la educación, lo cual la haría novedosa, fue posible, por una parte, el acercamiento de esta población a un espacio de aprendizaje, no formal. Y por otra, la asimilación de conceptos nuevos en las áreas de las Ciencias de la Naturaleza.

Así las cosas, la investigación en educación, como se puede inferir en el presente libro posibilita nuevas rutas conceptuales, metódicas/metodológicas y ontológicas que transforman positivamente, no solo al saber de la educación, su objeto, sino también los contextos en los cuales

esta se hace presente. Tal es el caso del capítulo *Nuevos escenarios educativos: significados y conceptos del Aprendizaje Basado en Retos* en el cual los autores Calderón García y Jiménez Torres exponen el Aprendizaje Basado en Retos como una pedagogía vivencial que propicia de un lado, un aprendizaje autogestivo, y del otro, el fomento de la innovación y la creatividad para enfrentar y dar respuesta a ciertos problemas que emergen de los contextos de los estudiantes. En correspondencia con esto, por ejemplo, Nussbaum señala: “La educación es para las personas. Entonces, antes de poder elaborar un plan para el futuro de la educación, necesitamos entender los problemas que afrontamos en el proceso de transformación de los estudiantes en ciudadanos de la democracia, capaces de efectuar buenas reflexiones y elecciones sobre una gran variedad de temas nacional y mundial” (2010, pág. 51). Consideraciones que resultan ser tanto preocupación para los autores de este capítulo, como para Nussbaum.

Finalmente, esta obra cierra con dos capítulos que continúan con el propósito de abordar con rigor conceptual, académico, metodológico y compromiso social, el problema de la inclusión social y educativa. Por una parte, está el texto *La Inclusión en la primera infancia en preescolar* de la profesora Quiñonez Rubio, escrito en el que las prácticas de literacidad inclusiva resultan relevantes para el fomento y desarrollo de un verdadero ambiente de inclusión. Y, por otra, se tiene el capítulo *Aproximaciones a los conceptos del derecho educativo, aprendizaje, inclusión y diversidad en el contexto actual de la Zona Metropolitana de Guadalajara* del maestro Ortiz Macias, quien, en sus palabras advierte que es a través “de la educación pensada desde la condición humana, como se pueden combatir y hacer resistencia ante las conductas culturales en las que hemos vivido normalizando el poder y el dominio por medio de una educación jerárquica otorgada por el estado o la nación, pero no todos tienen el valor y la conciencia de reflexionar porque todos formamos parte del mismo sistema de pensamiento”. Palabras que, como se ha expuesto a lo largo de este prólogo, claramente dialogan con lo esgrimido por Nussbaum en relación con una educación que fomente el desarrollo humano. Una educación que propicie modelos de desarrollo humano más allá de un crecimiento económico. Por consiguiente, se trata de seguir indagando desde la investigación en educación, como bien lo pretende este libro, en procura de nuevas formas de pensar la relación maestro y educando, que redunden a su vez, en nuevas rutas para la consolidación de modelos de desarrollo humano comprometidos con la inclusión, diversidad, pluralidades, contextos, territorios y necesidades de cada uno de los actores de la praxis

pedagógica, mediante el reconocimiento de las voces de sus implicados, como afirma Nussbaum “el modelo de desarrollo humano supone un compromiso con la democracia, pues un ingrediente esencial de toda vida dotada de dignidad humana es tener voz y voto en la elección de las políticas que gobernarán la propia vida” (2010, pág. 47). *Voz y voto* que hoy, desde este libro, reconocen cada uno de los académicos, maestros e investigadores gracias a sus saberes y compromisos sociales y académicos confirmado en sus capítulos.

Diversidad, inclusión y aprendizaje. Aportes desde la investigación educativa.

Introducción

Martha Vergara Fregoso

Horacio Ferreyra

El vocablo “diversidad” nos remite de inmediato a pensar en lo diferente; ¿pensamos lo diferente a partir de lo que somos? O, ¿pensamos lo que somos a partir de lo diferente? No se trata de preguntas que esperan respuesta, sino incógnitas que permiten concebir lo diverso. Lo diferente es una categoría que nos ayuda a identificarnos como individuos o colectivos a partir de la distinción de lo “otro”, de aquello que nos resulta ajeno, que sabemos que no es el “yo” o el “nosotros”. Hablamos de características específicas que no consideramos como propias, que sabemos o creemos que no nos pertenecen y que no van de acuerdo con nuestra identidad; esta confrontación entre lo que se es y lo que no, este razonamiento binario es precisamente lo que nos distingue como humanos, nos crea una identidad, ya sea individual o colectiva.

En consecuencia, se puede decir que el reconocimiento de la diversidad es un paso en la dirección de aceptar lo que la conformación de la sociedad implica; también significa asumir que el saber del otro es diferente, y esto es solo el principio de una transformación social amplia, necesaria para que todos los ciudadanos participen en una sociedad democrática con igualdad y justicia. Así, el reconocimiento de la diferencia es un hecho de cardinal importancia que no puede ser subestimado; por lo que se requiere asegurar la igualdad en las relaciones de poder y en el acceso a oportunidades y recursos económicos, así como el respeto a las diferencias en los grupos y un contexto amplio de equidad que fortalezca las relaciones sociales.

Bajo esta perspectiva, el hecho de educar comienza al asumir que los niños y las niñas y, en general, todos los sujetos somos diferentes, pero que debemos educarnos juntos; por ello se puede afirmar que educar en la diversidad es un proyecto social y cultural. Más aún: educar no solo es realizar ciertos ajustes en las instituciones, sino lograr cambios en todos los sentidos, de manera global,

tanto en los centros educativos como en la comunidad. Tal como lo plantea Jerome Bruner (2000)¹, el objetivo de la educación es ayudar al sujeto a encontrar su camino hacia la cultura, a comprenderla en sus complejidades; en suma, el propósito de educar es cultivar creencias, habilidades y sentimientos para que el sujeto explique e interprete el mundo y logre así modificar la sociedad de la cual forma parte (Vergara, 2017)².

Derivado de la reflexión anterior, la escuela puede entenderse como instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones; por tanto, surgen las interrogantes: ¿cuál es el sentido de la escuela ante la diversidad?, ¿cuál es su función?, ¿cuál es el papel que tienen los diferentes agentes?, ¿cómo lograr una verdadera inclusión en la escuela?

Estas y otras cuestiones se plantean en la presente investigación; en virtud de ello se entiende que la escuela es un cruce de culturas que provoca tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados y en la formación de conductas. Ciertamente, la escuela tiene un papel diferente a lo que actualmente se requiere, ya que, si solo cumple con las acciones antes señaladas, entonces no es posible llevar la atención hacia la educación en la diversidad cultural y, por ende, tampoco hacia la inclusión. A la escuela le concierne trabajar en diversos marcos culturales (tantos cuantos haya en el contexto en el que se encuentra), por lo que su finalidad debe ser fomentar y cuidar el desarrollo holístico de los sujetos; de ahí la importancia de que en las instituciones educativas se logre reconocer y comprender las características de la población demandante de sus servicios, de modo que sea posible diseñar propuestas educativas acordes a la heterogeneidad del grupo y a los intereses particulares de las comunidades y los sujetos en general.

Hablando específicamente de la educación, es claro que desde los primeros niveles hasta el nivel superior está presente el propósito de promover una educación de calidad, con equidad e inclusiva, que no se restrinja únicamente a la educación especial, sino que propicie prácticas escolares

¹ Bruner, Jerome, (2000). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva”, Psicología y Educación, traducción J. C. Gómez, Madrid, Alianza Editorial.

² Vergara, Martha, (2017). La práctica cotidiana de los profesores. Un estudio desde el proceso de formación en el posgrado. Universidad de Guadalajara y la Universidad de Oviedo.

orientadas a eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, y comprometidas a cambiar esquemas y a construir una escuela que responda a la diversidad.

El enfoque inclusivo reconoce y valora las diferencias individuales, culturales, lingüísticas y dialectales, y las concibe como una fuente de riqueza y de mejora de la calidad educativa. En el proceso de enseñanza-aprendizaje estas diferencias se hacen más visibles: todos los alumnos tienen necesidades educativas comunes, compartidas por la mayoría, y al mismo tiempo, necesidades propias, individuales y tal vez algunas especiales, que requieren poner en marcha una serie de apoyos, recursos y pautas pedagógicas particulares o de carácter extraordinario, distintas a las que requiere la mayoría de los alumnos.

Por tanto, se pretende que en las escuelas de cualquier nivel educativo se realicen prácticas con un enfoque de educación inclusiva, lo que implica modificar las formas de enseñar y de aprender; es decir, dejar de lado las clases frontales centradas en la enseñanza, carentes de sentido y descontextualizadas de la realidad, para dar paso a un nuevo proceso a través del cual los estudiantes tengan la posibilidad de compartir y disfrutar, en un clima cálido y acogedor, situaciones de aprendizaje relacionadas con sus propias experiencias, en entornos donde se valoran y respetan sus diferencias individuales, y en los que existe la oportunidad de construir con los demás a través de los trabajos cooperativos y la formación de grupos heterogéneos.

El propósito de la presente obra es socializar los avances de una investigación educativa de gran envergadura, por lo que el contenido responde a marcos conceptuales, objetivos, procesos, prácticas, experiencias, políticas –entre otros aspectos– vinculados con la diversidad, la inclusión y el aprendizaje. Los catorce textos reunidos en este trabajo se agrupan en tres apartados: el primero de ellos se titula: “Diversidad, inclusión y aprendizaje: aspectos epistemológicos”; el segundo lleva por nombre “La inclusión y defensa de la diversidad”; y, finalmente, el tercero se denomina “Prácticas inclusivas y aprendizajes para la promoción de la diversidad en la educación”.

En el primer capítulo se encuentra el texto “Educación inclusiva con enfoque de derechos: reflexiones teórico-prácticas”, escrito por Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler, Anel González Ontiveros Víctor Hernández Briseño; en esta reflexión se enfatiza la importancia que tiene la

comprensión desde la pedagogía crítica para lograr una educación con enfoque de derechos, para lo cual, los autores retoman los criterios aportados por Katarina Tomasevski, quien establece que, para cumplir el derecho a la educación, ésta debe ser de calidad, inclusiva y equitativa en todos sus niveles, siendo el Estado el garante de velar por una educación asequible, accesible, adaptable y aceptable. Adicionalmente, mencionan que para llegar a la comprensión de la educación inclusiva en México es necesario que profesores y directores de las escuelas, junto con los padres de familia, asuman la responsabilidad de velar por el ejercicio pleno de los derechos de cada estudiante; en la conclusión del estudio realizado se señala que a la educación en México aún le falta para que sea de calidad, inclusiva y equitativa.

En el mismo apartado, Rocío Calderón García y Jorge Alfredo Jiménez Torres ofrecen el texto “Nuevos escenarios educativos: significados y conceptos del aprendizaje basado en retos”, en el cual analizan los significados que los estudiantes de las licenciaturas de Sociología y Relaciones Internacionales del Centro Universitario de Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara otorgan al aprendizaje basado en retos, estrategia que, de acuerdo con los autores, consiste en incorporar habilidades y destrezas para el autodescubrimiento, fomentando la creatividad y la innovación.

En el segundo capítulo se ubica el texto: “Las prácticas de enseñanza de los docentes de lenguajes y comunicación en la educación secundaria: testimonios de diversidad”, de los autores Horacio A. Ferreyra y Ana M. Rúa; en el contenido se presentan los resultados de la investigación llevada a cabo en la Universidad Católica de Córdoba, entre 2016 y 2018, con el propósito de caracterizar las prácticas de enseñanza de los docentes de lenguajes y comunicación en la educación secundaria, a partir de la observación de sus clases. Los resultados están organizados en diez aspectos seleccionados como descriptores privilegiados, cada uno de los cuales se acompaña de porcentajes de preeminencia y testimonios que aparecen como estampas de la diversidad.

Otro de los textos de este apartado es el titulado “El derecho a la educación en riesgo: presupuesto para la población en contexto de vulnerabilidad, México 2012-2021”, de Yesid Sierra y Édgar Iván Ochoa León, quienes analizan la evolución de los presupuestos dedicados a programas que atienden población indígena y migrante en el nivel básico. En el texto se presentan algunas

consideraciones respecto al gasto público en educación, así como el marco jurídico que cobija a las poblaciones en contexto de vulnerabilidad; también se expone información presupuestal y de evolución de la cobertura de los programas que operaron desde antes de 2010 y hasta 2020. Los autores afirman que la asignación presupuestal a programas está relacionada directamente con la política educativa del gobierno en turno y concluyen que, pese a que los programas educativos implementados buscan garantizar el derecho a la educación de los grupos en contexto de vulnerabilidad, estas acciones se mueven al vaivén de las autoridades gubernamentales del momento.

Otro de los textos agrupados en este segundo bloque es “El concepto de la diversidad en la educación en contexto de marginalidad y pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 y COVID-19”, de Matilde Heredia; en este trabajo se expone un análisis del alcance y límite del concepto de diversidad en ámbitos educativos marginales, en el contexto de la pandemia causada por el SARS-COVID 2; asimismo, se explica la relación entre la situación y la proyección pedagógica del alumno, su familia y su contexto social en el proceso de planificación y desarrollo de ofertas de formación, que obliga a las instituciones educativas a transitar de la presencialidad a la virtualidad, incorporando nuevas herramientas digitales.

Ethel Natalia Revello Barovero y Cristina Beatriz Colloca presentan el texto “Especiales todos: un ciclo de talleres para la inclusión social”, en el que refieren la experiencia de un ciclo de talleres de inclusión social dirigidos a personas con discapacidad en la provincia Tierra del Fuego, Chile. Esta narrativa se desprende de un estudio de caso sobre la alfabetización académica, que visibilizó la necesidad de abrir espacios en la sociedad para que las personas con alguna discapacidad pudieran interactuar. Las autoras realizaron entrevistas presenciales a las familias y analizaron la situación y las dificultades para la integración de las personas con discapacidad.

En la misma línea temática, Édgar Raúl Ramírez Zárate y Luz Elva Zárate Sevilla comparten la experiencia titulada “Estrategias de inclusión de las personas con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)”, en la que se describen beneficios, consecuencias y métodos de la atención temprana a personas con TDAH de las escuelas de nivel básico y bachilleratos de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco. Quienes escriben este trabajo afirman que algunas

estrategias para la inclusión de las personas con este trastorno son la intervención activa de los agentes educativos ante la presencia del TDAH en un niño o niña, la detección del TDAH en el ámbito escolar, y el conocimiento de los métodos para un mejor manejo del padecimiento en el salón de clases.

Desde otra perspectiva, Víctor Manuel Ponce Grima, en el texto “Procesos psico-socio-culturales y educativos en jóvenes con problemas de adicción”, presenta hallazgos sobre los factores neuropsicológicos y psicosociales que inciden en el consumo y adicción a las drogas en los jóvenes; este estudio recupera la voz de un grupo de jóvenes en proceso de rehabilitación, de una colonia del municipio de Tonalá, en la periferia de la zona metropolitana de Guadalajara. El trabajo es parte de una investigación cualitativa con enfoque narrativo-terapéutico, que permite indagar en los fenómenos vinculados con la adicción y que se exacerbaban en el contexto de transformaciones sociales que impactan los nuevos modos de vida y las perspectivas de los adictos.

En el tercer capítulo se integró la aportación de Silvia Inés Previgliano y Gustavo Orlando Ranzuglia, quienes explican la manera en que el vínculo pedagógico influye en las trayectorias educativas de los jóvenes que se encuentran en contextos de encierro en la provincia de Córdoba Argentina. La investigación es de tipo exploratorio-descriptiva, enmarcada en una metodología cualitativa, y sus resultados permiten interpretar que los jóvenes valoran significativamente la escuela y la conciben como un medio para construir un futuro que, si bien se vislumbra difuso, permitiría superar las situaciones desfavorables vividas; asimismo, aprecian la escuela como espacio de contención, en donde son escuchados y comprendidos.

Por su parte, Jorgelina María Inés Casella, en el texto “Construcciones sociales de docentes de nivel primario sobre atención a la diversidad y la relación con el principio de inclusión educativa”, analiza las construcciones sociales de docentes de nivel primario de la ciudad de Córdoba, Argentina, respecto al concepto de atención a la diversidad; se identifican las significaciones construidas en torno a la diversidad y su relación con el principio de inclusión educativa. La autora concluye que las construcciones sociales sobre la atención a la diversidad condicionan a los docentes en el ejercicio de sus prácticas de enseñanza respecto a lo que implica la educación

inclusiva y, por lo tanto, la educación como derecho, que subyace aún como la idea de educación homogeneizadora.

Un tema relevante en la presente obra es el que aborda el texto “La educación sexual integral en el aula: concepciones acerca de la perspectiva de género en escuelas de nivel secundario de la ciudad de Río Cuarto y zona de influencia”, de Sergio Alejandro González; el autor presenta las concepciones sobre la perspectiva de género que tienen los alumnos de nivel secundario de ocho colegios de la ciudad Río Cuarto, Argentina. El propósito del estudio es conocer qué tan eficiente ha sido la implementación de los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral (ESI) en los centros escolares de Córdoba.

Otra experiencia igualmente interesante es la que plantean los autores Ariany Palhares de Oliveira Borges y Daniel Fernando Bovolenta Ovigli en el texto “La relación museo de ciencias-escuela y el estudiante sordo: una investigación basada en el método del recuerdo estimulado”, en el que, a partir de la práctica, se analizan las interacciones entre la cultura científica y la cultura sorda, considerando el trabajo con una unidad didáctica sobre paleontología que han integrado un museo de ciencias de la naturaleza y la escuela. Los autores concluyen que estas actividades son importantes porque ayudan a los alumnos sordos a enriquecerse y ampliar su vocabulario señalizado y escrito.

En el mismo tenor, Talía del Carmen Quiñonez Rubio, autora del texto “Inclusión en la primera infancia en preescolar”, enfatiza la importancia de promover la educación inclusiva desde el nivel preescolar en México; ella apuesta por la implementación de la igualdad en educación preescolar y para ello crea una propuesta de educación inclusiva en un contexto de literacidad, como medio clave para el desarrollo de nuevas ideas que influyan en el mejoramiento de la educación. Enfatiza que para asegurar la educación inclusiva es relevante promover la valoración de la diversidad, reconocer que no existen alumnos estándar, adaptar el programa a las necesidades de los alumnos y garantizar la participación con igualdad de toda la comunidad educativa.

Finalmente, Erick Manuel Ortiz Macías, en su texto “Aproximaciones a los conceptos del derecho educativo, aprendizaje, inclusión y diversidad en el contexto actual de la zona metropolitana de

Guadalajara”, explica cómo elaborar e implementar estrategias educativas en los espacios cotidianos de convivencia social, las cuales utilizan el uso del lenguaje como un punto de encuentro para promover procesos de aprendizaje del lenguaje crítico, enfocado en la solución de problemáticas cotidianas. El autor comparte algunas claves para fomentar el libre derecho a la educación y sus implicaciones dentro y fuera de las instituciones educativas; plantea, además, una propuesta de formación ciudadana, elaborada con base en los conceptos lingüísticos del derecho a la educación, diversidad e inclusión, y con fundamento en la Investigación Acción Participativa (IAP), a través de los postulados filosóficos de la construcción de una sociedad del conocimiento por medio de los procesos de lectura y escritura por placer.

I. DIVERSIDAD, INCLUSIÓN Y APRENDIZAJE: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS

Educación Inclusiva con enfoque de Derechos: reflexiones teórico-prácticas

Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler

Anel González Ontiveros

Víctor Hernández Briseño

Introducción

Más de 30 años han pasado desde que entró en vigor (desde 1990) la Convención Internacional de los Derechos del Niño (La Convención en adelante), (ONU,1989) en nuestro país, México. En 2019 los legisladores incluyeron en el Artículo 3° Constitucional (DOF, 2019) el enfoque de derechos como lineamiento para la impartición de la educación en todos los niveles. Finalmente se logró con esto, la homologación de estos dos instrumentos jurídicos de máxima jerarquía.

Sin embargo, pocos trabajos de corte conceptual/teórico e investigativo se han realizado con la finalidad de comprender las implicaciones pedagógicas que emergen de estos marcos legales.

Este ensayo aporta a la discusión sobre los criterios aportados desde la perspectiva legal con la finalidad de valorar el cumplimiento de las disposiciones de orden jurídico para el sector educativo y que apelan al Estado como garante del Derecho a la Educación. Para este ejercicio nos posicionamos en la pedagogía crítica que se ocupa desde la filosofía de la educación (Kincheloe, 2000) por poner sobre la mesa elementos de análisis para develar la apuesta educativa que se analiza. Como afirma Giroux: *Toda educación es una lucha para elegir qué tipo de futuro queremos para los jóvenes* (2019). La educación nunca se puede asumir como un ejercicio “neutral”, ya que siempre tiene implicaciones políticas e ideológicas. Por ello, es fundamental comprender la apuesta de La Convención por una educación que permita el desarrollo pleno (al máximo potencial de cada individuo) de todos los integrantes de la población de una nación, en un marco político democrático, plural e incluyente en el que los propios niños y las niñas son ciudadanos con derechos. El Estado es responsable de generar estos espacios de participación ciudadana.

En primera instancia se amplían desde una perspectiva educativa y formativa los criterios aportados por Katarina Tomasevski (2004), una académica especializada en derechos humanos.

En un segundo momento, se abordan los aspectos pedagógicos que se desprenden de La Convención y que son la responsabilidad directa de los profesores y directores de todas las escuelas, ya que ellos junto con los padres de familia son los garantes más cercanos, que, en la cotidianidad, deben velar por el ejercicio pleno de los derechos de cada niño y niña.

Se termina este ejercicio con una reflexión de los retos que nos toca asumir a todos los implicados en el ámbito educativo para lograr una educación con enfoque de derechos.

Discusión de los criterios aportados por Katarina Tomasevski (2004) para el cumplimiento del derecho a la educación

El Derecho a la educación se ha reconocido como un pilar para poder ejercer todos los demás derechos y, en consecuencia, el acceso a una educación con calidad, inclusiva y equitativa se ha convertido en la aspiración de todos los pueblos.

En general, el cumplimiento de los derechos individuales y colectivos a una educación con calidad para las nuevas generaciones tiende a interpretarse, en términos concretos, como la condición en la que cada niño y niña tenga un lugar en una institución provista de profesionales que brinden el servicio educativo acorde a la edad.

Cuando hablamos de los derechos del niño, se considera al Estado como uno de los principales garantes del cumplimiento de estos. Tomasevsky (2004) hace una propuesta para poder valorar si un Estado está cumpliendo o no con sus obligaciones como garante del derecho a la educación de todos los niños y niñas. Los criterios que propone son la asequibilidad, la accesibilidad, la adaptabilidad y la aceptabilidad.

Desde el punto de vista del derecho, éstos aseguran la inclusión de todos los niños y niñas de las nuevas generaciones de cualquier país y, además, las podemos mirar desde una perspectiva educativa como las condiciones de infraestructura y provisión de condiciones básicas para poder pensar que todo niño o niña tendrá acceso a la educación, independientemente de donde vive, a qué minoría étnica pertenece o con qué capacidades cuenta. El supuesto desde la pedagogía crítica es que esta educación la brinda el Estado para todos los niños y niñas.

El primer obstáculo para la construcción de una sociedad democrática se constituye cuando los Estados fomentan dos sistemas educativos paralelos: uno público y otro privado, ya que esto genera fragmentación en las poblaciones y dificulta la formación de una colectividad diversa que comparte ciertos valores fundamentales como son la equidad y el acceso a oportunidades para todos y todas.

Por ende, si el Estado desea cumplir con el derecho a la educación de todos los integrantes de las nuevas generaciones es crucial contar con presupuesto suficiente. Éstos son negociados en los congresos, parlamentos o gabinetes responsables de la toma de decisiones. La recomendación de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) es que se destine el 8 % del Producto Interno Bruto (PIB) a la educación. Sin embargo, la mayoría de los países le destinan porcentajes menores. México ha logrado, en los últimos años, entre 3 % y 4 % del PIB para la educación, lo que tiene consecuencias para el cumplimiento del derecho a la educación de las nuevas generaciones.

La explicitación legal del criterio de la asequibilidad se refiere, de acuerdo con la citada autora, a la existencia de suficientes instituciones escolares, adecuadamente equipadas (bibliotecas, tecnología, material deportivo, material didáctico, entre otras), con profesores formados pedagógicamente y con una remuneración digna. Todos los niños y las niñas de la nación desde preescolar hasta el nivel medio superior debieran poder matricularse en una escuela con estas características.

Si nos remitimos a los estudios hechos en nuestro país, en torno al estado en el que se encuentran las escuelas encontramos muchos incumplimientos si se toman las características enunciadas en el párrafo anterior.

[...] de acuerdo con el INIFED, en México el 31 % de las escuelas de educación básica presenta daño estructural y el 33 % funciona con alguna estructura atípica, el 55 % tiene carencias de accesibilidad y el 63 % no cuenta con servicios de internet. (INEE, 2019, p. 10)

Estos datos se registraron en 2019 antes de la pandemia COVID-19 (la pandemia en adelante), sin embargo, durante este periodo muchas escuelas fueron vandalizadas por el cierre sin estrategia de resguardo de infraestructuras que se hizo del sistema educativo nacional por casi dos años.

Y, según UNICEF (2021) un grave impedimento para el regreso a clases en presencialidad en condiciones de pandemia es que el 38 % de los planteles educativos del país no disponen de agua todos los días de la semana, el 19 % de los mismos carecen de inodoros suficientes para los estudiantes, y el 58 % no ofrece agua potable.

Se observan graves omisiones para lograr una infraestructura digna con equidad para todos los planteles en el país. Las inequidades entre zonas indígenas, rurales, urbano- marginales y

urbanas persisten y dan un mensaje subliminal de que hay niños que merecen condiciones de dignidad en sus espacios escolares y otros que se deben dar por bien servidos en infraestructuras denigrantes. Como si los niños y las niñas no se dieran cuenta. Según Medina y Rangel (2021), uno de los aspectos más resaltados por niños y niñas de preescolar retornados de los Estados Unidos de Norteamérica es que sus escuelas en México no les gustan porque están sucias y no pueden trabajar cómodamente en los espacios.

Lo anterior ni siquiera da cuenta de aspectos importantes para una educación con calidad como bibliotecas, herramientas tecnológicas, espacios deportivos, material lúdico y el necesario para el desarrollo de las capacidades artísticas (pintura, música, teatro, escultura, barro, entre otras).

La diferencia abismal que encontramos en cuanto a la calidad de la infraestructura y los materiales disponibles entre escuelas en regiones indígenas y las escuelas privadas con estándares internacionales son un reflejo de la “normalización” de la inequidad socio-económica del país, sin que exista conciencia de que esto es una realidad que vulnera el derecho a una educación con calidad de al menos la mitad de la población infantil. Además, el mensaje simbólico que esta realidad transmite es que hay niños y niñas que merecen todo y otros que se tienen que conformar con lo que alcanza a brindar el Estado.

No podemos dejar de mencionar que la participación del sector educativo en la lógica de mercado ha sido un gran retroceso a nivel mundial. La inequidad ha crecido de manera flagrante en el mundo entero y, ésta también, encuentra su manifestación en el sector educativo que no logró pelear el derecho a la educación como herramienta para aspirar a la equidad socio-económica. La educación como un bien y un servicio vendible al mejor postor contraviene el derecho a una educación equitativa. La libertad educativa es un argumento que se ha utilizado de manera mañosa para fomentar la mercantilización de los servicios. Hay maneras diferentes de incluir la diversidad y la libertad de cátedra desde la política pública y en el marco de la educación como derecho y bien colectivo que debe brindar el Estado. Desde un enfoque de derechos la libertad espiritual se resuelve dejando la responsabilidad de la educación religiosa en manos de los padres de familia en tiempos extraescolares.

Por último, en este criterio, otro indicador aportado para su valoración está la de los profesores suficientes, profesionalmente preparados y dignamente remunerados. Para hablar de suficientes profesores necesitamos revisar cuántos alumnos por aula permite la política pública y

cuál es la norma en el país, contrastando estos datos con lo que arrojan los resultados de aprendizajes medidos a nivel internacional.

En México se ha hecho un gran esfuerzo por tener cobertura completa y a nivel nacional la estadística nos dice que en el 2019 se contó con un promedio de 28 estudiantes por profesor (SEP, 2020), mientras que en los demás países miembros de la Organización de Cooperación para el Desarrollo (OECD, 2021) contaron con 15 estudiantes por docente en promedio. Los resultados del aprendizaje logrado en estas naciones están en proporción directa a los números de estudiantes por aula, considerando que los grupos pequeños permiten el diálogo entre pares y una participación activa por parte de los sujetos que aprenden.

Sin embargo, los promedios estadísticos son engañosos, ya que incluyen desde un grupo multigrado atendido por un promotor del subsistema a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) con tres niños, hasta un grupo en una zona marginal urbana con hasta 60 estudiantes en el aula. La diversidad de territorios, densidad poblacional, cultural, capacidades de niños y niñas nos exige que esta accesibilidad cumpla con criterios educativos más sensibles que las normas jurídicas. Así, el número adecuado de niños y niñas para grupos multigrado con estudiantes que poseen capacidades diferentes en una zona rural con población dispersa será muy diferente al que se necesita considerar en una zona urbana marginal, o en un medio clase media urbano. Los gobiernos tienden a considerar que los maestros pueden atender grupos grandes, independientemente de las características de los estudiantes y en zonas de baja densidad poblacional, los administradores públicos siempre tienden a disminuir la cantidad de maestros y cerrar los centros educativos, cuando consideran que el número niños y niñas es demasiado pequeño el criterio de la asequibilidad se olvida con frecuencia.

Si bien, tenemos un gasto corriente muy alto para pagar los sueldos de todos los trabajadores de la educación, entonces, en relación con el número de niños y niñas por aula en las zonas urbanas y urbano-marginales hay una gran insuficiencia de profesores. Los grupos tienen con frecuencia entre cuarenta y cincuenta estudiantes, con capacidades muy diversas.

Desde los estudios hechos con respecto a la idoneidad pedagógica del número de estudiantes por docente son contradictorios, porque, actualmente en un mundo dominado por el paradigma del mercado en el que la eficiencia económica cuenta más que otra cosa, encontramos que PISA tiene aprendizajes muy buenos con grupos numerosos y sistemas muy autoritarios en Asia, y que, en Europa, los países con grupos pequeños como Finlandia, Suecia, Noruega y

Dinamarca los aprendizajes también son excelentes. Sin embargo, desde La Convención, tan importante como el aprendizaje concreto en cualquier ámbito (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias) es la formación democrática, el pensamiento crítico, el desarrollo de la imaginación. Y el desarrollo de las capacidades socio-emocionales para aprender a vivir en la diversidad y resolver los conflictos de manera pacífica buscando el bien común. Si tomamos en cuenta estos criterios y observamos las prácticas educativas en Finlandia observamos que de los tres hasta los ocho años debieran tener un máximo de 15 niños y niñas por docente y que a partir de los nueve años se pueden atender bien hasta 24 niños y niñas por aula (OECD, 2020). En nuestro país, México, estas consideraciones están ausentes en las discusiones sindicales y políticas. Nuestra tradición autoritaria en la educación prevalece y los números de estudiantes por aula se determinan por la densidad poblacional de las diferentes localidades. Ahora con la inclusión de un enfoque de derechos en la educación, será necesario abordar estas discusiones para revisar con nuevos ojos la toma de decisiones.

El segundo criterio que plantea Tomasevski (2004) es la accesibilidad. En éste la académica incluye tres indicadores indisolublemente vinculados: la accesibilidad económica, geográfica y no discriminatoria. En otras palabras, no es suficiente que estén ahí los edificios con sus profesores, necesitamos asegurar la gratuidad de la educación, la inclusión de cualquier niño o niña y la proximidad geográfica.

La accesibilidad la plantea Tomasevsky como la facilidad de llegar al plantel educativo a una distancia aceptable para la edad. En México se ha hecho un gran esfuerzo en este sentido y se ha creado un subsistema a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) que hace accesible a los lugares más apartados un servicio de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. Aunque con la pandemia los encargados han dejado de brindar educación por más de dos años en muchas comunidades, en otras han operado con ayuda de teléfonos celulares y materiales que se distribuyen periódicamente. No se conoce exactamente cuánta cobertura se perdió en este periodo.

También en este criterio con sus tres indicadores, proponemos que no se deje a la libre interpretación de los gobiernos cómo cumplir. La gratuidad es la política oficial, sin embargo, como no se dota de presupuesto a los planteles para comprar materiales, el pago de los servicios y el mantenimiento de infraestructura, muchos padres de familia y personal docente recurren a aportaciones voluntarias para solventar, precariamente, estas necesidades. Las “cuotas” que se

piden a padres de familia no son obligatorias, sin embargo, genera muchos conflictos en las comunidades escolares cuando hay familias que no pueden o no quieren pagarlas. Por estas razones es indispensable que los gobiernos destinen recursos suficientes para el mantenimiento de la infraestructura, los materiales y los servicios básicos como agua, luz e internet.

La inclusión también se ha interpretado como una disposición en la que las escuelas aceptan a todos los niños y las niñas de las localidades, sin embargo, los profesores no cuentan con la capacitación suficiente para atender esta diversidad de capacidades y tampoco hay personal especializado para niños y niñas que lo requieran. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2019) reporta que el 67 % de las escuelas primarias hay algún estudiante con capacidades diferentes, sin que éstas cuenten con el apoyo requerido de asesores calificados para su inclusión.

Las buenas prácticas en el mundo nos han enseñado que una enseñanza centrada en el estudiante, dialógica y participativa, todas características de una educación de calidad, es necesaria para lograr la adecuada inclusión con estudiantes de orígenes y capacidades diversas. Estas estrategias didácticas son difícilmente aplicables con grupos muy numerosos. Un docente no puede atender, amorosamente y brindando la contención adecuada, a más de 15 infantes en el nivel preescolar y durante los dos primeros años de primaria y, a más de 24 a partir de tercer grado de primaria. En el caso de contar, además, con niños y niñas con necesidades de aprendizaje especiales, con la finalidad de cumplir el mandato de la inclusión universal marcada en la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989), se requieren profesores especialistas en cada plantel que asistan y asesoren a los profesores de grupo. Los grupos con 1 a 3 estudiantes con necesidades especiales en el nivel primario y secundario debiesen reducirse a 18 integrantes por grupo. Consideramos que, plantear los números que se basan en los resultados del aprendizaje a nivel internacional (OECD, 2021), ayudarían a los gobiernos a cumplir con este criterio de la asequibilidad, de tal manera, que sea posible para los profesores brindar una educación de calidad.

Finalmente, el acceso geográfico requiere de concreción desde la perspectiva pedagógica. En el marco legal se habla de “la proximidad”, que es muy relativa. Consideramos, que hace falta determinar las distancias aceptables por nivel. De manera ideal un niño hasta los 12 años debiera poder caminar a su escuela. En el nivel preescolar la distancia no debiera exceder los 30 minutos de caminata, es decir, 1.5 km y en el nivel primaria el máximo saludable es una hora, es decir, 4 km. Tomando en cuenta la velocidad a la que se desplaza en promedio un niño sano en esas edades. Además, la política pública debiera fomentar que niños y niñas realmente caminen a la escuela

para que lleguen activados, bien oxigenados y alertas a sus clases. Esta interpretación de accesibilidad ayudaría también a compensar las horas que niños y niñas deben permanecer sentados y relativamente quietos, además, de combatir el sedentarismo y la obesidad infantiles, problemas que hasta la fecha no se han atendido debidamente. Otra gran ventaja de caminar a la escuela, desde el punto de vista del desarrollo infantil, es que niños y niñas adquieren de manera natural una adecuada orientación espacio-temporal que les ayudará en todos sus demás aprendizajes. En el nivel medio y medio superior la distancia no debiera exceder los 20 km que equivalen a una hora en bicicleta sobre terreno plano o reducir la distancia en terreno montañoso a 10 km. La misma recomendación hecha para los pequeños valdría para adolescentes que requieren de mucho movimiento físico en virtud de las descargas hormonales propias de la edad y del rápido crecimiento óseo-muscular que necesita de suficiente movimiento para desarrollarse óptimamente.

Estos desplazamientos matutinos y vespertinos a pie o en bicicleta debieran, además, poderse hacer en entornos seguros, es decir, que la ciudadanía en su conjunto tendría que velar por la integridad física y emocional de las nuevas generaciones y brindarles condiciones seguras con ciclovías, banquetas y seguridad para el desplazamiento autónomo, que abona a muchas bondades formativas como son el desarrollo de la responsabilidad, la atención, la concentración, la ubicación espacio-temporal, entre otras. Los países que han logrado esto como, por ejemplo: Noruega, Finlandia, Suecia, Dinamarca, Alemania, Países Bajos, Bélgica, cumplen desde la accesibilidad con condiciones formativas que favorecen el desarrollo pleno de niños y niñas.

El propio magisterio y su sindicato, en la mayoría de los países latinoamericanos, poco se han ocupado en definir los indicadores que favorecen el desarrollo infantil y considerando bondades pedagógicas para cumplir cabalmente con el derecho a la educación desde de la accesibilidad. Así, el acceso sigue siendo una norma jurídica que se deja a la interpretación de la administración pública, sin tomar en cuenta la diversidad de condiciones y de capacidades de los niños y las niñas a atender, y sin comprender la importancia de contar con infraestructuras dignas a la vez de combatir el sedentarismo u obesidad infantil para fomentar el desarrollo de la autonomía personal.

Estas condiciones debieran facilitar que todo niño o niña tenga posibilidades reales de ingresar sin discriminación alguna, permanecer y egresar del sistema educativo obligatorio en cada

país. En este sentido México es de los países que ha declarado obligatorios la mayor cantidad de niveles: desde preescolar (3 años) hasta la educación media superior (17 años).

El criterio de la aceptabilidad (Tomasevski,2004) se refiere al currículo y la metodología, ambos indicadores deben tomar en cuenta los contextos de niños y niñas, para asegurar que la educación sea culturalmente responsiva (Richards et al.2007), a la vez, que logre el desarrollo de las competencias que requieren las nuevas generaciones para funcionar en un mundo glocal, es decir, global y local a la vez, comprendiendo sus interrelaciones (Pries, 2007). Lo que se espera es que currículo y metodología contribuyan a facilitar el aprendizaje de los derechos humanos de manera cotidiana y de que existan mecanismos procesales para atender los derechos de niños y niñas de manera íntegra e indivisible. No es suficiente ir a la escuela, es necesario aprender a vivir como sujeto de derechos y contar con los mecanismos jurídicos adecuados para defenderlos.

Para todo lo anterior, es fundamental que los profesores tengan la capacidad de adaptar los currículos a los lenguajes, valores, entornos físicos, ecológicos y culturales, en los que se encuentran inmersos. El derecho a la libertad de cátedra en la educación se ha facilitado con el enfoque de las competencias como marcos reguladores para establecer los aprendizajes mínimos académicos. En otras palabras, establecer las competencias académicas a alcanzar por nivel educativo debe ser un *continuum* aceptable para cualquier cultura en el que los contenidos concretos se adaptarán al entorno natural, social, cultural y espiritual en el que se encuentran los establecimientos escolares. Esto requiere de profesores capaces de armar sus propios currículos que respeten, por un lado, usos, costumbres y cultura locales, a la vez de velar por el ejercicio de todos los derechos del niño en la cotidianeidad escolar. Esto último será motivo de explicitación y reflexión más adelante. Sobra decir que, si los usos y costumbres violan el derecho a la educación a ciertos niños o a ciertas niñas, o permiten la violencia contra niños y niñas, o manejan prácticas que vulneran la integridad física de niños y niñas estos deberán ser combatidos con firmeza desde las propias escuelas, que se constituyen en el ejemplo de la transformación que se busca y, la vez, en paralelo se deben promover debates respetuosos con los adultos de la comunidad al respecto. La Convención establece que los Estados parte deben brindar elementos a los padres de familia para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de sus hijos.

En México muy pocos profesores tienen la libertad por parte de sus directores y supervisores para implementar la adaptación curricular, y el currículo de las escuelas normales (instituciones que preparan profesionalmente al magisterio nacional para la educación básica) deja

mucho que desear en este sentido. la instrumentalización de la educación, mediante una mala comprensión de los logros esperados estandarizados, ha propiciado que se imparta una educación sin sentido para los niños y las niñas, nuestros modelos educativos siguen siendo verticales en las relaciones, no fomentan el diálogo entre pares, no hay un conocimiento profundo de las experiencias y saberes que aportan niños y niñas desde sus contextos familiares y socio-culturales, no se valoran opiniones, conocimientos, experiencias y cosmovisiones que no se corresponden con el pensamiento hegemónico en turno. El conocimiento que se imparte es teórico y está muy poco vinculado con la vida diaria de los estudiantes. En consecuencia, es posible afirmar que falta mucho trabajo en política pública, pues requiere de revisiones profundas de los currículos formativos para el magisterio y de los currículos, programas y material de apoyo para todos los niveles de la educación obligatoria. Por legislación, estos asuntos son todos responsabilidad de la autoridad nacional del sector educativo en nuestro país.

Finalmente, el criterio de la adaptabilidad (Timasevski, 2004) se refiere al cumplimiento del principio del interés superior del niño como rector para toda la educación que se imparte. El principio del interés superior del niño sólo se puede cumplir si dejamos a un lado el adultocentrismo y abrimos espacios reales de escucha, de expresión de opinión, de sentimientos y emociones, de valores, de toma de decisiones para niños y niñas. Muchas veces, se sigue operando el principio del interés superior del niño desde la perspectiva adulta y desde el pensamiento hegemónico, lo que dificulta el cumplimiento del criterio de inclusión en contextos tan pluriculturales como los de nuestro país. Tomasevski (2004) también incluye en la adaptabilidad la congruencia entre las disposiciones del sistema educativo y las de la mayoría de edad, edad mínima para ingresar al mundo laboral, seguridad social, entre otros.

En virtud de que seguimos dominados por un paradigma lineal que fragmenta el conocimiento y, por ende, los campos disciplinares, los derechos del niño se han visto como un asunto de orden legal que poco tiene que ver con asuntos “propiamente educativos”. Sin embargo, La Convención se construyó a partir de un intenso diálogo internacional y pluricultural dentro de una dinámica que reconoce el pensamiento complejo como un paradigma más adecuado para afrontar las problemáticas que nos aquejan en el mundo (Morin, 1990). La educación de las nuevas generaciones es una de ellas, y tiene carácter inter- y transdisciplinar, es compleja y, por ende, dinámica y diversa. Los cuatro criterios ayudan a generar, al menos, el marco general en el que debiera operar un sistema educativo nacional.

Criterios para el quehacer en las aulas, desde un enfoque de derechos

Desde nuestra perspectiva, los criterios discutidos y contextualizados al quehacer en las instituciones escolares son útiles sobre todo para apelar al Estado como garante de un enfoque de derechos. Sin embargo, quienes dentro del sistema educativo tienen responsabilidad y contacto directo con niños y niñas les faltan criterios claros que se desprenden del marco jurídico y les apoyen para hacer realidad el derecho a la educación de calidad. Es pertinente discutir cómo comprendemos desde la pedagogía crítica una educación con enfoque de derechos. La Convención, a lo largo de todo su articulado maneja tres criterios: las provisiones que los adultos deben asegurar a niños y niñas, la protección que los garantes deben brindar y los espacios de participación genuina que se necesitan crear los adultos en cada ámbito con la finalidad de asegurar la contribución social, cultural y política de los ciudadanos menores de edad. A continuación, discutiremos estos tres criterios para el trabajo en las escuelas y sus aulas.

Cuando se habla de provisión coloquialmente se piensa en alimento, techo y vestido, sin embargo, en el ámbito educativo la provisión se compone de la infraestructura, los profesionales, los contenidos y los mediadores pedagógicos que los docentes ofrecen a sus estudiantes. Todos estos elementos los tocamos como disposiciones generales en el apartado anterior, aquí discutiremos las características que se requieren tomar en cuenta para los contenidos y los mediadores pedagógicos si queremos cumplir con un enfoque de derechos que aspira a facilitar el desarrollo integral al máximo de su potencial de cada niño y niña. En cuanto a los contenidos, La Convención sólo prescribe tres temas concretos y señala los elementos básicos de la cultura para poder participar en las sociedades a las que pertenecen niños y niñas.

Los temas que todo sistema educativo debe proveer explícitamente y, de manera transversal, son el autocuidado, el cuidado del otro (derechos humanos y cultura de paz), y el cuidado del planeta. Estos contenidos requieren de un tratamiento adecuado a la edad. Con respecto al autocuidado y a manera de ejemplo, se resumen, en cuanto a los conocimientos concretos, cómo desglosar temas de autocuidado en nutrición para facilitar este aspecto del mismo: niños y niñas deberán aprender desde edades muy tempranas cómo y por qué nutrirse bien, evitando azúcares refinadas, grasas trans, alimentos procesados, demasiada sal, entre otros, y en las escuelas deberá cuidarse que niños y niñas traigan comidas saludables para el refrigerio, o si ofrecen comidas calientes éstas deberán prepararse con alimentos frescos. Conforme van madurando los niños, en el nivel primaria, estos conocimientos se reforzarán incluyendo el estudio

básico del sistema digestivo, en secundaria se comprenderán en Biología los procesos celulares y en el nivel medio superior deberán vincularse en Química a los procesos y las reacciones químicas, que se tienen en todo el tracto digestivo, y en Física el cálculo de las energías de acuerdo con las diferentes fuentes.

Asimismo, como debe incluirse la alimentación y la nutrición, será necesario proveer los demás temas que permiten a niños y niñas el auto-cuidado: la higiene, la necesidad del ejercicio físico, el suficiente sueño, evitar el estrés por ruido, escuchar música a decibeles que no dañen el tímpano, cuidar la vista, la piel, la postura, prevención de adicciones, entre otros. En general, estos conocimientos atentan contra los intereses de las industrias, tanto de alimentos procesados, como de las farmacéuticas, sin embargo, es un derecho de toda persona conocer desde pequeños cómo pueden cuidar su salud física, sexual, emocional y mental para crecer sanos y poder desarrollarse plenamente. En muchos países, en los que la educación religiosa determinó los sistemas educativos por bastante tiempo, como es el caso mexicano, los temas de educación sexual, que deben iniciar desde la educación inicial cuando se cambian los pañales y los niños y niñas descubren su cuerpo, son culturalmente difíciles de abordar y requieren de la inclusión de los padres de familia antes de tratarlos en las aulas para evitar choques y contradicciones. Sin embargo, un enfoque de derechos incluye el cuidado y la higiene de los órganos y los derechos sexuales y reproductivos desde la adolescencia (IIDH, 2008). Muchos países en Latinoamérica no han incluido los temas del autocuidado en la preparación del magisterio, razón por la cual se sigue haciendo de manera muy limitada, tradicional y dándole poca importancia, aunque los libros de texto y la descripción curricular los incluya. Se asume que esto es responsabilidad de los padres, sin embargo, para el ejercicio pleno de los derechos del niño no se pueden dejar usos y costumbres, tabúes y prejuicios en torno a los temas que aseguran la salud integral de los seres humanos.

Estos conocimientos, para cuidar de la salud, requieren un trabajo en mancuerna con padres de familia y, además, conductas congruentes en la cotidianeidad escolar. Las escuelas y el magisterio, en general, no se han involucrado adecuadamente para proteger de manera integral y desde lo que puede aportar el conocimiento contextualizado a niños y niñas, el autocuidado de la salud. Para seguir con el ejemplo de la alimentación, una asociación civil junto con la procuraduría de protección al consumidor (PROFECO) son los que han librado la batalla por la salud alimentaria de nuestros niños de manera más decidida, en México. Tras años de labor, la política pública implementada en 2020 hizo un avance significativo con el etiquetado frontal y la eliminación de

las mascotas en los empaques (*El poder del consumidor*, 2021). En general han sido actores fuera del sistema educativo formal los que han promovido la labor educativa en torno a los diferentes temas del cuidado integral de la salud, aunque es responsabilidad del sector educativo.

El siguiente contenido que quisiéramos ilustrar brevemente es el cuidado del otro. Niños y niñas deben conocer sus derechos y los de los demás, es decir, así como queremos ser respetados tenemos que respetar a los demás, tanto a adultos como a pares o a menores. Todos los ciudadanos en este sentido somos derechohabientes y garantes de los mismos derechos de los demás. Mi libertad termina donde empiezo a obstaculizar la libertad del otro. Es fundamental que esta dinámica de reciprocidades y responsabilidad mutua se comprenda desde edades muy tempranas, también es necesario que se asuma que las relaciones entre humanos siempre traen irritaciones y conflictos consigo, así como sentimientos positivos como solidaridad, compasión, empatía, cariño, amor, etcétera; lo importante es aprender a dirimir los conflictos mediante conversaciones en las que se explicitan las perspectivas de todos los involucrados y a buscar soluciones no violentas. Esta área está muy vinculada a la salud mental y a la construcción de sociedades equitativas. En los currículos mexicanos, a partir de la escalada de violencia en la sociedad, se incluyeron el desarrollo de las competencias socio-emocionales.

El problema para su puesta en pie es la falta de formación en este sentido que tienen los profesores para facilitar los procesos de aprendizaje en aras de la construcción de una cultura de paz, que es como también se ha nombrado esta área de conocimientos. Muchos profesores tienen sus propias competencias en este ámbito muy mal desarrolladas: buscan el control en lugar de la contención, no permiten la expresión de sentimientos, sobre todo a los varones, no tienen estrategias de contención para la ira, el enojo, la irritación, no saben cómo escuchar activamente ni cómo promover la escucha activa, se enganchan en sus propios enojos e irritaciones: gritan, violentan verbal y emocionalmente a los niños y niñas, se desesperan, se sienten ofendidos, faltan al respeto, entre otras conductas que denotan esta deficiencia en su formación. Las normales no han integrado un eje experiencial/ vivencial (no es suficiente conocer y aprender las técnicas, hay que vivir lo que significan) de desarrollo humano a lo largo de la carrera, con la finalidad de desarrollar estas competencias. En resumen, otra omisión de la política pública.

Los conocimientos que también se deben proveer son los que nos permiten colaborar con el cuidado del planeta, de la vida. En esta área tan importante es la teoría como la práctica, pues sólo así se promoverán los cambios que necesita implementar la humanidad para modificar de

rumbo. Actualmente, tanto las conductas de producción, consumo y distribución de alimentos y de todos los bienes son procesos que nos llevan a un suicidio colectivo. El modelo de desarrollo promovido hasta ahora por las escuelas desde el paradigma cartesiano es depredador y extractivista. La comprensión de estos conocimientos es compleja, inter y transdisciplinar y debe iniciar con actos concretos desde la primera infancia. La observación amorosa y llena de asombro para con las maravillas de la naturaleza se aprenden de manera muy genuina entre los tres y los diez años de vida, después se puede iniciar con la comprensión teórica de todo lo que amamos, hemos aprendido a respetar y a disfrutar de su belleza. El cuidado del planeta requiere de reconocer la crisis civilizatoria en la que nos encontramos (Reyes y Castro, 2018). También es necesario para su adecuado tratamiento liberarse del paradigma cartesiano que fragmenta y aísla, para acceder a la dinámica compleja que como bien señala Morin (1999) religa, contempla la condición humana y terrenal, asume que todo conocimiento tiene cegueras y se encuentra en constante cambio, que el mundo es una dinámica compleja de relaciones de la cual formamos parte.

Estos conocimientos son los que requieren las nuevas generaciones para poder dar sustentabilidad a nuestra existencia en el planeta, de otro modo, como ya sucede con muchas especies a las que hemos robado sus territorios sin respetarlos, seremos otra más en extinción. Es urgente reconocer que no toda nuestra existencia puede ser reducida a las leyes del mercado y que también la libertad de producción tiene límites y requiere de contención.

Todo aquello que constituye un derecho humano debe ser distribuido con equidad y esa es la función de los gobiernos y su administración pública. El agua, el aire, la energía, los alimentos, la vivienda, las comunicaciones, las áreas verdes no pueden convertirse en mercancías, debe garantizarse su justa distribución y el acceso universal- En este sentido la educación individualista que concibe al ser humano por encima y aparte de la naturaleza es una educación que no cumple con el espíritu ni el articulado de La Convención. El desarrollo al máximo potencial humano y el bien común deben encontrarse en un sano equilibrio. El amor propio y el amor al prójimo se necesitan mutuamente, el empoderamiento individual y la humildad de saberse parte del mundo natural se equilibran, la salvaguarda de mis derechos y los de los demás son dos caras de la misma moneda. Una vez que se comprende la naturaleza dinámica e interrelacionada de nuestra existencia podremos acceder a los conocimientos y al desarrollo de las competencias necesarias para enfrentar los retos y las problemáticas de este siglo.

Por último, unas reflexiones en torno a los elementos básicos de la cultura que nos permitan insertarnos profesionalmente en nuestra sociedad. Paulo Freire a lo largo de sus obras nos da la herramienta central de los elementos básicos de la cultura: ¿qué más importante que aprender a leer críticamente nuestra realidad? Actualmente, a esto se le denomina literacidad, y éstas competencias no sólo incluyen la lecto-escritura, sino la comprensión de los procesos históricos, de las dimensiones intuitiva, emocional y espiritual de nuestra existencia, de las expresiones artísticas, del impacto ambiental de las diferentes actividades humanas, de los espacios geográficos, de los asentamientos humanos, de la forma como funciona la tecnología, del significado de control sobre las personas que representa el uso de algoritmos computarizados, por mencionar algunos ámbitos de la literacidad.

En virtud de que los saberes acumulados de la humanidad son muchísimos no importa memorizar contenidos sin comprensión de los procesos. Así la literacidad se aprende comprendiendo la lógica epistémica de las disciplinas, la inter y la transdisciplina y, lo más importante aprender a aprender, para poder lograr la gestión autónoma de procesos de aprendizaje durante toda la vida dependiendo de los retos disciplinares, profesionales y humanos que se nos presentan a lo largo de nuestra existencia. La literacidad también es la construcción individual y colectiva de nuestras propias narrativas, del imaginario personal y social que somos capaces de crear (Mills, 1959).

Estos planteamientos los encontramos implícitamente en una lectura que relaciona entre sí todos los artículos de la Convención, que retoma Delors (1996) y los resume como cuatro pilares de la educación: aprender a Ser, aprender a Hacer, aprender a Aprender y aprender a Convivir.

Abordemos ahora la protección. Esta categoría que ocupa la mayor cantidad de los artículos de La Convención parte del reconocimiento de que niños y niñas son vulnerables frente a los adultos, simplemente por fuerza y por madurez. Por ello es necesario reconocer que como garantes de los derechos de las generaciones jóvenes los adultos tenemos que estar alertas y evitar cualquier tipo de violencia sobre los menores de edad. En este sentido no son nuestros iguales y también el reconocimiento de diferentes tipos de violencia es un aprendizaje que se tiene que facilitar. Los sistemas educativos ejercen varios tipos de violencia estructural sin siquiera estar conscientes de ello: matan la pregunta, limitan la creatividad y la imaginación, ejercen violencia física al no respetar la necesidad de movimiento, de orinar, de evacuar. Estar sentados por horas en silencio es una violencia estructural que condiciona a la obediencia, a la negación de las más elementales

necesidades vitales de cualquier cuerpo en crecimiento. Impedir el diálogo entre pares es coartar la posibilidad de resignificaciones comprensivas de los aprendizajes. Falta de contención a la violencia entre pares, a las experiencias dolorosas de la vida, al dolor físico son también omisiones cuyo resultado es violencia en alguna de sus manifestaciones. La adecuada protección en los establecimientos escolares es un continuo entre la seguridad de las instalaciones y el respeto a la integridad física y emocional de los estudiantes. El aprendizaje que permite reconocer formas más sutiles de violencia va de la mano con la formación en derechos humanos. En nuestro país la mayoría de las escuelas en el sector público y privado tienen prácticas educativas y mediaciones pedagógicas que no permiten una adecuada protección y formación cívica y ética. Ésta última, generalmente, se enseña con valores que se recitan, pero no se viven, y con exigencias de obediencia arbitraria. Nada más lejano a la construcción de una auténtica cultura de paz que forma a los individuos con la finalidad de que éstos aumenten su capacidad de trascender impulsos agresivos, de irritación, de impaciencia, de gratificación inmediata, entre otros. Finalmente, la formación que se basa en la búsqueda de estímulos externos en lugar de una validación personal, explícita y compartida es otro elemento que no contribuye a la construcción de una cultura de paz y a la adecuada protección y formación de las nuevas generaciones. La escuela y los maestros tienen responsabilidades específicas en este sentido durante la cotidianeidad escolar, mismas que todavía no son asumidas por la mayoría de los docentes que se encuentran instalados en el paradigma del siglo XIX en el cual la escuela tenía sólo la función de transmitir conocimientos y educar para la adaptación al mundo de los adultos mediante la obediencia.

Por último, la participación infantil, este planteamiento de La Convención es el que horizontaliza las relaciones entre adultos y niños. Es decir, como seres humanos, no importa la edad, tenemos opiniones, pensamos, sentimos, tenemos impulsos y valoramos lo que nuestro corazón nos dicta como bueno o malo. En este sentido adultos y niños somos iguales, sin embargo, para que las nuevas generaciones puedan espejarse adecuadamente requieren de una escucha activa, sin juicios de valor. Lo que alguien siente no es cuestionable, por lo mismo hay que dar espacio para la expresión y hay que escuchar y validar los sentimientos para que la persona los pueda dejar atrás sin que obstruyan su capacidad de pensar, sobre todo cuando son expresión de ansiedad, celos, envidias, enojos, tristezas. En la medida en la que se reprimen o se juzgan estos sentimientos las personas no aprenderán a trascenderlos y les impedirán un estado de bienestar personal, base para el bienestar colectivo de cualquier sociedad. En consecuencia, se necesita

participación infantil para poder expresar sentimientos cuando estos irrumpen en el aula; para ello se requieren ambientes emocionalmente seguros, es decir, donde haya reconocimiento de nuestra condición humana, en palabras de Morin, sin juicios de valor. Conocer qué detona algún impulso o sentimiento, agradable o desagradable, es un proceso de aprendizaje humano y de autoconocimiento, que también se desarrolla mediante la participación en diálogos y momentos de reflexión que rara vez se dan en las aulas.

Otro rasgo humano es que somos seres pensantes, sin embargo, qué y cómo piensa y opina cada persona dependerá de muchos factores como las experiencias vividas, los saberes desarrollados, el temperamento, entre otros muchos que son enigmáticos hasta para los propios actores. Únicamente la participación genuina de nuestros estudiantes permitirá a los docentes acceder a sus mundos y a sus contextos. Nuevamente, la expresión libre sin autocensura se logra cuando se sabe que hay aceptación real de las personas. Compartir pensares y opiniones en grupos pequeños nos ayuda a provocar reflexiones, llegar a consensos, pactar reglamentos y formas de relación aceptables para todos los que conforman un grupo en el aula. Estos procesos implican un manejo distinto del poder del docente, la autoridad que se gana a partir de compartir lo que nos importa en la vida, es una autoridad moral que conduce a un respeto entre iguales. Donde todos reconocemos que estamos aprendiendo. El docente, como adulto que es, tiene la responsabilidad de contener amorosamente, de mediar, de apoyar, de fomentar la reflexión y el autoconocimiento. Este uso del poder conduce al empoderamiento y a la aceptación, al desarrollo de la dimensión ética de nuestra existencia en la que, finalmente, reconocemos que, como seres humanos, sujetos de derechos, todos tenemos el mismo valor, y, además, nos da la oportunidad de darnos cuenta de que cada uno tiene algo valioso que aportar al grupo. Esta perspectiva es auténticamente inclusiva, ya que no se califican y juzgan a partir de un estándar homogéneo, sino que se analizan en torno a lo que le significa a cada estudiante. El resultado es el fortalecimiento de la identidad personal y grupal desde y en aceptación de la diversidad.

La inclusión de todos los estudiantes se da a partir de su participación en cuanto a sus sentires, sus pensares y sus opiniones. De esta manera, el docente puede ver dónde hay avances, qué obstáculos impiden el aprendizaje, cómo lograr que cada uno contribuya desde donde ha alcanzado a comprender y a ver el mundo.

Participar de esta manera contenida y segura en la cotidianidad escolar es la base del aprendizaje, que cada persona construye a partir de la asimilación y acomodo de toda nueva

información (Piaget, 1999), a su manera. Intervienen en estos procesos nuestras historias personales y familiares, colectivas y culturales, genéticas y sistémicas, en fin, sólo mediante espacios suficientes de participación genuina se podrán fomentar los aprendizajes relativos al autoconocimiento, al cuidado del otro y al cuidado del planeta. De esta manera, todas las esferas del aprendizaje y de la formación están interrelacionadas en un auténtico enfoque de derechos que les apuesta a los mejores potenciales de la humanidad, incluyendo a todos los actores. En nuestras escuelas hasta la forma de disponer los pupitres sólo alientan la participación con el profesor, mas no la participación desde el estudiante que puede mirar a los ojos a sus pares y puede leer cómo se reciben sus aportes. Se trata de acompañar al estudiante desde donde él o ella se encuentran en sus procesos cognitivos, emocionales, perceptuales, valorarles. Los diálogos empáticos que preguntan, que invitan a la reflexión, que resaltan la dimensión ética de las participaciones humanas son los que ayudarán a hacer realidad un enfoque de derechos entendido pedagógicamente y no, únicamente, como ordenamiento legal que asegura un lugar digno en una banca escolar.

Como se aprecia, estamos inmersos en un enfoque de pedagogía crítica que no enseña para un examen estandarizado, que no le interesa un conocimiento que no se comprende y no se puede vincular a las experiencias vitales de los estudiantes, y que, más que enseñar, escucha, pregunta, investiga, comparte y experimenta el potencial real de nuestra condición humana. En este camino todos aprendemos estudiantes y profesores tal y como lo decía Paulo Freire que instaló la pedagogía dialógica en el ámbito educativo (Freire, 1967). Para terminar, haremos un apartado de los retos que enfrentamos quienes queremos cumplir con un enfoque de derechos en educación como lo señala en México el Artículo 3º Constitucional de manera explícita.

Retos para transitar a una educación con enfoque de derechos, a manera de conclusión

Se requirieron setenta años desde los primeros esfuerzos por lograr un cambio paradigmático con respecto a la concepción de la niñez en occidente, a partir de 1919 (primer redacción de los derechos del niño hecho por Eglantine Jebb), hasta que se logró el consenso internacional para lograr el texto definitivo de La Convención en 1989, después de intensos debates en el que participaron gobiernos, sociedad civil y especialistas en derecho, desarrollo infantil, pedagogía, educación, psicología, medicina, filosofía, economía, sociología, historia entre otros. Ahora ya llevamos más de 30 años en que los países se han visto dispuestos a cambiar sus legislaciones para reconocer los derechos del niño. México logró el último ajuste en 2019. Ahora

tenemos el reto de poner en marcha los planes sectoriales para lograr su cumplimiento. En educación todavía falta un largo camino por recorrer.

En cuanto a la política pública urgen mayores recursos con la finalidad de: dignificar los espacios y dotarlos con servicios básicos como agua y sanitarios, aumentar el personal profesional en las áreas suburbanas, contratar especialistas que puedan atender con respeto y dignidad a niños y niñas con capacidades diferentes en ambientes seguros e incluyentes de las aulas regulares, contratar maestros bilingües en las zonas indígenas, designar presupuestos al mantenimiento y al pago de servicios, entre otras necesidades. Nos queda un largo camino por recorrer para que toda la educación obligatoria sea sólo pública y se atienda, adecuadamente, la diversidad y la pluriculturalidad de los diferentes países. La educación como derecho exige estas inversiones. Las cuatro A como criterios aportados por Tomasevski son útiles para establecer metas y el cumplimiento progresivo de las condiciones marco para una educación con enfoque de derechos.

Con la finalidad de lograr un enfoque de derechos en la cotidianeidad escolar los retos son aún mayores, ya que no se resuelven, únicamente, con dinero. Poner en pie esta utopía requiere de cambios culturales profundos y éstos son siempre lentos y difíciles de alcanzar. Se logran con avances y retrocesos, con aciertos y errores de los que hay que aprender.

Como lo ha demostrado la pandemia del COVID 19 la concepción que la propia Secretaría de Educación en México implementó para continuar las clases desde el confinamiento, todavía está centrada en la transmisión de conocimientos teóricos, homogéneos para toda la población y desvinculados del contexto, del mundo vivencial y del nivel de madurez de los estudiantes. (Kalman, 2020 y Razo, 2021). Transitar del paradigma lineal, cartesiano, homogeneizante, centrado en la enseñanza teórica y que exige a los estudiantes repetición, obediencia y aprobar exámenes estandarizados, propio de la educación decimonónica, al pensamiento complejo y a la educación centrada en el aprendizaje de los estudiantes con características diversas y en contextos pluriculturales es un salto cuántico que sólo se podrá dar si la capacitación docente es teórico-práctica, empática y con mediadores pedagógicos congruentes con el enfoque de derechos. Para la política pública esto implica liberar recursos para encaminar procesos reflexivos y formativos para el magisterio de todos los niveles, a la vez que cambiar los currículos oficiales para abrir los espacios que permitan desarrollar a los educandos las competencias necesarias para el autocuidado y autoconocimiento, el cuidado del otro y el cuidado del planeta. Asimismo, representa un reto facilitar la auténtica literacidad a las nuevas generaciones con la finalidad de que sean capaces de

leer críticamente sus realidades y desarrollar el empoderamiento requerido para enfrentar con valentía los retos que nos plantean las problemáticas globales como son la violencia, el crimen organizado, la inequidad, la falta de confianza en quienes gobiernan los países, la destrucción de la vida en el planeta, entre otros.

Como diría Giroux (2018) en la citada entrevista es estéril la discusión en torno a los métodos de enseñanza, mientras los argumentos discurren en asuntos de orden instrumental. Es necesario reflexionar e intercambiar en torno a elementos esenciales como son, por ejemplo: ¿Para qué educar?, ¿cómo lograr una mediación pedagógica auténticamente dialógica, que privilegie la participación genuina de quienes aprenden?, ¿cómo encontrar alternativas a la violencia estructural que se ejerce en las instituciones escolares despertando una auténtica actitud autocrítica?, ¿cómo abordar temas que implican un cambio cultural, como, por ejemplo, la equidad de género, la educación sexual? Éstos son, a manera de ejemplo, los problemas que deberemos enfrentar los educadores para poder transitar a un enfoque de derechos. Cada institución deberá trazar su camino para asumir progresivamente los obstáculos que enfrentan para implementar un enfoque de derechos.

Esperamos que estas reflexiones estimulen en quienes se ocupan de la educación, desde trincheras diferentes a revisar, con un afán auténtico, cómo contribuir a este reto global de construir colectivamente diversas alternativas para hacer realidad un enfoque de derechos en educación.

Referencias

- Delors, J. (dir.) (1996) *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO*. UNESCO/Santillana.
- Diario Oficial de la Federación .(2019) *Se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los Artículos 3º, 31º y 73º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de educación* . <https://bit.ly/3td5TgX>
- El poder del consumidor. (2021). A un año de su implementación, el etiquetado frontal de advertencia ha traído cambios positivos indiscutibles en México. *Boletín electrónico*, 30 de septiembre. <https://bit.ly/3hjrDvN>

- Freire, P. (1967) *La educación como práctica de la libertad*. Trad. Lilian Ronzoni. S.XXI editores.
- Giroux, H. (2019) *Entrevista ¿Qué futuro queremos para nuestros jóvenes?.*
<https://bit.ly/3HrmqTE>
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2008). *Los Derechos reproductivos son derechos Humanos*. IIDH/ UNFPA
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019) *La educación obligatoria en México*. Informe.
<https://bit.ly/3JZQOOp>
- Kalman, J. (2020). Aprender en casa: lo mismo pero en pantalla, en *En Nexos. Distancia por tiempos. Blog en educación*. Junio, 3. <https://bit.ly/3plBqw6>
- Kincheloe, Joe L. (2000). Making Critical Thinking Critical. *Counterpoints*: 23–40.
<https://bit.ly/3plBxb0> .
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2021). *Education at a Glance.*,
 OECD <https://bit.ly/3M5Hh2j>
- Organización de Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. ONU
- Medina M. y Rangel T. (2021) *Las voces de niños preescolares retornados de los Estados Unidos a México*. Tesis de Licenciatura del Programa de Enseñanza del Español como Segunda Lengua, Universidad de Guanajuato.
- Mills, C. (1959). *The sociological imagination*. Oxford University Press.
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO
- Pries, L. (2007). "Von der Globalisierung zur Lokalisierung der Globalisierungsdiskussion"
Soziologische Revue, vol. 30, no. 1, pp. 11-23. <https://doi.org/10.1524/srsr.2007.30.1.11>
- Piaget, J. (1999) *Judgement and reasoning in the child*. Routledge
- Razo, A. (2021) “Lo que se aprende en Aprende en Casa III.” *Nexos. Distancia por tiempos. Blog en educación*. <https://bit.ly/3M6gB1f>
- Reyes, J. y Castro, E. (2018) “Del ahorro de agua al corazón de la crisis” en *Didac, retos de la educación para la sustentabilidad*. Nueva Época, No. 71, Universidad Iberoamericana (enero-junio) <https://bit.ly/357LoKL>
- Richards H.V., Brown A.F. & T.B. Forde. (2007) “Addressing Diversity in Schools: Culturally Responsive Pedagogy”. *Teaching exceptional children. Sage Journal*. Volume 39 Issue 3: 64-68. <https://doi.org/10.1177/004005990703900310>

- SEP. (2020) *Principales cifras del sistema educativo nacional 2019 – 2020*. Gobierno de México, SEP. <https://bit.ly/3srlvym>
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores al derecho a la educación. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*. IIDH 40, 341-388. <https://bit.ly/3soKq1V>
- UNICEF. (2021). *Programa Agua, Higiene y Saneamiento*. <https://uni.cf/3M5sIMd>

Las prácticas de enseñanza de los docentes de *Lenguajes y Comunicación* en la educación secundaria: testimonios de diversidad

Horacio A. Ferreyra

Ana Rúa

Resumen

El artículo presenta los resultados de la investigación llevada a cabo desde la Universidad Católica de Córdoba entre 2016 y 2018 con el propósito de caracterizar cómo son las prácticas de enseñanza de los docentes de Lenguajes y Comunicación en la educación secundaria, a partir de la observación de sus clases. Estos resultados están organizados en diez aspectos seleccionados como descriptores privilegiados, cada uno de los cuales está representado por porcentajes de preeminencia y por testimonios que operan como estampas de la diversidad.

Presentación

A lo largo de tres años, el Equipo de Investigación de Educación de Adolescentes y Jóvenes de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba (UCC) —Unidad Asociada del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la República Argentina— llevó adelante la investigación: *Las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria. Un estudio en las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, República Argentina (2016-2018)*.

Como parte de ese estudio, se realizaron 713 observaciones de clases que corresponden a las asignaturas Lengua y Literatura, Prácticas del Lenguaje, Lenguas Extranjeras (Inglés, Francés, Italiano, Portugués), Educación Artística (Artes Visuales, Música, Danza, Teatro, Audiovisual, Multimedial), Comunicación, Tecnologías de la Información y la Comunicación, y Educación Física, que forman parte de los diseños curriculares de las tres jurisdicciones educativas abarcadas en este estudio. Este artículo sistematiza esas observaciones, organizándolas en diez categorías, construidas para facilitar el acceso a la evidencia empírica recopilada, con el propósito de plantear las diversidades detectadas.

Inicio de la clase

En un 92 % de las clases observadas, el primer vínculo de los docentes³ al ingresar a los espacios de trabajo es de atención a los estudiantes:

“Ya no les veo las caras de dolor del martes pasado [al terminar la clase de Educación Física]. Me alegra...”⁴

«[A partir del saludo de la profesora] surgen algunos comentarios: ‘Profe, traje todo hoy’, ‘Profe, ¿preparamos?’, ‘¿Nos juntamos?’. La docente plantea una serie de indicaciones a partir de la frase: “Bueno, bueno, vamos a organizarnos”.»

En el 8 % complementario de clases, los educadores saludan a los estudiantes de un modo general, «impersonal», como «rutina» de convivencia, como «fórmula» de inicio de la tarea – tomando palabras de los observadores- más que como «vínculo inicial de disposición al trabajo».

Luego del saludo, un 88 % de los docentes promueve una articulación de la clase por comenzar con clases anteriores. En un 44 % de las situaciones es el educador quien asume esta tarea de recuperación de contenidos:

«La estrategia que la docente emplea para que los estudiantes adviertan que la clase ha comenzado es entregarle un libro a cada uno. Muchos de ellos lo hojean (...) La docente hace una conexión con la clase anterior diciendo que habían visto el tipo de texto expositivo y que hoy continuarán viendo otro de los tipos de textos...»

«[Expresa que la tarea del día] es continuar con la actividad de la clase anterior para terminar con ella, recordando lo trabajado sobre las clasificaciones de los instrumentos musicales.»

En un 41 % de las clases observadas este nexo entre el contenido actual y el de encuentros previos es asumido por el docente en interacción con los estudiantes:

“La clase pasada comenzamos a croquizar a mano alzada circuitos electrónicos. Pero, veíamos la necesidad de ajustar el croquis a normas para que pueda ser comprendido sin dudas por todo técnico. ¿Se acuerdan? Vayamos repasando: cómo se representa un cable de conexión (...) Bien. Perfecto. ¿Cómo se representa un

³ Con la intención de facilitar la lectura y dado que, por el momento, no existe consenso respecto de la utilización del lenguaje inclusivo, en este informe se opta por poner en práctica las normas tradicionales del lenguaje español, las que no implican sesgo sexista.

⁴ Se decide utilizar comillas altas para aquellos testimonios que corresponden a expresiones literales de los profesores observados o a citas de materiales escritos por ellos, comillas simples para encerrar palabras de los estudiantes y comillas bajas cuando se trata de información presentada en los informes de los miembros del equipo de investigación a cargo del registro.

nodo? (...) Si no te sale con palabras, trázalo en el pizarrón (...) Bien; eso es. ¿Una rama? (...) ¿Un cruce de pistas?”

«El docente comienza la clase con lo que había quedado pendiente de la semana anterior. Trae el televisor para, entre todos, ver los planos de su casa que cada uno de los estudiantes realizó. Para esto la clase anterior sacó fotos de todos los trabajos. Va retomando conceptos de la clase anterior a medida que va siendo necesario. Cuando aparecen árboles, por ejemplo, les pregunta si se acuerdan cómo se dibujan y qué deben tener en cuenta para que se note la profundidad.»

En un 3 % de las clases observadas es un estudiante específico el asignado para recuperar los contenidos trabajados en clases anteriores:

“¿Quién quiere explicarnos, entonces, la diferencia entre un *ensayo* y una *monografía*?”

«Cuando un estudiante pasa al frente [para mostrar cómo ha avanzado en su obra *La casa del frente*] hay compañeros que se ríen. El profesor interviene diciendo que deben respetarse y que, en lugar de burlarse del compañero, deben pensar que no todos somos iguales y a unos los intimida hablar frente a todos, lo cual no tiene nada de malo. Además, sugiere que todos van a tener que pasar así que no deben hacer lo que no quieren que les hagan.»

Formando parte del 88 % de educadores que explicita la secuencia que la clase actual conforma con la precedente, un 36 % va más atrás en su articulación y remite al plan de trabajo previsto para la asignatura completa o para el trimestre:

“Nuestras clases [de Educación Física] siempre tienen la misma estructura: calentamiento, ejercicios de velocidad, fuerza y resistencia, y un tercer momento final de ejercicios de flexibilidad activa y de flexibilidad pasiva. Cada momento tiene una razón y una utilidad. ¿Para qué sirve el calentamiento que vamos a realizar? (...) Si yo les digo que el calentamiento tiene que ser aeróbico, gradual y de baja intensidad, ¿qué estoy queriendo expresar?”

“Le explicamos al grupo de observadores de la Universidad que tenemos un proyecto de trabajo muy exigente que nos lleva todo el año preparar: la *régie* de una rapsodia (...) ¿Qué tenemos ya resuelto, chicos? (...) Y hoy, ¿qué momento vamos a desarrollar?”

Complementando este 88 %, el 12 % de las prácticas de los educadores de Lenguajes y Comunicación comienza con el tratamiento de contenidos de la clase actual, sin presentar las continuidades que los enlazan con los anteriores:

«La docente inicia el tratamiento de los contenidos: “Vamos a trabajar *textos expositivos*” y entrega una copia a cada uno de los estudiantes. Escribe en el pizarrón el título: *Textos expositivos*. El grupo se mantiene en silencio; parece atento (...) los estudiantes abren sus

carpetas y copian la fecha y el título. La docente les pide que lean en silencio. Luego de unos minutos pregunta: “¿Ya está?”. Luego en forma particular: “¿Ya está, V.?” “F., ¿ya está?”, “¿C.?”. Los chicos responden que sí. Entonces, pregunta al grupo en su conjunto: “A ver, ¿qué han leído?”. Frente al silencio plantea: “¿Es un cuento?”»

En un 12 % de las prácticas observadas, la acción docente incluye la expresión de los objetivos para esa clase:

“... van a aprender a redactar un resumen; por eso, mis expectativas son que ustedes logren [escribe en el pizarrón]: Leer con máxima atención un texto. Determinar ideas principales de ese texto. Enlazar esas ideas principales en un texto breve sin cambiar las palabras usadas por el autor (...) Vamos a partir del último texto que trabajaron con la profesora de Ciencias Sociales ya que ustedes traen esa carpeta los jueves y H. ya compartió conmigo ese texto.”

«A. pide atención y les recuerda que el objetivo de la actividad es hacer el traspaso de una obra escrita a un dibujo y comenta: “Eso es lo que valoro, el proceso”, diciendo que cada uno “dibuja como dibuja”, [como le resulte posible].»

Un grupo de 19 % de los docentes expresa que el sentido de los contenidos de la clase que está comenzando es el de aprobar una próxima prueba:

«“Primero deben leer, teniendo en cuenta el circuito de comunicación. Después de terminar de leer, contestar en grupo las dos preguntas a y b...”, plantea la profesora. La otra pregunta la responderán junto a la docente, posteriormente (...) Les dice que es un trabajo práctico que los ayudará a resolver un futuro examen.»

“El círculo cromático es imprescindible para un pintor (...) A ustedes va a servirles para la calificación del trimestre.”

A continuación de este primer momento de encuadre de la tarea del día y de articulación con contenidos trabajados con anterioridad, en un 47 % de las clases los estudiantes son convocados a resolver un problema. Esta situación por desentrañar está presentada con distintos portadores: una obra de la cultura local, nacional o global (29 %), una obra realizada por los estudiantes o por el docente (4 %), una palabra (7 %), una dificultad experimentada por los estudiantes en el desarrollo de las actividades y que ha sido expresada por ellos o detectada por el educador (5 %) o por otras situaciones desafiantes conectadas con situaciones comunicativas (2 %).

Si se considera el subgrupo de asignaturas: Actuación, Actuación y Procedimientos Constructivos en Teatro, Análisis Coreográfico, Análisis del Lenguaje Teatral, Análisis y Producción en Música, Club de Arte, Imagen y Procedimientos Constructivos, Improvisación y Composición Coreográfica, Lenguaje y Producción Musical I y II, Lenguaje y Producción Visual I y II, Luthería (EOI), Práctica Deportiva, Prácticas Comunicacionales I y II, Prácticas Corporales y Deportivas en el Ambiente Natural, Prácticas de Conjunto Vocales e Instrumentales, Prácticas del Lenguaje, Prácticas Deportivas y Acuáticas, Prácticas Deportivas y Atléticas, Prácticas Deportivas y Juegos, Prácticas Gimnásticas y Expresivas I y II, Procesos Constructivos, Producción en Multimedia, Producciones Artísticas Integradas, Producción Multimedial en Lenguajes Artísticos, Producción Musical, Producción y Análisis de la Imagen, Producción Teatral, Proyecto de Producción en Artes Visuales, Proyecto de Producción en Danza, Proyecto de Producción en Literatura, Proyecto de Producción en Música, Proyecto de Producción en Teatro, Radio (EOI), Taller de Comunicación Institucional y Comunitaria, Taller de Escritura, Taller de Lectura Literaria y Escritura, Taller de Producción en Lenguajes, Taller de Tecnología Específica, Taller Especializado —agrupadas, de ahora en más, con la denominación “de proyecto y producción”— se registra un 92 % de clases que comienzan con el tratamiento de un problema.

Las obras de la cultura que desencadenan procesos reflexivos en los estudiantes (29 %) son piezas literarias, fotografías, dibujos animados, documentales de *ballet*, escenas de películas, programas de radio...

“En la clase de hoy vamos a analizar *La oveja negra*, de Augusto Monterroso, escritor guatemalteco (...) Yo leo y ustedes me dicen qué sintieron frente a este relato y en qué los llevó a pensar.”

“Para ver una alternativa a las animaciones *flipbook*... que salieron tan bien... en esta clase vamos a analizar una obra de Juan Pablo Zaramella que se llama *Luminaris*. La voy a proyectar y ustedes van a expresar explicaciones tentativas acerca de cómo pudo haber sido realizada.”

En un 4 % de las clases el punto de partida es una obra realizada por los estudiantes o por el docente:

«La profesora presenta una lámina para que los estudiantes analicen qué se muestra en ella. A partir de los aportes de los estudiantes van caracterizando sus componentes, todos focalizados en la cuestión de la *perspectiva* —palabra que aún no ha surgido—; además, la

profesora pregunta cómo pudo haber sido logrado el efecto y va esbozando resoluciones a mano alzada, en el sector de la izquierda del pizarrón, siempre en función de lo que los estudiantes van planteando.»

“Corregí las *frases irónicas* que escribieron la clase anterior. Me gustaría que analizáramos un texto escrito por un miembro del grupo (...) si el autor o la autora quieren, después puede hacernos saber que es su obra (...). ¿Por qué les parece que elegí esta frase para condensar qué es una ironía en las Letras?”

En 7 % de las clases, es una palabra el recurso seleccionado por el docente para desencadenar la problematización en la clase que está comenzando:

“¿A qué les hace pensar la palabra *resistencia eléctrica*? Ustedes vayan tirando ideas, las anotamos y las revisamos.”

«... les pregunta qué querrá decir *literatura latinoamericana*. Escucha sin negar ningún aporte. En algunas situaciones cuestiona lo que dijeron [los estudiantes], repitiendo lo expresado en forma de pregunta.»

Cuando los profesores detectan una complicación en las tareas que los estudiantes han efectuado durante el encuentro anterior o cuando este obstáculo es planteado por un miembro del grupo, en un 5 % de las clases observadas es retomado como problema para todos:

“La clase pasada surgió una situación muy interesante en el grupo de G., T., E. y M.: se les craqueló el óleo, se resquebrajó una buena parte de la capa de pintura mientras otra permaneció flexible. ¿Por qué les parece que pasó esto? Por supuesto, hay una regla sobre el orden de las capas; pero, me gustaría que la pensemos juntos usando un razonamiento lógico en lugar de decirla yo...”

En el 2 % de clases que completa el porcentaje de prácticas docentes que comienza la tarea presentando un problema a los estudiantes (47 %), las situaciones acercadas son diversas: escenarios comunicativos, desempeños, objetos, herramientas, antítesis de los contenidos ya trabajados, nuevos contextos para la transferencia de aprendizajes de clases anteriores...

“Durante la clase pasada aprendimos normas de cortesía [en Inglés] más o menos informales. Ahora, les voy a plantear algunas escenas para que preparen en grupos de tres integrantes usando esas frases amables; primera: se cae una lapicera en el patio de la escuela y un estudiante la recoge y la devuelve al chico que la perdió; segunda situación: dejas tu

turno para permitir subir al bus a un señor anciano; tercera: saludas al gerente de la empresa en la que eres empleado; cuarta...”

“Hoy vamos a aprender lo que [en danza] se llama *échappé sauté* –ustedes solos van a inferir cuál es la traducción, en un momento- (...) Hago el movimiento otra vez porque es muy rápido, ¿vieron? Díganme, por favor, cuáles son las posiciones que lo componen.”

Formando parte de este 47 % de clases que comienzan con la presentación de situaciones problemáticas, en un 31 % de los casos estos problemas forman parte de acciones más amplias, más complejas y exigentes que los estudiantes van a asumir a lo largo del trimestre o, incluso, del ciclo lectivo completo:

“Ya tenemos resuelto cómo van a estar vestidos los personajes y bocetamos cómo va a ser la escenografía. En ésta y en la próxima clase vamos a tomar decisiones de utilería –siempre considerando que la obra se desarrolla a principios del siglo XX- (...) También es necesario decidir cómo los elementos van ingresando en cada acto de *¡Jetattore!*”

«Los estudiantes están diseñando toda la *señalética* de la escuela, incluyendo el Jardín, la Escuela Primaria, el Instituto de Formación Docente (...) es una tarea compleja porque en distintos turnos las aulas tienen distintos usos (...) En la clase de hoy van a usar un conversor digital al Braille para incluir en carteles estratégicos.»

Complementariamente a ese 47 %, en un 53 % las clases observadas comienzan con el desarrollo de un nuevo contenido por parte del profesor o con la realización de ejercicios o lecturas por parte del grupo de estudiantes.

Un 39 % de los registros de observación plantea que el tramo de inicio de la clase es «trabajoso» para el profesor, que «cuesta mucho que los estudiantes se dispongan a realizar las propuestas»:

“Vamos, chicos... los pendrives ya tendrían que estar conectados a las computadoras y los archivos abiertos... Después no nos alcanza el tiempo.”

“Así es imposible. Voy a mantenerme en silencio hasta que ustedes se organicen.”

Esta dificultad para comenzar la clase se reduce al 12 % en las asignaturas que se agrupan con la denominación “de proyecto y producción”.

Movilización de los recursos cognitivos de los estudiantes

En el 47 % de las clases observadas, los profesores presentan situaciones codificadoras para que los estudiantes les otorguen un significado provisorio a partir de los conocimientos de que ya disponen:

“En este plano hay tres errores (...) Les pido que revisen bien las escalas y las normas, y que, a medida que vayan advirtiendo dónde están los fallos nos los hagan saber a todo el grupo para hacer los cambios que sea necesario.”

“¿Advierten rasgos en común en estas tres obras de Fernando Fader?”

A medida que los estudiantes explicitan sus recursos cognitivos, en un 39 % de casos, los docentes toman nota de las ideas expresadas:

“Perfecto... por ahora vamos a llamarlo –como vos planteas...- *gama de colores*; en un rato más voy a enseñarles una denominación más precisa.”

17 % de los docentes lo hace literalmente y 22 % «adaptando» lo aportado por los estudiantes a sus propósitos para la clase, «reexpresándolo», «traduciendo las ideas previas».

En la totalidad de ese 39 % de clases hay un reconocimiento a las intervenciones iniciales de los estudiantes frente al problema:

“Muy interesante que estés conectando los *ruiditos* de la poesía de Nicolás Guillén con tambores, F. (...) ¡Claro... muchas canciones de cuna tienen onomatopeyas! (...) Excelente que te acuerdes de las poesías de Luis Palés Matos porque tienen muchos puntos de contacto con ésta de Guillén.”

“Es muy bueno que hayas detectado una expresión de *urban slang* en el microcuento.”

Asimismo, una vuelta a las ideas aportadas por los estudiantes a lo largo de la clase:

“¿Se acuerdan lo que dijo su compañera frente al afiche? Que las líneas son ondas... (...) Éste que tan bien detectó S. es un rasgo que define la gráfica *Art Nouveau*: romper el predominio rectilíneo con líneas ondulantes, en movimiento.”

Provisión de nuevos contenidos

En un 72 % de las clases quien provee nuevos contenidos es el docente. En un 34 % esta provisión se concreta a través de una demostración de desempeños acompañada por breves comentarios acerca del procedimiento modelizado y con aportes conceptuales acotados:

“Fíjense lo que estoy haciendo. Hago preguntas al verbo de la oración: ¿Dónde? ¿Cómo? Entonces puedo detectar el *adverbio* de tiempo y el adverbio de modo.”

“Atención: Para las cotas, *trazo fino* con HB. Para las líneas de corte y rótulos, *trazo grueso* con 2 B.”

En un 24 % de las clases observadas los nuevos contenidos son teóricos; en un 15 % de las clases son acercados por el docente a través de una exposición:

“Para organizar un programa de radio es necesario armar un guion (...) En el *guion radiofónico* se detallan todos los momentos de transmisión, todas las intervenciones de los locutores y de cada conductor, los momentos en que se pasa música. Los técnicos de sonido deben tener una copia de ese guion para saber cómo intervenir en cada caso. Por supuesto, el guion va a variar si se trata de un programa periodístico o musical o de servicios...”

En un 3 % de las clases la provisión de contenidos esa realizada por materiales seleccionados por el educador:

“Van a tener a mano en las netbooks este *Manual de recomendaciones para la elección de tipografía...*”

“Leamos la crítica que Borges escribió sobre *Citizen Kane* [1941. Dirección de Orson Welles. EE. UU. En Argentina: *El ciudadano*]. Fíjense que está publicada en la Revista Sur 83, de agosto de 1941.”

En otro 6 %, los contenidos llegan a la clase a través de materiales y, en simultáneo, de explicaciones del docente:

«Los estudiantes están comenzando a leer una biografía breve de Mark Twain para saber más de este autor porque ya han leído su relato *breve El cuento del niño malo. Frente a la frase: "The two most important days in your life are the day you are born and the day you find out why"* –Los dos mejores días de tu vida son uno el día que naces y dos cuándo descubres el por qué–, *la profesora acerca una explicación para promover la reflexión de los estudiantes, en español: Indudablemente, la posición filosófica de Twain corresponde al... “*

En los cuatro grupos de prácticas docentes (demostración, explicación, asignación de materiales y provisión de información a partir de esos materiales) los educadores se apoyan en el pizarrón (69 %) para consignar aspectos centrales del contenido:

Del 9 % de clases observadas en las que la información es provista por materiales asignados por el docente, un 5 % corresponde a textos escritos –libros, fotocopias de libros o de artículos de revistas o de periódicos– y un 4 % a materiales audiovisuales:

«En la clase de Lengua se desarrolla el proyecto *Cine debate*. Los estudiantes han presenciado la proyección de un documental que plantea sucesos del 25 de mayo de 1810 (...) El docente cierra la clase repasando los conceptos más importantes presentados por la película: esclavos, rey, España, Río de La Plata, corridas de toros, tertulias, pulperías, fortines, blandengues y otros.»

Complementando el 72 % de clases en las que los nuevos contenidos son provistos por el docente, se observa un 24 % de clases en las que los contenidos son acercados por los estudiantes a partir de procesos de búsqueda de información:

«El docente lleva adelante la clase proponiendo una actividad introductoria al contenido de *Literatura Argentina del romanticismo*. Argumenta la importancia de abordar este contenido desde dos enfoques: por un lado, focalizando lo literario: analizar obras de este movimiento y algunos de sus autores más representativos. Por otro: un estudio historicista para conocer los contextos políticos, sociales y culturales de este período de la historia argentina. El docente plantea el esquema preliminar de estos enfoques en el pizarrón. Explica que se conformarán dos equipos de trabajo para investigar estos aspectos de la literatura del romanticismo. Acordados los enfoques del trabajo de investigación, el docente propone al grupo de estudiantes trasladarse hacia la Biblioteca para buscar el material preliminar de estudio (diccionarios enciclopédicos, obras literarias del período del romanticismo, libros de literatura argentina y libros de historia argentina). En diccionarios enciclopédicos propone buscar lo referente a las características de la corriente artística-literaria del romanticismo; en textos de historia argentina, consultar sobre el período de 1830, la generación del 37, gobierno de Rosas, luchas entre unitarios y federales; finalmente, los alumnos deberán buscar las obras literarias más representativas de este período para, posteriormente, leerlas. Explica que las tareas de los alumnos, en esta primera fase, están focalizadas en la búsqueda, la lectura y la comprensión de textos expositivos; en “tomar contacto directo con textos de diferentes formatos, a los que suman los literarios, propios del período que van a investigar”. El docente, ya ubicado con sus alumnos en la biblioteca, acompaña, orienta y coordina la selección de bibliografía. Señala la importancia

del fichaje bibliográfico y les recuerda las formas convencionales de fichar los libros que están leyendo. Los estudiantes toman nota de la información que van recabando y que van a aportar oralmente en la clase.»

Cuando los contenidos nuevos son aportados a la clase por los estudiantes (24 % de las situaciones observadas) son comentados o completados por el profesor en un 22 % de los casos:

“Se escribe ASCII, pero se pronuncia áski. Estás explicando muy bien que es un código que usan casi todos los sistemas informáticos de la actualidad (...) Me gustaría que mostráramos en qué consiste en ejemplos concretos. ¿Trajiste alguno? (...) Bueno... podemos usar una imagen que tengo en mi celular sobre letras y su expresión codificada, así se entiende mejor lo que estás explicándonos. Un segundo que ya la localizo... Bien... pueden hacer circular la imagen así se entiende mejor lo que S. está explicándonos.”

En un alto porcentaje (16 %), los aportes de los estudiantes consisten en la transcripción de información sin elaboración; en un 13 % de los casos los docentes destacan lo inconveniente de esta situación de copia literal y en un 3 % no lo hacen.

“Un momento, A. Dices que los cuentos de Horacio Quiroga son ‘de prosa vívida, naturalista y modernista’. ¿Por qué no nos explicas por qué se trata de relatos ‘modernistas’?” (...) Bueno... la idea no es que copien sin más, sino que le encuentren sentido a la información que recolectan.”

«Resulta evidente que el grupo está repitiendo ideas de un libro o de un sitio web. Sin embargo, el profesor no hace ningún señalamiento al respecto. El grupo lee y ninguna idea de las que plantea es analizada ni problematizada.»

Complementando la totalidad de clases observadas, en un 4 % de éstas no ingresan contenidos nuevos; en general, debido a que los estudiantes están completando tareas comenzadas en encuentros anteriores.

«Durante esta clase [del espacio curricular Radio] no hubo provisión de nuevos contenidos sino recuperación de conocimientos ya abordados. Las actividades están distribuidas (...) y los estudiantes se desenvuelven en sus tareas: no todos los grupos están haciendo lo mismo. Cada grupo tiene su ritmo y se organizan entre ellos. Algunos trabajan sobre la *netbook* con el programa Audacity, editando voz en *off* y mezclando con música. Usan herramientas distintas de la aplicación (...) Otros de los estudiantes avanzan en el guion; escriben en papel (...) Quienes asumen el rol de operador también organiza sus tareas y

pasos a seguir en un papel. La docente circula constantemente entre las mesas y los grupos, asistiendo técnicamente o compartiendo el trabajo que los alumnos le muestran. Da su opinión, incentiva la creatividad y los interpela en las estrategias.»

Planteamiento de actividades

Durante el proceso de construcción de significados para los nuevos contenidos, los docentes proponen actividades distintas a los estudiantes: análisis de obras (89 %), producción de obras (que corresponde al 57 %), escucha de explicaciones (50 %), resolución de ejercicios (45 %), búsqueda de información (24 %), lectura de textos informativos (14 %) son las predominantes.

Al comienzo del tratamiento de contenidos, los profesores proponen a los estudiantes analizar piezas de distintos lenguajes comunicativos y artísticos en un 33 % de las clases observadas. Este grupo aumenta si se consideran las obras descodificadas por los estudiantes en el momento de desarrollo de la clase –ya no sólo de inicio de la problematización–, detectándose un 89 % de **propuestas docentes de análisis de obras:**

«Para que los estudiantes comprendan los cálculos de escala y de proporción necesarios para la representación tridimensional de la figura humana, cuando se trata de un *coloso*, analizan la estatua *El sembrador*, emblemática en la localidad de la escuela [Villa Elisa, Entre Ríos].»

Formando parte de este 89 %, en un 52 % de las clases los estudiantes son convocados a analizar producciones de sus compañeros, tanto piezas en proceso como terminadas:

“M. nos ha planteado su esquema de escritura para su cuento fantástico. ¿Algún miembro del grupo desea enriquecer este esbozo o plantear algún reparo?”

“Vamos a hacer una devolución a cada uno de los diseños de los miembros del grupo. He pensado en organizarnos de este modo: cada uno de ustedes va a comentar la producción del compañero que lo sigue en el orden de la lista... así ningún trabajo va a quedarse sin comentarios...”

Esta tarea de análisis de obras de los compañeros se encuadra en el formato curricular de *ateneo*, especificado en los diseños curriculares de las jurisdicciones educativas que forman parte del estudio.

En un subgrupo del 25 % de las tareas de análisis (89 %) no se trata de considerar productos de los estudiantes sino, centralmente, sus desempeños:

“... todos se preparan para sus presentaciones. La docente explica que la siguiente clase terminarán de realizar ajustes necesarios para la producción definitiva. Los trabajos son presentados de manera ordenada. Los que se presentan se muestran concentrados en su esfuerzo por no equivocarse y hacer un buen papel. Los estudiantes que ofician de público escuchan con concentración y atentos comentan entre ellos algunas situaciones.

Antes de la presentación de cada grupo, la docente les propone que se presenten, comentando qué tema van a interpretar, qué aspectos musicales trabajaron, a quién pertenece el tema y otros datos que quieran agregar.

Luego de cada presentación, todos aplauden y sonríen (...) La profesora plantea: “¿Escucharon lo que hicieron las voces?”, “¿Qué pasaba con el teclado?”...»

En estas actividades de evaluación de pares (coevaluación o heteroevaluación) de una práctica desarrollada por compañeros se pone de manifiesto la presencia del formato curricular de *laboratorio*.

Asimismo, cuando el profesor retroalimenta un desempeño para que sus comentarios no incidan sólo en los estudiantes que están realizando la práctica sino en todos los miembros del grupo, se trata del formato didáctico de *clínica*.

Esta tarea de análisis detectada en el 89 % de las clases observadas da cuenta de un nivel de exigencia alto (Kemmis, 1977; Gobierno de Córdoba, 2011, pp. 25-27), preocupado por la comprensión no por la repetición de ideas.

En segundo lugar, con preeminencia del 57 % (el 89 % si se circunscribe el análisis a asignaturas “de proyecto y producción”) se registran **prácticas docentes que promueven actividades constructivas** (Gobierno de Córdoba, 2011, pp. 26-27) en las que los estudiantes deben elaborar producciones originales de síntesis:

«... la docente les solicita que se dividan en tres grupos y que cada equipo se separe con una colchoneta. Se forman tres *islas*. A continuación, la docente les pide que formen una figura gimnástica.»

En un 25 % de las clases observadas, las producciones de los estudiantes constituyen elaboraciones acotadas, mientras que en un 22 % de los casos se integran en un proyecto más amplio, más integral y con continuidad en el tiempo.

«La docente centra su atención en cada grupo e indagar: “¿Cómo van por acá?”, “¿Dónde quedamos?”, “¡Cuántos instrumentos trajeron hoy!”, “¿Quiénes faltan aquí?”. A partir de

estas preguntas anota en su cuaderno algunas respuestas mientras comenta lo que ya tiene anotado a modo de recordatorio: “Guitarra”, “Tres voces por aquí”... Así recorre todos los grupos mientras los ya vistos continúan repasando las letras de sus canciones, opinan entre ellos y se los observa conformes con lo realizado.»

«En el Observatorio de Medios, los estudiantes desarrollan un proyecto anual que van concretando en producciones trimestrales: en el primer trimestre analizan cómo los medios muestran a los jóvenes; en el segundo cómo muestran a la escuela secundaria y a la universidad; en el tercer trimestre cómo son las noticias sobre delito, inseguridad y violencia. En cada clase, entonces, trabajan en función de ese proyecto más amplio (...) En esta clase, por ejemplo, están redactando su informe de los resultados de su observatorio del primer trimestre.»

En general, las producciones de los estudiantes se realizan en el tiempo escolar (49 %) aun cuando exijan preparativos extraescolares. En la tarea asumida en la escuela predomina el formato curricular de *taller*.

Las producciones de los estudiantes son conservadas en carpetas o portafolios. En general, no sólo se encuentran archivados los productos finales sino también los bocetos, las pruebas, las sucesivas versiones realizadas en función de las devoluciones recibidas, las reescrituras... Esta valoración de las tareas previas da cuenta de una concepción helicoidal, recursiva, de los aprendizajes.

Cuando no es posible conservar las obras, las carpetas guardan fotografías de los productos realizados.

En la totalidad de las clases de Lenguajes y Comunicación observadas se registra un 5 % de *carpetas únicas*, cuyo contenido es el mismo en todos los estudiantes.

La tercera actividad predominante se registra en un 50 % de las clases: **los estudiantes escuchan explicaciones que aportan los educadores o sus compañeros.**

La cuarta actividad es promovida por un 45 % de los docentes quienes **plantean el desarrollo de ejercicios** sin modelos previos o a partir de una demostración acercada por ellos (34 %):

«La docente comienza diciendo que continuarán con los tiempos verbales que venían trabajando. Para ello les pregunta si hicieron la tarea en el libro. Algunos alumnos contestan que sí, otros no contestan. La docente transcribe todas las oraciones al pizarrón para que

entre todos las completen y así corroboren si han hecho bien la tarea. Permanentemente les habla en inglés; cuando los estudiantes no saben responder les pregunta en español, haciéndolos reflexionar sobre los tiempos verbales en pasado, presente y futuro.»

Como quinta actividad preeminente, en un 24 % de las clases **observadas los estudiantes son convocados a la búsqueda de información:**

«... los estudiantes están buscando información sobre Cristina Bajo en Internet, usando los equipos disponibles en el aula de Informática de la escuela.»

La última actividad registrada en las clases observadas (sólo se especifican aquí las que superan el piso de preeminencia del 10 % establecido para este estudio; no se puntualizan todas aquellas actividades que se registran en menos del 10 % de las clases observadas) es la **indicación de lectura o de visionado de materiales** informativos, que tiene lugar en 14 % de los casos.

En un 92 % del total de las clases observadas, los docentes proponen tareas que, en algún momento de su resolución, han de ser asumidas por los estudiantes trabajando en equipo.

«... la clase se desarrolla en momentos de trabajo grupal. Una vez finalizadas todas las actividades, los varones le piden jugar al fútbol, mientras que las mujeres jugarán a *Campo y bate*. M. trabaja junto a las chicas en una actividad previa a *Campo y bate*: una de las chicas batea y el resto de las integrantes del grupo, en fila, espera su turno para lanzar la pelota. Se observa que conocen el juego. Todas las alumnas participan. En los últimos minutos, elongan.»

Un 5 % de las observaciones releva que en la clase hay estudiantes que permanecen inactivos, siendo instados por los docentes a participar de las tareas en todos los casos.

En sus clases, todos los docentes de Lenguajes y Comunicación cuyas clases fueron observadas acercan ayudas a los estudiantes: «explicaciones extra», «una mirada crítica respecto de cómo marcha la obra», una «intervención estratégica para movilizar ánimos que decaen cuando la tarea es mucha o particularmente exigente», «valoraciones de lo hecho y precisiones acerca de lo por hacer»:

«La docente se mantiene toda la clase ayudando a los estudiantes, caminando por el aula. En algunos casos los estudiantes la llaman desde sus bancos. Ella recorre toda el aula observando a todos los alumnos. Destaca el trabajo de algunos que están haciéndolo bien, anima a otros, hace bromas en algunos momentos (los alumnos también hacen algunos chistes en voz alta). Mientras va asesorando y corrigiendo los trabajos, la profesora hace

algunos comentarios del contenido que está trabajando, relacionándolos con la Geometría...»

Se registran realimentaciones:

«Antes de abordar cada actividad, la docente detiene a los grupos para recordar teoría de formación de oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en tiempo pasado simple, según el caso.»

«Les recuerda la ubicación de los músculos: redondo mayor, trapecio, bíceps, tríceps, y de la escápula, cresta ilíaca... para que su espalda esté erguida durante la danza. Va listando: “Trapecio”, “Bíceps”... y los jóvenes van ubicándolos en la posición adecuada.»

Los docentes indican a los estudiantes cuáles son los criterios que han de tener en cuenta al evaluar las actividades en un 12 % de las clases observadas:

“La imagen que retoquen con GIMP: Tendrá una escala de 360 píxeles de ancho. Incluirá dos capas temporizadas, una de ellas con texto. Estará guardada convenientemente en el archivo para mantener la animación. Es necesario que se ajusten a esta pauta.”

Promoción de interacciones

Como modo de superar un ordenamiento lineal de contenidos y de actividades, con el propósito de establecer formas de recursividad en los conocimientos y de abrir los significados a múltiples perspectivas y escalas, en las clases observadas se promueven interacciones (Coll, 2010, pp. 38-49):

- entre los contenidos y la realidad,
- entre los contenidos de la clase actual y los de otras clases,
- entre los contenidos de ese espacio curricular/ asignatura/ materia y los de otros,
- entre las ideas, obras o desempeños de un estudiante y los de sus compañeros,
- entre las ideas del docente y las de los estudiantes.

En el 91 % de las clases observadas ingresan cuestiones de la realidad actual, las que se entranan con los contenidos de la clase:

«En cada clase del Taller de Comunicación Institucional y Comunitaria se trabaja en función de un ámbito social del pueblo. La asignatura se desarrolla en tres grandes

proyectos, uno por trimestre, focalizados en: el gimnasio comunitario, el vivero municipal y la zona de acceso al pueblo (...) En cada clase los estudiantes avanzan en la concreción de los materiales comunicativos que han decidido encarar.»

En un subgrupo del 47 %, los docentes instan a los estudiantes a participar en actividades que se realizan en cooperación con instituciones de la comunidad:

“Vamos a dedicar un momento de la clase a que los compañeros que participan en APOA [Asociación de Poetas Argentinos] nos lean sus últimas obras...”

“Somos parte de los Juegos Olímpicos de la Juventud Buenos Aires 2017, *los Juegos Evita... son experiencias maravillosas para los chicos encontrarse con estudiantes de toda la provincia (...)* También desarrollamos campamentos en la escuela y en el campito de la Municipalidad (...) Va a ver que dedicamos una parte de la clase a entrenamientos específicos.”

En un 32 % de las clases observadas esta interacción es con la realidad específica de los jóvenes y los adolescentes y/o de las personas adultas que estudian en esa modalidad; «su problemática como grupo etario se trabaja» en las clases de Lenguajes y Comunicación:

‘Estamos aprendiendo la *técnica del estencil* (...) Tenemos la autorización de un vecino para imprimir en la pared de un terreno que él tiene porque todos los carteles tratan de que la comunidad revise prejuicios que a veces las personas adultas tienen acerca de los jóvenes (...) que hacemos lío, que rompemos... Es una forma de mostrar que producimos arte y que es un arte que puede ayudar a la gente a pensar mejor sobre nosotros.’

«Como tarea domiciliaria están leyendo *Los que volvieron*, de Mágina Averbach y dedican unos minutos de cada clase a comentar el libro y a vincularlo con otras historias familiares y barriales, y con experiencias personales.»

Un 88 % de los registros de observación da cuenta de que durante las clases se ponen en diálogo los contenidos actuales con los de clases anteriores:

“... ya analizamos tres momentos del dibujo urbanístico. Consideramos qué es un anteproyecto de una plaza, un proyecto y distintos planos de conjunto. Repasemos cuáles son las características de estos planos (...) Hoy vamos a analizar los que se llaman *planos de pormenor*. ¿A qué les hace pensar esta expresión *pormenor*? (...)”

“Esto ya tendría que estar automatizado, señores. No puede ser que cada vez que analizamos una utilidad nueva del procesador de textos se olviden las otras. A ver... ¿quién

ayuda a H. a recordar cómo se incluyen notas al pie en un texto? (...) De paso, repasemos: ¿cuál es el sentido informativo de una nota al pie?”

Por lo general, estas interacciones entre saberes son iniciadas por el docente.

En un 80 % de las clases se advierte interacción entre las ideas, obras o desempeños de un estudiante y los de sus compañeros:

«En el grupo se registra este intercambio de posiciones: ‘No tiene las características de un *cuento gótico* (...)’. ‘¿Qué decís...? ¿Cómo que no...? Hay un castillo con misterio...’. ‘Pero todo pasa en el jardín, a la luz del día’. ‘Yo tuve la misma sensación que E. Mucha luz.’ ‘Podrías contar lo mismo, pero en un salón.’»

Y, en un porcentaje similar, se destacan interacciones entre los planteos, ejecuciones y productos de los estudiantes y las ideas de sus profesores, en un 78 % de las clases:

“S., ¿desea plantear algo...?”. ‘Sí; yo diría que la autora está queriendo imitar la forma de hablar de los jóvenes (...) pero no le sale muy bien.’ “Ajá... Buen señalamiento. ¿Por ejemplo?”. ‘Por ejemplo, cuando le hacer decir a Caro: *Pasarse la tarde chateando es un pelotazo*. [C@ro dice de María Inés Falconi y Karina Madonni.2007. Buenos Aires: Alfaguara]. ¿Quién habla así?’. ‘Nadie que yo conozca.’. ‘Nadie.’. “Entiendo... ¿Cómo expresarían que se trata de algo aburrido?” (...) “Me parece un buen argumento, S. Cuando un componente de la obra rompe el universo creado, nos distrae... es necesario señalarlo en la crítica. Yo no lo había notado así que valoro mucho su aporte.”

En un 78 % de las clases observadas se registran interacciones entre los contenidos de ese espacio curricular y los de otros espacios de cursado simultáneo:

«Los estudiantes están desarrollando el proyecto de Educación Sexual Integral *Soy responsable de mi vida*. Expresa el proyecto: “Los contenidos se desarrollan los viernes, en forma conjunta con quinto y sexto año y la participación de todos los docentes (...) Como cierre, la docente de Artes Visuales coordina una actividad en forma conjunta con los estudiantes”. En esta clase observada, los estudiantes participan de un encuentro de cinedebate en el marco del proyecto.»

«En Marketing, los estudiantes definieron un producto para realizar una pauta publicitaria que le permita mejorar sus índices de mercado. En Lengua elaboraron textos para la difusión del producto por distintos medios y, aquí, en Proyecto de Producción en Música están musicalizando cada pieza publicitaria.»

También se manifiesta la interacción de contenidos de asignaturas de cursado sucesivo: «[La explicación que sigue es planteada en idiomas inglés por la profesora] En primer año ustedes aprendieron estructuras para utilizar entre compañeros de escuela; en segundo, en situaciones domésticas; en tercer año nos centramos en estructuras comunicativas más amplias, ciudadanas; ahora, en cuarto año estamos acercándonos a obras de la literatura juvenil... Ya hemos leído todos juntos el mismo cuento, la misma poesía, la misma letra de canción (...) Ha llegado el momento de que ustedes elijan un género literario que les guste especialmente –épico, lírico, dramático- y yo les voy a preguntar por el subgénero de su predilección para recomendarles un autor que los va a acompañar en este trimestre.»

Inclusión de TIC y de otros recursos didácticos

El 93 % de las clases observadas integra materiales de trabajo:

- un 82 % está conformado por recursos didácticos de mesa: libros, fotocopias de actividades y de información, tableros, equipos informáticos personales, y recursos fungibles –papeles, telas, pinturas, lápices, adhesivos, elementos de costura...-;
- un 64 %, por recursos murales de visionado colectivo: proyector multimedia, presentaciones digitales, videos, láminas... y por equipamiento de uso común: herramientas y mesas de trabajo para los procedimientos técnicos, materiales para Educación Física, para Danzas, por ejemplo.

En un 46 % de las clases se utilizan unos y otros.

En el subgrupo de materiales de mesa escritos (48 % de las clases observadas), un 29 % corresponde a obras literarias, un 10 % a tareas que los estudiantes han de realizar y un 9 % a información teórica, diccionarios y manuales técnicos. Si se circunscribe el estudio a las asignaturas Educación Artística: Teatro, Estudios Interculturales en Inglés I y II, Estudios Interculturales en Lenguas (EOI); Francés I, II y III; Inglés, Inglés Técnico, Intercomprensión en Lenguas (EOI); Italiano I, II y III; Lengua Adicional A, B y C, Lengua Extranjera Inglés, Lenguas Extranjeras, Lengua y Literatura, Literatura; Portugués I, II y III; Prácticas Comunicacionales I y II, Prácticas del Lenguaje, Proyecto de Producción en Literatura, Proyecto de Producción en Teatro, Seminario de Investigación Literaria, Taller de Escritura, Taller de Lectura Literaria y Escritura, y Teatro, se registra la presencia de un 97 % de materiales escritos.

En un subgrupo del 3 %, los materiales informativos y de ejercitación forman parte de un cuadernillo preparado por el docente (Si sólo se consideran las asignaturas correspondientes a Lenguas Extranjeras, el porcentaje de cuadernillos elaborados por el docente es de 17 %; circunscribiendo la muestra a la Lengua Nacional, de 9 %), sea éste ofrecido a los estudiantes completo, a comienzos del año lectivo o, por partes, a lo largo del cursado. Los profesores suelen acercar los materiales impresos con anterioridad, indicando a los estudiantes que deben contar con ellos durante la clase.

En un 45 % de las clases observadas se integran materiales fungibles, que se gastan al ser utilizados en una actividad. Si se focaliza el subgrupo de asignaturas “de proyecto y producción” es del 57 %.

En general, los recursos murales que se integran al 36 % de las clases se utilizan para actividades de observación y análisis (29 %).

En un porcentaje menor, para reseñar lo trabajado durante la clase, a modo de memoria, a fin de poder comenzar con ese material el siguiente encuentro (3 %).

En un 3 % los materiales murales presentan las tareas en simultáneo con los recursos que los estudiantes tienen disponibles en sus mesas, y en el 1 % complementario apoyan las exposiciones de los profesores.

En un 38 % de las clases observadas, las paredes de las aulas se utilizan para dejar testimonio de lo producido por los estudiantes:

Además de los materiales murales, en un 28 % de las clases se integra equipamiento específico del campo de contenidos, que es provisto por la institución y usado por docentes y estudiantes. Si se consideran sólo las clases correspondientes a asignaturas vinculadas con la Educación Física y los lenguajes corporales, la inclusión de equipamiento específico se registra en un 98 % de las clases observadas. Si se circunscribe el análisis a las correspondientes a lenguajes técnicos, los recursos didácticos específicos –bancos y tableros, herramientas, materiales...- se observan en el 100 % de las clases observadas:

«... trabajan utilizando colchonetas, diferentes tipos de pelota (básquet, handball, tenis. No tienen pelota de fútbol porque otro de los cursos la rompió y aún no se la ha repuesto). Además, tienen bate y la pelota correspondiente para ese juego.»

«Esta clase está destinada al análisis del plano de plegado de chapas que su profesor de Hojalatería les presenta (...) Luego, los estudiantes realizarán la representación en el

software de diseño instalado en las PC de la Sala de Informática. Finalmente, en taller, construirán el farol.»

En un 17 % de las clases los estudiantes utilizan dispositivos móviles personales –teléfonos celulares, *tablets*–, *netbooks* o computadoras disponibles en el aula o sala. Circunscribiendo la muestra a las asignaturas “de proyecto y producción”, se registra un 56 %:

«A medida que los estudiantes responden [el profesor] va sugiriendo posibilidades y rescatando los aportes de los integrantes de cada grupo. Observan videos en sus *netbooks* y con auriculares se consultan acerca de lo que están escuchando. Algunos integrantes de cada grupo tienen letras de canciones con anotaciones y otros leen desde sus *netbooks*. No todos los estudiantes tienen los mismos recursos (algunos papeles, otros *netbooks*, otros celulares, otros instrumentos musicales), pero todos están trabajando sobre un mismo eje (...) Las canciones que cada grupo eligió son: *Música ligera*, *No te creas tan importante* y *Déjame*.»

“Hoy no vamos a diseñar con AutoCAD porque también es importante que ejerciten su motricidad...”

De ese 17 %, en un 10 % de las clases los recursos se usan para mirar o para leer, es decir, como proveedores de contenidos y un 7 % como herramientas para realizar un producto.

En un 62 % de las clases observadas, el uso del teléfono celular de los estudiantes está prohibido:

“Buen día chicos... Buenísimo que ya estén en tarea. Por si alguno de ustedes no lo hizo ya, les pido que apaguen sus teléfonos. Yo voy a hacer lo mismo con el mío.”

“No me obligues a ponerte amonestaciones, D.; sabes que en el Taller no necesitamos el teléfono para nada y que estamos trabajando con herramientas que necesitan toda la atención para que no haya accidentes. No seas imprudente...”

En otro 37 % está restringido a las indicaciones de los docentes en función de la utilidad que su consulta pueda aportar a las tareas que en ese momento se realizan:

«La profesora les recuerda el acuerdo con el uso de celulares y les dice que sólo pueden escuchar música mientras trabajan, lo que la mayoría de ellos hace. Algunos sacan fotos a las láminas para tener referencia del dibujo más de cerca.»

«... permite a los estudiantes utilizar la página de Internet *www.wordreference.com*, que considera “uno de los mejores diccionarios *online* (...) para la actividad de glosario de

verbos y desambiguación (...) No el traductor de Google”. Explica a los estudiantes la importancia de buscar fuentes confiables de información...»

En un 1 % de las clases observadas, los estudiantes pueden consultar sus celulares en el momento de la clase que deseen.

En un 22 % no se integran a la clase los recursos digitales disponibles en la escuela: aulas digitales, conexión a Internet, carritos con *netbooks*, pizarra digital o equipos de proyección multimedia:

«Los recursos tecnológicos de información y comunicación utilizados son por demás escasos: solo la *netbook* del docente con una pantalla pequeña que no permite ver a más de dos de los alumnos que están cerca, y el celular de algún alumno. La institución cuenta con televisores para el uso didáctico, pero en esta ocasión no fueron empleados.»

En un 7 % de las clases observadas, el espacio disponible para la tarea presenta complicaciones para la concreción de las propuestas docentes: porque «es pequeño en exceso», porque «no dispone de mesas de trabajo amplias», porque «su piso encierra un riesgo para los alumnos que realizan actividades corporales».

Construcción de conclusiones

En un 67 % de las clases de Lenguajes y Comunicación observadas, los docentes promueven un momento final de cierre; en un 51 %, la actividad final no es exactamente una conclusión conceptual sino una reseña de las tareas realizadas por los estudiantes:

“Entonces... hoy cada uno de ustedes ubicó provisoriamente ducha, lavamanos, retrete y bidet [en su plano de instalación sanitaria] en función de las tuberías internas o externas. La próxima clase del Taller vamos a decidir la ubicación definitiva considerando las tuberías de cloaca, pluvial, ventilación...”

En un 16 % se trata de una conclusión conceptual:

“Necesito que recuerden tres ideas clave que trabajamos a partir de ejemplos: *cuento fantástico*, *cuento maravilloso* y *cuento extraño* (...) Quien se anime va planteando los rasgos de esa idea y la completamos entre todos.”

En un 38 % esta reseña –de tareas o de ideas– es elaborada a partir de un diálogo entre docente y estudiantes:

“... partimos de la frase de Barthes: *¿Qué es la teatralidad? Es el teatro sin el texto. ¿Cuál fue el sentido que le dimos? (...) Bien... focalicemos en qué nos ayuda esa idea para tomar decisiones acerca de la escenografía de *La gaviota*.*”

En un 22 % de las clases observadas, esta síntesis de cierre de la tarea es asumida por los estudiantes:

“Sería bueno que en esos cinco minutos de clase que quedan cada grupo nos contara en qué aspectos de la escritura fueron avanzando.”

En el 7 % complementario, la tarea de reseñar los contenidos y los aprendizajes de la clase está a cargo del docente:

«Mientras va realizando la mímica de cada movimiento, la profesora sintetiza: “La clase pasada nos ejercitamos en movimientos de saque, para lanzar, golpear y soltar la pelota con mayor efectividad [en el voleibol]. Ésta la dedicamos a mejorar **el golpe bajo de antebrazos** y cómo lograr un rebote vertical de gran elevación. La próxima ejercitamos saque y **fildeo**, y nos centramos en toque de dedos o voleo. Pero es imprescindible que todos los días realicen la secuencia para ir ganando destreza y fuerza”.»

Complementando este 67 % de clases que cierran con una síntesis de lo efectuado por estudiantes y docente, en un 33 % de las situaciones observadas se continúa con la actividad hasta el final de la hora, momento en el que el profesor se despide (14 %), se dedica esa última etapa a la asignación de tareas domiciliarias (10 %), se desarrollan tareas no vinculadas estrictamente con los contenidos de la clase –consulta sobre cuestiones institucionales, devolución de tareas...- (6 %) o se avanza en contenidos nuevos (3 %).

Integración de los componentes de la clase

Un 98 % de los observadores explicita que ha advertido **secuenciación entre los momentos de la clase**: las prácticas docentes –explícita o implícitamente- están articuladas de modo tal que se registra continuidad, orden, una unidad:

«... presenta el cuento *Beatriz, la polución*, de Mario Benedetti. Explica cuál es la intención de analizarlo entre todos y que ella será la lectora del cuento. Cada estudiante tendrá la tarea de responder la última pregunta y armarán la reflexión entre todos. Los alumnos tendrán que tomar nota en sus carpetas de lo que resulte de lo reflexionado; también, compartir lo que respondieron en cada uno de los grupos respecto de las primeras preguntas

(...) Realiza la lectura con expresividad; le incluye gestos, pausas, entonación, otorgándole ritmo. Les comenta que la segunda lectura completa el sentido, dado que en la primera ellos no conocían el cuento y luego en esta segunda hay una mayor comprensión y disfrute de la escucha (...) Da cuenta de la intención comunicativa del cuento. Les pregunta qué pasó en ellos al escuchar nuevamente el cuento. Pregunta sobre los personajes, qué roles ocupan en la comunicación. Además, quiénes son los receptores del cuento.»

En el 2 % complementario no se evidencia esta secuencia interna, cohesiva; algunas prácticas docentes se destacan como disruptivas:

«[Finalizado el trabajo grupal] en lugar de dar la palabra a los voceros de cada equipo, comienza una exposición acerca del primer ítem de la guía (...) queda trunco el intercambio y no resulta posible advertir para qué se promovió un análisis grupal si luego es el docente quien da las respuestas. »

Del 98 % de las clases en las que es posible reconocer una secuencia interna (conexión inicial, análisis, síntesis), en un 26 % se advierte una organización lineal y en un 72 % una estructuración en espiral, iterativa, en la que cada momento didáctico retoma al precedente para profundizarlo y extenderlo:

«... se vuelve a las ilustraciones *Art Déco* que sirvieron de disparadores de la problematización. Se retoman las ideas previas que cada estudiante expresó y que fueron registradas textualmente en el pizarrón. A partir de estas expresiones informales la profesora va dando los nombres apropiados: *geometrización –zigzags, trapezoides...-, facetamiento, efecto sunburst...*»

«Primero hicieron la representación de las válvulas a mano alzada; luego las integraron al plano industrial usando las Normas IRAM que indican la simbología correcta para representar la conducción de fluidos a través de válvulas (...) Pasaron de lo informal a lo formal para representar la misma realidad.»

En un 79 % del total de clases, los observadores detectan **cohesión de los componentes didácticos** previstos por el docente –contenidos, objetivos, actividades, recursos–, y entre ellos y los efectivamente concretados:

«El contenido de la clase es *Teatro isabelino* (...) cada una de las propuestas: análisis de imágenes, lectura de fragmentos de obras de Shakespeare en los que se destacan efectos escénicos y predominio de emociones violentas (...) ayudan a que los estudiantes comprendan el concepto.»

En el otro 21 % se advierten desajustes entre los componentes didácticos:

«No queda claro por qué, si el contenido de la clase es *Fábulas: sus características*, dedica tanto tiempo a la biografía de Esopo y, luego a la de Jean de La Fontaine (...) Se registra una fractura entre el objetivo que presenta a los estudiantes al comienzo de la clase [“Reconocer los rasgos de un nuevo grupo de composiciones narrativas breves: la fábula”] y lo que en realidad se enseña y se aprende en ella.»

En la totalidad de las clases los contenidos y objetivos/ propósitos/ aprendizajes se ajustan a los previstos en el diseño curricular de la jurisdicción educativa de pertenencia.

Conciencia profesional

El plan de trabajo de la investigación *Las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria. Un estudio en las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, República Argentina (2016-2018)* prevé el estudio de dos dimensiones de la conciencia profesional: el involucramiento profesional del docente para que todos los estudiantes aprendan y su atención a lo que sucede en el aula para ajustar sus intervenciones a este acontecer.

En el 86 % de las prácticas docentes se advierte la focalización en que los estudiantes aprendan:

“No acepto que repitas una definición; lo importante es que la comprendas. A ver: explicá con tus palabras si en *Llanto por Ignacio Sánchez Mejía* predomina lo formal, lo informal, lo poético, lo científico o lo descriptivo (...) Excelente... ¿ves cómo podías?”

“Podés hacerlo mejor. Fijate en las flechas de cota... no se ajustan a la forma ni a las dimensiones de las normas (...) Las dimensiones, ¿están apoyadas en la línea de cota? No, no... Espero algo mucho mejor.”

En un subgrupo del 62 % de estos docentes se registran evidencias de su preocupación por el aprendizaje de *todos* los estudiantes y no sólo de algunos de los integrantes de su clase:

“B. y R. recuerden el excelente informe que hicieron sobre la poesía de Liliana Bodoc. Si pudieron escribir algo de tan buen nivel, ¿ahora van a presentar algo tan esquemático y pobre? Espero siempre más de ustedes, no menos.”

Complementariamente a este 86 % de docentes ocupados por que los estudiantes aprendan, el 14 % focaliza su accionar en la transmisión de contenidos y no en la construcción de conocimientos por quienes aprenden.

Respecto de la segunda dimensión de la conciencia profesional, se pone de manifiesto que un 80 % de los docentes atiende a todo lo que ocurre en la clase:

«Mientras realizan la actividad, una de las estudiantes dialoga de una mesa a otra con otro estudiante comentándole acerca de un torneo de fútbol que ella misma está organizando para recaudar fondos. Este compañero se muestra interesado en colaborar con ella. Se van sumando varios integrantes de la clase en la conversación; expresan su apoyo. La docente se muestra atenta; no interviene ni interrumpe dado que los estudiantes se encuentran trabajando en la consigna al mismo tiempo.»

El 20 % de educadores que completa la población observada parece no advertir sucesos de la realidad: que algunos estudiantes «están aislados y parecen perdidos en una tarea que no comprenden», que otros «generan incomodidad en sus compañeros» por lo que sería necesaria su intervención, que «un grupo necesita su ayuda para entender qué se espera de ellos porque están limitándose a copiar mecánicamente».

Afectividad involucrada

Los registros de observación dan cuenta de tres tipos de vínculos generados por los profesores: cercanía afectiva con los estudiantes (89 %), involucramiento académico (8 %) y distancia (3 %).

Cuando los docentes establecen nexos de cercanía afectiva (89 %), predominan «la confianza», las «expectativas positivas respecto de la competencia de los estudiantes para hacer la tarea que nunca es muy difícil y tampoco es muy fácil», la «sonrisa», la «amabilidad», «la valoración constructiva», «la garantía para la expresión de la sensibilidad personal del estudiante, sin cuestionamientos», el «respeto a la forma de pensar» –tales las expresiones incluidas en los registros de observación-:

“Acercate a esta mesa, N.; vos también, G. Les muestro cómo tienen que sostener el cúter para que el corte quede perfecto (...) No te apures; es un trabajo que necesita paciencia, que no puede hacerse a las apuradas. Bien... tranquilo. Vos podés hacerlo bien; sólo necesitás proponerte controlar el acelerar. Es razonable que estés ansioso, pero tenés que hacer el esfuerzo.”

En un subgrupo del 33 % de este total, aun estableciéndose un entramado afectivo con los estudiantes, se manifiestan «reclamos por trabajos que no se completan», «por falta de orden»,

preocupación del docente por «la falta de seriedad» de algunos miembros del grupo o de la clase en su conjunto, «enojo del docente», «expresión de decepción»:

«Entonces la profesora se aleja de la mesa de uno de los grupos y dice: “¡Basta! Así no puedo seguir trabajando. Es imposible centrarme en algún escrito para ayudar, con este desorden”. Los estudiantes la miran sorprendidos.»

En un 18 % de este subgrupo, la reprensión va acompañada con una referencia a la calificación:

“Cuando vean mi nota de concepto recuerden este momento y allí van a encontrar todas las explicaciones (...) Si su comportamiento es caótico no se sorprendan del descenso de notas, aunque jueguen bien... recuperar rápidamente el orden después de un conflicto también forma de sus aprendizajes en Educación Física.”

En un 8 % de las clases la afectividad involucrada resulta más evidente respecto de los contenidos que de los estudiantes, detectándose notas de «total responsabilidad en el armado lógico de la clase», «preocupación por que la suya sea una exposición clara», «rigurosidad», «compromiso académico»:

«Se advierte que dedicó mucho tiempo a la preparación de la clase: son veintidós ejemplos de tipografía conocidos por los estudiantes porque corresponden a productos de consumo masivo (...) pero no logra convocarlos para que analicen las etiquetas y termina comentándolas ella.»

En este segundo grupo, la afectividad que van promoviendo los educadores es de «reconocimiento» al saber, de «acatamiento a su palabra» experta, de «admiración» por los conocimientos que el docente posee.

Además de prácticas docentes caracterizadas por lazos afectivos con los estudiantes (89 %) y por nexos predominantemente académicos (8 %), se registra un tercer grupo de clases marcado por la desvinculación afectiva (3 %), la «burocratización de la tarea de enseñar», la «descomposición» de la trama de relaciones personales, la concepción de «dar clase como quien realiza un trámite», la «falta de involucramiento»:

«La docente comienza la clase cuando los alumnos hacen silencio (...) asigna a un alumno al azar para que cuente la cantidad de veces que los compañeros la interrumpen cuando mientras ella escribe en el pizarrón *El uso de la v.*»

«... presenta muy brevemente el contenido de la clase: el *género pictórico bodegón* (...) ubica los objetos a representar por los estudiantes (...) No vuelve a interactuar con ellos el resto de la clase (...) Permanece en su mesa organizando papeles.»

Conclusiones respecto de las prácticas docentes predominantes

En las clases de Lenguajes y Comunicación observadas se detecta la distribución de prácticas de enseñanza que se explicita a continuación.

Un 35 % de las clases es caracterizado por los observadores como **socioconstructivista**. En estas clases, los docentes ponen situaciones problemáticas en manos de los estudiantes, propician que las analicen acudiendo a sus ideas previas y, como estas primeras aproximaciones al campo de contenidos suelen ser controversiales entre los miembros de la clase, son revisadas con inclusión de aporte teórico que permite dar un sentido distinto al problema inicial. La diversidad, el respeto por la heterogeneidad, la interculturalidad son también rasgos distintivos de esas acciones.

En otro 29 % de las clases predominan las prácticas **tecnicistas**: el docente acerca un modelo de desempeño –estímulo–, los estudiantes lo reproducen –respuesta– recibiendo indicaciones de su profesor acerca de cómo lo están haciendo hasta que logran el dominio esperado, momento en el cual reciben un refuerzo.

El 22 % de las clases observadas corresponde a prácticas **no directivas** en las que las decisiones centrales son tomadas por los estudiantes: qué contenidos integrar, cómo realizar una actividad, con qué criterios de desempeño y de producción ha de evaluarse una tarea, cuánto tiempo destinar a la acción... En estas clases, las intervenciones de los docentes son mínimas y, si bien algunas de ellas son plurales, la voz del Estado –a través de los diseños curriculares y los documentos que apoyan su implementación- no están presentes, así como tampoco los aportes docentes que podrían enriquecer la tarea. El 14 % que complementa el total de clases observadas está caracterizado por los observadores como compuesto por prácticas docentes **tradicionales**, sin cuidado de la diversidad, la inclusión ni el aprendizaje, dominadas por la prioridad de que es suficiente exponer una idea para que esta forme parte de los recursos cognitivos de los estudiantes.

Un párrafo final para enlazar esta investigación con el propósito de *Miradas y Voces de la Investigación Educativa*; en la convocatoria a formar parte esta publicación se plantea que: “Se trata de que en las escuelas de cualquier nivel educativo se realicen prácticas con un enfoque de

educación inclusiva, la cual implica transformar las formas de enseñar y aprender; esto es, dejar de lado las clases frontales centradas en la enseñanza, carentes de sentido y descontextualizadas de la realidad para dar paso a un nuevo proceso a través del cual los estudiantes tengan la posibilidad de compartir y disfrutar en un clima cálido y acogedor situaciones de aprendizaje relacionadas con sus propias experiencias, en contextos donde se valoran, toman en cuenta y respetan sus diferencias individuales y en el cual existe cotidianamente la oportunidad de beneficiarse junto con los demás a través de los trabajos cooperativos y de la formación de grupos heterogéneos”; las evidencias recogidas en esta investigación dan cuenta de que aún es mucho el trabajo didáctico a concretar por profesoras y profesores para acercar las prácticas de enseñanza de, por ejemplo, Lenguajes y Comunicación a este horizonte.

Referencias

- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En Coll, C. (coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Barcelona, España: Graó.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011). *La evaluación de aprendizajes en la escuela secundaria*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Kemmis, S. (1977). *Case Study Research: the Imagination of the Case in the Invention of the Study*. Norwich, Universidad de East Anglia.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Morata.

II. LA INCLUSIÓN Y DEFENSA DE LA DIVERSIDAD

El derecho a la educación en riesgo: presupuesto para la población en contexto de vulnerabilidad, México 2012-2021

Yesid Sierra

Edgar Iván Ochoa León

Introducción

En 1948, con la publicación de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* se considera que, innegociablemente cada persona debe recibir educación. Es un derecho fundamental ligado a nuestra condición humana. Después de 70 años, casi medio siglo, aún existen muchos gobiernos que no hacen realidad este derecho. La educación es la base para la construcción de las sociedades. Se ha dicho hasta el cansancio que, sin una educación de calidad no será posible el desarrollo de las naciones, la evolución de los sistemas económicos, o la reflexión acerca de nuestros sistemas de organización; no será posible imaginarnos el futuro. Construir, mejorar y transformar mundos sólo se puede mediante la educación. Por este motivo, no basta proveer y hacer llegar la educación de manera universal, también es necesario realizarlo con pertinencia y calidad (Levinson y Berumen, 2007; Planas 2019; Tedesco, 2012). Así pues, se afirma que los procesos de vida y los procesos de aprendizaje son lo mismo; en cambio, la evolución, vida y aprendizaje son sinónimos (Assmann, 2002; Maturana y Pörksen, 2004).

La idea de un mundo mejor y diferente, sólo se logra gracias al esfuerzo y a nuestra capacidad colectiva de transmitirnos mutuamente el conocimiento; de ponerlo al servicio de nuestro futuro como especie y por supuesto, de ponerlo en práctica. En este orden de ideas, lo que hace que la educación escolarizada sea democrática es el devenir como el fundamento para que todas las personas encuentren el espacio para el desarrollo pleno de sus capacidades.

Recientemente, se ha observado un avance importante en el derecho a la educación, considerando la cobertura amplia y que avanza en la calidad; pero, todavía existen grupos en la población excluidos de este importante derecho. No educamos en todas las lenguas maternas, ni consideramos las diversas condiciones psicológicas, sicosociales y físicas de las personas. Actualmente y dentro de este marco, el reto es educar con pertinencia, adaptar los contextos y

ofrecer opciones diversas y especializadas para un sinnúmero de escenarios lingüísticos o de condiciones de otro tipo (Rodríguez, 2011; Gutiérrez y Salazar, 2011).

Una educación universal, pertinente y de calidad, no sólo es un derecho, sino que deviene como el derecho social por excelencia. Sintetiza las aspiraciones actuales de nuestras sociedades relacionadas con la libertad e igualdad. Por otro lado, refuerza el ejercicio de los demás derechos para todas las personas, sin distinción de ningún tipo. En este contexto, la educación encuentra su razón cuando no excluye a nadie. Por el contrario, abandona su espíritu en el momento que segrega a los que no caben en determinados propósitos homogeneizadores que pretenden igualar a todas y todos. Lo que realmente existe en nuestro mundo es la diversidad y la diferencia (Sansano, 2014).

En México, dos de los grupos que requieren atención educativa especializada son las niñas y los niños indígenas; así como aquellos que, generalmente, por la condición laboral de sus familias se encuentran migrando constantemente. México es el hogar de 68 lenguas indígenas y de 364 variantes. Según el *Censo de la Población y Vivienda 2020* por el Instituto General de Estadística y Geografía (INEGI), un 6.1 % de la población mayor a tres años habla alguna lengua indígena, lo que equivale a 7.36 millones de personas. Por su parte, casi 12 millones de personas viven en hogares indígenas. Se calcula que entre 280 mil y 320 mil niñas y niños en edad de cursar la educación básica, se encuentran en situación de migración (SEP, 2017).

Con el fin de garantizar el derecho a la educación universal, pertinente y de calidad, los gobiernos usan los presupuestos como una de sus principales herramientas. Muchos de los países latinoamericanos manifiestan en sus legislaciones consideraciones acerca de ello. Ante las crisis económicas recurrentes de los últimos años, más que cumplir con porcentajes obligatorios contenidos en las legislaciones nacionales, se ha maximizado la idea de “hacer más con menos”. Fuentes alternas o ayudas externas han complementado los recursos destinados a la educación. En nuestra región el nivel que mayormente recibe financiamiento público es el básico que llega hasta la secundaria. Los niveles superiores generalmente cuentan con inversión de otro tipo. De un total de 18 países en Latinoamérica, 15 tienen legislaciones acerca del gasto para educación, y 6 países se comprometen con un porcentaje específico del PIB, México es uno de ellos, comprometiendo un 8 % del PIB en sus documentos normativos (Ibarra, 2017; Tomasevski, 2004).

Este artículo describe y analiza la evolución de los presupuestos dedicados a programas que atienden población indígena y migrante en el nivel básico. Se presentan en primer lugar, algunas consideraciones respecto al gasto público en educación, así como el marco jurídico que

cobija a las poblaciones en contexto de vulnerabilidad. A continuación, se expone información presupuestal y de evolución de la cobertura de los dos programas que se analizan, los cuales operaron desde antes de 2010 y hasta el 2020. Posteriormente, se describen algunos hallazgos de organismos nacionales e internacionales que destacan la pertinencia y contribución de los programas mencionados para la mejora educativa de poblaciones en contexto de vulnerabilidad. Cerramos el texto con algunas consideraciones y conclusiones.

La importancia del Gasto Público en Educación/Marco jurídico de la atención educativa en México

El gasto público es el conjunto de erogaciones que realiza el Estado en el ejercicio de sus funciones y para el cumplimiento de sus fines (Astudillo 2017:209), éste comprende la cantidad de recursos financieros, materiales y humanos que el sector público, representado por el gobierno, emplea para el cumplimiento de sus funciones, entre las que se encuentran de manera primordial la de satisfacer los servicios públicos de la sociedad, garantizar sus derechos, entre ellos la educación.

En México existen diversas maneras de clasificar el gasto público (clasificación administrativa, funcional, económica) y cada una de ellas responde a necesidades específicas de organización dentro de la administración pública; sin embargo, es indudable que el gasto en educación es una de las principales partidas de los presupuestos públicos (Rossen 2005: 98). En la legislación de nuestro país se menciona que al menos un 8 % del PIB debe ser invertido en educación, y de ese 8 %, el 1 % se debe enfocar en ciencia y tecnología (Ibarra, 2017). Se dice que el gasto público en educación se refiere a los desembolsos del Estado en los distintos niveles de enseñanza, desde el preescolar hasta el terciario, incluidos los servicios auxiliares y la investigación y desarrollo relacionados con la educación (CEPAL, 2016).

Sabemos que, para la mayoría de los países el asunto de la cobertura se ha superado gradualmente, por lo que las preocupaciones se enfocan en otras prioridades. En este sentido, el gasto público en general, y los programas y acciones de gobierno que se derivan de éste debieran no sólo tener una mirada que comprenda el derecho de todos a una educación de calidad, sino adoptar las nociones de *equidad* y *calidad*. Para ello, se deben considerar las desigualdades existentes a fin de dar atención a la población con discapacidad, los pueblos indígenas, los adultos mayores y la ciudadanía en situación de desventaja en general. En suma, a las personas que se encuentran en contexto de vulnerabilidad (INEE, 2016).

En México, los Programas sujetos a Reglas de Operación tienen una función básica para estas poblaciones; se enfocan en resolver problemas específicos que afectan a determinados grupos. Estas acciones hacen parte del aparato gubernamental de la administración pública de México, y están normados por diferentes leyes, documentos y estructuras. Reciben seguimiento de instancias como la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, la Secretaría de la Función Pública y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, por mencionar algunas dependencias. Éstas requieren el respaldo de una política pública que sustente su existencia y aplicación, debido a que deben incidir de manera directa en la mejoría de un grupo social o en una actividad determinada (Sierra, 2015).

Además del amplio proceso de rendición de cuentas por parte de otras instancias, estos programas de tipo “S”, se norman por sus propias reglas de operación que son el instrumento normativo y regulatorio que les permiten su implementación y funcionamiento, procurando que sean eficientes, eficaces, equitativos y transparentes (CIEP, 2021).

En México, de acuerdo con el artículo 3º constitucional, es un derecho de todo individuo recibir educación básica y media superior, y es obligación del Estado ofrecerla; Asimismo, el artículo 2º señala que La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas; el *Plan Nacional de Desarrollo 2019 – 2024* define 12 principios rectores dentro de los que destacan: *vi) Por el bien de todos, primero los pobres y vii) No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera*. Asimismo, el *Programa Sectorial de Educación 2020-2024* señala en sus objetivos prioritarios: 1) garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral y; 2) garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (PROSEDU 2020-2024).

En materia de política presupuestal, la *equidad* conlleva la responsabilidad del Estado en la búsqueda de justicia social. En este contexto, la equidad implica favorecer a los segmentos más desprotegidos de la sociedad. Ello implica la optimización de la eficiencia y la transferencia de recursos hacia los sectores e individuos más desfavorecidos (Rodríguez, 2010; Zubiria, 2014).

En resumen, aquellas herramientas de política pública como los Programas Federales sujetos a Reglas de Operación encaminados en atender a los segmentos más desfavorecidos de la población son quizá el instrumento más importante con el que cuenta el gobierno de México para atender las problemáticas particulares de estos grupos.

Educación Indígena y Migrante: Programas Federales dirigidos a la atención educativa a poblaciones en contexto de vulnerabilidad

Los Programas dirigidos en atender ciertos tramos de la educación indígena y migrante, han sido gestionados desde hace más de diez años por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) como organismo que administra, norma y rinde cuentas ante otras instancias de la Administración Pública Federal (APF).

Durante el periodo 2012-2020, derivado de diversas decisiones en materia de política educativa de los Gobiernos en turno, los Programas Federales a cargo de la DGEI tuvieron diversos cambios; que van desde su denominación y ampliación de componentes, hasta afectaciones presupuestales importantes, e incluso llegaron a desaparecer, tal es el caso del ejercicio fiscal 2021. En este sentido, durante el periodo 2012-2021 se distinguen tres momentos diferenciados en cuanto a la administración de estos Programas.

Etapa 1 Programas diferenciados y transición a un Programa conjunto 2012-2013 (PAED y PRONIM)

Durante este periodo existieron dos Programas diferenciados; uno enfocado en la atención educativa a población escolar indígena, y otro dirigido a la atención educativa de niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes. Los dos programas operaban individualmente desde antes del 2012 y hasta el 2013 (fig.1), último año en el que ambos tuvieron presupuesto separado. En el 2014 las nuevas decisiones de política educativa llevarían a conjuntar un solo programa que atendería a varias poblaciones.

Figura 1

Programas gestionados desde la DGEI 2012-2013

Programa dirigido a la educación indígena	Programa dirigido a la educación migrante
2012 – 2013 Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (PAED).	2012 - 2013 Programa de Educación Básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes, (PRONIM).

El PAED contó con Reglas de Operación anuales desde 2011 y hasta el 2013. Durante este periodo el objetivo general se encaminó a mejorar el logro educativo de los niños y las niñas que asisten a escuelas de educación indígena haciéndola más pertinente, lingüística y culturalmente. Una evaluación de impacto, de este programa, es que dio seguimiento longitudinalmente a la incidencia de la práctica docente en los aprendizajes de niñas y niños indígenas durante tres años, además, demostró que aquellos maestros que recibían acompañamiento del programa tuvieron estudiantes con hasta un 25 % más de logro educativo en comparación con estudiantes que no recibían acompañamiento del programa (Sierra, 2015).

Las acciones del PAED se centraron en: asesorías técnico-pedagógicas que maestros de educación indígena brindaban a sus pares; desarrollo de marcos curriculares y materiales; acciones para la profesionalización de los profesores de educación indígena mediante su capacitación y apoyo para la titulación.

En cuanto a la atención a la Educación Migrante el PRONIM tuvo como objetivo: facilitar el acceso y la permanencia escolar en educación básica de los niños y niñas migrantes temporales y de los que residen en localidades con alta emigración temporal. Estas actividades se realizaron mediante la habilitación y equipamiento de aulas y escuelas en localidades de origen, tránsito y/o destino; contratación y/o capacitación de maestros; desarrollo y utilización de una propuesta pedagógica y de materiales educativos que consideran sus necesidades y situación específica; y el registro y acreditación de los estudios realizados por los alumnos. Muchos estudiantes de estas aulas migrantes actualmente dirigen escuelas en diversos campos agrícolas de nuestro país.

Etapa 2 Programa conjunto, Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, PíEE 2014–2019

A finales de 2013 las decisiones de Política Educativa del Gobierno en turno llevan a la conjunción de siete programas diferentes, entre los que se encontraban el PAED y el PRONIM (fig.2), esta decisión implicó la desaparición de los programas individuales para la creación del nuevo *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*, PíEE. Esta conjunción ocurrió a nivel subsecretaría y en el caso de Educación Básica también conjuntó a dos direcciones generales.

Figura 2

Programas que se conjuntaron en 2014 para la conformación del PíEE

Programas que se conjuntaron	Programa compartido por tres subsecretarías 2014-2019
Subsecretaría de Educación Básica - S033 Educación Especial - S152 Telesecundaria - S111 PRONIM - S119 PAED - U042 Fortalecimiento a las acciones asociadas a la educación indígena (Programa no sujeto a ROP)	PIEE
Subsecretaría de Educación Media Superior - U022 Educación para personas con discapacidad	
Subsecretaría de Educación Superior - U015 Atención Educativa a grupos en situación vulnerable	

La creación del nuevo PíEE no obedeció a un consenso entre las partes involucradas, sino a una decisión de política educativa enfocada a que aquellos programas que involucraran población en contexto de vulnerabilidad se pusieran en una misma bolsa presupuestal.

Si bien, el PíEE conjuntó poblaciones y problemáticas de tres subsecretarías, también debe destacarse que los recursos financieros del Gobierno Federal destinados a los componentes de Educación Indígena y Migrante continuaron asignados a la DGEI durante el periodo 2014-2019. Esto permitió a la DGEI continuar con la labor de atención educativa a la población indígena y migrante que, en años anteriores era competencia específica del PAED y PRONIM.

En relación con el presupuesto, éste se conjuntó y mantuvo relativamente constantes los montos de los programas diferenciados en 2013 y ministrando a cada una de las instancias responsables de los recursos para continuar la atención de las poblaciones bajo un nuevo programa. Administrativamente, este cambio implicaría nuevos retos para la rendición de cuentas de cada una de las partes involucradas.

La conformación del nuevo PíEE tuvo diversas implicaciones que dificultaron su correcta operación y seguimiento para cada organismo involucrado. Se pueden destacar dos obstáculos principales: a) cierta dificultad para definir Reglas de Operación eficientes para todos los involucrados, unas solas reglas para todas las poblaciones y todas las problemáticas podían confundir a los operadores y; b) la respuesta y seguimiento a evaluaciones externas.

La definición de Reglas de Operación (RO) para un solo programa implicó esfuerzos extraordinarios entre las dependencias involucradas para formular RO que reflejaran las necesidades y objetivos que cada subsecretaría requería del programa (figs. 3 y 4). Esto se logró mediante la elaboración de Reglas de Operación que se distinguieran en: Tipo Básico, Tipo Media Superior y Tipo Superior. La definición de objetivos y beneficiarios no podía ser la misma.

Figura 3

Objetivos generales PíEE 2014

Objetivo general, tipo básico	Contribuir a mejorar la capacidad de las escuelas públicas de educación básica y servicios educativos para generar condiciones de inclusión y equidad, mediante la promoción de acciones que garanticen el logro de aprendizajes, la retención, la reinserción y el egreso oportuno en educación básica con énfasis en la niñez en riesgo de exclusión y contexto de vulnerabilidad.
Objetivo general, tipo medio superior	Contribuir a fortalecer los Centros de Atención a Estudiantes con Discapacidad mediante el otorgamiento de equipo informático, para brindar educación del tipo medio superior a personas con discapacidad, permitiendo ampliar la cobertura educativa.
Objetivo general, tipo superior	Contribuir a ampliar las oportunidades educativas para reducir las desigualdades a través del apoyo a IPES que garanticen la inclusión educativa de personas que se encuentran en situación vulnerable o que tengan alguna discapacidad.

Nota. Adaptado de “Reglas de Operación PíEE 2014”.

Figura 4

Beneficiarios PíEE 2014

Beneficiarios tipo básico	Son las entidades federativas que decidan participar voluntariamente, las escuelas y servicios educativos públicos de educación básica atendidos.
Beneficiarios tipo medio superior	Los beneficiarios directos son los planteles federales de las direcciones generales adscritas a la SEMS en los cuales se establezcan los CAED en el ejercicio fiscal 2014. Los beneficiarios indirectos son los estudiantes con discapacidad que reciben educación del tipo medio superior en los CAED que se establezcan durante este ejercicio fiscal.
Beneficiarios tipo superior	Los beneficiarios serán las IPES, que cumplan con los requisitos establecidos en las presentes reglas de operación y que presenten de manera favorable proyectos en términos de la(s) convocatoria(s) que al efecto se emitan o que suscriban convenios con la SES.

Nota. Adaptado de “Reglas de Operación PíEE 2014”.

Respecto a las evaluaciones externas, la Evaluación de Diseño del 2015 (CONEVAL, 2016) ya mencionaba que la repentina conjunción de un programa compartido significaba tener discrepancias en la población objetivo, así como en los indicadores de seguimiento, beneficiarios, normatividad, etcétera. Estas recomendaciones se siguieron a lo largo de los siguientes años.

Otro de los temas de observación constante desde las instancias evaluadoras era el Apoyo y Beneficiarios. En el caso de Educación Básica, específicamente de la DGEI, los componentes de Educación Indígena y Migrante eran recursos financieros transferibles a las entidades federativas para que éstas llevaran a cabo diferentes actividades con los recursos ministrados. En el caso de la Educación Media y Superior, los apoyos eran para infraestructura directa en los planteles.

Gestión de la DGEI para separarse del PIEE y continuar con Programas específicos. Con el objetivo de hacer una mejor gestión de los componentes de Educación Indígena y Migrante, y de estar en posibilidad de tener un mayor campo de acción, la DGEI participó en la convocatoria del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), referente al uso de los resultados de las evaluaciones 2019. Mediante esta convocatoria, la DGEI recibió el reconocimiento del CONEVAL y se autorizó la separación del PIEE para otorgar recursos de manera independiente a cada uno de los componentes que lo conformaban. Con esta separación, la SHCP destinó nuevamente recursos específicos para la creación de cinco programas diferenciados, entre ellos: el Programa Atención a la Diversidad de la Educación Indígena, PADEI y el Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante, PAPEM, gestionados nuevamente desde la ahora Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB). Esta práctica demuestra la importancia de la evaluación y el uso de sus resultados para la mejora en el diseño e implementación de las políticas públicas (Bertranou, 2019; F. Crespo, 2013; Martínez, 2016; Parkhurst, 2015;).

La separación del PIEE permitiría a la DGEIIB regresar a un esquema similar al antiguo PAED y PRONIM, teniendo mayor autonomía para determinar y gestionar RO para la asignación de recursos definir objetivos generales y específicos y para atender las observaciones derivadas de las evaluaciones externas.

Etapa 3 Programas separados y desaparición 2020 – 2021

Derivado del reconocimiento del CONEVAL y con la aprobación de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, SHCP, la ahora DGEIIB tuvo nuevamente programas con presupuesto y Reglas de Operación específicas para cada uno (fig.5).

Figura 5

Programas separados del PIEE en 2020 a cargo de la DGEIIB

Programa Atención a la Diversidad de la Educación Indígena (PADEI)	Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PA EPEM)
<i>Objetivo general:</i> Mejorar la atención en escuelas de Educación Indígena, mediante una oferta educativa pertinente para la población escolar que asiste a ellas.	<i>Objetivo general:</i> Favorecer el acceso de la población migrante a la educación básica en los centros de educación migrante.

En el 2020, ambos programas comenzaron con su operación para la atención de la población escolar indígena y migrante, nuevamente se contó con Reglas de Operación específicas para cada programa, así como con recursos financieros propios. Durante este año el CONEVAL publica el documento *Consideraciones para el proceso presupuestario 2021*, en el que ambos programas, pese a ser de reciente creación, aparecen con valoraciones positivas e identificados como relevantes en varias categorías (CONEVAL, 2020).

Sin embargo, nuevas decisiones de política educativa derivaron en que para el ejercicio fiscal 2021 ninguno de los programas tuviera presupuesto asignado pese al reconocimiento de CONEVAL y la autorización de SHCP para la separación del PIEE que implicaba la creación de programas separados en 2019, así como la relevancia y contribución de estos dos programas a los derechos sociales que el mismo CONEVAL distinguió en el 2020.

A manera de un breve recuento, en el periodo 2012-2021 se distinguen tres momentos diferentes que reflejan las decisiones de cada Gobierno en turno acerca de las Políticas Educativas. El primer momento viene desde antes de 2012 y hasta el 2013 en el que existían programas específicos para atender a la Educación Indígena y Migrante; el segundo momento consta desde el 2014 hasta el 2019 en que distintos Programas Federales se conjuntan en uno sólo; el tercer momento es en el 2020 cuando la gestión para contar con programas específicos se acepta y se mantiene solamente durante el 2020.

Estos tres momentos reflejan lo que menciona la literatura en cuanto al proceso de toma de decisión en política pública no siempre considera información acerca de la relevancia e impacto de las acciones, ni la especificidad de las poblaciones que deben ser en mayor medida beneficiadas por las iniciativas del aparato gubernamental (Davies, 2004; Pinilla y Fontcuberta, 2010; Ravela, 2002; Reimers, 2000).

Presupuesto 2012-2021

El presupuesto destinado a los programas durante el periodo 2012-2021 refleja las decisiones de mantener los programas como una herramienta de Política Educativa de los Gobiernos en turno. Durante el periodo en cuestión, hay dos cambios de Gobierno; El primero es en diciembre de 2012 cuando Enrique Peña Nieto (EPN) toma posesión del Ejecutivo Federal; el segundo es en diciembre de 2018 con Andrés Manuel López Obrador (AMLO).

De acuerdo con lo anterior, resulta interesante observar los ejercicios fiscales 2013 y 2019 como primer año de los Gobiernos en turno, y en los cuales prácticamente se mantiene la política anterior; el 2013 es el primer año de Gobierno de EPN y presupuestalmente puede verse que los Programas continuaron de manera similar a 2012 (incluso hay un ligero incremento presupuestal). Por lo que respecta a 2019 como el primer año de Gobierno de AMLO, los Programas se mantienen, aunque el presupuesto disminuye respecto al ejercicio fiscal inmediato anterior (2018).

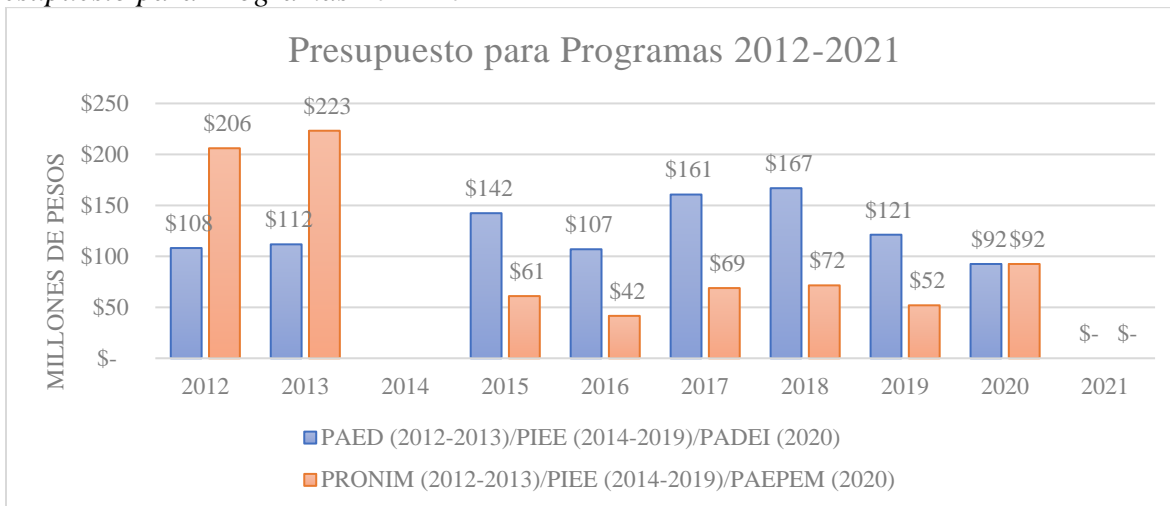
El segundo año de los Gobiernos en turno tanto de EPN y de AMLO, 2014 y 2020 respectivamente, se observa la transición hacia lo que será el comportamiento del presupuesto de los Programas como herramienta de política educativa durante cada sexenio. En el primer caso, en el 2014 (segundo año de gobierno de EPN) se lleva a cabo la conjunción de diferentes programas para la creación del PíEE; resulta importante señalar que, si bien hubo recursos financieros para la atención de poblaciones en contexto de vulnerabilidad, los datos no están disponibles para su consulta de manera oficial (Gráfica 1). A partir de 2015 y hasta el último año del mandato de EPN, el presupuesto del PíEE permaneció constante.

En el caso de la transición del Gobierno de AMLO, los hallazgos son diferentes. El 2020 es el segundo año de Gobierno, en este puede verse que se autoriza presupuesto específico para los Programas de reciente creación PADEI y PAPEM; sin embargo, en el 2021 estos Programas desaparecen del Presupuesto de Egresos de la Federación y tienen presupuesto cero. A la fecha de redacción de este artículo y para el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2022, el

PADEI y el PAEPEM vuelven a estar ausentes. En este entendido es probable que, por decisiones de política, estos programas no vuelan a contar con presupuesto para años subsecuentes.

Gráfica 1

Presupuesto para Programas 2012-2021



Nota. Elaboración propia con datos del Presupuesto de Egresos de la Federación 2012-2013 y Analíticos presupuestarios de la SHCP 2014-2021. Cifras en pesos mexicanos.

La gráfica 1 muestra el presupuesto asignado a los programas que atienden a población en contexto de vulnerabilidad (indígena y migrante). Es importante precisar que en el 2014 sí hubo recursos financieros destinados al programa; sin embargo, el monto oficial no se encuentra publicado. Asimismo, se debe señalar que del 2015 al 2019 el PIEE conjuntó varias poblaciones. Los datos que se muestran en la gráfica corresponden a la proporción destinada a la atención de educación indígena y migrante.

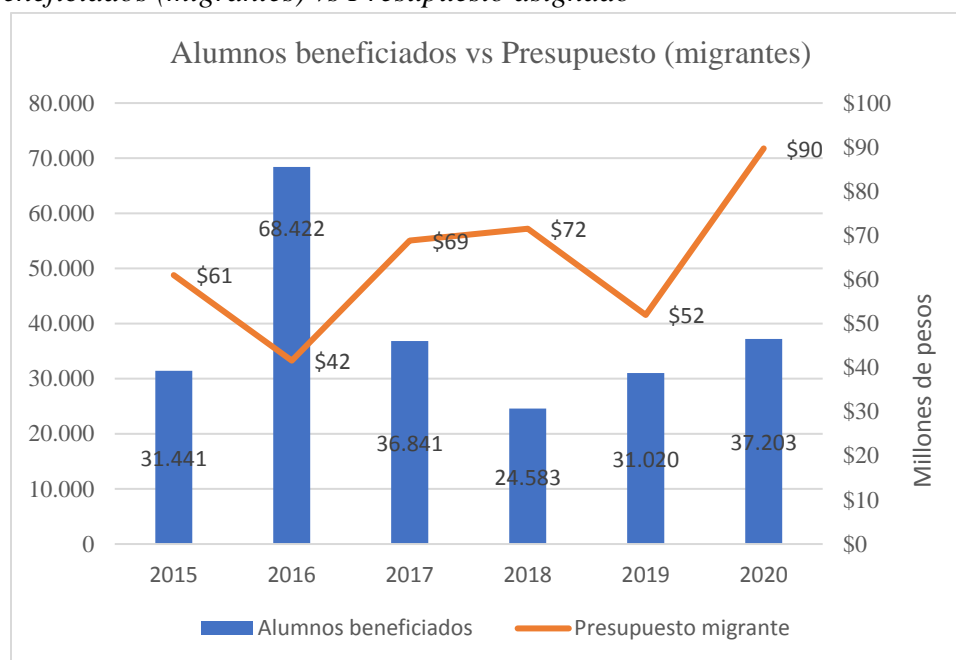
A manera de resumen y con lo expuesto anteriormente, la evidencia de la asignación presupuestal a programas está relacionada directamente con la Política Educativa del Gobierno en turno. Paradójicamente y aunque los gobiernos, durante los últimos años, siempre han usado a los pueblos indígenas como bandera y manifiestan la prioridad de su atención, no siempre el discurso se ha reflejado en la realidad presupuestal, siendo las poblaciones en contexto de vulnerabilidad, y las acciones dedicadas a ellas, las que en primer momento se ven afectadas por decisiones presupuestales.

Resultados

En el siguiente apartado se muestran los principales resultados de los indicadores de los programas. Resulta importante señalar que se utiliza el periodo 2015-2020 puesto que los indicadores se homologan, y en ambas poblaciones se pueden distinguir los alumnos y las alumnas, las escuelas y los docentes beneficiados.

Gráfica 2

Alumnos beneficiados (migrantes) vs Presupuesto asignado

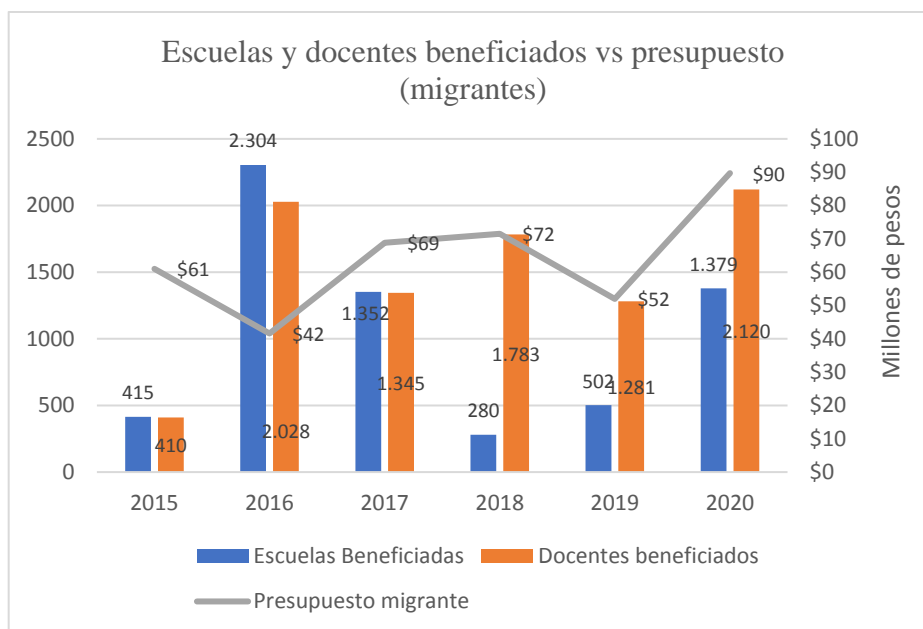


Nota. Elaboración propia con datos de la UR 313.

En la gráfica 2 se observa que desde el 2015 se benefician cada año a más de 30,000 niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes mediante los servicios del programa. A partir de 2021 no hay recursos presupuestarios disponibles para continuar con la atención con pertinencia de esta población.

Gráfica 3

Escuelas y docentes beneficiados (migrantes) vs Presupuesto asignado

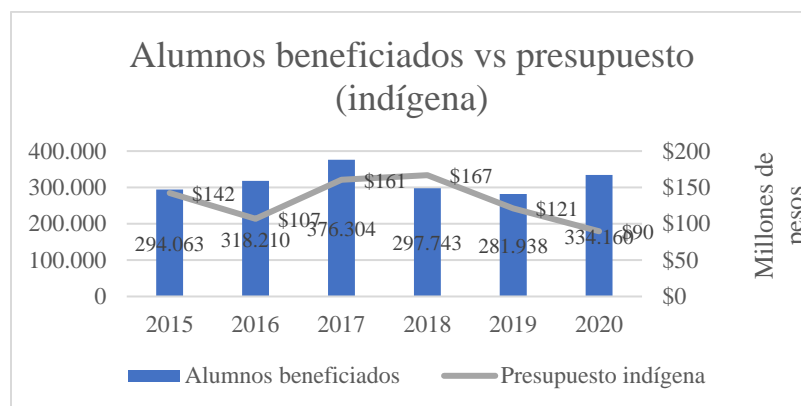


Elaboración propia con datos de la UR 313.

La gráfica 3 muestra a los docentes y a las escuelas (que, en muchos casos son aulas móviles) beneficiadas con acciones del programa. Es importante señalar que los indicadores de la población migrante fluctúan de mayor manera debido en parte a que los periodos de atención no se rigen por año calendario o escolar, sino en muchas ocasiones son los ciclos agrícolas los que determinan la movilidad de la población. En el 2021 no hay presupuesto destinado a la atención con pertinencia de esta población (Gráfica 4).

Gráfica 4

Alumnos beneficiados en Educación Indígena con Programas "S" vs Presupuesto asignado 2015-2020

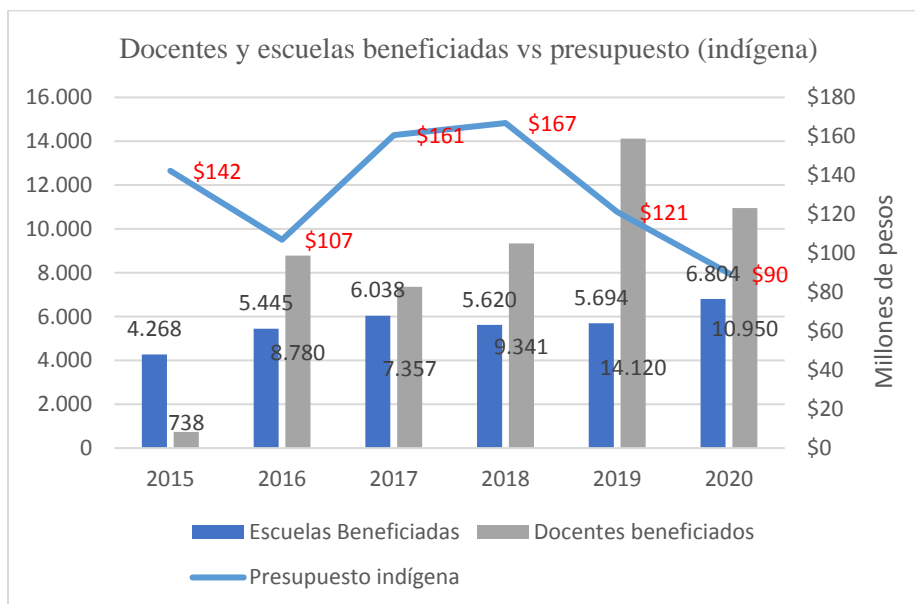


Nota. Elaboración propia con datos de la UR 313.

De acuerdo con los datos de la UR 313, desde el 2015 se atienden anualmente en promedio a 317 mil alumnas y alumnos que asisten a escuelas de Educación Indígena mediante los Programas sujetos a Reglas de Operación (PIEE 2014-2019 y PADEI 2020). A partir de 2021 no se cuenta con presupuesto disponible para la continuidad de este Programa (Gráfica 5).

Gráfica 5

Docentes y escuelas beneficiados en Educación Indígena con Programas “S” vs Presupuesto asignado 2015-2020



De acuerdo con los datos de la UR 313, desde el 2015 se atienden anualmente en promedio 5 645 escuelas de Educación Indígena (en los niveles de primaria, preescolar e inicial) y 8 548 docentes, mediante los programas sujetos a Reglas de Operación.

Los indicadores de los programas dan cuenta desde hace varios años de la población beneficiada con un presupuesto anual promedio de 130 millones de pesos para educación indígena y de 70 millones de pesos para migrantes, montos muy por debajo de los recursos financieros destinados a otros programas en los últimos años. Lo anterior implica un gasto público mínimo y dirigido a las poblaciones más desfavorecidas.

A manera de ejemplo, mientras que aquellos programas enfocados en la educación indígena y migrante desaparecen en el 2021, otros son los que concentran cantidades considerablemente mayores del gasto público en educación y que no existían en el 2019; tal es el caso del Programa

de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez y el Programa La Escuela es Nuestra. Paralelamente, el gasto destinado al programa de educación especial (necesidades especiales y aptitudes sobresalientes) que formó parte del PíEE continua con presupuesto asignado en 2021 (figura 6).

Figura 6

Programas presupuestarios

Programa presupuestario	2019	2020	2021	2022
Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez.	-	30,474 mdp	31,937 mdp	
La escuela es nuestra	-	7,280 mdp	12,280 mdp	
Fortalecimiento de los servicios de educación especial.	36 mdp	33 mdp	58 mdp	

Nota. Adaptade “PEF 2019-2021”.

Hallazgos relevantes, evidencia nacional e internacional

Durante el 2020, diferentes instituciones manifestaron la relevancia de los programas PADEI y PAPEM, además de algunas consideraciones y hallazgos. En el caso nacional, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, (CONEVAL) y en el caso de organismos internacionales, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.

Durante el 2020, el CONEVAL publicó el documento *Consideraciones para el proceso presupuestario 2021*, el cual contiene información sustantiva sobre los programas y acciones federales de desarrollo social con la finalidad de proporcionar evidencia útil para la integración del Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) 2021.

En el citado documento hay dos hallazgos relevantes:

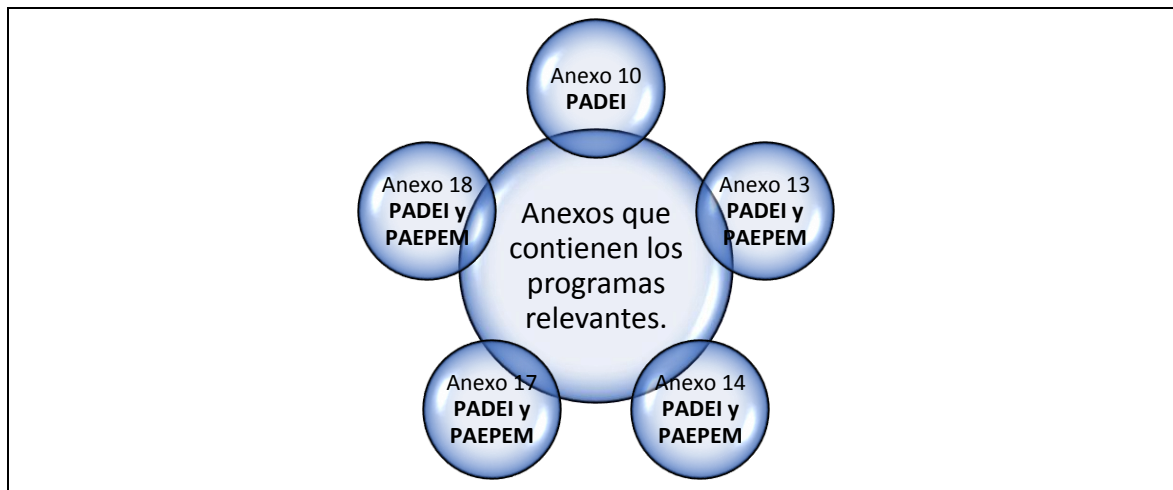
Brechas en el Acceso efectivo a los Derechos Sociales de grupos históricamente discriminados.

Con el objetivo de identificar los recursos destinados para atender a grupos específicos de la población de mayor vulnerabilidad o problemáticas prioritarias, el PEF incorpora los “*Anexos transversales*”, en los cuales concurren recursos provenientes de diversas UR o programas de la APF, con el objetivo de atender a dichos grupos.

Actualmente, se atienden diez temas, entre los que destacan la atención a la población vulnerable; a niñas, niños y adolescentes; a los jóvenes de la población indígena y a la equidad de género, entre otros. El CONEVAL señaló los anexos en los que convergen los Programas PADEI y PAPEM en el 2020 (figura 7).

Figura 7

Anexos que contienen los programas relevantes según su contribución al acceso efectivo a cada uno de los derechos sociales o disminución de la pobreza



En el diagrama anterior se observa la relevancia de los programas en el 2020 y cómo éstos contribuyen al acceso efectivo de derechos sociales o bien, a la disminución de pobreza plasmados en los siguientes Anexos.

- Anexo 10. Erogaciones para el desarrollo integral de los pueblos y comunidades indígenas.
- Anexo 13. Erogaciones para la igualdad entre mujeres y hombres.
- Anexo 14. Recursos para la atención de grupos vulnerables.
- Anexo 17. Erogaciones para el desarrollo de los jóvenes.
- Anexo 18. Recursos para la atención de niños, niñas y adolescentes.

Contribución de los programas y acciones federales de Desarrollo Social de acceso efectivo a los derechos sociales

El enfoque de derechos en el desarrollo social reconoce la necesidad de garantizar el acceso efectivo a los derechos, por lo que, bajo este enfoque, su materialización debe ser objetivo de la política pública (CONEVAL 2020). Bajo este contexto, resulta fundamental que en la integración del PEF se contemplen los derechos sociales como elemento central del quehacer gubernamental. El CONEVAL identifica los programas que contribuyen al acceso efectivo a los derechos sociales.

Esta información busca visibilizar el nivel de relevancia que estos programas tienen para garantizar cada derecho y así otorgar más elementos para la conformación de su presupuesto. En

este mismo sentido y acorde a lo señalado por CONEVAL, los programas PADEI y PAPEM aportan acciones para: *asegurar el derecho a la educación y en lo relativo a la no discriminación* (figura 8).

Figura 8

Programas que contribuyen al acceso efectivo a los Derechos Sociales

S296 PADEI y S297 PAPEM	Nivel de relevancia de los Programas SEP			Total de Programas relevantes SEP.
	Alta	Media	Ligera	
Contribuyen al acceso efectivo al derecho a la Educación	5	10 programas incluyendo el S296 PADEI y S297 PAPEM	9	24
Contribuyen al acceso efectivo al derecho a la No discriminación	4 programas incluyendo el S296 PADEI y S297 PAPEM	10	5	19
Contribuyen a la disminución del rezago educativo	3	3	10 programas incluyendo el S296 PADEI y S297 PAPEM	16

Nota. Elaboración propia con información de CONEVAL 2020.

De acuerdo con la información del cuadro anterior, se puede concluir que en el primer año de operación (2020) de los S296 y S297, ambos programas fueron ubicados como *relevantes* en diversas categorías: Ambos programas se colocan con “Relevancia media” en la *Contribución al acceso efectivo al derecho a la Educación*; con “Relevancia alta” en la *Contribución al acceso efectivo al derecho a la no discriminación* y con “Relevancia ligera” en la *Contribución a la disminución del rezago educativo*.

Recomendaciones de UNICEF al PEF 2021

A la par de las recomendaciones y hallazgos de instituciones mexicanas, organismos internacionales como UNICEF, también pronunciaron algunas consideraciones y

recomendaciones con relación al Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación PEF en el 2021, en el cual los programas PADEI y PAPEM se ubicaron con 100 % de recorte presupuestal, es decir, desaparecieron.

En el 2021 UNICEF publicó el documento *La infancia y la adolescencia en el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2021. Consideraciones para tomadores de decisión*. En este documento la UNICEF señala que, para lograr un desarrollo sostenible y equitativo, es de vital importancia que el gobierno mexicano centre los derechos de niñas, niños y adolescentes (NNA) entre las prioridades gubernamentales, particularmente en las decisiones presupuestarias con el fin de contar con una asignación de recursos suficiente, eficiente, efectiva, equitativa y transparente que garantice su cumplimiento (UNICEF, 2020, p. 2)

Derivado de lo anterior, la UNICEF lleva a cabo un breve, pero conciso, análisis al Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación (PPEF) 2021, en el que se centra en aquellos programas y dependencias del Gobierno Federal más relevantes para la garantía de los derechos de NNA, detallando algunos aciertos y áreas que requieren revisarse y atenderse antes de su aprobación final, UNICEF destaca:

- Recorte del 100 % de los recursos del Programa Escuelas de Tiempo Completo.
- Recorte del 100 % de los recursos en Programas como Fortalecimiento a la Excelencia Educativa, **Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM)**, **Atención a la Diversidad de la Educación Indígena (PADEI)**, Programa Nacional de Convivencia Escolar y Evaluaciones de la calidad de la educación.
- No hay asignación de recursos para la educación inicial, desarrollo y formación docente, programas de inclusión y equidad educativa.

La UNICEF señala los movimientos presupuestales (recortes e incrementos) basados en el PEF 2021 que tendrán un impacto en la infancia y en la adolescencia dentro del país y que, deberán ser tomados en cuenta por las dependencias federales y el poder Legislativo en la discusión del Presupuesto.

Respecto a los programas para la atención educativa de poblaciones en situaciones de vulnerabilidad, la UNICEF señala que la educación inclusiva es de gran importancia para un gobierno que quiere beneficiar a los más pobres y desprotegidos. Justamente la población estudiantil indígena y migrante enfrenta importantes desafíos de acceso a la educación (UNICEF, 2020).

UNICEF (2020) afirma que, con *la desaparición y recortes en los programas anteriores, los NNA indígenas, con discapacidad, en situación de migración o en conflicto con la Ley, corren el riesgo de quedar sin atención a sus necesidades específicas. Este recorte afecta principalmente a los estudiantes que más requieren apoyo ya que, dado sus condiciones de desigualdad, resulta en que las brechas de acceso, retención y logros en el aprendizaje se profundicen, contribuyendo a que en el corto y mediano plazo sean poblaciones sin oportunidad y vulnerables a continuar ciclos de pobreza, exclusión y violencia.*

Los hallazgos y recomendaciones de organismos nacionales e internacionales reflejan la importancia de los programas como una herramienta que permita atender con pertinencia a aquella población que por su contexto de vulnerabilidad sufre el mayor riesgo exclusión, de mayor rezago educativo y de menor acceso a la educación. Considerando que las acciones gubernamentales deberían velar y garantizar los derechos humanos, entre ellos la educación y en particular este derecho en aquellos de quienes más lo necesitan, se podría afirmar que las decisiones actuales, ponen en riesgo el derecho a la educación de los pueblos indígenas y de los niños y las niñas que se encuentran en contexto de migración.

Considerando adicionalmente, lo que se pudo observar en cuanto al ciclo de toma de decisiones en cuanto a los presupuestos para los gobiernos de Enrique Peña Nieto y de Andrés Manuel López Obrador, podríamos estar ante una muestra más de una estructura social, que aún, cuando menciona como prioritarias a ciertas poblaciones en sus discursos públicos toma decisiones contrarias. Una evidencia más de la discriminación estructural a la que siguen siendo sometidos ciertos grupos de la cual se refleja en este caso, en las decisiones presupuestales que son semejantes para gobiernos que manejan narrativas diametralmente opuestas. Si sus narrativas son tan divergentes unas de otras; sus decisiones similares en materia de política sin duda son evidencia de la discriminación a la que sistemáticamente son sometidos ciertos grupos de población (Blanco, 2017, 2019; González, 2019; Sansano, 2014).

Cabe señalar que, a la fecha de elaboración de este artículo, el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio fiscal 2022 no asigna presupuesto por segundo año consecutivo a los programas PADEI y PAPEM.

Conclusiones

Hace unos días escuché una entrevista a un director técnico argentino. Acababa de coronarse campeón del torneo de fútbol de su país. Marcelo Gallardo, a quien apodan el “muñeco”, a cargo

de *River Plate*, claramente emocionado, dijo: “este campeonato es un mensaje acerca de la importancia de respetar los procesos, es un mensaje no sólo para el fútbol o para nuestro club; debemos pensar a mediano y largo plazo como sociedad, como país”. No hablaba sólo de la cancha o del balón, su mirada reflejaba un mensaje a su gobierno, a los dirigentes de su club y yo diría que a los tomadores de decisión en general. Estábamos terminando de escribir este documento y por azares de la vida me tocó ver esa entrevista. Nada mejor para cerrar este texto.

En muchos de nuestros países y de nuestras administraciones públicas, para cada cambio de gobierno, se reinventan las acciones, se cambia a los operadores de los proyectos y vienen nuevas personas que saben que todo se puede hacer mejor. Mientras se aprende cómo funciona el aparato de gobierno pasa un tiempo y cuando se decide emprender la acción innovadora que hará que todo vaya bien, ya es hora de pensar en el nuevo periodo. No hay estabilidad, no hay planeación de largo plazo y todos los pecados documentados por la literatura, que hacen que los gobiernos fracasen, se hacen realidad ciclo con ciclo. No importa si es un grupo del mismo espectro político o es el del extremo contrario. Sin estabilidad de las instituciones, sin acciones de largo aliento y sin un seguimiento a lo que se hace, no se logran resultados. Nos lo ha dicho muchas veces la investigación (Abhijit y Duflo, 2016; Acemoglu y Robinson, 2012; North, 1993).

Pese a que los programas estudiados en este texto han demostrado impacto, consistencia y buscan claramente garantizar el derecho a la educación de dos grupos en contexto de vulnerabilidad, estas acciones de gobierno se mueven al vaivén de la toma de decisiones. La evidencia en materia de decisiones de política pública revela que no siempre se considera la información acerca de la relevancia e impacto de los proyectos, ni la especificidad de las poblaciones que deben ser en mayor medida beneficiadas (Davies, 2004; Pinilla y Fontcuberta, 2010; Ravela, 2002; Reimers, 2000).

Este documento, también habla sobre la discriminación estructural a la que siguen siendo sometidos ciertos grupos, la cual se refleja en nuestro estudio. Las decisiones presupuestales son semejantes para gobiernos que manejan narrativas diametralmente opuestas. Aún, cuando en el periodo estudiado en este texto, detentan el poder dos grupos que manejan posturas divergentes; sus decisiones presupuestales son semejantes en relación con los programas de atención educativa a indígenas y migrantes, evidenciando de cierta manera, la discriminación a la que sistemáticamente son sometidos ciertos grupos de población (Blanco, 2017, 2019; González, 2019; Sansano, 2014).

Como personas ejerciendo nuestra ciudadanía cotidianamente, debemos ver más allá de las narrativas dominantes. A veces los tomadores de decisión imponen ciertos mensajes, divergentes en ocasiones, que no se reflejan en las acciones concretas del gobierno. Como ciudadanos que deseamos un mundo más equitativo, ya es hora de alejarnos del pensamiento simple que nos dice que cierto espectro ideológico equivale a justicia o redistribución de la riqueza y el otro llevará a la acumulación de unos cuantos. Es necesario ejercer nuestra posibilidad de incidir en lo público con base en información, reflexionar acerca de lo que se dice y poner en tela de juicio hasta nuestras propias convicciones, todo lo anterior en busca del bien común.

Referencias

- Acemoglu, D., y Robinson, J. A. (2012). *Por qué fracasan los países. Los orígenes del poder, la prosperidad y la pobreza*. Ediciones Deusto.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Narcea.
- Astudillo, M. (2017) *Finanzas Públicas para todos: una introducción a la hacienda pública mexicana. México*. Trillas.
- Bertranou, J. (2019) El seguimiento y evaluación de políticas públicas. Modelos disponibles para producir conocimiento y mejorar el desempeño de las intervenciones públicas. MILLCAYAC. *Revista digital de Ciencias Sociales/Vol. VI/ No. 10/ marzo-agosto*.
- Blanco, E. (2017). Los alumnos indígenas en México: Siete hipótesis sobre el rezago en los aprendizajes de nivel primario. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*, 15(3).
- Blanco, E. (2019). *La desigualdad de oportunidades educativas en México. Origen social, género y región: 1960-2010*. El colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos.
- Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, AC. CIEP (s/f). *¿Cómo se rigen los programas presupuestarios?* <https://bit.ly/3smW0mC>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2016) *Documento informativo. Panorama Social de América Latina*. <https://bit.ly/36PJ77v>
- CONEVAL. (2016). *Evaluación de Diseño, Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. <https://bit.ly/3soZC2B>

- _____ (2019). *Publicación de los Resultados “Buenas prácticas en el uso de los resultados de monitoreo y evaluación en el ciclo de las políticas públicas 2019”*. Documento descargable <https://bit.ly/3Ittmkj>
- _____ (2020). *Consideraciones para el proceso presupuestario 2021*. Nota metodológica <https://bit.ly/3vubNwK>
- Cueto, S. (2006). Desarrollo de políticas Educativas basadas en evidencias y uso de la información empírica por tomadores de decisiones. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*, vol. 4, núm 1, 2006.
- Abhijit V. y Duflo E, (2016). *Repensar la pobreza*, Taurus.
- Davies, P.T. (2004): “Is evidence-based Government Possible?” Jerry Lee Lecture 2004. Presented at the 4th Campbell Collaboration Colloquium. Washington D.c. (19 february).
- Flores Crespo, P. (2013). El enfoque de la política basado en la evidencia. Análisis de su utilidad para la educación en México. *Revista mexicana de investigación Educativa*, vol. 18, No 56, enero – marzo, pp. 265-290
- González, T. (2019) La educación es un derecho, no es un privilegio. Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*, vol. 10, núm. 19, pp. 1-15, 2019
- Gutiérrez, R. y P. Salazar Ugarte (2011). *Igualdad, no discriminación y derechos sociales*. Una vinculación virtuosa. Conapred .
- Ibarra, E. (2017). El financiamiento educativo y el derecho a la educación. Una perspectiva comparada desde las leyes generales de educación de América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(11), junio-octubre, pp 31-45.
- INEE (2016a). *Políticas para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias agrícolas migrantes*. Documento ejecutivo de política educativa. <https://bit.ly/3hDhqkt>
- INEE (2016b). La Educación obligatoria en México. Capítulo 6 La Evaluación de la política educativa dirigida a los niños, niñas y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes. Disponible en <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I241.pdf>
- INEE (2016c). *La Educación obligatoria en México*. Informe 2016. Capítulo 7 Gasto Federal Educativo en México en la perspectiva de Equidad. <https://bit.ly/3M69AO8>
- Levinson, B.A., y Berumen, J.G. (2007). Educación para una Ciudadanía Democrática en los Países de América Latina: Una mirada crítica. REICE. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5 (4), 16-31.

- Martínez, R. (2016). *La evaluación de políticas. Fundamentos conceptuales y analíticos*. Corporación Andina de Fomento.
- Maturana, H. y Pörksen, B. (2014) *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Ed. Saéz, J. C. Santiago de Chile: Comunicaciones Noroeste, 2004.
- North, D. (1993) *Instituciones, Cambio Institucional y Desempeño Económico*. Fondo de Cultura Económica
- Parkhurst, J. (2015). Appeals to evidence for the resolution of wicked problems: Complexity, contestation, and evidentiary bias. International Conference on Public Policy 2015, Milan.
- Pinilla R., y Fontcuberta, X. (2010). Evaluación de políticas públicas e innovación social: un marco para la política basada en la evidencia. Encuentros multidisciplinares.
- Planas, J. (2019). “Educación y sociología”. En C. Palomar (coord.). *Comprender la educación desde las ciencias sociales*. Universidad de Guadalajara.
- Presupuesto de Egresos de la Federación PEF, informes anuales 2012-2021. Disponible en <https://bit.ly/3Hv26R3>
- Programa Sectorial de Educación (2020-2024). <https://bit.ly/3spL4zO>
- Ravela, P. (2002) *¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina?* Documento de Trabajo No. 22. Santiago: PREAL.
- Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural. PAED 2012 – 2013. <https://bit.ly/3spAj0h>
- Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes. PRONIM 2012 – 2013. <https://bit.ly/3pmMHMx>
- Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa PIEE 2014-2019. <https://bit.ly/3HrZgw1>
- Reglas de Operación del Programa de Atención a la Diversidad de la Educación Indígena PADEI 2020. <https://bit.ly/3ItJulT>
- Reglas de Operación del Programa Atención Educativa de la población escolar migrante, PAPEM 2020. <https://bit.ly/3tcMdd1>
- Reimers, F. y McGinn, N. (2000). *Diálogo informado: el uso de la investigación para conformar la política educativa*. México. Centro de Estudios Educativos.
- Rodríguez, J. (2011). *Democracia, educación y no discriminación*. Cal y Arena.
- Rosen, H. (2005). *Hacienda Pública*. Séptima Edición. McGraw Hill.

- SEDESOL (2011). Pobreza, migración y capacidades básicas en la población jornalera agrícola en México. Resultados de la Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas 2009. México.
- SEP (2017). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017. Dirección General de Planeación, programación y estadística educativa. <https://bit.ly/3M69SVe>
- Sansano, A. (2014). *Educación y colectivos vulnerables: una asignatura pendiente*. En J. Gairín, G. Palmeros y Ávila, y A. Barrales Villegas (coords.). *Universidad y colectivos vulnerables. Reflexiones y experiencias*. Ediciones del Lirio, 31-44.
- Sierra, E. (2015) *El afán por la mejora docentelecciones desde y para la administración pública*. Tesis. Instituto Nacional de Administración Pública (INAP).
- Tedesco, J.C. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*. FCE.
- Tomasevski, K. (2004) Indicadores del derecho a la Educación. *Revista iidh*, 40, 341-388.
- UNICEF (2020). La infancia y la adolescencia en el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2021. Consideraciones para tomadores de decisión. <https://uni.cf/3sp03tL>
- Zubiría, B. (2014). Renta Básica y Estado Plurinominal: opciones para la justicia global. Una reflexión desde las esferas de la justicia de Michael Walzer, Eidos: *Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, 21, 64-84.

El concepto de la diversidad en la educación en contexto de marginalidad y pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 y COVID-19

Matilde Heredia

Resumen

¿A qué niños se dirigen las propuestas pedagógicas? ¿Cuán heterogénea es la visión sobre la diversidad infantil durante la creación y realización de propuestas educativas en el ámbito de la educación temprana? ¿Qué imagen y percepción se tienen de los niños hacia los cuales se dirige concretamente la oferta educativa planificada especialmente en contexto de la pandemia? Estas interrogantes perfilan una temática actual existente en el ámbito pedagógico, en general; así mismo de la educación temprana, especialmente en el proceso del desarrollo de propuestas educativas y los que están relacionados directamente con la diversidad. En su extremo y general, las mismas terminan en deserción escolar.

Se lleva a cabo un análisis y discusión sobre la relación entre la diversidad, la situación y proyección pedagógica del alumno, su familia y su contexto social en el proceso de planificación y desarrollo de ofertas educativas; que obliga a las instituciones educativas a pasar de la presencialidad a la virtualidad. Otro tema que surge es la implementación de la digitalización en el discurso de la diversidad. Se presenta como ejemplo la realidad del grupo social de los niños y familias Toba Qom's. Como el espacio alternativo de educación al grupo Caminos de Tiza, que ofrece un espacio constructivo de educación y conexión social. La metodología de investigación utilizada es cualitativa, desde una perspectiva hermenéutica, con un enfoque teórico literario, en el que se analiza y discute a partir de la perspectiva de diferentes teorías pedagógicas y sociológicas seleccionadas previamente.

Palabras claves

Diversidad- inclusión, SARS- CoV-2, Educación digital, Educación temprana, Toba Qom's.

Abstract

Tho which child are focused the education offers? How heterogen is the vision about the childhood diversity during the design and implementation from educational offers, especially in the early childhood education? Which concept and perception exist about the childrens to whom are strictly directed the educational offers and planifications especially during the pandemia? The concept of

diversity build in the actuality the ground of inclusive educational polities in many countries. These questions show the actual issues in the general pedagogic context and at the same time in the early childhood education, focused on the diversity reality from the childrens and they families. In extremely cases the ended with the school desertion.

In this article the author will analyse the discourse and diversity concept and will connected the results of this analyse with the situation of marginalized groups of childrens and families from the indigenous group Toba Qom´s original from the region of northeast of Argentina. As a positive example will be present the alternative education concept Caminos de Tiza, who offer a constructive education space and social connection.

The methodology of investigation is the qualitative literacy investigation with a hermeneutical position. The central question in this article will be: which capacities and limitations show the concept of diversity in areas of marginalized groups in the situation of the pandemic caused from the virus SARS- CoV-2?

Key words: COVID-19, digital education, childhood education, diversity, inclusion. Toba Qom´s

Introducción

La pandemia causada por el virus SARS-CoV-2, que desde marzo del 2020 se dispersa desde Wuhan (China) hacia todo el mundo, trajo como consecuencia cambios en diferentes áreas en la vida de los individuos y las sociedades. Se puede afirmar que el mundo cambió rotundamente. La alta transmisibilidad del virus SARS-CoV-2 obliga a los gobiernos de todos los países del mundo a restringir la circulación de los ciudadanos desde marzo del 2020, medida que también se implementa en Argentina (Boletín Oficial de la República Argentina, 2020). Esta medida y otras limitaron las posibilidades de interactuar de manera presencial, razón por la cual las instituciones educativas se vieron obligadas a trasladar sus actividades, en la medida de lo posible, a los ámbitos digitales. De esta manera, la conectividad digital se posiciona más que nunca, en el centro de los procesos pedagógicos, y muestra en el contexto de pandemia una opción para la continuidad de las actividades educativas. Al mismo tiempo, esta pandemia deja al descubierto las estructuras pedagógicas débiles: poco y nada digitalizadas, que no responden a las necesidades pedagógicas o educativas vigentes.

Esta situación excepcional de pandemia se puede interpretar como un punto de inflexión en todas las áreas individuales y sociales, tanto a nivel local como global y, en la cual, es válido

(re)formular la pregunta sobre la identificación de la identidad y diversidad de los niños como actores principales en procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar. La presente investigación analiza y discute la proyección sobre la identidad de los niños a los cuales se dirigen las ofertas pedagógicas y se focaliza en la principal pregunta: ¿Qué alcance y límites muestra el concepto de diversidad en ámbitos educativos marginales, en contexto de la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2?

A modo inicial, la estructura metodológica elegida para este trabajo teórico tiene el foco en la investigación científica, de literatura referente al tema aquí tratado. En un próximo paso, se discute el concepto de la infancia, el cual abarca diferentes perspectivas, sobre la visión de la infancia en relación con el proceso y contexto pedagógico. Posteriormente, se presenta el concepto de infancia invisible, la cual describe la realidad de grupos de niños marginados, ubicados mayormente, en regiones rurales y no urbanas de Argentina con bajo acceso a la educación. Después, se analiza un aspecto central como es el concepto de la diversidad, puntualmente en la infancia temprana.

En relación con la situación actual, del paso de la educación presencial a lo digital se discute la diversidad digital, la que conecta nuevas realidades digitales, con la identidad de los actores y en contexto de situaciones de aprendizaje. Siguiendo la línea de análisis, se enlaza a manera de ejemplo, el concepto de diversidad con invisibilidad del grupo de niños Toba Qom's y sus familias, quienes habitan en el Noroeste Argentino, y se muestra un posible límite del concepto de diversidad e inclusión educativa. El análisis de la realidad de este grupo social de los niños y las familias Toba Qom's, se presenta como un espacio alternativo de educación: Caminos de Tiza, que ofrece un espacio constructivo de educación y conexión social. Al finalizar, en la discusión se resumen los puntos centrales y sus aspectos aquí abordados.

El artículo tiene como objetivo brindar un aporte a la reflexión de la situación actual de adaptación de la educación temprana a la realidad actual, dominada por el distanciamiento social, desde la perspectiva de una identidad infantil diversa.

Metodología de la investigación

El presente trabajo se realiza con un enfoque metodológico teórico literario, en el cual la temática se analiza y discute desde la perspectiva de diferentes teorías pedagógicas y sociológicas, seleccionadas previamente. En un primer momento, se realiza una investigación y recolección de

fuentes científicas actuales, en relación con los conceptos elegidos; los cuales son la diversidad, la digitalidad y la realidad de grupos de niños marginados en contexto de educación en pandemia. Posteriormente, se profundiza el proceso de búsqueda de fuentes relacionadas y enlazadas a las teorías centrales aquí tratadas (Bauder-Begerow, 2008, pp.51). Debido a la multilingüalidad de la autora, la búsqueda se amplía a fuentes científicas en español, inglés y alemán.

En este enfoque metodológico se conectan diferentes perspectivas teóricas con el fin de obtener respuestas a las preguntas formuladas. La selección de las perspectivas teóricas se focaliza en los aspectos de identidad y diversidad de los alumnos, en un contexto pedagógico de pandemia. A su vez, estas categorías fueron analizadas desde una perspectiva hermenéutica (Mayring, 2016, pp.121), que se orienta en la investigación cualitativa. Moral Santaella (2006) la define como “una actividad que sitúa al observador en el mundo para recoger una información sobre él, esta información es filtrada, a la vez que interpretada y representada, por el propio investigador” (p.148).

El concepto de infancia

En el contexto pedagógico, en diferentes etapas de la historia humana y de la pedagogía se define un concepto de niños y de la infancia, a los cuales se dirige la educación y para los cuales se crea e implementa la pedagogía. Como Drinck (2008) cita a Emanuel Kant, éste definió la existencia humana en relación directa con la educación de esta manera: “El ser humano solo puede ser humano a través de la educación” (p. 73). Por otra parte, el médico y filósofo británico John Locke defiende la idea de que los seres humanos al nacer son una “tabula rasa” (Drinck, 2008, p. 74). Diferentes contextos históricos, políticos, económicos y sociales producen y declaran a su vez, diferentes conceptos de infancia, los cuales sirven de orientación para las estructuras pedagógicas vigentes en ese momento.

Mientras en siglos pasados el objetivo era formar a alumnos de acuerdo con las necesidades de la sociedad, en la actualidad predomina el objetivo de brindar a los niños la posibilidad de desarrollar su personalidad y de ser libres. Esta segunda perspectiva es afianzada por diferentes pensadores de la pedagogía reformista europea (Buddrus, 1995) y, en ella se destaca la perspectiva de los intereses del niño; por ejemplo, en el concepto pedagógico de Maria Montessori (2019), que se dirige al desarrollo del individuo y su personalidad (p. 82).

En este concepto, la situación de aprendizaje nace desde los intereses y las preguntas de los niños y el maestro/profesor que acompaña este proceso de aprendizaje, respetando los tiempos y los caminos individuales de cada niño. De esta manera, la *dotoressa* María Montessori, quien fue la primera mujer en obtener el título de doctora en medicina en Italia, apuesta a la diversidad o expresado con sus palabras a las diferencias, al valor de la individualidad en cada grupo (Schulz-Benesch, 2007, p. 71).

La infancia invisible

La realidad de los niños en extrema pobreza y excluidos de una educación adaptada tanto a sus necesidades como posibilidades, es casi invisible para gran parte de la sociedad argentina. Esta situación de marginalidad, que proyecta a estos niños hacia un camino educativo a largo plazo, parece casi imposible de contemplar desde la existencia del convenio de las *Naciones Unidas por los derechos de los niños*, firmado en el año 1989 (Naciones Unidas, 1989). Así mismo, la realidad en algunas regiones rurales, como lo es la del Noroeste Argentino, muestran infancias marginadas. Niños viviendo en absoluta pobreza, alejados geográfica y discursivamente de los ámbitos políticos y educativos urbanos, que parecen estar más en la mira de políticas educativas inclusivas.

Desde la perspectiva de los actores políticos que influyen en las políticas educativas, se define a estos niños como invisibles; los cuales viven junto a su familia y en su contexto social en una situación de la *excepción*. Esta excepción se puede definir con las palabras de Agamben como tierra de nadie entre el discurso social abierto, la ley y la realidad política (Agamben, 1998, p. 8). A la excepción que menciona el autor en mención, se le agrega la invisibilidad de estas personas como sujetos en contextos pedagógicos digitales. En un entorno de globalización y digitalización en el cual se vive inmerso y nos comunicamos con lo similar a nosotros (Han, 2017, p. 9), lo no digital se considera invisible para la sociedad y también para el sistema político o social.

Así, el sistema político que gobierna y ofrece nuevas políticas educativas en espacios digitales están más cerca de los niños y las familias digitalizadas que de las no digitalizadas. Niños y familias en situación de vulnerabilidad y no conectividad, mayormente en zonas rurales, experimentan una discriminación múltiple; pues que la no conectividad actual se yuxtaponen con políticas educativas previas, que no logran crear una estructura educativa sustentable ni una educación digital inclusiva.

Esta infancia invisible y carente de conectividad, además, vive otra limitación o discriminación, causada por la falta de acceso a temas y experiencias en la que los niños en zonas urbanas y digitalizadas pueden acceder. Un ejemplo, son los movimientos infantiles en la actualidad (Liebel y Gaitán, 2019, p.15), como es el movimiento *fridays for future* (Friday For Future, 2021). Este agrupa a niños y jóvenes de todo el mundo alrededor de temas actuales tanto políticos como sociales y a su vez, la protección y preservación del medio ambiente y la lucha por una vida más sustentable. De esta manera, los niños mencionados como vulnerables carecen de voz y, además, son invisibles para sus pares.

La diversidad en la infancia temprana

El punto de partida de este artículo es la pregunta: ¿Qué consecuencias pueden identificarse para los niños, si el ámbito pedagógico de la educación temprana carece de una visión diversa en la identidad infantil? Esta pregunta se focaliza en el discurso teórico de la diversidad, o *diversity* (Gruhlich y Riegraf, 2020), la cual tiene sus orígenes a principio de los años 90 en Estados Unidos.

La perspectiva de la diversidad puede definirse como un discurso teórico, en el origen del movimiento feminista, que abarca diferentes áreas políticas y sociales. Autores como Judith Butler (2001), replantean, desde el análisis del lenguaje, la separación de diferentes categorías heteronormativas, biológicas y sociales preformadas, que influyen en la constitución de la identidad de las personas y, específicamente, para Butler en las mujeres. La autora, separa el sexo biológico del sexo social, llamándolo a este segundo, *género* expresa que, si el género es el significado cultural que asume el cuerpo sexuado, entonces, “no puede decirse que un género sea resultado de un sexo de manera única” (Butler, 2001, p. 39).

Desde sus comienzos, hasta la actualidad, el concepto de diversidad o *diversity* crece y abarca diferentes áreas; por ejemplo, el mercado laboral y empresarial que define e implementa el concepto de *diversity management* (Gruhlich y Riegraf, Op.cit., pp.2). Por su parte, instituciones educativas de diferentes niveles abarcaron la perspectiva de la diversidad, entre otros, a través de políticas de inclusión para lograr así, una mayor igualdad de oportunidades para los alumnos. La realidad de los niños y sus familias es heterogénea. Por lo tanto, requiere una visión más amplia de parte del sistema educativo en todos los niveles y principalmente en el nivel de la educación temprana, ya que en esta etapa se crean lazos fundamentales, entre los niños, las familias y los educadores. Es de estimar que, los lazos afianzados entre estos actores influyan a largo plazo en el

camino educativo de ellos, y les permita superar posibles obstáculos que puedan alejarlos de las escuelas. Katja Gramelt (2020) remarca en su trabajo sobre la conexión entre la diversidad y la educación temprana como:

La realidad de vida de los niños es variada. Ellos crecen en diferentes condiciones de vida y se diferencian en los aspectos que definen su identidad y relacionado con esto, varían sus condiciones, necesidades y capacidades. (p. 473)

Dicha autora destaca, además, que el discurso de la diversidad en el contexto de la educación temprana se ha diversificado; lo que trajo como consecuencia una amplia variación del discurso, mismo sobre la diversidad, en relación con las características de los niños, el cual se enfoca en niñas, niños oriundos de otros países o con discapacidades (Gramelt, 2020, p. 474).

El foco de la perspectiva de diversidad en el ámbito educativo permite ampliar la visión de los campos de acción pedagógica y fortalece, al mismo tiempo, el concepto de la pedagogía de la diversidad (Prengel, 2015), la cual se utiliza como sinónimo de la pedagogía inclusiva (Prengel, 2015, p. 274). Desde este enfoque, la diversidad en el contexto pedagógico y desde la educación temprana, hace posible afirmar que, la implementación junto con sus dimensiones, como: género, edad, grupo étnico, contexto social y económico de los alumnos, no muestren aspectos negativos para ellos y su identidad. Por esta razón, se parte de una idea que, tratándose de la definición y alcance de la diversidad en el ámbito de educación temprana, suma mucho más de manera positiva a la temática en sí.

Diversidad digital

El concepto de diversidad que se presenta en este texto muestra un avance e incluso cambios en las últimas décadas en las estructuras pedagógicas (Gramelt, 2020, p.474); que, desde su implementación logra aumentar la inclusión de muchos niños al sistema educativo. Partiendo de la experiencia excepcional de la pandemia, causada por el virus SARS-CoV-19, se presenta el interrogante acerca de que, si la mayoría de los niños son tenidos en cuenta al momento de aplicar el concepto de diversidad a ofertas pedagógicas digitales. O si, por el contrario, hay niños que durante la pandemia y debido a sus condiciones de vida, pasaron de un contexto de contingencia a ser invisibles en el ámbito pedagógico.

Desde comienzos de la pandemia por la enfermedad COVID-19, las instituciones educativas, entre ellas las de educación temprana, ofrecieron clases y actividades digitales. En este

paso de la presencialidad a la virtualidad quedan rápidamente al descubierto los puntos débiles de la aplicación digitalizada en los sistemas educativos, tanto en Argentina como en otros países. También, quedan expuestas estructuras burocráticas de los sistemas educativos que carecen de capacidad de adaptación a la situación y que no pudieron abarcar las necesidades de los actores: los niños, sus familias y los educadores. Además, esta situación se ve agravada por el hecho de que una gran mayoría de los educadores no reciben capacitación digital alguna, y muchos de ellos no son afines a los medios digitales. Una gran parte de los niños y sus familias viven la disparidad tecnológica en educación (Quispe Yapu, Tataje y Panduro-Ramirez, 2020) y, hasta la actualidad, carecen de suficientes dispositivos para participar de las actividades ofrecidas.

En muchas situaciones, sus padres no pueden acompañarlos en las actividades por falta de tiempo o conocimiento. En el caso de los alumnos digitalizados, ellos responden desde esa perspectiva unilateral al concepto de *enjambre digital* (Han, 2014, p. 26). A diferencia de la idea de un grupo homogéneo de estudiantes, el “enjambre digital consta de individuos aislados” (Han, 2014, p.26). Desde la propuesta del autor en mención sobre la digitalización de las clases, se interpreta que hay otros sujetos de aprendizaje, que no son alumnos reales, sino digitales; muchos de ellos ya acostumbrados a actuar digitalmente como individuos aislados. En este caso, el encuentro virtual entre alumnos y educadores implica abarcar la identidad digital, sobre todo de los estudiantes; por lo tanto, en la medida de lo posible, es necesario saber en qué situación se encuentran los alumnos. A este aspecto se le agrega la personalidad y el comportamiento digital, asimismo, las condiciones técnicas o la existencia de una conectividad de calidad para participar de las clases virtuales.

De manera paralela, se encuentran aspectos primordiales como la situación emocional y de vivienda en la que se encuentran los alumnos, que no son considerados en el paso de clases presenciales a clases virtuales. Se parte de la base de un *homo digitalis* que mantiene su identidad privada, aun cuando se presente como parte del enjambre (Han, 2014, p. 26). Esta situación se interrumpe con las clases digitales, debido a que, muchos de los alumnos o sus padres se niegan a encender las cámaras o a participar en las clases. Esto se puede interpretar, entre otros causales, como un cuidado de la privacidad o una imposibilidad de ingresar a esta estructura educativa.

En el contexto de la educación temprana, se observa una búsqueda por una conexión con los alumnos de manera digital; también, con poca información sobre la realidad digital de los alumnos y sus familias. En este ámbito, se tiene en cuenta que los niños, a pesar de su corta edad,

poseen una identidad virtual ya formada, con costumbres y conocimientos digitales variados. Probablemente, la identidad que se conoce hasta ese momento en cualquier nivel educativo y en el entorno de las clases presenciales es diferente a la identidad que se presenta en las clases virtuales.

Otro aspecto que varía son las capacidades físicas y cognitivas de atención en un espacio virtual. La focalización y la concentración, la capacidad de permanecer en un espacio digital o la capacidad de concentrarse y participar de las propuestas pedagógicas, varían entre los alumnos y se encuentran en relación directa con el contexto y el lugar en el que los alumnos viven.

Si bien, algunas de estas perspectivas comienzan a ser investigadas en el ámbito pedagógico investigativo, lo que ya es de conocimiento científico, es que las experiencias de aislamiento y distanciamiento social, vividas durante la pandemia, muestran secuelas en la salud de los niños y los jóvenes. Esto afirma el estudio sobre las consecuencias de la pandemia de COVID-19 en la calidad de vida y salud mental de los niños y jóvenes en Alemania. El mismo fue llevado a cabo por la investigadora Ulrike Ravens-Sieberer y un equipo especialista en el tema, quienes entrevistaron un total de 3.597 familias con niños y adolescentes entre 7 y 17 años, durante los meses de mayo y junio del 2020 (Ravens-Sieberer, et al., 2020, pp. 5-6).

Ravens-Sieberer y el equipo de investigadores llegaron a la conclusión de que se presenta un aumento en el porcentaje de niños y jóvenes que sufren problemas mentales durante la pandemia (Ravens-Sieberer, 2020, p. 5). Otra aseveración de este estudio es que, antes de la pandemia un 9.9 % de los niños y jóvenes sufre de enfermedades psíquicas, mientras que ,durante la pandemia, este porcentaje aumenta notoriamente, casi duplicándose a un 17.8 % (Ravens-Sieberer et al., 2020, p. 5). Así también, descubrieron que un 53.2 % de los niños y jóvenes se sienten irritables, y un 43.3 % de ellos tienen problemas para dormir. Por otra parte, en este tiempo, las niñas sufren más de dolores de cabeza que los niños (Ravens-Sieberer et al. 2020, pp.5).

Por su parte, en Argentina un estudio de Unicef (2021) que se focalizó en la salud mental en tiempos de coronavirus (2021) se observa una profundización de diversos malestares subjetivos:

Aproximadamente la mitad de las niñas y los niños se angustian fácilmente o lloran mucho, se enojan más que antes, están irritables, ansiosas o ansiosos y/o tienen altibajos emocionales. Algunas y algunos manifiestan cambios o trastornos en la alimentación y/o en el sueño. (p.15)

Diversidad e invisibilidad

El reconocimiento de la diversidad y también el afianzamiento de éste en grupos heterogéneos y en contextos educativos, amplían el campo de aceptación, acción y aprendizaje tanto de los alumnos como de los educadores, y probablemente de las familias involucradas en este proceso de interacción y convivencia social. En una situación de aprendizaje, desde la visión de los alumnos, siendo parte de un grupo heterogéneo, sigue significando un gran cambio en las estructuras de instituciones pedagógicas, aunque todavía se encuentra en proceso de desarrollo. Lo más destacable es que, esta visión de diversidad posibilita la inserción de personas con discapacidades, identidades y biografías heterogéneas, tanto en estructuras educativas como en estructuras sociales, de las cuales están segregadas.

El pedagogo Georg Feuser (1995) afirma que “todos los individuos deben ser aceptados y reconocidos; tienen, a pesar de posibles discapacidades complejas, el derecho a vivir en comunidad” (p.9). De esta manera, la idea de una pedagogía de la diversidad, sobre la cual se apoyan diferentes conceptos y estructuras de inclusión se basa, a su vez, según Annedore Prengle (2015), en principios de derechos humanos – igualdad, libertad y solidaridad–.” La idea se posiciona contra la desigualdad, la privación de la libertad y el odio hacia las personas” (Prengel, 2015, p. 158). Asimismo, a pesar del valor humano de los conceptos inclusivos y de diversidad aquí presentados, en el contexto de pandemia es válido saber sobre su alcance en sociedades en vías de desarrollo, como lo es la sociedad argentina. Para ello, los conceptos de diversidad tomados de otros países abarcan la realidad socioeconómica y política del país. Por este motivo, es necesario saber hasta dónde pueden llegar los límites del concepto de diversidad en general y, si llega a cada rincón del Argentina o existe al lado, atrás o más allá de la diversidad la no visibilidad o quizás más exactamente la invisibilidad de algunos grupos.

El noroeste argentino y la triple frontera entre Argentina, Brasil y Paraguay forman una región con poca densidad poblacional en la cual viven, entre otros, los Tobas Qom's. Éste es un grupo de originarios alejados del centro político y económico de poder del país que se concentra mayormente en la ciudad de Buenos Aires y también en otras regiones urbanas de Argentina. El grupo de originarios Tobas Qom's, desde siglos pasados, son víctimas del poder conquistador; en el siglo XVI con la llegada de los conquistadores españoles, la región del Gran Chaco es objeto de procesos de conquista y colonización (Palacios, 2021, p. 52). Desde entonces y en diferentes

contextos políticos sociales y económicos, estos procesos militares y políticos provocan expulsión y desplazamiento de los pueblos originarios (García Palacios y Aveyra, 2021, p. 52).

La realidad de los niños en esta región está delineada y marcada por la pobreza, la baja alfabetización, y el reducido acceso a la educación (Unicef, 2016, p.37). Esto se debe a las condiciones naturales extremas, la falta de movilidad y apoyo político social. A esta situación se le suma una alta mortalidad infantil (Unicef, 2016, p. 37).

Profundizando este análisis sobre la situación de los niños y las familias Tobas Qom's se reconoce que algunas de estas experiencias vividas por ellos, como consecuencia de estructuras discriminadoras, se repite durante varias generaciones. Por ejemplo, en la provincia de Misiones un 17.7 % de los nacimientos son de madres que no finalizaron la escuela primaria (Unicef, 2016, p. 39). Este aspecto muestra una gran distancia de los niños Tobas Qom's con la educación ya que, probablemente, al no haber recibido educación sus padres no priorizan la educación de sus hijos, ni la ven como algo factible. Al mismo tiempo, se reproduce un afianzamiento y crecimiento de la brecha entre los niños escolarizados y los niños Tobas Qom's que, desde las políticas educativas y sobre todo en situaciones extremas y excepcionales, como lo es la pandemia, se tornan invisibles en el sistema educativo vigente tanto a nivel provincial como a nivel nacional. La invisibilidad de estos grupos marginales, en entornos educativos, responde a estructuras políticas, económicas y sociales desiguales previamente existentes, complejas y multifacéticas.

La diversidad en el contexto de vida de los grupos Tobas Qom's existe, pero no es abarcada en el discurso de diversidad producido por los representantes de políticas educativas provinciales y nacionales. Con lo que se puede resumir que estos grupos invisibles, como los Tobas Qom's, nos muestran los límites del discurso de la diversidad en el contexto educativo y confirman lo que Katja Gramelt (2020) remarca en su análisis remitiéndose a Annedore Prengel “el accionar pedagógico muchas veces se dirige a dicotomías conceptuales que se focalizan en estructuras normativas de los niños” (p. 479). Con lo que el discurso de diversidad se encuentra enmarcado en una estructura normativa y crea, de esta manera, grupos invisibles para el mismo discurso de diversidad.

Espacios alternativos de educación: caminos de tizas

En este contexto de análisis, es necesario saber qué sucede con los espacios que quedan vacíos de poder y de educación. ¿Quedan vacíos y abandonados para siempre? Para responder se destaca un ejemplo del trabajo pedagógico de campo, donde este espacio es abarcado por un proyecto alternativo de educación y aprendizaje. Se trata del proyecto educativo alternativo “Caminos de Tiza” (Relace, 2019,) llevado a cabo por el maestro y educador Jorge Manuel Pereyra, en el Noroeste Argentino y con un grupo de niños y sus familias pertenecientes al grupo indígena Tobas Qom’s.

Jorge Manuel Pereyra crea junto a un equipo voluntario una organización no gubernamental (ONG), que brinda educación primaria, alfabetización a niños, adultos que, al mismo tiempo y en algunos casos, acompañamiento terapéutico a niños con discapacidades. Este proyecto se financia con donaciones y el trabajo es netamente voluntario. El proyecto “Caminos de Tiza” se denomina escuela ambulante, lo que describe la dinámica, según este equipo pedagógico, va hacia donde están los niños y sus familias que no tienen otras alternativas de educación. Este aspecto es para remarcar la visión del equipo de ir hasta donde están los niños y sus familias; es un aspecto central, a través del cual, se reconoce la existencia de grupos de alumnos, de su realidad y sus condiciones de vida. De esta manera se logra una aceptación y, además, un concepto de pertenencia tanto en los niños, sus familias como en los educadores.

Desde la perspectiva del discurso de la diversidad, este proyecto educativo abarca en el proceso de aprendizaje, los conocimientos sobre la naturaleza, las costumbres y tradiciones del grupo de alumnos y logra así fortalecer la identidad de los niños y sus familias en el proceso educativo. Por otro lado, posibilita el que se tome una connotación aceptable para el niño, su familia y la comunidad; la experiencia de aprender se vuelve algo positivo e inspirador.

La presencia de algunos padres de los alumnos durante las clases genera también un afianzamiento positivo en la nueva experiencia de aprendizaje, aspecto que hace más sustentable la educación. Este aspecto forma parte, entre otros, del concepto de *Early Childhood Education* creado por Margy Whalley (2008) en Inglaterra. Este concepto es creado en una zona vulnerable de Inglaterra para erradicar diferentes problemáticas sociales, como el desempleo, la mortalidad infantil y la falta de perspectiva de las familias y los niños. En la postura de *Early Childhood Education*, los padres son incluidos de manera activa en el proceso de aprendizaje de sus hijos. De esta manera, se logra una transición del aprendizaje de la escuela hacia el hogar, desde la

experiencia en grupo hacia el afianzamiento en lo privado y se remarca también, la responsabilidad de los padres hacia sus hijos (Whalley, 2008, p. 27). Tanto la presencia de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos, como el acercamiento de la escuela al lugar alejado donde vive el alumno en su contexto de identidad, brindan dos fuentes sólidas de aceptación e inclusión al proceso educativo.

Discusión

En este artículo en donde se discute la diversidad en pandemia surge la pregunta: ¿Qué alcance y cuáles son los límites que muestra el concepto de diversidad en ámbitos educativos marginales, en contexto de la pandemia causada por el virus SARS-Cov-2? Para ello, esta investigación se conectan tres aspectos teóricos: infancia, diversidad y digitalidad con la inclusión de grupos sociales que viven en la marginalidad, como es la situación de los niños y sus familias Toba Qom's en el Noroeste Argentino.

Estudios recientes realizados sobre el impacto de la pandemia en los niños y jóvenes, muestran que, si bien, todos los países necesitan responder a esta situación, aquellos con crisis humanitarias preexistentes son especialmente vulnerables y se hallan peor preparados, lo que reduce su capacidad para llevar dichas respuestas (World Vision International 2020, p.13). La situación de pandemia desde el 2020 deja mucho más expuestas las estructuras educativas que, desde antes de la pandemia, no abarcan al total de niños que tienen derecho a una educación inclusiva y cercana al lugar donde ellos viven junto con sus familias.

De acuerdo con el estudio de World Vision International (2020), la situación de pandemia agrava la vida de millones de niños en condiciones de vulnerabilidad, no sólo por la carencia de vacunaciones y atención médica, sino también afectados por conflictos, inestabilidad y desplazamiento, puesto que se encuentran expuestos a un riesgo sin precedentes (World Vision International 2020, p.3). Por otra parte, la investigadora alemana Ulrike Ravens-Sieberer y su equipo, así como el estudio de Unicef (2021) sobre la salud mental en tiempos de contingencia, hacen hincapié en el impacto de la pandemia COVID-19 en la calidad de vida y salud mental de los niños y adolescentes en países como Alemania y Argentina.

La investigadora alemana puntualiza que, los grupos de alto riesgo de sufrir enfermedades de salud mental durante la pandemia se conforma por niños y jóvenes que “provienen de familias con bajo nivel educativo, que viven en espacios más pequeños que 20 metros cuadrados por

persona integrantes de la familia o que son inmigrantes, ellos y sus familias” (Ravens-Sieberer, 2020, p.6). Estos aspectos detectados en el estudio de Alemania se toman para contrastar la realidad de los niños y sus familias en Argentina. En conclusión, grupos indistintamente más marginalizados del país corren más alto riesgo de sufrir problemas de salud mental durante la pandemia. Estos datos nos brindan una perspectiva agravada de la situación de los niños en contextos educativos vulnerables, durante el proceso extraordinario de la pandemia y también define cuáles son los grupos que deben ser atendidos prioritariamente.

La diversidad focalizada hacia estructuras educativas y, concretamente de educación temprana, muestra limitaciones. El discurso de la diversidad puede ser figurativo (Prengel, 2015, p.164), lo que significa que se apela discursivamente y se forma por actores externos, y no por los propios individuos; en este caso por los niños y sus familias, por ejemplo, los Toba Qom’s.

Los actores pedagógicos y políticos que crean y reafirman con su uso el discurso de la diversidad, corren el riesgo de crear una “ilusión de la diversidad” (Prengel, 2015, p.164). Una situación que agranda la brecha entre los actores que pueden incluir y aquellos que deben ser incluidos, ya que este segundo grupo no es visto, ni escuchado, ni tenido en cuenta como un actor principal en el proceso de inclusión. Esto trae como consecuencia que el concepto de infancia, para el cual se crean propuestas pedagógicas, sea totalmente distante a la realidad de los niños y sus familias; lo que genera una exclusión.

La digitalidad se encuentra en una conexión inmanente con el concepto de la diversidad; ya que cada integrante del enjambre digital (Han, 2014, p.26) puede tener acceso a espacios digitales en los cuales su propia identidad es aceptada, quizás mucho más que en la realidad análoga. A su vez, se corre el riesgo de vivir en carne propia la expulsión de lo distinto (Han, 2017, p.9), y la búsqueda de pares y de personas que piensen como nosotros y comparten nuestros intereses hace que la negatividad del otro deje paso a la positividad de lo igual (Han, 2017, p.9). Continuando con el análisis de la situación de grupos marginales, en tiempos de pandemia, es necesario indagar qué ventajas brinda la digitalización de la educación a estos grupos sociales marginados.

La digitalización en el discurso de la diversidad muestra claramente sus límites en el análisis desarrollado, ante la infancia invisible y la disociación de la proyección infantil por parte de actores del sistema educativo y de la realidad. Los niños y sus familias, en sus contextos sociales, económicos y de hábitat, no son abarcados en la actualidad por el discurso de la diversidad

y están muy lejos de la inclusión en la educación digital. Mientras que el investigador Gerardo Echeita (2020) discute la pandemia como “una oportunidad para pensar cómo hacer más inclusivo nuestro sistema educativo” (p. 1), la realidad en algunas regiones rurales de Argentina muestra claramente un límite del concepto de la diversidad en ámbitos educativos marginales.

Es el límite teórico del concepto de la diversidad frente a una realidad marginal inmanente, especialmente, en regiones alejadas de los centros urbanos y del alcance de estructuras políticas educativas y sociales, que permite hacer surgir espacios alternativos de educación como el presentado por el proyecto Caminos de Tiza. Muestran opciones y posibles puntos de conexión entre el discurso de la diversidad y la realidad de estos grupos marginados. Cabe destacar que, en este entorno es imposible hablar de la diversidad digital de actores que no tienen acceso a internet y menos a ofertas educativas digitales.

El alcance y los límites del concepto de diversidad en ámbitos educativos marginales y en contexto de pandemia son variados y dependen de estructuras educativas gubernamentales y, más aún de actores locales que posibilitan la visibilidad de estos grupos en su propio contexto económico y social. La diversidad y heterogeneidad de estos grupos son aceptadas en ese contexto, lo que hace posible el punto de partida para nuevos procesos de aprendizaje y educación.

La perspectiva de proyectos alternativos de educación muestra una visión de la diversidad más etnográfica y cercana a los principales actores, que las vigentes en contextos educativos tradicionales. Proyectos alternativos de educación, como Caminos de Tiza, muestran ser más dinámicos y efectivos porque abarcan de manera más puntual a los niños y sus familias en el proceso de aprendizaje. También logran afianzar el espacio de aprendizaje en la comunidad, creando así un vínculo más sólido entre los alumnos, los educadores, las familias y posiblemente con integrantes de la comunidad, quienes se puedan involucrar en procesos de aprendizaje y educación. Especialmente en la educación temprana, la posibilidad de afianzar de manera sólida los lazos entre los actores es un factor fundamental; tanto para posibilitar el acceso a la educación de los niños como el asesoramiento y contención de las familias, sobre todo en situaciones de excepcionalidad, como es la pandemia.

El entorno de contingencia significa para estas estructuras dinámicas de aprendizaje, menos trastornos en el accionar cotidiano, en comparación con zonas urbanas de mayor densidad poblacional. Con lo cual, se destaca la ventaja de estructuras alternativas de educación en zonas

marginales. Las mismas pueden tomarse como modelos a seguir en situaciones excepcionales, que se puedan presentar en el futuro.

Para finalizar, es fundamental remarcar que el reconocimiento y la incorporación de un concepto de diversidad conectado con la realidad existente a procesos de aprendizaje se logra con la inclusión de los actores principales a la creación de los mismos discursos, dialogando e interactuando con ellos y al no hablar sobre ellos

Referencias

- Agamben, Giorgio. *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*, trad. de A. Gimeno Cuspinera, Pre-Textos, Valencia, 1998.
- Decreto presidencial 576/2020 recuperado de: <https://bit.ly/3snpThv>
- Decreto presidencial 297/20. Ministerio de Educación de la Nación. <https://bit.ly/3tbujY3>
- Bauder-Begerow, I. (2008) *Recherchieren. En: Nünning, V. (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen: Qualifikationen für Studium und Beruf*. Springer VS, Wiesbaden, Alemania.
- Buddrus, V. (1995) *Humanistische Pädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Butler, J. (2001) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Editorial Paidós Mexicana. México D.F.
- Dreifus, H.L. y Rabinow, P. (1994) *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Beltz, Weinheim, Alemania.
- Drinck, Barbara (2008) *II Erziehung*. In: Hörner, Wolfgang;
- Drinck, B. y Jobst, S. (2008) *Bildung, Erziehung, Sozialisation*. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills.
- Echeita, G. (2020) *La pandemia del Covid-19 ¿Una oportunidad para pensar cómo hacer más inclusivo nuestro sistema educativo?* ISSN: 2254-3139.
- Feuser, G. (1995) *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt*. Wiss. Buchges. Traducido del alemán al español por la autora de este artículo.
- Friday For Future (2021). <https://fridaysforfuture.org/>.
- García Palacios, M.; Aveleyra, R. (2021) *Los niños del “indio- niños”. Discursos sobre la niñez indígena en las fuentes sobre el Chaco argentino (fines del siglo XIX – principios del*

- siglo XX). INDIANA 38.1 (2021): 51-78 ISSN 0341-8642, DOI 10.18441/ind.v38i1.51-78 © Ibero-Amerikanisches Institut, Stiftung Preußischer Kulturbesitz.
- Gramelt, K. (2020) *Diversität in der frühen Kindheit*. En: Braches-Chyrek, R.; Röhner, Ch.; Sünker, H.; Hopf, M. (2020): *Handbuch Frühe Kindheit. 2. Aktualisierte und erweiterte Auflage*. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto. S.473-481. Traducido del alemán al español por la autora de este artículo. Traducido del alemán al español por la autora de este artículo
- Grulich, J. y Riegraf, B. (2020) *Gender Mainstreaming und Diversity Management. Eine Diskussion aus intersektionaler Perspektive*. Springer Fachmedien, Wiesbaden. Alemania.
- Han, Byung-C. (2014) *En el enjambre*. Herder Editorial S.L., Barcelona.
- Han, Byung-C. (2017) *La expulsión de lo distinto. Percepción y comunicación en la sociedad actual*. Herder Editorial, S.L., Barcelona.
- Liebel, M.; Gaitán, L. (2019) *El poder de los niños y niñas. Notas sobre el protagonismo de movimientos infantiles en la actualidad*. Sociedad e Infancias 3, 2019: 15-20, Ediciones Complutense.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. (Introducción a la investigación social) 6. Auflage. Beltz, Weinheim y Basel.
- Moral Santaella, C. (2006). *Criterios de validez en la investigación cualitativa actual*. Revista de Investigación Educativa, 2006, Vol. 24, nr. 1, págs. 147-164.
- Informe Naciones Unidas. <https://bit.ly/3BTAWIQ>
- Prenzel, A. (2015): *Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung*. Zeitschrift *Erwähnen*, Wissen, Ethik. EWE 26(2015) 2. S.157-167. <https://bit.ly/3HrMCNI>
- Quispe Yapu, L.; Ochoa Tataje, F.; Panduro-Ramirez, J. (2021): *Disparidad tecnológica en educación: ¿Cuál es la situación durante la pandemia?* e-ISSN: 2576-0971. E1 –2021 – Recuperado de: <http://journalbusinesses.com/index.php/revista>
- Ravens-Sieberer, U.; Kaman, A.; Erhart, M.; Devine, J.; Schlack, R.; Otto, Ch. (2021): *Impacto of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany*. European Child & Adolescent Psychiatry. *Eur Child Adolesc Psychiatry* (2021). <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5>

Schulz-Benesch, G. (2007) *Zu Geschichte und Aktualität der Montessori Pädagogik*. In:
Hellmich, Achim; Teigeler, Peter (2007): *Montessori, Freinet, Waldorfpädagogik:
Konzeption und aktuelle Praxis*. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.

Informe Unicef (2016): <https://uni.cf/3hka44S>

Informe Unicef (2021): recuperado de: [Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas,
niños y adolescentes por COVID-19 | UNICEF](#)

Whalley, M. (2008): *Margy Whalley und das Pen Grenn Center Team. Eltern als Experten ihrer
Kinder*. Dohrmann Verlag, Berlin.

World Visión Internacional (2020). *Consecuencia del COVID-19. Las repercusiones
secundarias ponen en riesgo las vidas de los niños más que la propia enfermedad*.
Recuperado de: <https://www.wvi.org/sites/default/files/2020>.

Especiales todos: un ciclo de talleres para la inclusión social

Ethel Natalia Revello Barovero

Cristina Beatriz Colloca

Resumen

Este proyecto propició un trabajo interdisciplinario entre diferentes asociaciones civiles, instituciones educativas formales y no formales para beneficiar a docentes, estudiantes en formación docente, personas con discapacidad y a los padres de las personas con discapacidad. Creó un encuentro de intercambios de experiencias y fortalecimiento para favorecer y mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, en especial de las que tienen Síndrome de Down. Las diferentes actividades propuestas despertaron el interés y la necesidad de responsabilizarnos como ciudadanos de la desigualdades y exclusiones que continúa sufriendo un sector de nuestra sociedad. El ciclo de talleres que se pudo llevar adelante permitió que se generarán en espacios de acompañamiento en la tarea de docentes y talleristas, asimismo, pretende contribuir a una oferta de actividades extracurriculares más inclusivas, promoviendo la solidaridad y el respeto, buscando la eliminación de barreras y de todas las formas de discriminación en un camino hacia la inclusión. En un estudio de caso sobre la alfabetización académica, se visibilizó la necesidad de abrir espacios en la sociedad fueguina para que personas con capacidades diferentes pudieran interactuar en la misma. La primera institución en estimular esta apertura debe ser la universidad.

Palabras claves: Inclusión, alfabetización académica, capacidades diferentes, inglés.

Introducción

La diversidad de la oferta académica, la inclusión de exámenes y de la bibliografía en lenguas extranjeras en las asignaturas de las disciplinas visibilizan la problematización de la alfabetización académica en lengua inglesa, especialmente en la enseñanza de las prácticas discursivas en Lengua Extranjera (LE) en la formación de profesionales de los Institutos de Desarrollo e Innovación (IDEI), y del Instituto de Ciencias Polares, Recursos Naturales y Ambiente (ICPA).

Desde este proyecto, se pretendió generar espacios de aprendizaje en la lengua extranjera para docentes de LE de la UNTDF y de todos los niveles educativos en formación docente y, así, acompañar a padres y madres de personas con discapacidad. Desde esta perspectiva, el

acercamiento entre instituciones y asociaciones civiles apuntó a propiciar la reflexión y acción en pos de la mejora en las prácticas educativas en dos dimensiones:.

- a. El acompañamiento a los docentes en su tarea cotidiana con la incorporación de personas con discapacidad.
- b. El acompañamiento de los aprendizajes de los estudiantes en situación de vulnerabilidad educativa.

Las acciones de apoyo académico buscaron favorecer la oferta de actividades extracurriculares y la permanencia de los estudiantes de las escuelas de educación primaria y secundaria, y promover en los estudiantes del profesorado el desarrollo de habilidades vinculadas al futuro ejercicio de su profesión a partir de la capacitación programada en este proyecto.

La inclusión de niños y jóvenes con discapacidad en las aulas de las escuelas de la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur y en las extracurriculares es difícil y provoca reticencia por parte de muchos docentes, la misma se puede interpretar como falta de conocimiento, capacitación o acompañamiento de estos. A partir de la Resolución CFE N° 311/16 existen procesos de inclusión en algunas escuelas, aunque aun así los niños y jóvenes con discapacidad no cuentan con suficientes instituciones que garanticen su ingreso y egreso, marcando una barrera de suma importancia para el desarrollo pleno de sus habilidades. En este sentido, la enseñanza de la lectura y escritura en su formación integral dentro del desarrollo de la educación obligatoria se vuelve en la práctica, un espacio curricular que se transita de manera opcional prescriptivamente por los y las estudiantes con discapacidad, siendo muy difícil acceder al nivel superior. El camino hacia su autonomía e independencia encuentra muchos obstáculos en la sociedad fueguina, ya que cuenta con pocas instituciones que favorezcan el desarrollo de sus potencialidades tanto en el proceso de escolarización como a través de actividades extracurriculares.

La expansión de la matrícula universitaria que se verificó en la segunda mitad del siglo XX, tanto a nivel mundial como regional (UNESCO, 2009) forzó un proceso de democratización de los estudios superiores favoreció el acceso de grupos que tradicionalmente quedaban fuera de la universidad y, a la vez, renovó los debates en torno a los conceptos de inclusión y exclusión que, anteriormente quedaban reservados en el campo educativo para los niveles primarios o para la educación especial y, en el campo de los estudios sociales, para los marginados (CEPAL, 2007). Paralelamente, ante la evidencia de la heterogeneidad de los nuevos públicos universitarios y para

facilitar su acceso, numerosas instituciones implementaron cursos de lectura y escritura –entre otras acciones de alfabetización académica destinadas a “nivelar” el desempeño de los ingresantes– (Natale & Stagnaro, 2017). Sin embargo, el nivel de conocimiento en una lengua extranjera ha sido en muy pocas universidades, fuera de la carrera en LE, tomado como diagnóstico importante para construir una imagen del perfil del ingresante y pocos estudios hay sobre dispositivos de acompañamiento para el aprendizaje de una LE a lo largo de una disciplina en el paso de los estudiantes por la universidad.

La adquisición de una lengua extranjera, según el artículo 8° de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 establece que:

“la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”.

Además, en el artículo 11 inciso v se promueve en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

Asimismo, otros documentos tales como los *de La Declaración Universal de los Derechos Humanos*, la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* y, la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, Niña y Adolescente* refieren a la importancia del derecho a la educación inclusiva, a la preparación del mundo del trabajo abierto y competitivo, a la participación de la vida cultural, a formar parte de la comunidad de manera autónoma; a igualdad de oportunidades para participar en los distintos ámbitos de la sociedad entre otros. Es en este sentido, que se advirtió como importante la participación de la UNTDF como institución superior formadora de profesionales que fomentaría la puesta en práctica de los hallazgos que se obtengan.

En consonancia con lo antes expuesto, el Diseño Curricular Provincial de la enseñanza de la Lengua Extranjera Inglés para el nivel primario (Resolución M.ED N° 2785/14) propone:

- Plantear propuestas pedagógicas que propicien el desarrollo de estrategias para la comprensión y producción de textos simples, orales y escritos, localizados en tiempo y espacio, sobre temas cotidianos inmersos en situaciones comunicativas.

- Diseñar propuestas pedagógicas para favorecer el conocimiento de los vínculos generados entre la lengua extranjera y otras lenguas o variedades; y, la articulación entre Lengua Extranjera y otras disciplinas.
- Promover una actitud moral basada en el respeto y la solidaridad, para así tomar conciencia de la existencia del otro y percibir la diferencia frente a lo propio.
- Considerar al error como constitutivo de la interlengua para promover en los alumnos la confianza en las posibilidades de aprender una lengua extranjera, de acuerdo con un ritmo y estilo de aprendizaje propio.

El artículo 42 de la LEN también define a la Educación Especial como una modalidad del sistema educativo que está destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. También establece que, la Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el capítulo II artículo 11 inciso n, se debe brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

La Resolución CFE N° 311/16 establece claramente en el art. 1° que se deben “propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad.” Así mismo en el art. 2° aprueba el documento Anexo I *Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad* y los anexos II, III y IV que forman parte de la presente resolución. En el art. 2° del Anexo I en el marco de los lineamientos generales establece que “acorde a los lineamientos nacionales e internacionales en materia de inclusión, las jurisdicciones propiciarán condiciones y brindarán los servicios para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad que así lo requieran en vistas a brindar herramientas, saberes específicos, configuraciones de apoyo y ajustes razonables, en los términos de la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad, para favorecer la inclusión, en igualdad. El art. 4° hace referencia a las instituciones de gestión privada y establece que “propiciarán acciones de integración y cooperación entre las escuelas del Nivel y de la Modalidad de Educación Especial de la misma gestión”. Las jurisdicciones facilitarán el acompañamiento necesario para el cumplimiento de la presente normativa en el ámbito de gestión privada, sin que ello implique la obligación de aporte gubernamental. En el art. 5° destaca que las jurisdicciones, y

todos los actores institucionales incluidos en el sistema educativo, profundizarán la cultura inclusiva como eje transversal en los establecimientos educativos que de ellas dependan, respondiendo a los requerimientos de los diferentes niveles y modalidades. Y en el art. 6° determina que “El Instituto Nacional de Formación Docente y sus pares jurisdiccionales propiciarán las medidas necesarias para consolidar instancias de formación básica y permanente para acompañar dicho proceso.

A setenta años de la Gratuidad Universitaria creo que la Universidad como puente entre los actores de la sociedad se propone repensar el compromiso universitario con la sociedad fueguina en relación con la inclusión de las personas con Síndrome de Down en principio y con otras discapacidades en el proceso de escolarización y en el camino hacia la autonomía.

Cuando hablamos de inclusión, indirectamente nos referimos al proceso de alfabetización: leer y escribir son prácticas fundamentales para ser parte de una sociedad y para adquirir nuevos conocimientos. Este concepto de alfabetización académica está desarrollado en ámbito universitario. El concepto de “alfabetización académica” proviene de los estudios ingleses de diversas disciplinas lo cual permite destacar la diversidad en las prácticas de escritura universitarias y las relaciones de poder implicadas en ellas (Lea y Street, 1998). Conforme a la definición de Paula Carlino (2005) propuesta en su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* es el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en el nivel superior. La alfabetización en inglés como lengua extranjera no es un término acuñado como tal pero aquí se define a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el ámbito universitario. La alfabetización académica es un término que denota las prácticas comunicativas de la educación superior y la investigación. En esta actividad de extensión se amplió el concepto extendiéndose al nivel superior en la formación de docentes y a otros niveles educativos. Aquí se describe una actividad que se desarrolló con un grupo de docentes investigadores, docentes de nivel primario, docentes de inglés, la secretaría de turismo del municipio de Ushuaia y miembros de asociaciones civiles. Así la meta fue indagar sobre la alfabetización académica de los estudiantes y las expectativas de los docentes con respecto al conocimiento de la lengua extranjera con el fin de plantear alguna contribución al campo de la didáctica y una inclusión más visible de personas con síndrome de Down en la sociedad fueguina.

Método y materiales

Esta es una investigación de corte cualitativo y la unidad de análisis es la alfabetización en inglés en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

Para llevar a cabo esto se trabajó con entrevistas presenciales a las familias y se analizó la situación y las dificultades para la integración de las personas con discapacidad.

A partir de los datos cualitativos se decidió hacer intervención en la sociedad por medio de talleres que permitieran concientizar la realidad de las personas con discapacidad y, así, plantear políticas sociales.

Como extensión de esta investigación se diseñaron y dictaron los siguientes talleres:

1. Especiales todos: integración de personas con síndrome de Down.
2. Especiales todos: integración de personas con autismo.
3. Especiales todos.
4. Secuencias didácticas con un diseño universal de aprendizaje.
5. Ushuaia una ciudad accesible.

El uso de la tecnología como facilitador de la adquisición de la lengua extranjera inglés con un diseño universal de aprendizaje. Además, se organizó una visita de una persona con síndrome de Down a un programa de radio donde se le ofreció la co-conducción del programa.

Aquí se contempló una de las funciones esenciales de las universidades como es provocar beneficios directos para la comunidad en la que está inserta y para la que está formando profesionales. Alicia Camilloni (2004) sostiene que, “los currículos y las estrategias de enseñanza deben ser exitosos en la promoción de aprendizajes auténticos.” Estos talleres vivenciales permitieron abrir el horizonte a la hora de planificar los programas de “formación incluyendo sólida formación teórica y aprendizaje experiencial, dando cuenta de la complejidad y la incertidumbre de los problemas que debe enfrentar un graduado, incluyendo la resolución de problemas reales, la toma de decisiones y el diseño de proyectos” (p. 172). En estos talleres de extensión organizados por la UNTDF y las asociaciones civiles en conjunto con la Secretaría de Turismo del municipio de Ushuaia pueden reconocerse rasgos específicos del enfoque de aprendizaje basado en el servicio en contextos comunitarios según lo plantea Frida Díaz Barriga Arceo (2006).

Resultados

Entre los participantes organizadores de los talleres se establecieron relaciones colaborativas y se obtuvieron beneficios recíprocos. Es importante destacar que el servicio se realiza “con” y no “para” los miembros de la comunidad implicada. Se resaltó la ayuda al otro, pero no como caridad o lástima, sino como responsabilidad social. De ahí que, se integró las actividades de servicio con el análisis crítico y la reflexión sobre la situación que se enfrenta, asimismo, se abogó por una educación emancipadora orientada a la reconstrucción social.

La participación de docentes e incluso padres y madres de personas con discapacidad propició en la sociedad fueguina una apertura de las y los ciudadanos que colaboraron en la construcción de :

1. Un camino hacia un desarrollo integral ofreciendo más oportunidades: se le dio la oportunidad a una estudiante adolescente con síndrome de Down que participara como coconductora de un programa de radio: “Especiales Todos” de una repetidora local.
2. Una comunidad educativa más interesada en incluirlos en las aulas: se trabajó con docentes de inglés de los niveles primario y secundario sobre la concientización de cuanto conocen a sus estudiantes y cuáles son las mejores estrategias para acompañar el proceso de aprendizaje a personas con capacidades diferentes. En los talleres se trabajó: personas con síndrome de Down y personas con autismo.
3. Una experiencia de aprendizaje para abordar los problemas de la inclusión: se hizo un taller específico para bomberos de la provincia donde se les permitió experimentar las discapacidades en contextos de riesgo.
4. Un trabajo conjunto entre instituciones educativas y asociaciones para fortalecer la importancia y función de las organizaciones en la comunidad fueguina: se hizo una charla informativa donde agentes de gobierno describieron el trabajo que se hizo hasta la actualidad sobre la aplicación de las leyes de construcción referidas a la accesibilidad. Se unieron otras asociaciones a medida que se fueron difundiendo los talleres por los medios de comunicación: radio nacional, el canal de televisión local y la página de la universidad.

Conclusiones

El objetivo general de este proyecto fue ampliamente superado ya que el fin general refiere a la descripción de los modos de alfabetización en una institución educativa; aquí se generaron los talleres propuestos con una amplia repercusión y se pudieron originar espacios de análisis de situaciones concretas que despertaron la conciencia en los colaboradores. Al participar de

ejercicios en los que los participantes simulaban tener alguna discapacidad, se pudieron promover actitudes y aptitudes participativas, asimismo, solidarias hacia las personas con capacidades diferentes. Se puede decir que, son necesarios los espacios de reflexión sobre la educación integral e inclusiva ya que habilita el trabajo conjunto entre los futuros docentes, todos los niveles educativos, de las escuelas de educación especial, inicial, primaria, secundaria y en formación.

Referencias

Camillioni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Revista Quehacer educativo, Montevideo.*

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Fondo de cultura económica.

Cepal (2007). *Panorama social de América Latina 2007.* CEPAL.

Díaz-Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida México,* McGraw-Hill.

Ley Nacional de Educación. (2006). N° 26.206 [Ministerio de Educación] .

Resolución CFE N° 311/16 de 2016. [Consejo Federal de Educación].

Natale, L. y Stagnaro, D. (comp.) (2017). *Alfabetización Académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior.* Ediciones UNGS.

Resolución M.ED. N°2587 de 2014 [Ministerio de Educación Provincial]. Diseño Curricular. 27 de octubre de 2014.

UNESCO (2009). *Global Education Digest 2009.* Comparing education statistics across the world. Montreal: UNESCO.

Estrategias de inclusión de las Personas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

Edgar Raúl Ramírez Zárate

Luz Elva Zárate Sevilla

Introducción

La educación en México se ha estancado por décadas en aspectos que hoy se pueden considerar como fundamentales, ineludibles si se quiere. Son varios factores los que se pueden considerar como influencia directa para que así sea e incluso resulte en un círculo vicioso difícil de romper; elementos políticos, una sociedad con una media de educación lo suficientemente baja (nivel secundario, según datos del INE obtenidos entre el 2019 y el 2020) y una ignorancia generalizada ante los factores que pueden afectar directamente al desempeño escolar de los niños y jóvenes. Esa tendencia a eternizado ciertos prejuicios acerca del estudiante y, la joya de la corona es descubrir con pesar de dónde provienen estos prejuicios: de quienes deben prestar su apoyo como piedra angular de la educación de la juventud en nuestro país, hablamos de los agentes activos en la educación: padres de familia, profesores y autoridades escolares. Cuando se es parte como estudiante y profesor del sistema de educación de un país como México y otros tantos en Latinoamérica, resulta mucho más fácil atender tal aseveración, los alumnos son encasillados y calificados como buenos o malos; aplicados o “burros”; inteligentes y, bueno, no tanto. Estigmas en los que no se profundiza porque se vuelve mucho más sencillo darle una clasificación a algo para no tener que lidiar con ello y pretender que la culpa de que el alumno o la alumna no aprenda es exclusiva del mismo o de la misma. El presente trabajo de investigación tiene como objetivo determinar los pasos adecuados que un trabajo psicopedagógico puede dar para atacar de raíz uno de esos problemas que suelen clasificarse débilmente con adjetivos que restan responsabilidad a la sociedad y más específicamente a los docentes. El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es un algo tan tangible como desconocido o, peor aún, atrapado por la negligencia del sistema educativo, como ya se ha mencionado. Es, entre tantos más, un aspecto que, de no tratarse, tiende a desmoronar paulatinamente, los esfuerzos académicos de las personas que lo sufren.

Para poner en contexto mucho más claro, en el 2009 la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desde su Facultad de Psicología, determinaba que un 12 por ciento del total de la población, es decir, uno de cada diez mil niños, padecían de este trastorno y hasta el año pasado, la Organización Mundial de la Salud calculaba que hasta millón y medio de niños mexicanos podrían estar siendo afectados por el mismo y en su mayoría, no saberlo (UNAM, 2020) un dato alarmante que requiere atención inmediata de las personas involucradas y/o capacitadas para hacerlo.

También, en un artículo publicado por el diario La Jornada, el 28 de septiembre del año pasado (2019) se registró la declaración de la presidenta del ya mencionado 'Proyectodah', María Elena Frade, en el que opinó: "Se piensa que quienes tienen TDAH son niños malos y los tratan como la manzana podrida que puede perjudicar a los demás. Son menores que necesitan paciencia y conocimiento de los adultos, no su discriminación". Enfatizó también que "No es un síndrome que se deba a mala educación de los padres o a que éstos no les pongan límites a sus hijos. Así se nace y los pacientes tienen que ser medicados, aunque haya miles de grupos no científicos que afirmen que la psiquiatría mata a los niños. Es un síndrome neurobiológico y tiene que haber un medicamento para ello" (Camacho, 2019).

Así pues, los alcances de la investigación se establecen como los siguientes: procurar un conocimiento general del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), determinar métodos de detección para su temprana atención y propuestas de estrategias pedagógicas para la inclusión de quienes la padecen. Se pretende de esta manera, utilizar esta investigación para generar un documento que pueda proporcionar información fundamentada por estudios hechos alrededor del mundo, estadísticas recolectadas por diferentes expertos y herramientas para acercar la mayor cantidad de información del TDAH como sea posible, al contexto mexicano y latinoamericano, además de vislumbrar los actores y acciones que deben tomar parte para lograr un diagnóstico y tratamientos tempranos, pues se ha establecido que es a la edad de siete años en la que el infante muestra los primeros signos reconocibles del trastorno.

Al ser, además, un trabajo de corte psicopedagógico, se considera el pertinente involucramiento de los profesionales en esta rama del conocimiento. Reconocer la figura del psicopedagogo como un elemento que debe tomar más fuerza en los años por venir en la educación global, pero más específicamente en el contexto de los países latinoamericanos y otras naciones en vías de desarrollo. ¿Qué nivel de involucramiento debe tener en los centros educativos y

determinar con datos si este relativamente nuevo actor debería ser un elemento constante e imprescindible en las escuelas y ámbitos académicos? Para poner en contexto una respuesta simplificada a esta pregunta, muchos de los datos que se añaden a esta investigación, han sido sustraídos de esfuerzos y estudios de corte psicopedagógico.

Es alarmante pensar en todos aquellos estudiantes que no han sido nunca diagnosticados y han crecido rodeados de estigmas y prejuicios, a pesar de que se ha reconocido al TDAH como una dificultad del aprendizaje de corte cognitivo y, por lo tanto, algo a considerar en los albores de la educación de nuestros niños y niñas.

Otra intención fundamental del presente texto es ayudar al establecimiento de estrategias psicopedagógicas en las escuelas como punta de lanza para proveer a los estudiantes de herramientas adecuadas, pues “existen evidencias empíricas de que la intervención psicopedagógica tiene mayor beneficio en los TDAH preescolares que los mismos fármacos” (Swanson 2006).

La investigación tendrá como marco espacial el estado mexicano de Jalisco, específicamente con datos de escuelas preescolares, primarias, secundarias y bachilleratos de la zona metropolitana de esta entidad. La metodología de investigación tendrá como base textos especializados en el tema; se apoyará en artículos científicos que ayuden a determinar datos actualizados y contrastados; se apuntalará con conferencias de expertos alrededor del TDAH y se sostendrá por medio de herramientas de investigación (encuestas) aplicadas al contexto en el que el presente documento se desarrolla.

Por el momento, la investigación toma recursos y datos ya obtenidos por documentos que ahondan en el tema. Tiene como plataforma conocimientos adquiridos por medio del trabajo previo de otros investigadores, para lograr un mayor entendimiento, diagnóstico y temprano tratamiento, del TDAH.

Delimitación y Planteamiento del Problema de Investigación Actual

¿Cuál es el problema?

En México, como ya se estableció, el TDAH afecta a millón y medio de niños, pero la estadística abrumadora es la siguiente: aproximadamente sólo 8 % de esa población es tratada (Ángulo, 2018). El TDAH ocasiona en los infantes y en los afectados en general, la imposibilidad de regular su propio comportamiento; por lo general se puede apreciar una impulsividad mayor a

la de otros niños o niñas, tienen rabietas más frecuentes y solicitan ciertas cosas con mucha más impaciencia que el infante promedio. Según Mulas (2012) es común que se presente a edad temprana una variación en la conducta, es decir, niños temperamentales que dificulten la relación que tiene para con quienes les rodean, incluyendo a sus padres.

Bajo este precepto y por desconocimiento de las causas y efectos de este trastorno, el contexto del niño o niña suele tomar determinaciones prejuiciosas acerca del comportamiento del infante; lo etiquetan negativamente y la culpa de esto suele pasarse de un lugar a otro entre familia, educadores o lo que es peor, el niño mismo. Se le acusa de ser perezoso, incapaz de llevar a cabo actividades escolares básicas, de mala actitud por no pensar detenidamente sus acciones antes de llevarlas a cabo o calificado de niño problema por verse envuelto en conflictos verbales y físicos con otros niños, pero la realidad es que el TDAH es un síndrome neurobiológico, mismo que se deriva en dificultad para controlar la conducta, mantener la atención debido a la ausencia de neurotransmisores (dopamina y noradrenalina, principalmente), sustancias fundamentales para la sinapsis neuronal y les produce una sensible incapacidad de modular su temperamento, impulsos, ataques de ira, problemas de concentración y planeación e incluso una complejidad absoluta para permanecer en un solo lugar. Entonces, sería corrector establecer que no existen culpables, pero definitivamente sí existen víctimas.

En el sistema escolar de México y muchos países de Latinoamérica no existe un programa de detección adecuado para realizar diagnósticos fidedignos ante problemáticas de esta naturaleza. y por consecuencia, prevalece una falta de tratamiento efectivo; el infante suele ser castigado con bajas notas, reportes y quejas por parte de los educadores lo que naturalmente puede afectar directamente su autoestima, desarrollo personal, social y a la larga, profesional y afectivo. Incluso se ha descubierto que entre el tres y cuatro por ciento de los adultos que se desarrollan sin un tratamiento efectivo, se ven afectados por un trastorno que merece una evaluación exhaustiva, un diagnóstico certero y un plan de tratamiento psiquiátrico. En pocas palabras, el problema puede dividirse en dos puntos fundamentales: la ausencia de diagnóstico y la falta de un tratamiento temprano del trastorno.

Describir sus características

Las características del problema se pueden encontrar sobre todo a largo plazo. No es el propósito de esta investigación describir las características del TDAH, pues largo y tendido se ha escrito del tema por personas que le han estudiado por décadas. Sin embargo, sí resulta pertinente

establecer las consecuencias y determinarlas como las características de éste, para entender lo que el presente documento pretender señalar y explicar.

De no ser tratado precozmente, el TDAH tiene consecuencias reales en el individuo, los contextos académicos, y la sociedad a la que pertenece. Lo primero se materializa por medio de un muy probable bajo rendimiento académico; debido a las características del trastorno, es complejo para quien aqueja, mantener la atención por largos periodos de tiempo, conseguir establecer y seguir un horario de trabajo, cumplir fechas de entrega o simplemente permanecer quieto; esto se traduce en notas bajas, dificultad en grados superiores de la educación para resolver temas complicados y en algunos casos, abandono escolar. Pueden surgir, también, dificultades para el desarrollo social y emocional, debido a la impulsividad, misma que acelera los rompimientos afectivos con amigos y/o compañeros; es muy común que arranques de ira y arrebatos impulsivos afecten directamente sus relaciones humanas. Puede provocar comportamientos conflictivos derivados de la frustración y la poca adaptabilidad a su ambiente; al no contar con un diagnóstico y tratamiento adecuados, la baja autoestima aparece acrecentando sus problemas de adaptación, conciliación y armonía; los conflictos con amigos, familiares y cónyuges aparecen constantemente. Por último, de prevalecer, estos problemas suelen generar una infravaloración laboral, lo que los lleva a obtener empleos por debajo de su capacidad (Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad, s/f).

Justificación

En el estado de Jalisco de la República Mexicana de acuerdo con estadísticas obtenidas por especialistas, en el año 2017, al menos cinco de cada cien niños sufren de TDAH. De acuerdo con Elizabeth de Alba Villegas, coordinadora del programa TDAH en el Instituto de Psicología y Educación Especial del estado de Jalisco, al no ser tratados adecuadamente, los niños pueden desarrollar a mediano y largo plazo problemas académicos, de comportamiento y, en los casos más graves, adicciones varias, entre las que destacan drogas y alcohol.

Como se mencionó anteriormente, otros números para considerar describen que entre el cinco y ocho por ciento de la población infantil mexicana padece TDAH y que, en el caso del estado de Jalisco, de la cantidad enunciada anteriormente de niños que padecen de este trastorno,

sólo 1.6 por ciento son atendidos y, de estudiantes activos en el ciclo escolar 2017 al 2018 sólo se atendieron 1 404 casos, situación que no ha cambiado mucho en los últimos dos años.

Existe una seria y profunda ignorancia en lo que al TDAH se refiere en México y la atención a este respecto en el estado de Jalisco o en municipios con serios problemas sociales, económicos, educativos y de seguridad como es el caso de Tonalá, no tienen muchos mejores números. Por lo general, los sistemas estandarizados de educación suelen clasificar a los estudiantes que, sin saberlo, sufren de este trastorno, como elementos problemáticos, indiferentes y de bajo aprovechamiento. Tal situación corresponde a la nula capacidad de identificación que las escuelas y sus docentes tienen para con este tipo de trastornos y el franco desconocimiento y/o estigma de temas relacionados a aspectos neurológicos que las familias suelen adolecer.

La investigación tiene como visión complementaria plantear interrogantes que permitan, por medio de la estrategia propuesta (compuesta de varias etapas) eventualmente darles respuesta satisfactoria: ¿qué características sociales desarrollan en este contexto determinado?, ¿éstas nos permiten una identificación más exacta del problema?, ¿cuáles son las reacciones del niño y la familia al entenderse parte del TDAH?, ¿qué mecanismos se pueden establecer en los centros educativos para una atención temprana?, ¿cuál es la realidad académica y social de aquellos estudiantes que no recibieron una atención temprana y qué pueden hacer las escuelas a donde acuden para brindar el apoyo adecuado?, ¿se puede llevar a cabo un programa que se adapte a la realidad económica de la región?

Objetivos

Objetivo general

El objetivo general de la presente investigación es documentar información precisa, confiable, documentada y por lo tanto rastreable y comprobable de la importancia, beneficios, consecuencias y métodos de la atención temprana a personas con TDAH en un contexto tan específico y lleno de necesidades como lo es Latinoamérica, más específicamente en México o cualquier país en vías de desarrollo y establecer la importancia e influencia que tiene para el desarrollo de los individuos que forman parte de una sociedad en específico, el tratamiento

oportuno, estructurado y profesional, un tratamiento adecuado para todo aquel que sufra de este trastorno.

Objetivos particulares

Ofrecer información y estrategias fundamentadas en una investigación exhaustiva que pueda ser utilizada por cualquier agente activo en la educación (profesores, padres de familia, asesores), específicamente por aquellos relacionados con niños de una edad tan temprana como seis o siete años para la detección temprana de este trastorno.

Establecer parámetros reales de acuerdo con numerologías compuestas por el trabajo de investigación, documentación, encuestas, entrevistas y otros métodos de obtención estadística para contextualizar la realidad de México y de los municipios del estado de Jalisco, en lo que a TDAH se refiere. ¿Cuántas personas son diagnosticadas correctamente? ¿Cuántas reciben un tratamiento adecuado? ¿En qué medida puede afectar al desarrollo de un individuo el hecho de recibir o no un tratamiento adecuado? Entre otras cuestiones pertinentes.

Esclarecer el importante papel que los profesores de niveles básicos de juegan en la detección del TDAH y ofrecer una perspectiva de los insustituibles beneficios que tiene su involucramiento activo en el tratamiento del mismo, pues según Mulas (2011), los profesores llevan también un papel fundamental en la intervención con los niños y las niñas preescolares con TDAH, ya que al detectar a un niño con estas características cerca de ellos, tienen la capacidad de interactuar más frecuentemente, hacerles preguntas cuando la confusión es evidente, facilitarles la actividad cambiando sus características e incluso otorgándoles tiempo adicional en las evaluaciones académicas sobre todo cuando se trata con un adulto que no ha recibido nunca la atención adecuada; el propósito es que logre un mejor desempeño académico y, como resultado de esto, la autoestima en busca de un mejor pronóstico de desarrollo. Otorgar mejores oportunidades de desarrollo personal, social, académico y (en un futuro a largo plazo) laborales a los niños con TDAH. Eliminar los prejuicios que se tiene hacia el TDAH y establecer como una normalidad su diagnóstico y tratamiento para futuras generaciones

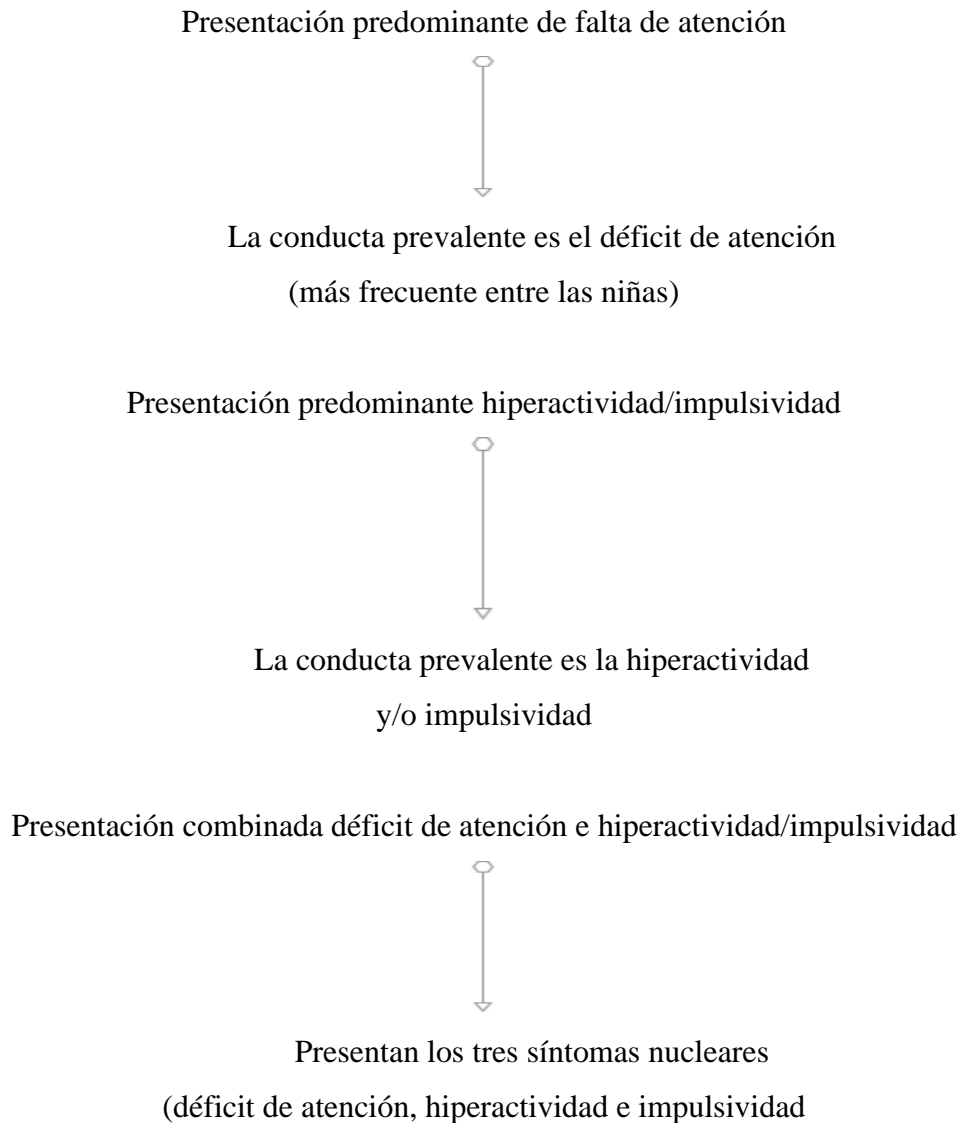
Investigación (Marco teórico)

El TDAH: características y diagnóstico

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud en su Clasificación Internacional de Enfermedades, se incluye en la categoría de ‘Trastornos del Neurodesarrollo’. Los síntomas más importantes de este trastorno son la hiperactividad y la impulsividad. Existen ciertos criterios sintomáticos que el individuo debe cumplir para establecer el diagnóstico, esto sucede tanto en niños, jóvenes y adultos. (OMS. *CIE 11*, 2018). Resulta pertinente estipular que los síntomas fundamentales del TDAH son independientes unos de otros; la intensidad de algunas de las señales típicas puede ser distinta en individuos diferentes e incluso, en algunos casos, es posible que sólo uno de los síntomas se manifieste claramente, esto quiere decir que la aparición evidente de uno solo es suficiente para considerar al sujeto candidato para llevar a cabo un diagnóstico profesional del TDAH. Existen tres posibles presentaciones en los síntomas o manifestaciones del TDAH en un niño o una niña según el *DM5 Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (fig. 1).

Figura 1

Síntomas o manifestaciones del TDAH



Nota. Adaptado de "Qué es el TDAH - Todo sobre el Trastorno, 2015.

Es fundamental para el diagnóstico del TDAH que se evalúen los síntomas antes mencionados (déficit de atención, hiperactividad y/o impulsividad) bajo ciertos preceptos fundamentales. (Fuente: *Guía práctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en niños y adolescentes* 2010. Ministerio de ciencia e innovación).

- Que un diagnóstico adecuado con base en los síntomas típicos del trastorno se realice de preferencia antes de los doce años de edad
- Que estos síntomas típicos se presenten con una frecuencia e intensidad considerablemente mayor a los infantes de la misma edad.
- Que la presencia de los síntomas interfiera con una constancia y grado elevados en el rendimiento del individuo en sus actividades cotidianas (familiares, escolares y sociales).
- Que no sean producto de algún otro problema médico, toxicológico, droga o problema psiquiátrico

La importancia del diagnóstico y atención tempranos del TDAH

El TDAH requiere un tratamiento precoz, preferentemente en la etapa preescolar del niño, pues es común que los primeros síntomas se manifiesten a partir de una edad temprana. Por lo tanto, los adultos alrededor de él o ella cuentan con una posición privilegiada para observar e identificar determinadas actitudes y reacciones que les permitan anticipar un posible diagnóstico, plantearse la consulta a un profesional psicopedagogo y el eventual tratamiento en caso de que se considere necesario después de las pesquisas y observaciones puntuales. Aunque no se puede descartar la importancia de un tratamiento en personas adultas, entre más temprano en la vida de individuo se pueda dar el diagnóstico y aplicar la atención, será mejor.

Una vez mencionado esto, es importante mencionar que, aunque en determinados niños pueden existir detalles clínicos posibles de detectar a la edad de cuatro años (edad que representa la media de los niños en preescolar) el diagnóstico de un cuadro de TDAH en esta etapa no será infalible.

De acuerdo con Mulas (2012) resulta mucho más complicado detectar a preescolares con déficit de atención que en niños mayores de seis años, debido a que estos infantes no suelen buscar directamente el conflicto, viven a su propio ritmo, tienen problemas para escuchar a los demás y seguir indicaciones. Es común que una importante mayoría de ellos olviden constantemente sus deberes y organicen más deficientemente sus actividades, lo que complica la identificación apropiada de aquellos con TDAH. En otras palabras, distinguir a niños o niñas de esta edad que sufran del trastorno de aquellos que no, es significativamente más complicado.

Así, a partir de los seis años, algunas actitudes y reacciones comienzan a destacar como una señal de alerta, por ejemplo: menor capacidad para aceptar las normas, arranques de ira frecuentes con riesgo a resultar en conflictos con sus compañeros, a veces incluso pueden derivar este enojo en agresiones físicas; es común también detectar en ellos una competitividad desproporcionada. Exigen lo que desean con insistencia, no miden el riesgo adecuadamente debido a la impulsividad que les caracteriza y su destacable curiosidad. De acuerdo con Mulas (2012) es posible que presenten a edad temprana una conducta temperamental y con severas alteraciones en sus expresiones emocionales lo que frecuentemente deriva en una interacción social deficiente y relación complicada para con sus progenitores.

Según Vaquerizo-Madrid (2005) los signos (según orden jerárquico) que caracterizan a los preescolares con TDAH son:

- No suelen disfrutar jugar con niños de su edad.
- Prefieren las actividades deportivas sobre las educativas.
- Necesidad de desmontar y romper juguetes, y una capacidad limitada para mantener el interés en un juego.
- Retraso del lenguaje.
- Poca habilidad con la actividad motriz fina.
- Problemas para memorizar los colores, los números y las letras.
- Dificultades para la comprensión de la figura humana.
- Inmadurez emocional de acuerdo con su edad.
- Sufren de rabietas y accidentes con relativa frecuencia.

“Existen evidencias empíricas de que la intervención psicopedagógica tiene mayor beneficio en los TDAH preescolares” (Swanson, 2006.) Desde el punto de vista pedagógico y de acuerdo con estas evidencias, se puede establecer la importancia que tiene un diagnóstico y tratamiento adecuado. Las partes activas alrededor del andar escolar del niño o niña deben contar con los elementos apropiados para ambos procesos y deben comenzar a una edad temprana.

El TDAH en adultos

La diferencia más importante entre un niño y un adulto con TDAH reside en la importante reducción de la sintomatología, es decir, resulta mucho menos evidente la presencia del trastorno en una persona adulta. La hiperactividad, por ejemplo, tiende a ser sustituida por inquietud y ansiedad, mientras que la incapacidad de mantener la atención se traduce en tareas sin completar y metas simples no alcanzadas, lo que termina por afectar el funcionamiento laboral y social del individuo (Faraone, et al., 2006). La sintomatología del TDAH en un adulto:

Hiperactividad:

- Sobrecarga de actividades en horarios determinados.
- Adicción al trabajo.
- Actividad física y movimientos constantes.
- Elegir actividades que requieren una mayor actividad física.

Déficit de atención:

- Problemas constantes de concentración y atención.
- Dificultad para iniciar y finalizar proyectos
- Complicaciones para gestionar el tiempo.
- Desorganización personal y en el trabajo y/o actividades diarias
- Olvido constante de citas, actividades, pendientes, objetos, etc.

Impulsividad:

- Perder el control, la paciencia, el manejo de las emociones.
- Conducir descuidadamente lo que usualmente se traduce en mayor cantidad de accidentes al volante.
- Termina relaciones prematura y constantemente.
- Consumo de estupefacientes, alcohol y otras sustancias.

El diagnóstico del TDAH en el adulto se torna complicado debido a que habitualmente se confunde la sintomatología con problemas y situaciones comunes en la vida laboral, social y personal de los individuos. Por lo general, la línea entre problemas generales de la adultez y los signos típicos del TDAH deambulan alrededor de una línea muy tenue.

De acuerdo con un estudio epidemiológico realizado a nivel internacional en el 2016, se señala que la prevalencia del TDAH en adultos es de alrededor del 3.4 % (Faraone, et al., 2006), sin embargo, la realidad es que, en la mayor parte de los casos con TDAH, sobre todo en países en vías de desarrollo, existe una infravaloración en los casos debido al nulo diagnóstico temprano. Por mucho tiempo el TDAH fue considerado un trastorno que sólo afectaba a niño y adolescentes, pero estudios han comprobado que persiste en el 50 por ciento de los casos y que afecta seriamente la vida laboral, social, familiar y escolar del individuo afectado (Ramos-Quiroga, 2012).

Estrategias de inclusión pedagógica

Estrategia 1 :Intervención activa de los agentes educativos ante la presencia del TDAH en un niño o niña

Como se ha establecido, los agentes que participan directamente en la formación académica del niño o niña tienen un insustituible papel en lo que a la detección y atención temprana del TDAH se refiere; por su cercanía, por la confianza que existe debido al lazo que el tiempo y la interacción producen. Resulta relativamente sencillo detectar los síntomas si se sabe qué observar y puntalmente qué pasos dar para procurar un desarrollo adecuado del infante.

Sin embargo, no se puede pretender dejar toda esta labor en manos de profesores y padres; la psicopedagogía como disciplina y profesión lleva un papel fundamental en este proceso. Más específicamente Lucía Osorio Quintana, psicopedagoga de Fundación CADAH, manifiesta la importancia del docente psicopedagogo como una persona que posee una preparación de características específicas, que trabaja en conjunto con especialistas de otras ramas para proporcionar respuestas educativas como medida para la atención de la diversidad y así, atender necesidades particulares y específicas a alumnos con distintas necesidades, entre los que se pueden contar a los niños y niñas con TDAH.

Su labor para con los estudiantes con TDAH, se puede determinar de acuerdo con su lugar de acción, reacción e influencia:

En el **centro**: trabaja en la orientación para adoptar medidas que atiendan la diversidad y la inclusión; apoya en la creación de programas formativos para los docentes y trabajadores de centros educativos para estructurar agendas y horarios para los alumnos con necesidades educativas especiales, colaborando con cada profesor involucrado.

Colabora con el **profesor de aula**: analizando los problemas y retos que enfrentan los estudiantes; le apoya a estructurar una planeación de clase adecuada a esos problemas, retos y necesidades y adecua el proceso de evaluación a estos parámetros.

Con el **equipo de orientación**: apoya en la creación y verificación de una evaluación psicopedagógica; se mantiene al tanto de la evolución del o la estudiante y su andar académico.

Con los **alumnos** de necesidades educativas especiales: estudia e interpreta los informes que de la valoración resulten; ofrece apoyo, guía y orientación; crea herramientas y materiales de apoyo y lleva un registro del rendimiento que obtengan los estudiantes.

Trabaja con los **padres**: intercambiando información y datos acerca del progreso en el aula de su hijo o hija, le asesora también para que participe activamente y con herramientas adecuadas en la formación del niño o niña.

Resulta entonces claro, bajo las circunstancias de esta evidencia qué tan importante resulta un diagnóstico y atención a niños y niñas con TDAH, y lo impostergable de una participación e involucramiento de profesores, centros educativos, padre de familia y especialistas psicopedagogos.

Estrategia 2: Detección del TDAH en el ámbito escolar

Para aumentar las posibilidades de éxito de la atención y tratamiento del TDAH, se debe considerar el ámbito escolar como un contexto primordial para su detección, tomando en cuenta la naturaleza de las actividades que debe desarrollar el niño en sus primeros años conscientes, y de la cantidad de tiempo que pasa en este espacio. Un docente consciente de las primeras señales de este trastorno jugará un papel primario en la detección, tomando en cuenta su posición privilegiada para observar el comportamiento habitual del niño o niña en un ambiente donde se requiere cierto nivel de atención para cumplir con tareas y actividades específicas (Ramos-Quiroga, 2012).

La detección de la sintomatología típica dependerá mucho de la capacidad de los observadores o agentes activos en la formación del niño, de distinguir la intensidad y la frecuencia de los comportamientos que se consideran signos del TDAH. Al detectar niños que superen lo que podría considerarse una escala normal de actividad, impulsividad y déficit de atención, tendría como siguiente paso comunicarlo a la familia y a un psicopedagogo, en aras de que el diagnóstico sea oportuno y fidedigno (Faraone, et al., 2006).

A continuación, se describen los signos de cada síntoma típico del TDAH que un docente debe distinguir en el aula para lograr una detección temprana:

Señales de TDAH comunes en la escuela:

Déficit de atención

- No presta atención mientras se le habla. Pierde el hilo de una conversación fácilmente.
- No cumple las reglas o normas de las actividades y/o juegos que se llevan a cabo.
- Tiene problemas para mantener la atención en las actividades más largas, aunque estas no representen un gran reto.
- Es inconsistente y su rendimiento es sumamente variable.
- Entregan tareas o actividades sucias, sin orden y/o sin cuidado de los detalles.
- Sólo parecen prestar atención a aquellas actividades que disfrutan.
- La organización y planificación es algo que no parece serles fácil.
- Evitan las tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido.

Hiperactividad

- Se levantan constantemente de su asiento sin una razón aparente
- No son cuidadosos con sus útiles escolares, materiales, mobiliario, etcétera.
- Muerden los lápices y los bolígrafos.
- Corren en situaciones que no lo requieren, incluso cuando la clase se está llevando a cabo.
- Interrumpen constantemente en clase
- Suelen sufrir accidentes o involucrarse en riñas con otros niños o niñas.
- Molestan a sus compañeros en clase.

Impulsividad

- Parece decir y/o hacer lo primero que le pasa por la cabeza.
- No parece llevar a cabo un proceso de reflexión.
- No logra controlar una expresión adecuada de sus emociones (golpea, grita, ofende o llora constantemente).
- No logra actuar en consecuencia de las advertencias o peticiones que se le hacen.
- Castigos y recompensas parecen ser inefectivos a largo plazo con el niño o niña.
- Presenta una falta de constancia elevada en las tareas que se le asignan.

Es pertinente mencionar también las dificultades de la detección del TDAH en infantes; dos situaciones en específico destacan. Las niñas, en general, incluso cuando sufren de este

trastorno, cuentan con un manejo más adecuado de la impulsividad. Por lo general no suelen molestar, agredir o tratar de llamar la atención. Los síntomas, por tanto, suelen afectar de manera interna, lo que provoca que las consecuencias de los síntomas típicos del TDAH se traduzcan en ansiedad y la detección suele, como consecuencia, complicarse y llevar más tiempo (Soutullo Esperón C. 2011).

Otra situación atípica se presenta en niños y niñas con capacidades intelectuales muy por encima de la media; la detección del TDAH en estos infantes se dificulta, debido a que suelen compensar los problemas naturales derivados del trastorno con su inteligencia, sin embargo, conforme las demandas académicas se vuelvan más significativas, el riesgo de fracaso escolar crecerá (Soutullo Esperón C. 2011).

Estrategia 3: Comunicación proactiva con las familias

Al establecer la importancia del docente en la detección oportuna del TDAH, se le da una prioridad de observación al profesor como agente activo. Esto no descarta que los padres de familia sean capaces de llevar a cabo una observación, pero se entiende que, debido a la naturaleza de las actividades en cada ámbito, resulta mucho más factible que un maestro sea quien detecte un posible caso de TDAH.

Es pertinente aclarar, sin embargo, que un profesor no está, por lo general, capacitado para hacer un diagnóstico profesional, mucho menos el perfilar algún tipo de tratamiento o recomendar medicamentos de ninguna clase; su función recae en la observación con base en **la información** presentada en esta investigación y la sugerencia de la intervención de un especialista a los padres de familia.

Es importante que se establezca entonces, un canal de comunicación efectivo que permita determinar cuál es el siguiente paso en la valoración del niño o niña; entre los puntos que deben tratarse en una eventual reunión, estarían:

- ¿Los padres de familia y docente coinciden en las observaciones que se han hecho con respecto al niño o la niña?
- ¿Qué estrategia se puede adoptar para establecer una coherencia de estrategia conductual para el niño o la niña?
- ¿Se detectan áreas puntuales en las que el niño o niña requieren atención especializada tomando en cuenta algún síntoma en particular?
- ¿Qué comportamientos en casa y escuela presentan el mayor reto?

- Plantear una expectativa realista con base a lo señalado por el psicopedagogo para lo que a enfrentamiento de síntomas se refiere, en lo que respecta a metas y tiempo.

La comunicación frecuente y es primordial y el profesor no deberá tomar determinaciones importantes sin consultar a los padres antes. El objetivo detrás de este proceso será crear un ambiente de inclusión total para el infante.

Estrategia 4: Conocer los métodos para un mejor manejo del TDAH en el salón de clases

Los niños y niñas con TDAH pueden tener un desempeño deficiente comparativamente hablando en muchas áreas y, por lo tanto, no dar los resultados que su capacidad les permite. Dos de los aspectos evidentes que suelen mermar el desarrollo del infante dentro del salón de clases es por supuesto el académico y el social (Soutullo Esperón C. 2011).

Dentro del salón de clases, varios aspectos se pueden modificar para lograr una inclusión más adecuada de los niños y niñas con TDAH si se hace un trabajo psicopedagógico consciente y puntual; todas y cada una de ellas se pueden resumir en un simple concepto: un ambiente estructurado:

- Será inmutable que el profesor siempre lleve a cabo una preparación adecuada tomando en cuenta las características conductuales de alguien con TDAH.
- Las instrucciones deben ser lo más simples posibles y presentarlas en pasos pequeños y fáciles de seguir, es bastante útil.
- Los horarios de las actividades siempre deben estar visibles para su verificación de tanto en tanto y si existen cambios o novedades, avisar antes de comenzar resulta esencial.
- Ayudarles a llevar a cabo un listado de tareas y ejercicios pendientes les apoyarán a crear una disciplina mental y conductual.
- Ser muy claro y de preferencia, gráfico en lo que a fechas de entregas se refiere será de gran ayuda.
- Ser predecible tiene ventajas para con las personas que sufren de TDAH.
- Hay que destacar los puntos clave de cada tema o actividad les apoyará para enfocarse en lo que resulta primordial.
- Establecer expectativas de aprendizaje en pequeños pasos y alcanzables combatirá la frustración típica de un alumno que tiene problemas para concentrarse en algo específico.

Estrategia 5: Gestionar las distracciones dentro del salón de clases

Al administrar todos los elementos que dentro del aula resulten en un elemento distractor, ayudará a la atención temprana del niño o niña con TDAH. Cuando los objetos o eventos que pueden capturar la atención y desviarla de lo que resulta importante, se provee de una oportunidad de inclusión al infante (Faraone, S., et al., 2006).

Son tres factores en específico que dificultan el centrarse en el desarrollo educativo a los niños y niñas con este trastorno:

- Ausencia de capacidad para filtrar los sucesos que se desarrollan a su alrededor.
- Tendencia a la distracción cuando deberían estar enfocados.
- Tardanza en recuperar la concentración cuando ésta se ha perdido.

La gestión de estas distracciones puede lograrse por medio de acciones simples pero que han demostrado ser efectivas. Una posición adecuada en el aula del niño o niña; evitar colocarlos cerca de una puerta o una ventana. Se le puede sentar cerca de niños que hayan demostrado una capacidad de concentración superior.

Promover los ejercicios que requieran una colaboración con otros niños; esto les ayudará a terminar actividades que bajo otras circunstancias no podrían finalizar debida a su déficit de atención.

Evitar una aglomeración de información en la pizarra; pues cuando los elementos sumamente indispensables son aquellos que se disponen en ésta, ayudamos a que su enfoque esté en puntos muy concretos.

Evitar un entorno que no motive; si las actividades son monótonas o repetitivas, resulta sumamente sencillo perder la atención del niño o niña en cuestión. Crear tareas estimulantes o donde se requiera una interacción mayor, resultará sumamente positivo.

Evitar instrucciones confusas o que tengan un número elevado de pasos el mismo tiempo, para que los niños con TDAH sean capaces de seguir el hilo de lo que se está llevando a cabo sin muchas dificultades.

Estrategia 6: Instaurar un trabajo psicopedagógico para el diagnóstico y tratamiento del TDAH en los centros escolares

Los profesores y los padres de familia deben considerarse los agentes activos con más influencia para con los estudiantes, sobre todo cuando comienzan su andar académico en el jardín de niños y primaria. Se ha descrito en este documento puntualmente las razones detrás de esta aseveración y las acciones que cada uno de ellos puede y debe tomar para con los infantes que

presenten síntomas o señales (y en general, por supuesto, para con todos los estudiantes). No obstante, pretender afirmar que basta con una atención consciente de estos elementos indispensables para el niño bastará para solventar el déficit de acción sobre trastornos de este tipo sería necio.

Desde hace ya mucho tiempo se ha reconocido la importancia de actores humanos que apuntalen los esfuerzos y desempeño de los centros estudiantiles de acuerdo con las múltiples necesidades de los estudiantes que ahí acuden para formarse. Desde psicólogos, médicos, orientadores y tutores que les permitan enriquecer su construcción social, mental, emocional y humana. Existe, sin embargo, una deficiente atención a las necesidades educativas especiales, las dificultades del aprendizaje y los trastornos cognitivos. De hecho, cuando a las autoridades escolares, profesores y directivos se les pregunta acerca de la inclusión (ejercicio realizado para esta investigación en escuelas del municipio de Tonalá, Jalisco) afirman que se han tomado todas las medidas necesarias para asegurar que se cumpla con tan necesario factor.

Aquí es donde reside el verdadero problema: cuando se les ha interrogado acerca de estas medidas, se enuncian elementos como rampas de acceso, libros y señalamientos en Braille y otros elementos didácticos para solventar las necesidades de una discapacidad física.

Se entiende que, en el sistema educativo mexicano, como educación inclusiva a atender las discapacidades físicas, sensoriales y motoras, pero jamás se considera a los problemas cognitivos como algo urgente o relevante. De hecho, la figura de un psicopedagogo en esta región tiene la característica de ser algo desconocido.

La primera función de la psicopedagogía en México, países de Latinoamérica y otras regiones en vías de desarrollo, es fundamentar su importancia y la necesidad de ser incluido dentro del equipo de trabajo de un centro escolar. Esta investigación, por ejemplo, pretende aportar a este ejercicio de clarificación.

Solventado tal proceso tan pendiente e importante, el trabajo del psicopedagogo comenzaría. Lo primero será trabajar hombro con hombro con los docentes de la escuela, superar la barrera de la resistencia a admitir que los alumnos con bajo aprovechamiento académico no debe ser calificado como mal estudiante y, al contrario, plantear un abanico de posibilidades que permita detectar algún problema o trastorno, como sería el caso del TDAH. Especificar qué puede esperarse de un alumno con tal afectación y trabajar en conjunto para lograr un diagnóstico efectivo. Modificar los planes de clase para atender a niños con déficit de atención y otros problemas

cognitivos; planear actividades que permitan el emparejamiento al respecto de su aprovechamiento académico. Diálogo constante con los padres para continuar el tratamiento en casa y estipular alcances realistas de acuerdo con un proceso bien estructurado. Preparar materiales y herramientas que puedan apoyar el trabajo dentro del aula y, sobre todo, convertirse en un canal que permita la comunicación entre todas las personas involucradas en la educación del niño o la niña en cuestión.

La figura del psicopedagogo es pues, un elemento que debe comenzar a tomar relevancia en los espacios educativos y las necesidades que cubre, como algo real, tangible y que afecta a miles de personas que desafortunadamente, crecen sin saberlo.

Consideraciones finales

Por medio de la presente investigación se pueden inferir varias cosas:

La sociedad mexicana, específicamente en lo que se refiere a su sector de educación pública, ha sido bastante negligente en lo que al TDAH se refiere. Esto se puede deducir por el nivel de estigmatización que prevalece entre la sociedad en general hacia este (y en general, la mayoría de ellos) trastorno del neurodesarrollo. Desde el punto de vista de la estructura académica, resulta menos conflictivo a corto plazo, llevar a cabo una evaluación tradicional y encasillar a los estudiantes que no cumplan con cierto nivel básico de rubros. Lo cierto es que el estudiante, como individuo, debería ser analizado desde sus primeros pasos en el andar educativo, para perfilar un plan de enseñanza que se adecue a las necesidades del infante; es igual de imprescindible, elevar la cantidad de diagnósticos adecuados hacia condiciones como el mismo TDAH.

Gracias a la numerología compartida, queda asentado el ínfimo nivel de tratamiento que las personas con TDAH reciben, complicando de por vida su vida académica, social y profesional. Por medio de la investigación podemos absorber el trabajo previo que tantos dedicados profesionales de la psicología, pedagogía y psicopedagogía han puesto en este menester, logrando clarificar la pertinencia de entender el trastorno, diagnosticarlo y tratarlo adecuadamente.

Es, por tanto, que las estrategias iniciales de la presente educación se dividen en tres etapas básicas:

La difusión de la información entre padres de familia y docentes para entender este como un trastorno que afecta a una cantidad importante de niños, y que no debe, en ninguna circunstancia, ser confundido con rebeldía, apatía o incapacidad. Es objetivo de esta investigación,

lograr una guía clara y concisa que permita a los agentes activos en la educación del infante, localizar las primeras señales de un posible caso de TDAH y lograr erradicar el estigma que aún se le tiene a la consulta a expertos de la salud mental, para así lograr un diagnóstico adecuado y fundamentado.

La difusión de la importancia de la capacitación de los docentes para, no solamente lograr detectar a los infantes con posibles TDAH, sino además brindarles las herramientas suficientes para tratar con infantes que posean esta condición y adecuar su método pedagógico a las necesidades de cada niño y niña. Buscar herramientas, ejercicios y métodos alternativos para una mejor enseñanza.

La difusión de lo que una educación inclusiva significa, tomando en cuenta que, en muchos sectores de la sociedad, aún no se clasifican condiciones de las condiciones del TDAH como dificultades en el aprendizaje, la investigación se plantea como meta prioritaria la difusión del entendimiento y la atención a este trastorno, para generar una inclusión real de todos los estudiantes y sus diferentes características.

Por último, se pretende que la aportación de esta investigación, en concreto, sea la de generar un ambiente mucho consciente hacia la importancia de una intervención psicopedagógica. Las escuelas en México y particularmente en el estado de Jalisco, requieren de una colaboración especializada de profesionales que aporten activamente a la construcción de un mejor sistema educativo. El primero paso para ello es aclarar las necesidades del o la estudiante desde el punto de vista psicopedagógico y, por tanto, establecer pasos concretos para un desarrollo que permita a las futuras generaciones, desenvolverse en todos los aspectos individuales de sus vidas.

Referencias

- Millá Romero, M. (2012). *El juego como facilitador del aprendizaje infantil* (1st ed.). Valencia: Curso Internacional de Actualización en Neuropediatría y Neuropsicología Infantil.
- Mulas, F. (2011) *TDAH preescolar: Diagnóstico e intervención terapéutica*. Valencia: XIV Curso Internacional de Actualización en Neuropediatría y Neuropsicología Infantil.

- Visser S. N., Lesesne C.A y Perou, R. (2007) *National estimates and factors associated with medication treatment for childhood attention-deficit/hyperactivity disorder*. *Pediatrics*, 119, págs. 99-106.
- Gortázar, A. (2003) *El profesor de apoyo en la escuela ordinaria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Serrano Troncoso, E. (2010) *Guía de Práctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes*. Ed. Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Casas M. et al. (2009) *Comprender el TDAH en adultos*. Barcelona: Ed. Amat.
- Polanczyk G., et al. (2007) *The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis*. *Am J Psychiatry*. 164:942-8
- Wittchen HU, Jacobi F, Rehm J, et al. (2010) The size and burden of mental disorders and other disorders of the brain in Europe. *Eur Neuropsychopharmacol*. 2011;21:655-79.
- Swanson et al. (2006). *Journal American Academy Child Psychiatry*, (45), págs. 1304-1313.
- Cardo E. (2011) *The influence of different diagnostic criteria and the culture on the prevalence of attention deficit hiperactivity disorder*. *Rev Neurol*. ;52(1): S109-S17
- Catalá-López F, Periró S, Ridao M et al. (2020). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder among children and adolescents in Spain: a systematic review and meta-analysis of epidemiological studies. *BMC Psychiatry*, (12), 168.
- Faraone SV (2005) Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biol Psychiatry*. 2005 Jun ;57(11):1313-23. Epub.
- Biederman J. (1992) Further evidence for family-genetic risk factors in attention-deficit hiperactivity disorder. Patterns of comorbidity in probands and relatives psychiatrically and peditrically referred samples. *Arch Gen Psychiatry*. Sep;49(9):728-38.

TDAH afecta a más de un millón y medio de niños mexicanos | Fundación UNAM. (2020).
<https://bit.ly/3tcZySO>

DEMOS, S. (2019). La Jornada: Diagnóstico tardío del trastorno de déficit de atención e hiperactividad causa secuelas graves. <https://bit.ly/3terWDZ>

Barbero, P. (2015). ¿Es el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad hereditario? <https://bit.ly/3soLyG5>

Pérez, D. (2018) *México, con 1.6 millones de niños con TDAH; sólo 8 %, atendidos*, Ángulo 7. <https://bit.ly/3tcOwgi>

Camacho, A. (2019). *Apoya la UdeG a niños con déficit de atención*. <https://bit.ly/35jpLqC>
Consecuencias del TDAH. <https://bit.ly/33XQNmR>

Procesos psico-socio-culturales y educativos en jóvenes con problemas de adicción

Víctor Manuel Ponce Grima

Introducción

Me complace participar en esta convocatoria de *Miradas y Voces de la Investigación Educativa: Diversidad, Inclusión y Aprendizaje. Aportes desde la Investigación Educativa*, específicamente en la problemática de esta investigación en torno a los “Procesos psico-socio-culturales y educativos” cuyo propósito es identificar la voz de un grupo de jóvenes en proceso de rehabilitación a las drogas.

Esta actividad es parte de una investigación cualitativa más amplia (Flick, 2015), con enfoque narrativo terapéutico (Moggia, 2019; Mardones & Albornoz, 2014). En este avance de investigación se dan a conocer algunos hallazgos aprehendidos con un grupo de jóvenes con problemas de adicción, en un centro, anexo, ubicado en la periferia de la Zona Metropolitana de Guadalajara, México. El anexo se localiza en una colonia periférica del municipio de Tonalá Jalisco, México. Ha sido golpeada por la delincuencia organizada. Las desapariciones, asesinatos y la violencia criminal son cotidianos.

Coincido en la necesidad de mirar y pensar lo “diferente”. Este sector de adolescentes y jóvenes “diferentes” a quienes se las ha denominado como “drogadictos”, vocablo que anuncia discriminación social y educativa, y, por tanto, urgencia para hacer visible la vida y ayuda educativa hacia muchos adolescentes y jóvenes atrapados entre la adicción y la exclusión social y familiar.

Educar “lo diferente”, como a los drogo-dependientes, es posible, siempre que aprendamos a mirar desde su perspectiva, haciendo visible sus condiciones de existencia, frágil y efímera, como desde su subjetividad, esto es, desde sus esquemas de interpretación de la realidad, contruidos desde la singularidad y diversidad en sus tránsitos por la vida.

Estoy agradecido con los directores de este centro de rehabilitación o anexo, en tanto al espacio de aislamiento temporal, que por respeto a su identidad no puedo nombrar. Al anexo asistí

primero sólo un día a la semana, luego dos. Al grupo asisten de 25 a 30 jóvenes. Éste es dirigido por un exadicto que pasó por más de ocho anexos. En ellos aprendió los 12 pasos de Alcohólicos Anónimos que, para el caso de la atención a la adicción a las drogas, se le ha denominado Narcóticos Anónimos (NA). La psicóloga acompaña a los “internados” de manera apasionada y con sabiduría. De forma adicional, los muchachos son tratados por una psiquiatra que dota los medicamentos necesarios para tratar el síndrome de abstinencia.

Existe literatura acerca de los anexos de jóvenes con problemas de adicción. Muchos advierten su precariedad material y cultural. La alimentación suele ser deficiente, los tratos degradantes y los recursos teórico-prácticos limitados. La mayoría de los anexos son dirigidos por exadictos que reproducen lo aprendido. Se ha documentado cómo en muchos anexos los jóvenes regresan peor de lo que estaban al principio, pues egresan con más resentimientos. Tal vez por esas, y otras razones, existe un alto nivel de recaídas, salen de un anexo sin haber resuelto sus problemas emocionales y, al recobrar sus hábitos anteriores se vuelven a disparar los dispositivos de la adicción (Pulido, et al., 2013; Souza, 2014).

Hemos conversado y coincidido con los responsables del centro, acerca de que el reto último es que ningún joven vuelva a recaer. Por ello, acordamos en la necesidad de introducir nuevas estrategias encaminadas a dotar a los jóvenes de herramientas para evitar las recaídas. Concordamos en que las tradiciones de NA, el trabajo de cada cual, los 12 pasos, la tribuna, y el desarrollo de la espiritualidad no son suficientes. Menos si van acompañados de tratos y castigos humillantes que, en lugar de liberar al joven, vuelven a dispararse los sentimientos de inferioridad, baja autoestima y la convicción interna e inconsciente de que no van a vencer los estímulos y esquemas que disparan la adicción; aunado al hecho de que regresan a los mismos lugares en donde se drogaban, con las mismas personas y relaciones, en cuyos vínculos se constituyeron los condicionamientos sociales y emocionales vinculados a los esquemas de la drogadicción.

Este trabajo está organizado en cuatro apartados. Primero, en la construcción teórica se exponen los factores biológicos y psicosociales de la adicción. En la segunda parte, se propone el objeto de estudio y la construcción metodológica. En la tercera parte se exponen los hallazgos alrededor de las narraciones en torno a los trayectos socio-familiares de los jóvenes en recuperación y en la cuarta parte se discuten los resultados.

El gran desafío es que los jóvenes aprendan a reconstruir su vida. Desbaratar los conflictos internos que, cómo veremos, suelen aparecer en la infancia y desencadenan los procesos que les condujeron a las drogas. Se trata sobre todo de que aprendan a mirarse de manera más compasiva, comprensiva, auto valorativa y con autoconfianza. No es un trabajo fácil, implica apropiarse de nuevos esquemas y hábitos mentales, emocionales y sociales.

Finalmente, es necesario enfatizar que el fondo de estos complejos problemas, dolorosos para quienes lo sufren, se debe a la forma cómo está confirmada nuestra sociedad capitalista, neoliberal en la cual, en su egoísmo extremo, no sólo explota el trabajo vivo del trabajador, sino que, además roba el tiempo y espacio para el vínculo afectivo y solidario, familiar y social, el cual afecta profundamente la autoestima y autovaloración, indispensables para asegurar que cada infante conforme su identidad en el mundo. Soy porque me quieren, contra él no soy, porque nadie me dio cariño.

Construcción teórica: adicción, estructuras biológicas y psico sociales de la adicción

Crecimiento y atención a las adicciones

De acuerdo con diversos investigadores y organismos internacionales, existe un aumento exponencial e internacional en el uso de las sustancias psicoactivas (SPA), es decir, drogas, alcohol, tabaco y medicamentos que afectan las funciones del Sistema Nervioso Central. Las SPA perjudican el estado de conciencia, de ánimo y de pensamiento. Este aumento dramático de la adicción se ha convertido en un grave problema de salud pública internacional. En América Latina afecta sobre todo a la niñez, las adolescencias y la juventud de las periferias urbanas empobrecidas (UNESCO, UNODC y OMS, 2018; Gallardo y otros, 2017; ONU, 2003).

Gallardo y otros (2017, págs. 3-5) realizaron una búsqueda de artículos científicos relativos al consumo de drogas en adolescencias. Encontraron 152 artículos, pero seleccionaron 50 con mayor pertinencia y congruencia metodológica. Los resultados más destacados son los siguientes: 1) el consumo de las drogas, sobre todo cocaína, metanfetaminas y LSD se han convertido en un problema grave de salud a nivel internacional y es la principal causa de mortalidad prematura; 2) las causas del consumo de drogas en adolescentes son principalmente las condiciones económicas del contexto, la disponibilidad de las sustancias, el entorno familiar disfuncional y la violencia

social e intrafamiliar; 3) las escuelas han sido invadidas por la delincuencia; en éstas se distribuyen y consumen drogas dentro de los muros de las instituciones, especialmente en edades entre los 13 y 18 años; 4) la edad promedio para el primer consumo de alcohol y tabaco son los 12 años, y el primer contacto con la marihuana y cocaína sucede alrededor de los 14 años.

El crecimiento de la adicción está rebasando a los sistemas de salud y educativos de los gobiernos. Las acciones acordadas internacionalmente por UNESCO, UNODC y OMS (2018) proponen tres niveles de atención: 1° en la atención preventiva se pretende evitar el uso de las SPA; 2° se atienden a los usuarios que consumen eventualmente SPA; 3° la atención terciaria propone concientizar a los dependientes para que se incorporen a tratamientos profesionales para que superen la adicción. Estos niveles de atención son, en el caso de Jalisco y México, sólo buenos deseos porque, como se verá más adelante, los recursos y estrategias gubernamentales son insuficientes.

En México la atención gubernamental es bastante débil. Los centros de hospitalización y seguimiento para esta población son muy pocos. No tienen la capacidad para atender a toda esta población. La atención se ha dejado en manos de más de 98 organismos civiles reconocidos como Anexos, de acuerdo con el Consejo Estatal Contra las Adicciones en Jalisco o CECAJ (2017).

En los Resultados del Sistema de vigilancia epidemiológica a las adicciones en 2016 (CECAJ, 2017) se informa que la atención al consumo y las adicciones es llevada a cabo por cerca de 100 organizaciones civiles, y otras que operan sin los permisos oficiales (Souza, 2014). En el 2016, de acuerdo con el CECAJ (2017) esas organizaciones atendieron a 8 626 pacientes.

De esos pacientes, el 60.9 % fueron atendidos por primera vez, el 32 % de una a cuatro ocasiones, y el 6.2 % recibieron más de cinco tratamientos. El 38 % de los internos son jóvenes que ingresan de manera voluntaria, el resto (62 %) ingresan de manera forzada o semi-forzada a petición de algún familiar cercano, pues debe tomarse en cuenta el estado frágil del adicto para tomar decisiones de manera autónoma. Este es un tema de debate, pues la internación forzada queda en manos de la relación entre el anexo y los familiares, sin un diagnóstico profesional externo. Del total de personas atendidas (8 626), el 83 % son de sexo masculino y el 17 % femenino. Su nivel de escolaridad es el básico, el 21 % cursó el nivel de primaria, el 46 % secundaria, el 21.5 % preparatoria. La mayoría son solteros (61.4 %), el 29 % son casados o viven en unión libre. El 32

% de los pacientes tienen empleo estable, el 5.6 % además de estudiar, trabaja, mientras que el 21.5 % son trabajadores inestables o informales, el 20 % está desocupado. Los rangos de edad de los internos: el 24.8 % tienen entre 15 y 19 años; el 27 %, entre 20 a 29 años. Conforme avanzan las edades, los porcentajes disminuyen. Aunque menor, pero preocupante, es el dato de los niños internados, pues de 10 a 14 años es el 10.5 %.

La edad de inicio o de primer contacto con sustancias adictivas en niños y adolescentes es alarmante. Los niños y adolescentes que inician el consumo, entre los 9 a los 14 años es el 62 %. El promedio de años del primer consumo a la adicción es de 5 a 7 años. Las drogas de mayor impacto son las drogas sintéticas como metanfetaminas con el 36.4 %, seguidos por el alcohol con el 30 %, la marihuana el 16.6 %, los inhalantes con el 3.5 %. El 48.4 % de los pacientes son poli usuarios, esto es, consumen más de una sustancia adictiva al mismo tiempo.

Conviene recordar que de acuerdo con el CECAJ (2017) para el 2016 había cerca de un centenar de organizaciones civiles que ofrecen tratamiento a los adolescentes y jóvenes atrapados en la adicción. Souza (2014) advierte que la mayoría de estas organizaciones no ofrecen un tratamiento adecuado, pues no todos cuentan con especialistas en salud mental y adicciones. Este problema representa un rezago importante.

Las adicciones pueden conducir a la muerte. De acuerdo con la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2016, p. 3). En 2014 el número de adictos que fallecieron por sobredosis fue de “207 400, es decir, 43.5 muertes por millón de personas de entre 15 y 64 años”.

Por otro lado, es alarmante que sólo un tercio de los pacientes drogo-dependientes acudan a tratamiento, de acuerdo con Sousa (2014, p. 6). Esto quiere decir que si el reporte para el 2016 era de 8 626 (CECAJ, 2017), entonces la población total, la cifra negra de la adicción, puede ser alrededor de 25 000 jóvenes en el estado de Jalisco. Estos datos son consistentes con la Encuesta de Jóvenes en México 2019, el “23 % dijo que se vendían drogas en su barrio o colonia”. El mismo porcentaje aceptó que en su casa se consumía regularmente alcohol y/o drogas (p. 69).

Sin embargo, como se ha señalado, la atención a los pacientes drogo-dependientes se ha dejado en manos de organizaciones de la sociedad civil, denominados como anexos: estas organizaciones requieren preparación adecuada (Martín, et al., 2000). No basta el conocimiento

adquirido por los dirigentes que han pasado por varios anexos, en la que han aprendido los 12 pasos de Alcohólicos Anónimos o grupos de autoayuda. En ese y en otros estudios se advierte que en algunos anexos la humillación, el castigo, aunada a la estigmatización interna y social, no sólo no rehabilita, sino que crea las condiciones para que el joven vuelva a recaer (Pulido, et al., 2013; Souza, 2014).

Si se busca que los pacientes no recaigan y logren una vida plena y sostenible, se requiere de la atención y el cuidado profesional, con modelos terapéuticos eficaces y documentados, que atiendan de forma integral, los ámbitos biopsicosociales, sin despreciar, la filosofía de la ayuda mutua y de la espiritualidad. Un aspecto fundamental es que el paciente desarrolle la autogestión de su vida, pasada y futura. Lo importante, para estos especialistas, es “desmitificar hábitos y creencias”, así como informar y ayudar a los pacientes a hacerse cargo de sus raíces biológicas, socioambientales y emocionales. La autogestión sin culpa debe apoyar la construcción y desarrollo de proyectos de vida saludables y sostenibles (Pulido, et al., 2013; Souza, 2014).

Atrás se abordó el aumento en las tasas de la dependencia, en el siguiente apartado se tratarán los factores biológicos, sociales y emocionales vinculados a las adicciones, esto es, las estructuras neuropsicológicas de la adicción, así como los factores sociofamiliares por los que transitan una gran cantidad de niñas, niños y adolescentes. Se trata, en la mayoría de los casos, de dolor y sufrimiento por los que suelen pasar, y que los inducen a las drogas, como salida inmediata, y que los ata a adicciones por años, a veces de por vida, o condenados a la muerte.

Estructura biológica de la adicción

La neurociencia de la adicción ayuda a comprender la fuerza poderosa que atrapa a estas personas a vivir en la dependencia a las drogas. El informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2005) exponen resultados de investigaciones sobre los mecanismos neuropsicológicos de la adicción: la conducta, la tolerancia, la abstinencia, las consecuencias y los posibles tratamientos farmacológicos.

De acuerdo con la OMS (2005) las adicciones a las sustancias psico-activas (SPA) provocan altas tasas de morbilidad mundial: el 8.9 %. Describe los conocimientos acumulados en los últimos 30 años en torno a los factores biológicos y bioquímicos vinculados al uso y dependencia a las SPA. Define a la adicción como síndrome de dependencia, y consiste en la disminución o pérdida

del control y la voluntad en el consumo de las drogas, esto es, que su uso se ha constituido en un hábito que supera las capacidades de control personal.

La neurociencia de la adicción implica un desorden del cerebro, al igual que “muchas otras enfermedades neurológicas o psiquiátricas”. Las estructuras cerebrales de la dependencia implican a la corteza cerebral, el sistema límbico y el núcleo de *accumbens*. La corteza cerebral interviene desde “las sensaciones y percepciones, hasta complejos pensamientos y comportamientos asociados con la avidez de la droga y el uso incontrolado de la sustancia”. La importancia del núcleo de *accumbens* consiste en que el consumo de SPA incrementa la producción de dopamina, la cual refuerza los mecanismos de reforzamiento a las drogas. (OMS, 2005, pp. 40-44).

Los componentes del sistema límbico más importantes son el hipocampo, cuyas funciones consisten en la memoria y la regulación emocional. Contiene una serie de conexiones que interactúan con la corteza cerebral y el núcleo de *accumbens*. Esta comunicación ocurre gracias a neurotransmisores y neuroreceptores. Los primeros son sustancias químicas que emite una neurona que interactúan con los neuroreceptores de otra neurona. Los neuroreceptores son “complejos proteínicos ubicados en distintas regiones de la membrana celular, con la que se unen los neurotransmisores para iniciar la comunicación de una señal entre neuronas”. Cada neurotransmisor se conecta con su correspondiente neuroreceptor. Lo importante de esta función en la dependencia, reside en que las SPA “son capaces de ligarse a estos receptores, interfiriendo con la función normal de los transmisores” (OMS, 2005, p. 52).

El consumo de las SPA produce efectos estimulantes, que animan a su consumo adictivo, en virtud de que son reforzadores poderosos que quedan grabados en el sistema fisiológico. Producen una influencia significativa en diversos mecanismos cerebrales, sobre todo en la función mesolímbica dopaminérgica, fundamental en la neurociencia de las dependencias. Así, por ejemplo, mientras que los alimentos elevan al 45 % los niveles de la dopamina en el núcleo *accumbens*, las anfetaminas o la cocaína los elevan hasta un 500 %. De esta manera la estimulación de la dopamina en el núcleo *accumbens* refuerza anormalmente las asociaciones de estímulo-droga. La exposición periódica del cerebro a las SPA produce la formación de asociaciones intensas, pues las SPA activan el sistema mesolímbico dopaminérgico (OMS, 2005).

El consumo periódico de las SPA produce un efecto decreciente, que induce a consumir mayores dosis para recibir los mismos niveles de placer recibidos. Esto puede llevar a efectos irreversibles en el cerebro o incluso a la muerte (OMS, 2005). En Estados Unidos murieron 71.000 personas por sobredosis de drogas sólo en 2019, sobre todo por anfetaminas. Sin embargo, se prevé que aumenten las muertes en los siguientes años, debido al confinamiento social derivado de la pandemia del COVID-19 (Johnson, 2020). Las muertes o los daños irreversibles en el cerebro de millones de jóvenes en el mundo manifiestan la crueldad del mercado neoliberal, ilegal y criminal. Las metanfetaminas se producen con mayor facilidad y su costo de producción es mucho más barato que, por ejemplo, la cocaína, pero sus efectos son mucho más devastadores.

Los factores psico sociales de la adicción

Además de los componentes neuropsicológicos, es necesario comprender los factores psico sociales que inciden en el consumo y la adicción. Se trata de un conjunto de factores relacionados con el modo en que cada persona transita por la vida. En la UNESCO, UNODC y OMS (2018) los refiere como factores de riesgo (también pueden ser protectores). Éstos incluyen las relaciones entre el individuo con su entorno familiar, escolar, comunitario y en general el contexto social. Las experiencias vitales en la crianza y la infancia son determinantes para predecir el futuro de los adictos. Así, por ejemplo, en la UNESCO, UNODC y OMS (2018, p. 29) se advierte que

[...]el desapego entre el niño y sus padres durante la infancia puede contribuir a la aparición de problemas tempranos de conducta, lo que a su vez afecta al rendimiento académico y a la relación con los compañeros... Lo que sucede en los primeros períodos de la vida incide en los acontecimientos y las experiencias que se viven posteriormente. De esta forma, las experiencias tempranas pueden tener el efecto de trazar una trayectoria vital para una persona menor de edad, ya sea positiva o negativa. (Webster-Stratton and Taylor, 2001)

En otros trabajos hemos abordado la crisis por la que atraviesan las adolescencias en la familia y la escuela (Ponce-Grima, Valencia-Aguirre, y Torres, 2019; Ponce-Grima, 2018). Un resumen de lo que hemos investigado en los últimos ocho años señala que la implantación del modelo neoliberal ha vulnerado las condiciones de los actuales tipos de familias para dotar el afecto, la crianza y el cuidado a las niñas, los niños y las adolescencias. Los factores más relevantes

se aprecian en el aumento de las familias monoparentales femeninas (40 al 50 %), el aumento de los divorcios, la precarización salarial que obliga a los conyugues a alargar el tiempo dedicado al trabajo. La sobreexplotación del trabajo vivo, para la creación del plusvalor del capitalismo, crea además las condiciones que dañan los vínculos básicos, que afectan el desarrollo emocional “normal” de la niñez y la adolescencia.

Los nuevos estilos de crianza y socialización familiar y escolar están detonando afectaciones en la emocionalidad, la identidad, la autoestima y los proyectos de vida (o en muchos casos, de muerte) de la niñez y la adolescencia (Kaplan, 2016; Itziar y otros, 2009). Lo que no ha fallado es la normalización de sus dispositivos de disciplinamiento en términos de Foucault (2002).

La educación actual no es contacto afectivo y vinculante con el otro, con el alumno, como un verdadero otro. Como lo ha señalado desde hace años Ortega (2016), la educación en la mayoría de nuestras sociedades está dispuesta para que los alumnos respondan las preguntas del maestro. La etnometodología había descubierto desde el siglo pasado que la fórmula habitual de la interacción en el aula consiste en que, primero, el maestro pregunta, luego, el alumno responde y, finalmente, el profesor evalúa dicha respuesta (Coulon, 1995). Ortega (2016) advierte, por lo anterior, que, en el aula, es el alumno quien tiene la obligación de contestar a las preguntas del profesor. Por eso, a esa relación asimétrica, también se le ha denominado de disciplinamiento (Foucault, 2002). La escuela no está construida para responder a las preguntas del alumno; las que surgen, por ejemplo, en la ausencia del contacto afectivo sobre todo con su madre o su padre. La escuela no está construida, aunque podría habilitarse al encuentro con el Otro, con la diversidad de los alumnos, que transitan la vida, en muchas ocasiones, desde la fragilidad material y afectiva (Abramowski, 2010).

Contra esos moldes escolares hegemónicos, tanto Ortega (2016) como Mélich (2010) o Ponce-Grima, V.; Valencia, A. y Torres, A. (2021), proponen una pedagogía de la compasión, influidos por el filósofo Emmanuel Lévinas. Esta pedagogía advierte que el educador podría hacer un esfuerzo en los caminos del reconocimiento del Otro (Ricoeur, 2006). Camino, dado que el Otro suele escapársenos, pues se suele mirar al otro, no en tanto Otro, sino desde mi mismo, desde el yo, desde mis representaciones. Por eso para Lévinas, el encuentro con el verdadero Otro, está desprovisto de preconcepciones, pues se volvería a caer en confundir al otro conmigo mismo. El encuentro del profesor con su estudiante, en tanto Otro, atiende sus necesidades que, como hemos

visto, en muchas ocasiones tienen que ver con el vacío de la existencia, pues creció sin afecto. Ayudar a hacer y responder a la pregunta del quién soy, y qué papel que juego en este mundo; relación desde la caricia con quien se sabe que no es, porque no ha sido apreciado y querido.

Las emociones son estados complejos del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta ante los problemas que enfrentamos todos los días (Bisquerra, 2016). Las emociones motivan a la acción y se activan a partir de acontecimientos o estímulos internos o externos. Las emociones están presentes en todas las actividades de la vida humana, caminan junto a la acción. Son el motor de la vida humana. Sin embargo, también suele ocurrir que las emociones en lugar de ayudar paralizan o predisponen a acciones irracionales. Las neurosis, las depresiones, los trastornos laborales que sufren miles de millones de personas en el planeta se deben a problemas emocionales de miedo, ira, tristeza, angustia, etcétera (Bartolomé, 2015).

Como se ha mencionado, muchos especialistas señalan que, en la mayoría de los casos, la adicción está asociada con problemas emocionales derivados de los modelos de crianza y socialización en la infancia. La adicción suele reforzarse en la adolescencia. Éstos suelen afrontar los sentimientos de abandono o el sufrimiento afectivo, a través del contacto con sus iguales, con el grupo del barrio o la pandilla. Las adolescencias o las juventudes se identifican con el barrio, con los cuates (del náhuatl, mi gemelo), mi amigo, a quien le tengo confianza y se parece a mí. Solo el barrio protege y da cobijo. El problema es que muchos inician ahí el consumo y la adicción. Se trata de un escape individual, y colectivo, al sufrimiento para sentirse bien (Ponce de León, 2012; Krauskopf-Roger, 2019).

¿Existe la salvación?

Empleo el término de salvación, en y para este mundo social. Declaro que toda persona carente de algo: comida, hogar o afecto, merece poseer de eso que carece. Los jóvenes que transitan su vida efímera merecen del afecto y de otras condiciones que les permita asumirse como parte de este mundo. El gran problema es que a muchos niñas o niños se les ha excluye del afecto y de las relaciones sociales vinculantes (Kaplan & Szapu, 2019). Como se ha señalado atrás, la huía de la soledad a través de las drogas, les provee de un placer momentáneo, pero luego, una vez

conscientes, pasan otra vez por la culpa y el desprecio (¡es un drogadicto!) y por mayor soledad y, por tanto, a una mayor ansiedad para escapar del dolor a través de las drogas. La adicción es el escape permanente, la eterna soledad, el abismo absoluto.

Existe un grave y profundo prejuicio social para los que habitan esta enfermedad. Las drogas los encadenan y los condenan a la enfermedad, a veces para siempre. Los “padrinos” de los “anexos”, egresados de Narcóticos Anónimos, suelen afirmar que la adicción a las drogas es “progresiva, incurable y mortal”, es decir, los condenan para siempre. No tienen salvación afuera del grupo, afirman que nunca podrán salir adelante.

Esas son creencias fuertes sobre las cuales es importante luchar. El Otro, el joven que pasa por estas situaciones no es un drogadicto para siempre. Es un drogadicto en recuperación. Ésta es una de las ideas que hemos peleado en el anexo al que asisto. Pues en este hábito desde la tribuna que se practica en éste y en otros anexos, el joven se presenta como un drogadicto. Esta etiqueta, la que ellos se ponen, y les condena.

El camino del autorreconocimiento tiene muchas veredas (Ricoeur, 2006). Una de ellas implica en cómo me nombro: ¿Quién soy? ¡Un drogadicto! En la conversación, con los jóvenes hemos trabajado el problema de la estigmatización que hacen los otros acerca de ellos, pero también la estigmatización que hacen ellos de sí mismos.

Las tareas emprendidas son múltiples, desde la comprensión de las condiciones específicas, las de cada uno, históricas, personales y sociales que les condujo a la adicción. Bendita memoria, diría Paul Ricoeur, pues nos ayuda a regresar sobre nuestros pasos, para transitar nuevamente por los caminos que hemos recorrido y que nos han conducido a este lugar y a este momento.

El camino por la autorrecuperación, por la gestión de mí mismo, implica un largo camino. En el anexo, hemos implementado muchas actividades, siempre mirando en la reconstrucción de la vida; volver sobre uno mismo, desde la interioridad, para explicar y comprender la existencia, mis condiciones específicas familiares y sociales. Se han trabajado diversos modelos terapéuticos. En lo que sigue, se va a contar sólo una parte de lo hecho, destacando los argumentos, las reacciones y la forma cómo vivieron estas actividades los muchachos del anexo al que asisto.

Las teorías en las que hemos apoyado las actividades han sido múltiples. Particularmente han jugado un papel importante algunas de las ideas del psicoanálisis; la terapia cognitivo conductual, sobre todo la versión de Bartolomé (2015); la terapia centrada en esquemas, de Young & Klosko (2007); el “Árbol de la vida” Ncube (2006) y Denborough (2008), la activación física, la meditación, el don del agradecimiento, el canto y el baile, entre otros.

Algunos de los supuestos de los que hemos partido consisten en la necesidad de que los jóvenes tengan conciencia del sentido de cada actividad, pues se trata de que aprendan a hacerse cargo de sí mismos; la práctica de la escucha activa, desde Bazdresch (2012); la profunda convicción de que la adicción se puede domar; la confianza en los jóvenes, esto es, en que las narraciones sobre sí mismos es sincera, y que las actividades dispuestas las seguirán practicando; la idea de que no basta con que sepan, sino de que hagan, es decir, la formación de hábitos en torno a sí mismos, así como en las habilidades para la comunicación asertiva; y finalmente, en que se trata de transitar por dos grandes tareas, primero en la toma de conciencia de la fuente interna de los padecimientos, y una vez logrado esto, trabajar en torno a la refutación de las creencias falsas, la comprensión de los acontecimientos que nos han dañado, el perdón y la destrucción de las culpas que suelen cargar y, en la conciencia en torno a sus grandes cualidades, los dones con los que cuentan, los sueños que jalan a la vida y las miles de razones para ser felices; en fin, aprender del pasado para caminar con nuevas habilidades hacia la conquista de su futuro.

Propuesta de investigación y construcción metodológica

En este trabajo se reporta un avance de investigación cualitativa, con un enfoque narrativo terapéutico (Moggia, 2019; Mardones & Albornoz, 2014), en torno a los esquemas emocionales que se originan en la infancia. Éstos se descubrieron a través de la terapia narrativa y colectiva denominada el “Árbol de la vida”, la cual se expone más adelante. Sólo se presenta el análisis de la primera actividad de esa terapia, esto es, sus experiencias en torno a los ancestros, y en específico en sus memorias emocionales de la infancia.

El objetivo de este avance de investigación es identificar los principales esquemas cognitivo-conductuales (Young, 2003) de los jóvenes participantes en el estudio, los cuales detonan la dependencia y las dificultades principales para vencer esta enfermedad. Si logramos descubrir

estos esquemas, lograremos identificar las raíces del problema que ata a los jóvenes a la dependencia a las drogas, lo cual permitirá ayudarles de manera más eficaz. En este sentido, no se da cuenta de todo el proceso terapéutico, sino solo la primera parte, en la que se descubren los acontecimientos que detonan los problemas-sufrimientos que impulsan a los jóvenes a huir a través de las drogas.

Se parte de los supuestos señalados: 1) que el origen de la adicción se localiza en las experiencias fallidas de la infancia, sobre todo en las condiciones de carencias materiales y de afecto; 2) esas experiencias conforman memorias emocionales que tienden a repetirse y reproducirse; y 3) que la atención terapéutica eficaz inicia con la identificación de esos esquemas para su tratamiento.

Metodología de las narraciones de jóvenes en proceso de recuperación

Las narraciones de los jóvenes fueron analizadas bajo un enfoque metodológico cualitativo, pues se pretende indagar en los fenómenos vinculados con la adicción y que se exacerban en el contexto de las transformaciones sociales que, como se ha mostrado, impactan en los nuevos modos de vida y en las perspectivas de los adictos (Flick, 2005). Las estrategias cualitativas se centraron en las narraciones que, además de instrumentos de indagación, son terapéuticas. Por esta razón, se recurre a la narración para que los jóvenes traigan del pasado los sucesos significativos que les dejaron huellas emocionales para que, una vez conscientes de ellas, puedan ser trabajados; por ejemplo, en la refutación de las creencias irracionales que suelen construirse desde la teoría cognitivo-conductual (Bartolomé, 2015; Moggia, 2019).

Para descubrir qué es lo que compele a los jóvenes al círculo de las drogas, se recurrió al “Árbol de la vida” (Ncube, 2006; Denborough, 2008). A través de esta estrategia los jóvenes fueron escribiendo cada momento de su existencia. Los problemas emocionales más destacados aparecen en la narración de su paso por la infancia, como se señaló atrás en diversos estudios (UNESCO, UNODC y OMS, 2018; Gallardo y otros, 2017).

El compromiso es desarrollar una investigación narrativa, terapéutica, colectiva y reflexiva, desde la perspectiva de los jóvenes. Se coincide con Gergen & Gergen (2008) en las implicaciones

políticas de toda investigación. En este caso, que los jóvenes viven situaciones de suma injusticia social, material y subjetiva, que subyuga su existencia.

Por otro lado, el enfoque metodológico-reflexivo implica la toma de conciencia de la propia subjetividad de los jóvenes implicados. Se recurre a la narrativa que penetra y devela lo que antes estaba oculto. De acuerdo con Huberman (2005) la narrativa es el medio más adecuado para captar cómo las personas organizan su autoconocimiento y su experiencia acumulada en cada trayecto de vida y, a su vez, contribuye a la emancipación de su pensamiento y vida.

El análisis de las narrativas y las relatorías de las reuniones y talleres nos planteó problemas lingüísticos y hermenéuticos (Flick, 2005), que por la brevedad del espacio no es posible explicar, pero que aporta conocimiento, tanto para la praxis colectiva, como para la investigación comprometida en el apoyo a los jóvenes en situación de adicción. Para resolver esos problemas, nos hemos apoyado, tanto en teorías sociológicas de la comunicación (Schützeichel, 2015), el análisis del discurso como en la hermenéutica (Ricoeur, 2002).

El corpus empírico está constituido por las relatorías que escribieron en las primeras sesiones, 28 jóvenes internados en el anexo. Se seleccionaron sólo las que se relacionan con sus experiencias en la infancia o en la adolescencia temprana. Los jóvenes son varones de 16 a 28 años de edad. La mayoría sólo cursó la primaria o la secundaria, sólo cuatro terminaron el bachillerato. Ocho de ellos han pasado por otros anexos, es decir, han recaído entre 3 y 7 ocasiones. Proviene de colonias de la periferia urbana de Guadalajara, es decir, de entornos de pobreza y violencia barrial.

A los jóvenes se les adiestró en el análisis cognitivo-conductual, de la mano con la obra de Bartolomé (2015), esto es, a buscar en sus memorias las experiencias más significativas para convertirlas en relatos. Al identificar las sensopercepciones, los comportamientos, pensamientos, creencias y emociones. Se puso mayor énfasis en el relato de los acontecimientos vinculados a las experiencias que más los marcó y, posteriormente, a reconocer en ellos, las creencias y emociones generadas en virtud de esas vivencias.

Se buscó recuperar en su memoria, la cotidianidad de su existencia personal y comunitaria a través de las actividades que se les propusieron para su reflexión. Se tiene conciencia de los

problemas lingüístico, que se traducen en la recuperación de lo ocurrido, de lo dicho y hecho por los jóvenes. Se pone énfasis en que el lenguaje cuente lo ocurrido, lo dicho, las interacciones en la cotidianidad y en los diálogos reflexivos. A través de las narraciones los jóvenes dan sentido a sus existencias. Se construyen los acontecimientos contados por los participantes en la reflexividad personal y colectiva. También se tuvo cuidado en la interpretación, es decir, en la dotación del sentido que el investigador tiene que otorgar a la condición o naturaleza de las narraciones de los jóvenes, a sus relaciones, y a la explicación o comprensión de las categorías, relaciones o modelos construidos (Flick, 2015; Gibbs, 2012).

Para la comprensión, análisis e interpretación de las narraciones fue importante acudir a la teoría de la Terapia Centrada en Esquemas de Jeffrey Young. Esta teoría surge en virtud de que la terapia cognitivo conductual es ineficaz para atender casos graves, como los trastornos de personalidad, y otras enfermedades difíciles de tratar. Dentro de éstos, se incluyen a los jóvenes que viven la intensidad de la adicción, derivados de la vida emocionalmente traumática y, que explican la fuerte tendencia a las recaídas (Young & Klosko, 2007; Rodríguez, 2009).

De acuerdo con Jeffrey Young, en Rodríguez (2009), los esquemas son patrones de comportamiento disfuncionales resistentes al cambio, que tienden a repetirse y autoperpetuarse en virtud de un acontecimiento relevante que los activa de manera automática. Los esquemas se originan en la infancia, a través de las experiencias traumáticas con sus mamás, padres, hermanos o con las personas significativas de la vida de los jóvenes.

Los cuatro tipos de experiencias vitales que suscitan la adquisición de los esquemas son: el primero se produce cuando el niño experimenta precarios contactos afectivos aunado a carencias materiales, a partir de los cuales se activan esquemas relacionados con el abandono y la carencia afectiva. El segundo es la traumatización, debido a que el niño es dañado, criticado, controlado o victimizado, estas condiciones forman esquemas de desconfianza, abuso, imperfección y vulnerabilidad. En el tercero, el niño experimenta “demasiado de algo bueno”, en donde los padres dan al niño demasiado; forma esquemas de dependencia, niño mimado o consentido. En el cuarto tipo, el niño internaliza los esquemas de temor o fobias de los padres.

Dentro de los principales esquemas que se generan en esas experiencias primarias de la infancia sobresalen: abandono, desconfianza, privación emocional, imperfección y vergüenza,

aislamiento social, dependencia, fracaso, subyugación, autosacrificio, búsqueda de aprobación y reconocimiento, negatividad y pesimismo, la condena y autocondenación.

Hallazgos: el árbol de la vida y las heridas básicas de la adicción

La revisión teórica ha develado la complejidad neuro-biológica y psicosocial en la que están atrapados los pacientes drogo-dependientes, así como la precariedad de los servicios gubernamentales y civiles para su tratamiento. En este apartado se dan a conocer el arranque del programa y los primeros hallazgos.

Atrás se mostró que los adolescentes y jóvenes sufren problemas en su socialización, en virtud de los diversos modelos de familia, enfrentados a la modernidad líquida e individualista (Bauman 2004), a los efectos perversos del neoliberalismo (Byung-Chul, 2014), a la pobreza. Estas nuevas circunstancias reclaman nuevos modos de educar (González, 2013; Abramowski, 2010).

El Árbol de la Vida es una estrategia terapéutica con enfoque narrativo colectivo para personas vulnerables. Propone caminos para que los participantes puedan compartir la memoria de su pasado, su presente y su futuro. Esta metodología fue creada por Ncazelo Ncube (en Sudáfrica) y David Denborough (del Dulwich Centre, Australia). Se desarrolló originalmente con niñas y niños vulnerables en Sudáfrica, que experimentaron pérdidas por el VIH/SIDA y vivieron situaciones de abuso y/o violencia. Ha sido aplicado en diversos países como Canadá, Rusia, Brasil, Nepal, Chile, los territorios palestinos, Australia, México, Grecia, Ecuador, etc. Se ha utilizado con niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos de diferentes contextos, como refugiados e inmigrantes, comunidades indígenas, estudiantes expulsadas y expulsados de la escuela, y personas que han vivido violencia doméstica, negligencia, abuso físico y emocional en sus familias, en la escuela o sus entornos comunitarios (Denborough, 2008; Ncube, 2006; Villegas, 2015). No se encontraron aplicaciones de esta estrategia en poblaciones con problemas de adicción a las drogas.

Ingredientes del árbol de la vida

El Árbol de la Vida consta de cuatro partes: en la primera las personas dibujan su propio árbol de la vida, en el que identifican sus ancestros, destrezas y habilidades, esperanzas y sueños, personas significativas. Cada parte del árbol simboliza aspectos particulares de sus vidas individuales y en comunidad.

A grandes rasgos, las raíces simbolizan la sabiduría de nuestros ancestros, de dónde venimos, nuestro origen e historia familiar, nuestras tradiciones. La tierra representa el presente, intereses y pasatiempos cotidianos, las actividades en las que estamos involucrados y de las que nos nutrimos. El tronco corresponde a nuestras habilidades, destrezas, creencias y valores, que han guiado nuestra vida. Las ramas refieren a las esperanzas, sueños y deseos que tenemos para nuestra propia vida y la vida de las personas más significativas. Las hojas representan a las personas importantes en nuestra vida (pueden ser mascotas, personajes ficticios, grupos, organizaciones, etc.). Los frutos corresponden a los regalos que hemos recibido durante nuestra vida, pueden ser materiales o no, los valores o lo que se aprecia.

La segunda parte corresponde al bosque; se forma juntando los árboles de cada participante, constituyendo un gran bosque. Se les pide que aprecien las diferencias y semejanzas de los diferentes árboles. En la tercera parte se abordan las tormentas, las graves dificultades que han vivido y las formas en que las han enfrentado. Se conversa sobre las adversidades y desafíos que enfrentan los árboles cuando llega la tormenta; los momentos difíciles que experimentaron y los recursos que emplearon para enfrentar estos retos que ponen en riesgo la vida. En la cuarta parte se otorgan certificados, con el fin de que las personas participantes tengan un reconocimiento de sus habilidades y destrezas y los vínculos con las personas significativas en sus vidas (Denborough, 2008; Ncube, 2006; Villegas, 2015).

Narraciones. La experiencia infantil con mis ancestros

En este apartado se dan a conocer algunas narraciones más significativas de los jóvenes que participan en el anexo en torno a su convivencia infantil con sus ancestros. La consigna fue que escribieran cómo fue su vida en la infancia, alrededor de su vida familiar, con sus ancestros. Lo que más nos llamó la atención de estos relatos es el sufrimiento. Como se señaló atrás en la infancia

se conforman los esquemas emocionales que detonan la adicción. Como veremos, para la mayoría, la vida infantil con sus ancestros se conjuga con el dolor y su huida posterior, a través de las drogas. Veamos los siguientes diez casos, los cuales son muy parecidos al resto.

Para Enrique⁵ el sufrimiento primario surgió en la infancia, en virtud del abandono y rechazo por parte de su papá. Eso detonó el sentimiento de abandono y soledad. Se refugió en las drogas, pero esto lo hundió aún más.

“Mis momentos más difíciles fueron cuando estaba hundido en las drogas. Cuando me quedé solo, mi familia se alejó de mí. Mi pareja me dejó y se llevó a mi hijo; las personas que me querían ya no me creían. Cuando estaba en los anexos y en las dependencias de gobierno me dieron la noticia de que mi hermano estaba en la penal. No tenía con quien drogarme y volví a recaer en las drogas y a fallar nuevamente en mis objetivos”.

Huye de los efectos emocionales provocados por el abandono y la soledad, a través de las drogas, pero que lo hundan aún más. Se quedó solo. Su pareja lo abandonó y se llevó a su hijo. Perdió el afecto de sus familiares. No creen en él. Ha recaído en más de siete ocasiones, y pasó por diversos anexos e incluso, por la penal.

Juan nació en Guadalajara. Tiene 28 años. Es el tercero de los hijos, dos hermanas mayores que él. Nació en una familia de cinco integrantes. Dice que creció con un padre alcohólico, machista y forjado a la antigua y con una madre sumisa, agachona. Su vida infantil fue muy precaria. Vivió toda la vida en una vivienda de dos cuartos, una cocina y baño. Era una vecindad donde vivían todos los hermanos de su papá. El desarrollo infantil de este caso se caracteriza por la pobreza, el alcoholismo, el machismo del padre y el carácter sumiso de su mamá.

“Mi padre siempre creció con carencias y así nos mantuvo... a pesar de todo fue un buen hombre y no le reprocho nada, pero pienso que pudo haber sido mejor si no fuera por su alcoholismo... Mi madre tuvo que mantener a una familia de seis hermanos... Siempre fue una mujer sumisa en su matrimonio.

⁵ Se usan pseudónimos para ocultar al narrador

La crianza de Gerardo se caracteriza por el alcoholismo de sus familiares (sus abuelos, tías y primos) y el abandono de su papá, pues era muy “dedicado a su trabajo” y porque se fue a trabajar a Estados Unidos. Señala que, si bien no le hicieron falta los recursos materiales, sufrió por el abandono de su papá, dice que le “faltó su compañía... cuando más lo ocupaba”. Comenta que prácticamente no tuvo buenos consejos, sino malos ejemplos de sus abuelos, tíos y primos paternos, pues eran “muy relajientos”.

Ramiro vivió en la pobreza, carencia de bienes, y con problemas de abandono, pues sus padres se separaron cuando tenía siete años. Dice que desde niño batallaba por “todas las cosas”, tanto materiales, como de cariño. Por otro lado, Alex sufrió el abandono porque sus papás trabajaban, cuando su papá “agarró dos trabajos y mi mamá se salió de trabajar”, pero después sus papás se separaron. Recuerda que fueron sus abuelos quienes lo criaron.

El caso de José es parecido al de Alex. Sus papás trabajaban y lo dejaban con su abuelo paterno, de quien dice que “no quería a mi papá ni a mí”. Recuerda que lo maltrataba. Su papá cayó a la penal, así que, mientras que su mamá trabajaba todo el día “para sacarnos adelante”, uno de sus tíos lo llevaba a la escuela. Su abuela le “daba de comer”. Finalmente cayó en la vagancia. Esta situación lo aislaron de sus familiares.

Ariel vivió y se crio con su abuela materna. No conoció a su papá. Su mamá trabajaba todo el día. De esa etapa recuerda que “nunca conocí a mis padres... creo que me faltaron mucho para que me dieran una educación de cómo ser un hombre”. Jorge dice que su “familia siempre fue muy inestable y estricta” y poco afectiva; excepto por sus abuelos “siempre me quisieron mucho, pero en casa no hubo mucho amor”. Sus padres se separaron y después vio poco a su padre. Recuerda que después se drogaba y estaba anexado. No contó con el apoyo de sus tíos, primos u otro familiar.

Manuel vivió en una colonia pobre de Guadalajara. Vivía con su mamá y dos tíos. “Hasta donde yo recuerdo éramos muy pobres de recursos, decadentes, ya que mi mamá planchaba ajeno. Mi madre nunca se casó por miedo a que nos hicieran algo”. Hasta los doce años fue a la escuela primaria (normativamente debió ingresar a los seis años). Recuerda que tenía muchas privaciones. A los 15 años se hizo una novia; dice que se la robó y se la llevó a su casa, con su mamá. Recuerda que su vida se “derrumbó completamente hasta abajo, y a tal grado que recaí en las drogas y el alcohol”.

Arturo recuerda que no fue buen padre, ni buen esposo, ni buen hijo. La pérdida de sus padres fue muy dolorosa, lo mismo que su divorcio. Sufrió mucho cuando se enteró que su hijo empezó a fumar “mota” (mariguana) y que su hija tenía problemas en los riñones. Por culpa de su alcoholismo y drogadicción tuvo un accidente que pudo haber sido fatal. Por eso, y por su alcoholismo, sus hermanas le corrieron de la casa. Ha pensado en que no tiene motivos para vivir y prefiere dejarse caer. Le duele pensar que su esposa le engañaba con otra persona.

Rafael recuerda que sus momentos más difíciles ocurrieron cuando casi pierde a “toda mi familia por llevar una vida ingobernable y drogadicción”. Perdió la confianza de “todos mis seres queridos”. Agradece a Dios que lo trajo a este anexo. Reconoce que tuvo muchos problemas económicos por su adicción, “de tantas drogas (que consumía), ya no me alcanzó el dinero”. Por eso su esposa tuvo que meterse a trabajar.

Luego de que escribieron las narraciones, se les pidió que escribieran las creencias que surgieron, a propósito de esas experiencias. Posteriormente compartieron en el grupo, tanto las narraciones acerca de su experiencia familiar e infantil, así como las creencias vinculadas.

Lo que más llamó la atención es la persistencia de algunas creencias que se fueron tejiendo unas con otras, señalo las que más se compartieron: “no recibí afecto porque no lo merezco”, “aprendí a no recibir ni a dar afecto”, “a veces me sentía tan mal, que prefería morirme”, “no valgo verga” (no sirvo para nada), “sólo las drogas me hacían sentir bien”.

De la revisión de las narrativas, se puede observar que de los cuatro tipos de experiencias que suscitan los esquemas de Young, sobresale el primero, en el cual el niño recibe poco de todo, es decir, escasos vínculos afectivos y recursos materiales. Éstos activan los esquemas relacionados con el abandono y la carencia afectiva. Probablemente en un estudio de mayor profundidad se puedan localizar otros esquemas, pero, por lo pronto, el abandono y la falta de afecto parecen ser los detonantes emocionales más consistentes en la activación de la adicción.

Discusiones finales

Cada niño, niña, adolescente o joven transita la vida de un modo particular. Nadie experimenta por otro (Bárcena, 2005). Sin embargo, lo que nos llama la atención es que muchos de estos jóvenes comparten situaciones y creencias dramáticas más o menos similares. La experiencia bio-social-emocional, se vincula con la bio-neuro-emocionalidad de la adicción compartida. Es probable que estos vínculos compartidos no pueden explicarse sino en virtud de que cargan con la misma estructura biológica, pero también social: pobreza, abandono, exclusión, carencia afectiva, de cuidado y crianza fallida. Aspectos indispensables para el desarrollo de las habilidades básicas cognitivo-emocionales, para una verdadera vida, “digna de ser vivida”, como lo diría Agamben (2006). En las condiciones materiales de desigualdad, de injusticia la “estructura emotiva” se teje con el “sentimiento de vacío existencial”, el cual “puede dar lugar a comportamientos de autodestrucción” (Kaplan & Szapu, 2019, p., 2). Los jóvenes saben que las drogas matan, pero eso es preferible al sufrimiento.

Por otro lado, es probable que cumplan algunas condiciones de la teoría de los esquemas de Young (2003), como el abandono, la soledad y el sufrimiento. En el caso de algunos jóvenes drogo-dependientes, el esquema reside en la huida al dolor a través de las drogas, pero luego sufren el desprecio de los parientes y la vergüenza antes sí mismos. Se constituye una espiral ascendente, mediante el cual las drogas se hacen cargo de sus existencias: me duele la soledad y el abandono, escapo a través de las drogas, pero ahora se agrega el rechazo, que conduce otra vez al sufrimiento, el cual me compele a huir de nuevo a través de las drogas. La ingobernabilidad, a la que se refieren los jóvenes, advierte que ellos no son libres para conducir sus vidas.

La adicción se incorpora a su ser, como hábito que busca llenar el vacío emocional. Muchos de ellos, en el proceso adictivo van perdiendo a la familia. A propósito del sufrimiento original, derivado del abandono construyen creencias que se instalan como parte de su equipaje personal: no merecen el afecto, no sirven para nada, se sienten indignos a la estima de los otros y de sí mismos, ¡es tanto el dolor que es preferible morir! Abunda la idea de que “no valgo verga”, esto es, no sirvo para nada, o sea, nula o muy poca autoestima.

Sólo se expuso la terapia-narrativa inicial. En otro informe se dará cuenta de las tareas que hemos emprendido para superar los esquemas drogo-emocionales. La toma de conciencia de las

heridas primarias de la infancia son la base para la educación reconstructiva de la existencia, como por ejemplo aprender a tomar fuerza de las memorias gratas de la existencia. Estamos trabajando en proporcionar herramientas que les permita superar ese círculo vicioso: en primer lugar, la toma de conciencia de sus esquemas drogo-emocionales-personales, y cómo evitar que se activen. En segundo lugar, una enorme cantidad de actividades de reflexión, entre otras, la refutación de sus creencias irracionales, el perdón y el auto perdón; la toma de conciencia de lo que son capaces, de sus habilidades, destrezas, de los amigos y parientes que siguen siendo sostén; de sus sueños y anhelos para ellos y sus seres queridos. En fin, el trayecto por las otras partes del árbol: el suelo y el tronco que los sostienen, sus ramas y hojas, los frutos que se les regala. Llevo con ellos casi un año y medio porque creo profundamente en ellos, porque están aprendiendo a gestionar sus vidas, porque están cambiando sus creencias y aumentando su autoestima, porque están aprendiendo a relacionarse consigo mismo y con los Otros, de manera más compasiva y asertiva.

Referencias

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Agamben, G. (2006). *Homo sager. El poder soberano y la nuda vida*. España: PRE- TEXTOS
- Bartolomé, E. (2015). *Veinte lecciones de terapia emocional*. México: Paidós
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bazdresch, M. (2012). La conversación educativa: un acto amoroso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 26, núm. 2, agosto, 2012, pp. 75-88. Universidad de Zaragoza, España
- Bisquerra, R. (2016). *Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Byung-Chul, H. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder
- Colom, J. & Fernández, M. (2009). Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 1, 2009, pp. 235-242. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores, Badajoz, España
- CECAJ. Consejo Estatal contra las Adicciones en Jalisco (2017). *Resultados. Sistema de vigilancia epidemiológica a las adicciones 2016*. Guadalajara: Consejo Estatal contra las adicciones. https://cecaj.jalisco.gob.mx/sites/cecaj.jalisco.gob.mx/files/sisvea_2016_.pdf
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Denborough, D. (2008). *Collective Narrative Practice. Responding to individuals, groups, and communities who have experienced trauma*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- Domínguez, E. & Herrera, J. (2013). La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. En psicología desde el caribe. Vol. 30, n.º 3, septiembre-diciembre 2013.
- Encuesta de Jóvenes en México 2019. México: Fundación SM y Observatorio de la Juventud en Iberoamérica.
file:///C:/Users/Maestro/Downloads/Encuesta%20j%C3%B3venes%20M%C3%A9xico_OJI.pdf
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: editorial Morata
- Flick, U. (2005). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gallardo, P.; Rebolledo R.; Cobos, M; Mendinueta-Martínez, K; Acosta, R. (2017). Consumo de drogas y la práctica de actividad física en adolescentes: revisión narrativa. *Revista*

- Gergen, K. and Gergen, M. (2008). Social Construction and Research as Action. En Reason, Peter y Bradbury Hilary, edit. (2008) *The Sage Handbook of Action Research*. London, California, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- González, L. (coord.). (2013). *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Huberman, M. (2005). Trabajando con narrativas biográficas. En Hunter McEwan y Kieran Egan (comps.). *La narrativa en la enseñanza, aprendizaje y la investigación*. Madrid: Amorrortu.
- Itziar, E. y otros (2009). La crianza y la educación de los hijos en la sociedad actual ¿lo estamos haciendo bien? En *Revista de Psicología Social*, Vol. 24, N° 1, 2009.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2776922>
- Johnson, C. (2020). EE. UU: *71,000 muertes por sobredosis de drogas en 2019*. Comunicado de prensa de AP News. <https://apnews.com/article/abbebf5ada98d79ca6f8755b2ef3cf65>
- Kaplan, C. & Szapu, E. (2019). Jóvenes y subjetividad negada: Apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1485>
- Kaplan, C. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. En *Pensamiento Psicológico*, vol. 14, núm. 1, 2016, pp. 119-130. Pontificia Universidad Javeriana. Cali, Colombia.
- Krauskopf-Roger, D. (2019). Relaciones intergeneracionales, emancipación e independencia de jóvenes estudiantes chilenos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 75-87. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17104>

- Mardones, R. & Albornoz, A. (2014). Una reflexión sobre la terapia narrativa en contexto de formación y aplicación. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP*, 12(1), 100-119. <https://bit.ly/3vOYgAe>
- Martín, L.; Rivera, A.; Morandé, G.; Salido, G. (2000). Las aportaciones de los grupos de autoayuda a la salud mental. *Clínica y Salud*, vol. 11, núm. 2, 2000, pp. 231-256. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Madrid, España.
- Mélich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Moggia, D. (2019). ¿Cómo funciona la terapia narrativa? Una revisión de la investigación de procesos y procesos-resultados. *Revista de Psicoterapia*, 30(114), 31-55. <https://doi.org/10.33898/rdp.v30i114.319>
- Ncube, N. (2006) The Tree of Life Project: Using narrative ideas in work with vulnerable children in Southern Africa. *International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, V. 1, 3-16.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2016). *Informe mundial sobre las drogas*. https://www.unodc.org/doc/wdr2016/WDR_2016_ExSum_spanish.pdf
- ONU (2003). *Abuso de drogas: tratamiento y rehabilitación. Guía práctica de planificación y aplicación*. Nueva York: Naciones Unidas. <https://bit.ly/3pKTrnE>
- OMS (2005). *Neurociencia del Consumo y Dependencia de Sustancias Psicoactivas*. https://www.who.int/substance_abuse/publications/en/Neuroscience_S.pdf
- Ortega, P. (2016). “La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad”. *Revista Española de Pedagogía*, volumen 74-2016 - N° 264 mayo-agosto 2016
- Ponce de León, A. (2012). Los muchachos: Narrativas de la delincuencia juvenil en las barriadas de Medellín. Universidad de los Andes. *54° international congress of Americanist. Universität Wien, 16 de Julio de 2012*.

- Ponce-Grima, V.; Valencia- Aguirre, A. & Torres-Mendoza, A. (2021). Frente a la violencia: la pedagogía del afecto, del interior y la compasión. En Contreras, H & Ávila, A. Coordinadoras. *Reflexiones multidisciplinares sobre educación para la paz y la ciudadanía*. Cd. Victoria, Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas, Colofón.
- Ponce-Grima, V., Valencia-Aguirre, A., y Torres-Mendoza, A. (2019). Miradas docentes sobre las adolescencias. Desafíos para la convivencia. *Investigación Valdizana*, 13(4). <https://doi.org/10.33554/riv.13.4.495>
- Ponce-Grima, V. (2018). Educación para las adolescencias. Problemas y desafíos. En Callicó, Josefina et al (2017). *Jóvenes y violencia en Jalisco. Un enfoque multidisciplinario*. Universidad de Guadalajara.
- Pulido, M.; Chinchilla, D.; López, B.; Martínez, A.; Morales, G. (2013). Algunos datos sobre pacientes que acuden a grupos de autoayuda. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol. 18, núm. 1, enero-junio, 2013, pp. 111-123. Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C. Xalapa, México.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. México: Fondo de cultura económica.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos sobre Hermenéutica II*. México: Colección Filosofía del Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, Edgar (2009). La terapia centrada en esquemas de Jeffrey Young. *Revista de Psicología* 17(1). Enero-diciembre
- Schützeichel, R. (2015). *Teorías sociológicas de la comunicación*. México: Universidad Iberoamericana y Colección teoría social.
- Souza, Mario. (2014). Las adicciones en México: una visión terapéutica de sus mitos y metas. *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 57(2), 15-24. <https://bit.ly/3pM1ock>
- UNESCO, ONUDC y OMS (2018). *Buenas prácticas y políticas en materia de educación para la salud: Respuestas del sector de la educación al consumo de alcohol, tabaco y droga*. <file:///C:/Users/Maestro/Downloads/262942spa.pdf>

UNESCO, UNODC y OMS

Villegas, E. (2015). Innovaciones en terapia narrativa con el árbol de la vida: intervención con jóvenes que se cortan la piel. *Revista de Psicología. Procesos Psicológico y sociales. Universidad Veracruzana.*

Young, J. & Klosko, J. (2007). Terapia de esquemas. En J.M. Oldham, A.E. Skodol & D.S. Bender (Eds.), *Tratado de los trastornos de la personalidad*. Barcelona: Elsevier Masson.

Young J. (2003): *Schema Therapy: A Practitioner's Guide*.

**III. PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y
APRENDIZAJES PARA LA
PROMOCIÓN DE LA DIVERSIDAD EN
LA EDUCACIÓN**

El vínculo pedagógico en las trayectorias educativas de jóvenes en contextos de encierro

Silvia Inés Previgliano
Gustavo Orlando Ranzuglia

Palabras clave: Diversidad, Inclusión y Aprendizaje, Trayectorias Escolares.

Introducción

El estudio tiene como eje describir la manera en que el vínculo pedagógico influye en las trayectorias educativas en los jóvenes que se encuentran en contextos de encierro. La investigación es de tipo exploratoria-descriptiva, enmarcada en una metodología cualitativa; se realizaron entrevistas semiestructuradas a 15 jóvenes de entre 14 y 18 años de edad, según matrícula 2018, que asisten a la escuela Paulo Freire Anexo I Primaria de Adultos, privados de libertad en el Complejo Esperanza, y a los agentes educativos que en ella se desempeñan, docentes, directivos, coordinador y psicopedagogo.

Los resultados permiten interpretar que, los jóvenes valoran significativamente la escuela y la conciben como un medio para vislumbrar un futuro que, si bien es difuso, permitiría superar las situaciones desfavorables antes vividas, asimismo, aprecian a la escuela como espacio de contención, en donde son escuchados y comprendidos. Mientras que, los docentes y directivos mencionan que los jóvenes muestran recorridos singados en su mayoría por la discontinuidad, trayectorias no lineales y heterogéneas, que no son las esperadas por el sistema educativo. En la mayoría de los casos el abandono escolar tiene como factores desencadenantes problemas familiares, trabajo adolescente y por integrar grupos de pares con problemáticas afines a las adicciones y el delito como forma de vida.

Es posible afirmar que el vínculo pedagógico es fundamental para la continuidad de las trayectorias educativas en general y, en particular, para jóvenes en contexto de encierro y, a su vez, fortalecer el sentido de pertenencia en la institución educativa para luego mejorar el vínculo con el aprendizaje.

Construcciones teóricas

Para esta investigación se consideran dos conceptos como ejes centrales; por un lado, conceptualizar el vínculo pedagógico permite comprender el abordaje de la heterogeneidad educativa, la atención de las trayectorias educativas individuales y el reconocimiento de la singularidad de los sujetos que aprenden. Estos elementos son fundamentales para una pedagogía que contempla la diversidad como una condición fundamental en los seres humanos, para Núñez (2005), el vínculo pedagógico “se trata de un instante fugaz, tal vez solo una mirada, pero que deja su marca” (p. 38); según Gómez, Etchegorry, Avaca López y Caón (2016), se define como una construcción que funciona de soportes que facilitan la asunción de nuevos desafíos. Por otro lado, las trayectorias educativas, como caminos diversos, definidas por Nicastro y Greco (2012) como “un camino que se recorre y se construye, además, implica a sujetos en situación de acompañamiento” (p. 24).

En la propuesta curricular de jóvenes y adultos se propone, entre otros objetivos formulados, reconocer los trayectos educativos que los sujetos de estudio han desarrollado junto a sus experiencias de vida, y el vínculo pedagógico como motor fundamental para la realización personal.

Gagliano (2010) sostiene que, develar los sentidos y significaciones que los jóvenes imprimen a sus recuerdos, experiencias y vivencias, posibilita al sujeto inscribirse en el devenir histórico y se construye una manera de resignificar el pasado, transitar el presente y perfilar el futuro. “La producción no lineal de un orden escolar en contextos de encierro convoca a procesos de auto organización, cooperación, independencia y coevolución de los sujetos, de los saberes y de los vínculos” (p. 44). El enseñar y aprender en contextos de encierro implica afirmar, defender, sostener y efectivizar el derecho a la educación que, fortalece la idea posible de un mundo en el que existan mejores posibilidades para los menos favorecidos. Como expresa Daitter de Brouchy (2016), es importante descubrir y, más en este contexto, dentro del proceso de formación es necesaria una preparación para entablar un vínculo pedagógico entre docentes y alumnos: “es un vínculo institucionalizado que teje su trama mediante pequeños gestos, miradas, actitudes, configurando diversos modos de relación, como un efecto simbólico que atraviesa todos los tiempos” (p. 20). En cada escenario educativo se vivencia el vínculo pedagógico a partir del recuento de sus trayectorias tanto educativas como escolares y, la consideración de sus creencias, valores, modelos que subyacen y que están constituidos. Así pues, estos modelos delimitan las

formas particulares de definir el vínculo entre docente y alumno en la trama de cada recorrido individual.

En este marco, algunas interrogantes que guían la investigación y permiten reflexionar acerca de esta temática son: ¿De qué forma el vínculo pedagógico se hizo presente durante su paso por los establecimientos educativos?, y ¿cómo son las trayectorias educativas de los jóvenes de nivel primario que ingresan a la escuela en contextos de encierro? Preguntas que dan origen a la pregunta central del estudio: ¿De qué manera el vínculo pedagógico está presente en las trayectorias educativas de los jóvenes que se encuentran en contextos de encierro y generan una oportunidad para la continuidad en sus estudios?

Educación en contexto de encierro

En la provincia de Córdoba se encuentra el Centro Socioeducativo Complejo Esperanza, integrado por diversos institutos: San Jorge, en el cual se encuentran alojados adolescentes entre 13 y 18 años aproximadamente; Nuevo Sol en donde existe una mixtura, puesto que se presentan casos de mediana y de alta contención; Horizonte, en el que se encuentran jóvenes de 17 años, caracterizado por ser de alta contención y finalmente el Instituto Paso de Vida, en donde funciona el centro de admisión a mujeres.

A principios del 2018, se inauguró la nueva escuela con el nombre Paulo Freire Anexo I, que consiguió una matrícula constante y un espacio específico de pertenencia para los jóvenes y más funcional. La escuela primaria funciona de lunes a viernes de 9:30 a 11:30 hrs. Depende de la modalidad educativa de jóvenes y adultos, debido a que tiene como misión principal garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar para todas aquellas que no han completado en la edad establecida reglamentariamente. Además, brinda capacitación técnico profesional a la población adulta. Cabe mencionar que, los jóvenes que no han terminado la escuela primaria o los que son analfabetos, son llevados a la escuela para asistir a clases. Una vez finalizadas las mismas, son regresados nuevamente a sus respectivos institutos.

La educación en contexto de encierro en la provincia de Córdoba se enmarca en el Proyecto Institucional del sistema juvenil, apunta a la adecuación de las políticas públicas de niñez y adolescencia que sigue los estándares internacionales de derechos humanos. Este proyecto se fundamenta en la necesidad de favorecer las acciones interinstitucionales e intersectoriales que promuevan la participación y el compromiso de los diversos actores, en fortalecer la toma de

decisiones, así como la gestión planificada y la optimización del uso de los recursos institucionales. La aplicación de medidas judiciales requiere coordinar elementos heterogéneos en el momento de la intervención, de este modo, entran en juego las instituciones, los saberes y los discursos disciplinarios, los elementos arquitectónicos, normativos, administrativos y las prácticas específicas. El modelo de intervención en estos dispositivos son los centros socioeducativos, cuya misión es la de realizar acciones socioeducativas que atiendan a los intereses, necesidades y potencialidades de los jóvenes mediante un abordaje interdisciplinario e interinstitucional, garantizando el ejercicio efectivo de sus derechos ciudadanos. De este modo, propicia la capacidad a los jóvenes de responsabilizarse de sus actos, de respetar los derechos de otros y de asumir obligaciones en relación con tareas de aprendizajes y convivencia junto a su familia, comunidad y los demás.

La escuela en el ámbito carcelario requiere de una atención especial para reconciliar al sujeto con el deseo del conocimiento y el proceso de aprender. Será necesaria entonces una educación que, junto con los contenidos establecidos, ofrezca otros elementos a los alumnos en situación de privación de la libertad, la posibilidad de análisis de la realidad, el aprendizaje social de la convivencia y el desarrollo de valores democráticos, sin la pretensión de anular las distintas representaciones del mundo que cada alumno posee (Florio, 2010).

Trayectoria educativa

Se define trayectoria según la Real Academia Española (RAE) como: “Línea descrita en el plano o en el espacio por un cuerpo en movimiento”, otros de los significados y el que más se acerca a la presente investigación es: “Curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución”. Las trayectorias educativas expresan los recorridos de los estudiantes dentro del sistema de educación formal.

Terigi (2010) recupera la distinción entre trayectorias educativas y escolares. Las trayectorias educativas son los aprendizajes que se dan a lo largo de la vida, no sólo los que dependen del sistema educativo, es decir, implican una dimensión más amplia que la escuela: la educación recibida en la familia, los medios de comunicación, el grupo de pares, entre otros. Según Terigi (2008), las trayectorias escolares “son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema

escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño del sistema” (p. 3). El análisis de dichas trayectorias ayuda a redescubrir a la persona que existe en el alumno, a pensar y a actuar para promover la inclusión educativa. No obstante, los trayectos escolares se proyectan más allá de los contextos educativos y se trazan por el vínculo de los sujetos con otros contextos, tales como el social, familiar, cultural, entre otros.

En este sentido, es importante distinguir entre las trayectorias reales y teóricas. Los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar comparados con la expectativa que supone el diseño de tal sistema, muestran diferencias sustanciales. Las trayectorias teóricas suponen que todo adolescente a los 12 o 13 años está en el primer año de secundaria, y que la terminará a los 17 o 18 años. Por esta razón se considera teórica, ya que se encuentran rasgos del sistema educativo que fortalecen la vigencia de las trayectorias escolares teóricas como son “la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción y la definición de las edades de inicio y fin de la obligatoriedad escolar” (p. 3).

Asimismo, Terigi (2014) expresa que las trayectorias teóricas se apoyan en supuestos pedagógicos y didácticos en los que se rige el sistema escolar, como son “un cierto cronosistema, un sistema de ordenamiento del tiempo que establece etapas de la vida para asistir a ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición de los aprendizajes, duración de las jornadas escolares, duración de la hora de clase” (p. 71).

Las realidades diversas y adversas de muchos jóvenes hacen que las trayectorias educativas reales estén muy lejos de las trayectorias teóricas. Muchos jóvenes se insertan tardíamente en el sistema, expuestos a situaciones como el abandono, la deserción, las inasistencias prolongadas, la repitencia, ausentismo, el embarazo adolescente y la sobre-edad, por mencionar algunas situaciones. Las trayectorias educativas reales de los sujetos son expresiones de un conjunto de condiciones socioeducativas diversas que atraviesan la vida escolar, y manifiestan lo que sucede en lo concreto de la práctica y con el recorrido de un estudiante. Desde esta perspectiva se constata que las experiencias formativas son heterogéneas y adquieren rasgos propios.

Los avances, éxitos, abandonos, fracasos y cambios de escuela son situaciones que operan sobre las trayectorias educativas de los jóvenes que van tejiendo y modificando entramados complejos y diversos. Según Terigi (2007), los itinerarios no siguen un cauce diseñado por el sistema “pues gran parte de los niños y jóvenes transitan por su escolarización de modos heterogéneos, variable y contingentes” (p. 4). Nos encontramos frente a trayectorias no encauzadas

que forman parte de las trayectorias reales y designan los casos en que los sujetos no siguen el “cauce” de las trayectorias teóricas.

Siguiendo con la distinción en análisis, Janjetic (2018) manifiesta que, “las trayectorias escolares expresan los recorridos de los estudiantes dentro del sistema de educación formal” (p. 58), donde las trayectorias reales requieren de comprender su complejidad, pues involucran las interrupciones escolares, la cantidad de ingresos y egresos de las escuelas, ausencias que no se registran en las estadísticas.

En el acompañamiento de las trayectorias educativas, Terigi (2009) postula que entran en juego prácticas e ideas respecto a los aprendizajes, éxitos y fracasos escolares, debido a que se encuentra la necesidad de evidenciarlos.

Scasso, Bortolotto y Ferreyra (2015) mencionan otros factores que también atraviesan las trayectorias educativas de jóvenes y adultos, por ejemplo, el acceso a la educación en el caso de la secundaria de la modalidad de jóvenes y adultos, pues consideran que “la demanda potencial conforma un perfil heterogéneo y presenta una multiplicidad de desafíos para la inclusión educativa” (p. 37). Los mismos marcan una brecha entre las reales y teóricas, específicamente en lo que se refiere a los prejuicios culturales, la inadecuación de la oferta al contexto, las dificultades económicas para afrontar los costos y la falta de capacitación docente, específica en cuanto a la modalidad, y la articulación entre niveles, etcétera.

Las construcciones de las trayectorias educativas son sociales, pues se realizan por la apropiación de las representaciones comunitarias por parte de los sujetos. Esto se logra por medio de intercambios que se producen entre pares y con los adultos. Se considera que la escuela desde sus prácticas puede seguir instituyendo nuevos sentidos a la cultura que busca transmitir y, es por ello por lo que, la idiosincrasia de vida se va configurando y no está dada de antemano, se construye a partir de una cultura, de un conjunto de valores y de representaciones que se determinan de los contextos y las situaciones.

Nicastro y Greco (2012) reflexionan sobre las trayectorias reales y las caracterizan como un proceso de construcción de un recorrido singular, un itinerario en situación: “una trayectoria es un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamientos” (p. 24). Un trayecto se asocia en algunas ocasiones a un proceso que tiene un inicio y un final, en este momento estamos optando, como una cuestión indiscutible, por pensar las trayectorias en el marco de una historia, no podrá anticiparse totalmente y siempre contará con sentidos que requieren

de reinención y de construcción cada vez. En cuanto a las trayectorias y la narración, las autoras expresan que, “si una trayectoria es su relato, las relaciones con el tiempo se verán atravesadas por las vicisitudes propias del tiempo narrado, del tiempo de su narrador, quien a su vez se ve atravesado por su estar en el tiempo” (p. 30). Es decir, la narrativa que aborda las trayectorias educativas permite conocer al joven que se expresa, cómo y a partir de qué dinámicas ha ido construyendo su recorrido de formación y qué sentidos le atribuye. Una reconstrucción subjetiva de la memoria, de lo real, y que muchas veces deja entrever una expresión de deseo.

A lo largo de la investigación que se presenta se retoma el concepto de trayectorias educativas y, no sólo escolares, en tanto se comprende que, más allá de estudiar a los jóvenes que asisten a una institución educativa en contexto de encierro, sus recorridos no solo se atraviesan por el presente escolar, sino por sus historias de vida, las cuales exceden al ámbito educativo, teñidas por las experiencias que, conjuntamente acontecen en el contexto familiar y grupo de pares con anterioridad.

Vínculo pedagógico

La palabra vínculo según la RAE (2020) viene del latín tardío *vinculāre* encadenar, que significa: “Atar o fundar algo en otra cosa”. El vínculo es una estructura que supera la palabra, no se trata de una conversación entre un emisor y un receptor, sino que va más allá y tiene que ver con relaciones intersubjetivas instauradas por el lenguaje. Según Tizio (2001), el vínculo se tiene que reinventar, no es una invención para siempre, dado que, cada encuentro puede o no asegurar el surgimiento del vínculo. Si hay reconocimiento del otro, y si el vínculo surge también se genera una oferta educativa, en donde se habilita un espacio para alojar las particularidades del sujeto.

Específicamente, “pedagógico” se refiere a la relación que surge entre el docente y el joven dentro del aula. Mejía Correa (2008) y Núñez (2005) coinciden en que los vínculos entre los seres humanos ligan, ya que se trata de un encuentro instantáneo que deja una marca o huella. El modo en que nos sentimos, vemos, comportamos, es decir, el cómo somos, depende de las prácticas en las que estemos insertos y en relación con otros. Es necesario generar un encuentro con ciertas condiciones que permitan, fomenten una interacción entre dos o más personas. En este sentido, Castro y Ferrari (2013) consideran que el docente se convierte en algo fundamental para la “experiencia que el alumno tiene de sí dado que son estas relaciones la que construyen y median la relación del sujeto consigo mismo y al mismo tiempo determinan el vínculo con el saber” (p. 44).

Según Daitter de Brouchy (2016) “la relación educativa transcurre entre el docente y el alumno. Es un vínculo institucionalizado que teje su trama mediante pequeños gestos, miradas, actitudes y que configura diversos modos de relación, como un efecto simbólico que atraviesan los tiempos” (p.20). Un maestro podrá ofertar un saber y los alumnos podrán o no recibir ese saber.

Duarte (2006) analiza el vínculo asimétrico entre profesor y alumno, y la angustia que puede instaurar dicha situación escolar por generar en el docente un lugar de especial exigencia subjetiva: ser el adulto de la situación. Pero lo que se intenta es plantear “el encuentro con el otro, pretende sostener la circulación de la palabra, soporte de sentimientos y sensaciones que emergen en el intercambio” (p. 26). Pero este vínculo se establece de modo particular según los sujetos involucrados. Esas relaciones instauradas por el lenguaje implican como mínimo dos elementos: un agente y otro. Para que haya lazo, es menester que alguien interpele al otro, le haga una oferta, y que el otro se deje convocar. Resulta fundamental explorar las acciones que tienen lugar en el binomio docente-alumno dentro de la institución escolar la cual depende de una estructura y dinámica particular de organización. Esto requiere un acercamiento entre el alumno y el estudiante para que permita establecer un vínculo real.

Daitter de Brouchy (2016) señala que el vínculo pedagógico, como vínculo educativo entre el maestro y el alumno consiste en “comprender la vital importancia del encuentro personal que acompaña las prácticas pedagógicas, para transformar las relaciones personales en sostén de los aprendizajes académicos”; por otra parte, “fortalece el deseo de aprender y aumentar la autoestima que los alumnos necesitan desarrollar, para que estos procesos sean posibles” (p. 15). La misma autora expresa que la capacidad para lograr un vínculo con el otro se manifiesta a través de “elementos y actitudes que involucran la afectividad y debe ser tenida en cuenta en los procesos de formación y de acompañamiento docente, ya que estos promueven una mayor plenitud de la condición humana” (p. 16).

Allidière (2008) propone que, desde una mirada psicológica del vínculo entre profesor y alumno, en las experiencias tempranas de la vida, el estilo afectivo que tuvieron los primeros vínculos con las personas significativas de la infancia modelaría la transferencia afectiva de las relaciones futuras. Son de vital importancia los primeros vínculos que se producen en la infancia ya que éstos “teñirán afectivamente el resto de los vínculos futuros. Esto se produce porque el psiquismo, en su obstinada tendencia a la repetición, reactualizará con los personajes del presente las modalidades vinculares del pasado y la transferencia afectiva” (p. 21). Es decir, los vínculos

pedagógicos entre profesor y alumnos tienen una característica y estructura asimétricas, la institución educativa es un lugar de transmisión y de trabajo, también de obediencia y de respeto, porque la relación entre docentes con el alumno no es una relación entre iguales. “La asimetría constitutiva de los vínculos pedagógicos se asienta en la necesidad de que tanto los docentes como los alumnos jueguen roles bien diferenciados” (p. 26).

A modo de cierre, se puede afirmar que, las trayectorias educativas son los recorridos que el sujeto va realizando a lo largo de su vida; éstas se encuentran signadas por historias personales particulares y contextos singulares determinados por la historicidad propia de los momentos vividos. En el mundo de hoy se abren múltiples oportunidades que generan caminos personales únicos, es decir, propios de cada persona. Esto da a lugar a que cada individuo construya un trayecto basado en sus historias. Esta Historia de vida se teje en una trama irregular y que no es necesariamente la configurada y esperada por el sistema educativo, social y cultural.

Al hablar de trayectorias y oportunidades, el vínculo con los otros es una dimensión clave para comprender los recorridos educativos realizados. Primero con los afectos, la familia, el barrio y las personas más cercanas, para luego dar paso al que se da en las instituciones educativas, definido como vínculo pedagógico. La trama de los vínculos se genera a partir de las relaciones con otros, delimita un posicionamiento respecto del rol de la persona en su entorno social. Cada persona es única y se deben potenciar sus virtudes y sus fortalezas para establecer la confianza y se pueda dar la mejor versión de sí. El vínculo pedagógico así establecido, habilita un espacio capaz de ver y desarrollar en el alumno sus capacidades para lograr sus metas. Construyendo lazos de unión, dando paso a la confianza y la autoestima de modo que, la persona se vea capaz de resolver situaciones de su vida y de emprender nuevos y variados desafíos, educativos, sociales, familiares y laborales.

Resultados

Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada estudiante, indagando sobre su paso por su experiencia escolar; los buenos y malos recuerdos; la relación con los docentes, si se cumplieron las expectativas académicas; como fue el vínculo con la comunidad educativa, entre otros indicadores. En el caso del equipo docente y personal de apoyo se consultó sobre la percepción que tienen sobre las trayectorias escolares de los alumnos.

Trayectorias educativas

En relación con las características de las trayectorias educativas, se observa que los jóvenes aluden a experiencias complejas, teñidas de valoraciones atravesadas por múltiples dificultades y obstáculos. Son jóvenes con recorridos discontinuos y trayectorias no encauzadas. En el tema de sus familias, descritas como numerosas, desestructuradas y a sus estudios, como experiencias de aprendizajes fragmentados, de contenidos lábiles y no afianzados. En cuanto a los determinantes de las trayectorias educativas, la falta de contención y seguimiento aparecen como los principales motivos que los llevan a tomar la decisión de abandonar, desertar, no estudiar y repetir o adoptar comportamientos que los llevara a sufrir la expulsión del sistema educativo formal. En una minoría de los casos, las causas del abandono escolar corresponden a motivos laborales, formales o informales, mientras que, en el común denominador es que las expulsiones se deben a comportamientos violentos o inadecuados. En algunos casos se presenta una suerte de abandono, sin un seguimiento de las acciones y decisiones tomadas por el joven en esa etapa de su vida, tanto desde el núcleo familiar como de las instituciones escolares. Como lo expresa el coordinador la “falta de contención y seguimiento por parte de las escuelas que lo expuso” o, como dice un joven en la entrevista (Nº7) “Abandoné, nadie me buscó ni me dijo nada”. En palabras de una de las docentes “falta de contención en las escuelas anteriores”, estos datos aparecen como una de las características de los jóvenes que transitan estos espacios.

Como expresan Nicastro y Greco (2012), se debe pensar la cuestión de las trayectorias no sólo como un mero recorrido, sino que corresponde “entender además cómo hemos llegado cada uno de nosotros al espacio y tiempo que hoy habitamos” (p. 27). En las entrevistas a las docentes y al coordinador, aparecen con recurrencia expresiones referidas a los estudiantes tales como, “tienen pocos hábitos de estudio”, “vienen a la escuela, pero no quieren hacer nada” o, “poco compromiso para estudiar”. Los jóvenes asisten, pero sin interés en estudiar, esto coincide con lo que expresa Kessler (2004), sobre la escolaridad de baja intensidad, una escolaridad caracterizada por la desvinculación de las actividades escolares.

Según Montes y Sendon (2006), ya no es posible encontrar trayectorias lineales predecibles, por el contrario, se tiende cada vez más a observar prácticas permeadas por una dinámica de fragmentación social, cultural y educativa; este fenómeno delinea un conjunto de recorridos impregnados de heterogeneidad, novedad y estrategias diversas que dificultan la creación de perfiles cerrados y bien delimitados, que suelen ser el producto de la reflexión sociológica.

Vínculo pedagógico

Al analizar el vínculo pedagógico, se identificaron dos subcategorías: las características del vínculo pedagógico y, los objetivos y metas del vínculo pedagógico. Las mismas, se presentan interconectadas a lo largo de las distintas instancias de la investigación.

En relación con las características del vínculo pedagógico en la historia escolar de los jóvenes, se observan vínculos significativos, de contención, armoniosos y amenos. Dentro de los objetivos y metas del vínculo pedagógico, quedan descriptos bajo un ambiente de contención que propone y orienta al diálogo, a la escucha de los jóvenes, en donde se expresan sus preocupaciones y sentimientos, atendiendo a las particularidades de cada uno, para así mejorar su autoestima y favorecer una mayor fortaleza.

Según los jóvenes entrevistados, existe un denominador común que caracteriza al vínculo pedagógico: las maestras son buenas, pacientes, les prestan atención, dedicación, gente positiva y abierta. Como se expresa en la siguiente entrevista “Antes me portaba mal se enojaban mucho después se les pasaba y me volvían a querer” (N°6), la tensión del relato del joven habla de un sentimiento de aceptación, no puede ver que le estaba siendo impuesto un límite. Otros jóvenes expresan “acá te saben comprender, te escuchan tienen mucha paciencia” (N°15), “acá me gusta venir, me ayudan a aprender a leer y escribir, puedo salir del instituto estar tranquilo y te dejan fumar” (N°2). Como expresa Florio (2010), se necesita construir vínculos y recorridos escolares distintos a las propuestas estandarizadas del sistema educativos, es una dificultad dotar a la educación de jóvenes y adultos con su necesaria especificidad en contextos de encierro.

Al respecto, Mena, Bugeño y Valdés (2015) expresan que, una vinculación caracterizada por el afecto, respeto y expectativa realista sobre las capacidades de los alumnos sea cual sea la historia de relaciones con los que estos llegan a la escuela, es la oportunidad única de brindar la experiencia de ser cuidado y enseñar a cuidar al otro, y sienta las bases para la autonomía y apertura al aprendizaje. Así lo expresa otro joven, “las maestras eran buenas sino no hubiera ido más a la escuela, acá puedes charlar, te escuchan y te ayudan, puedes contar cosas” (N°1). Esta expresión de vínculo pedagógico positivo permite pensar la continuidad de los recorridos educativos de los jóvenes. En palabras de Castro y Ferrari (2013), las prácticas pedagógicas adquieren su relevancia cuando el docente se constituye en un actor fundamental para la experiencia que el alumno tiene de sí; son estas interacciones las que construyen y median las relaciones del sujeto consigo mismo, y al mismo tiempo establecen vínculo con el saber. De la misma manera, Manghi-Hanquin (2016),

remarca que el vínculo pedagógico puede llegar a ser central para alcanzar el interés por participar en actividades escolares, en la comunidad educativa y por mantenerse en el tiempo como un aprendiz que avanza en una trayectoria escolar que le ofrece oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Es decir, la construcción de vínculos provee de soportes que facilitan la asunción de los desafíos. La sensación de soledad se transforma en obstáculo y puede incluso ser causante de deserción (Gómez, et al., 2016).

Los objetivos y metas del vínculo pedagógico son descritos como proveedores de un ambiente de contención. Una de las docentes expresa: “nosotros generamos un ámbito armonioso grupal, si bien los chicos tienen diferentes momentos educativos se recurre al diálogo para que expresen sus sentimientos y sus preocupaciones evitando la discriminación, porque en base a esta estabilidad sin peleas ni gritos se puede aprender”, como lo expresa Mena, Bugueño y Valdés (2015), “las experiencias de vínculo pedagógico positivo hacen que los jóvenes puedan experimentar empatía con el objeto de conocimiento puesto en juego en el proceso de enseñanza” (p. 5). Daitter de Brouchy (2016) señala que, la proximidad con el otro está constituida por elementos y actitudes que involucran afectividad promoviendo la plenitud en la condición humana. Como se observa en la entrevista N°7, “acá me dan bola”, lo que manifiesta una necesidad de ser tenido en cuenta, otro expresa (N°9) “se sientan con vos y te enseñan y son pacientes”, es decir, el vínculo pedagógico como vínculo educativo entre el maestro y alumno consiste en “comprender la vital importancia del encuentro personal que acompaña las prácticas pedagógicas” y, fortalece el deseo de aprender a aumentar la autoestima que los alumnos necesitan desarrollar, para que así, estos procesos sean posibles. Desarrollar espacios e instancias de comunicación intersubjetivas es de vital importancia para los estudiantes.

En la entrevista N°11, un joven comenta “acá podés charlar, te escuchan”, es una necesidad de los jóvenes el comunicarse, que los escuchen, el vivir con otros y la educación como mediadora de esos encuentros. Como expresa Freire (2013), “los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (p. 69), esa comunicación se realiza mediante el diálogo “se nos revela la palabra” (p. 97). Los responsables de estos espacios son conscientes de esta necesidad, como se puede observar en la entrevista al coordinador: “la contención es fundamental, sólo con escucharlos se los puede ayudar a mejorar su autoestima y lograr una fortaleza mayor en ellos”. Según Freire (2013), el poder de la palabra y de la escucha interesada es fundamental, “el diálogo se impone como el

camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto a tales. Por eso, el diálogo es una exigencia existencial” (p. 99).

Discusión

El objetivo general de esta investigación fue analizar las trayectorias educativas de los jóvenes que se encuentran en contextos de encierro y su relación con el vínculo pedagógico, es decir, ¿de qué manera el vínculo pedagógico está presente en las trayectorias educativas de los jóvenes que se encuentran en contextos de encierro?

Entre los resultados se encuentra una trama compleja que se teje entre las trayectorias educativas y el vínculo pedagógico. Específicamente, se encuentra al igual que los desarrollos de Terigi (2008): existe un escenario sumamente heterogéneo en lo escolar e historias de vida, en donde las trayectorias escolares no encauzadas son recurrentes en los recorridos de estos jóvenes en contextos de encierro, signados por la sobre edad, el bajo rendimiento académico, la repitencia, el abandono y la expulsión. Así pues, se observó que los jóvenes presentan trayectorias discontinuas, no lineales, heterogéneas, que ocasionaron el abandono escolar motivado por diversas razones. En la escuela en contextos de encierro no suelen considerarse a estas situaciones como un problema, sino como una característica propia de esta población estudiantil, lo que da lugar a un cierto tipo de naturalización de los recorridos educativos. No obstante, las expresiones manifestadas por los docentes y demás agentes educativos entrevistados, hablan de recibir a los estudiantes en el aula, de brindar apoyo y herramientas necesarias para su continuidad educativa. Para ello ,apelan a que los jóvenes gestionen sus fortalezas y eliminen las prerrogativas que puedan tener en las instituciones educativas de origen, para que así continúen sus estudios de manera autónoma. Por eso, la escuela necesita estar preparada para responder a las demandas y adaptarse a las necesidades de estos jóvenes; no replicar el modelo homogéneo que los marginó del sistema educativo, por sus vínculos con el afuera. El trabajo de contención y escucha se convierte en el recurso más importante para sostener el vínculo pedagógico, eliminar barreras y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. La escuela debe posibilitar el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes en contextos de encierro, realizar los ajustes y adaptaciones necesarias para que el joven se sienta apoyado y orientado para continuar con su trayecto escolar, ya sea en contexto de

encierro o en el de libertad. Los aspectos mencionados con anterioridad son coincidentes con las propuestas de Garay (2010) y Corica (2012).

En relación con objetivo específico, conocer el modo en cómo los vínculos pedagógicos atraviesan las trayectorias educativas de jóvenes en contextos de encierro, se encuentra indispensables las experiencias de afecto y la contención, la preocupación por el otro, la apertura, la confianza y el respeto. Comportamiento que si median al vínculo pedagógico propician el regreso de los jóvenes a las instituciones educativas. La escuela, mediante este vínculo, abre las expectativas para asegurar la continuidad en las trayectorias educativas de los jóvenes. Su mayor objetivo es el de convertir el paso por la escuela en una experiencia vital con sentido y así, permitir la posibilidad de construir un futuro para estos jóvenes. La escuela no solo se preocupa por los contenidos del diseño curricular, sino que incorpora rasgos importantes de la cultura, apostando como estrategia fundamental la de mejorar sus calidades de vida. La escuela se presenta como la prolongación de sus proyectos de futuro. Lo dicho hasta aquí muestra puntos de encuentro con las propuestas de Nicastro y Greco (2012), Terigi (2014) y Duarte (2006).

En tanto que, referente al otro objetivo específico, describir las trayectorias escolares de los jóvenes de nivel primario que se encuentran en contextos de encierro. En el trabajo se observó que, al igual que los desarrollos de Terigi (2008), existe un escenario sumamente heterogéneo en lo escolar. Esto contribuye a ampliar las desigualdades sociales que se observan en el acceso al conocimiento. Recuperar la expresión utilizada por la autora, las trayectorias escolares no encauzadas son recurrentes en los recorridos de estos jóvenes en contextos de encierro, signados por la sobre edad, el bajo rendimiento académico, la repitencia, el abandono y la expulsión.

En síntesis, se afirma que, las trayectorias educativas son los recorridos que el sujeto realiza a lo largo de su vida; éstas se encuentran asignadas por historias personales, contextos singulares, y una historicidad que los determina. En el mundo de hoy se abren múltiples oportunidades que generan caminos personales únicos, es decir, propios de cada persona. Esto da a lugar a que cada individuo construya un trayecto basado en sus historias. Esta historia de vida que se teje en una trama irregular y que no es necesariamente la configurada y esperada por el sistema educativo, social o cultural.

Al hablar de trayectorias y oportunidades, el vínculo con los otros es una dimensión clave para comprender los recorridos educativos realizados. Primero con los afectos, la familia, el barrio y las personas más cercanas, para luego dar paso al que se da en las instituciones educativas, lo que

se define como vínculo pedagógico. La trama de los vínculos se genera a partir de las relaciones con otros, delimitan un posicionamiento respecto del rol de la persona en su entorno social. Cada persona es distinta y se debe potenciar sus virtudes y sus fortalezas para establecer la confianza y se pueda dar lo mejor versión de sí. El vínculo pedagógico que se establece y habilita un espacio capaz de ver y desarrollar en el alumno sus capacidades para lograr sus metas. Construir lazos de unión y dar paso tanto a la confianza como a la autoestima, de modo que, la persona hace consciencia de su capacidad de resolver situaciones personales y promover la superación, el emprender nuevos y variados desafíos, educativos, sociales, familiares o laborales.

Si bien, muchos de los autores citados no tratan estos temas específicamente, son mencionados tangencialmente en sus discursos. En la escuela de jóvenes que se encuentran en contextos de encierro, resulta importante el gestionar espacios que atiendan la diversidad, formular propuestas y generar ámbitos de trabajos reflexivos que aborden la individualidad de cada sujeto.

En resumen, es necesario atender las condiciones de exclusión que sufren estos jóvenes en sus trayectos educativos, si se aspira a alcanzar una justicia educativa, es necesario asegurar las condiciones vitales y materiales adecuadas para facilitar el acceso a una trayectoria escolar exitosa, y así modificar las concepciones estereotipadas.

Referencias

- Allidière, N. (2008). *El vínculo profesor-alumno: una lectura psicológica*. Biblos.
- Castro, S. y Ferrari, M. (2013). Sujeto pedagógico y vínculo educativo en el ámbito de la escuela especial. *Praxis Educativa*, XVII (1), 35-46.
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última década*, 20(36), 71-95.
- Daitter de Brouchy, L. (2016). *Creo luego enseño*. Corrientes: Librería de Corrientes.
- Duarte, M. (2006). *Vínculo docente -alumno. De la queja a la pregunta, de la pregunta al trabajo*. En M. C. Duarte, Vínculo docente alumno. Un abordaje de la subjetividad en la escuela desde una propuesta de extensión universitaria. Universidad nacional de Córdoba. 19-38.
- Florio, A. (2010). *Pensar la educación en contexto de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Ministerio de Educación de la nación.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno.

- Gagliano, R. (2010). *Construcción de la institución escuela en contextos de encierro*. Ministerio de Educación de la nación. <https://bit.ly/3K1CRaK>
- Garay, L. (2010). El silencio de la pedagogía en las aulas. *Diálogos Pedagógicos*, 8(15), 149-169. <https://bit.ly/3HqeQJ0>
- Gómez, S., Etchegorry, M., Avaca López, F. y Caón, C. (2016). Trayectos escolares previos y vida universitaria. *Praxis Educativa*, 20(3), 38-46. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200305>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2016) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Janjetic, M. (2018). *En el Bachi te dejan ser: trayectorias educativas en bachilleratos populares*. La Crujía.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Paidós.
- Manghi-Haquin, D. (2016). Vínculo pedagógico en contextos escolares: más allá de las palabras y del currículo. *Boletín Científico Sapiens Research*, 6(2),11-19.
- Mejía Correa, M. (2008). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno. *Revista Educación y Pedagogía*, XX(15), 189-197.
- Mena, I., Bugueño, X. y Valdés, A. M. (2015). Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo. *Ficha Valoras*. <https://bit.ly/3JYE15z>
- Nicastro, S y Greco, B. (2012). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.
- Núñez, V. (2005). El vínculo educativo. En H. Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 19-48). Gedisa.
- Scasso, M., Bortolotto, G. y Ferreyra H. (2015). Las trayectorias escolares en la educación de jóvenes y adultos. *Diálogos Pedagógicos*, 15(25), 32-53.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. <https://bit.ly/3plQbPE>
- Terigi, F. (2008). *En la perspectiva de las trayectorias escolares. Atlas de las desigualdades educativas en América Latina*. Buenos Aires: IPE – UNESCO. <https://bit.ly/36MqJwa>

- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. <https://bit.ly/3hozjDe>
- Terrigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia. <https://bit.ly/3plQdHg>
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco, y L. Hernández (Coord.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). Fundación Mapfre.
- Tizio, H. (2001). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía social y del Psicoanálisis*. Gedisa.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Técnicas para investigar*. Brujas.

Construcciones sociales de docentes de nivel primario sobre atención a la diversidad y la relación con el principio de inclusión educativa

Jorgelina María Inés Casella

Introducción

El presente artículo tiene como finalidad dar a conocer las primeras elaboraciones que surgen del trabajo de tesis que se desarrolla en el marco del doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba. Este trabajo se denomina *Las Construcciones sociales sobre atención a la diversidad de docentes de nivel primario en relación con el principio de inclusión educativa. Experiencias de la ciudad de Córdoba en contexto de pandemia*. El objetivo general propuesto, implica analizar las construcciones sociales de docentes de nivel primario respecto al concepto de atención a la diversidad; para lo cual se pretende identificar las significaciones construidas en torno a dicho concepto; problematizar la relación entre las significaciones construidas por los docentes y sus contextos particulares, y finalmente discutir las significaciones analizadas en el marco de los debates respecto al principio de inclusión educativa.

Cabe señalar que, el momento en el que se encuentra el trabajo es de elaboración del marco teórico y de los instrumentos necesarios para un primer ingreso a campo. En este sentido, no es posible aún plantear hallazgos y resultados específicos, pero sí se espera poder compartir los sustentos en los que se basa la investigación, así como también las reflexiones iniciales que orientan los primeros pasos de este proceso.

La idea de construcciones sociales posibilita pensarnos como personas, grupos y sociedades. Esta propuesta teórica asume la importancia de la interacción social como el contexto para el surgimiento de las realidades humanas y del lenguaje como uno de los recursos fundamentales para la construcción de los significados de estas realidades. Estos significados generan percepciones e interpretaciones subjetivas que son instituidas como realidades objetivas. En este sentido, se considera fundamental reconocer aquellas construcciones que se realizan en torno a la diversidad en educación. Terigi (2014) plantea que:

En la actualidad existen numerosas iniciativas orientadas al cumplimiento de los derechos educativos de las poblaciones vulnerables de nuestros países. En ellas, se cuestiona la homogeneidad de prácticas y resultados de la escuela, su inflexibilidad

curricular y, sobre todo, la invisibilidad en que quedan sumidos los sujetos. Sin embargo, tales iniciativas no son suficientes para restituir el derecho a la educación; se necesita transformar las prácticas escolares en el sistema educativo de lo contrario, la escuela seguirá produciendo candidatos a programas de aceleración, de (re)ingreso, etc. (p.80.)

La modificación de las políticas de educación conlleva repensar las conceptualizaciones acerca de la función de la escuela, así como de aquello que se espera de los diferentes agentes institucionales. Asimismo, sabemos que la sola modificación de las políticas establecidas en leyes, resoluciones, diseños no resignifica las construcciones ni los modos de hacer, de quienes integran la institución educativa. Por ello, hablar de diversidad, establecer objetivos de reconocimiento de la diversidad, no es suficiente. Trabajar con y desde la atención a la diversidad implica, necesariamente, un primer momento de conocimiento de las construcciones sociales que respecto a ella desarrollan los actores institucionales.

Indagar acerca de las construcciones sociales de los docentes sobre diversidad implica comprender una relación de interacción entre objeto y sujeto de conocimiento. Desde la perspectiva crítica, se busca resaltar la relación dialéctica que existe entre el sujeto y el objeto, la que se verifica en el terreno de la práctica (Ibáñez, 2010). La realidad social que se estudia es una realidad reinterpretada por sujetos observadores que de esta forma se produce y reproduce. Por lo tanto, como lo plantea el autor, las acciones sociales no son observadas directamente, sino que se acceden a ellas a través de reinterpretaciones realizadas por los actores. Asimismo, implica acceder al mundo simbólico y motivacional de los sujetos. Como expresa Pérez Rubio (2012), los sujetos no pueden ser pensados como suma de individualidades sino como articulación entre lo individual y lo social. De hecho, no resulta fácil operacionalizar un pensamiento social diferente de las opiniones individuales, pero que no puede ser captado más que a través de ellas.

Como psicopedagoga dentro de un equipo interdisciplinario de orientación escolar, en el trabajo conjunto con docentes de nivel primario, se observa la dificultad para reconocer las diferencias en los procesos de aprendizaje de los estudiantes como oportunidades de enriquecimiento. Por el contrario, esta diversidad muchas veces se cuestiona, se pregunta si es buena o mala o se intenta que desaparezca.

En lo que refiere a la idea de atención a la diversidad en el marco de las transformaciones educativas de los últimos años, se considera relevante discriminar entre aquellos discursos que

critican la homogeneidad, porque es inviable o no puede ser aplicada y, por lo tanto, desde este lugar, la diversidad sigue siendo un problema; de aquellos otros que critican los fundamentos del proyecto homogeneizador y abren la posibilidad de que la diversidad sea pensada como un potencial.

Desde la primera posición, se reconocen acciones tendientes a trabajar de manera diferenciada con algunos estudiantes cuyas necesidades educativas se distancian de lo que se propone al resto del estudiantado. Por el contrario, desde la otra postura, es posible partir del concepto de “las Pedagogías de las diferencias” desarrollado por Skliar, citado por Vignale, Alvarado y Cunha (2009), quien lo plantea como un deseo.

Es un deseo porque se trata de una concepción y una toma de posición frente a lo educativo, a la enseñanza y el aprendizaje institucionalizados, a las relaciones educativas, al currículo, al deber-ser que la institución escolar instituye como dispositivo de normalización. (p.1)

Así, la aceptación de la diversidad a la que nos referimos desde esta segunda posición implica comprender que ésta es parte constitutiva de los sujetos, de sus modos de interacción y de sus visiones del mundo. La diversidad en la interacción pedagógica en el aula conlleva “una práctica curricular interactiva que tiene la posibilidad de modificar lo previamente planificado, aceptando la incorporación de identidades distintas, en el entendimiento de que las interacciones de los actores educativos del aula se producen desde dichas identidades” (Díaz Arce y Druker, 2007, p. 12). Estos autores expresan la necesidad de ampliar el concepto de diversidad entendiendo como legítimo el hecho de que los y las estudiantes son diferentes entre sí, y que los modos en que asuman los roles de ser docentes y ser estudiantes en la relación pedagógica dan cuenta de la aceptación y legitimación o no de la diversidad.

Asimismo, estas conceptualizaciones sobre diversidad están sustentadas en el derecho a la educación. Como derecho, la educación no puede verse como el privilegio de unos pocos, sino como un derecho de todas las personas, por lo que, en esa idea, habrá de asumirse desde los Derechos humanos.⁶ Una sociedad que se define como democrática debería poder propiciar un sistema educativo en sintonía. Es decir, promover una educación que permita que los y las estudiantes se incorporen a la sociedad en igualdad de oportunidades. En este sentido, resulta

⁶ “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Declaración Universal de los Derechos Humanos. Art. 1).

imprescindible, tal como lo expresa Casanova, “apostar con convicción por un modelo de educación inclusiva, dado que es la única que ofrece el contexto y las condiciones reales para desarrollar una educación conforme con las competencias que serán necesarias y útiles en esta sociedad democrática” (2017, p. 42). Sin dudas, la educación como derecho implica su planteamiento inclusivo; la educación es un derecho de todas las personas que debe posibilitar la incorporación a una sociedad equitativa y justa.

Este derecho a la educación se vio en algunos sentidos, vulnerado durante el contexto vivido a causa de la pandemia por COVID 19. El aislamiento social preventivo, que trajo consigo la pandemia, implicó revisar nuestros modos de trabajo, estudio, encuentros, etc. Es decir, puso en jaque nuestra vida y algunos modos de hacer parecen hasta difíciles de retornar.

Como institución que es la escuela, tiene una función reguladora en la sociedad y también se ve atravesada por otras instituciones. Desde este lugar, puede comprenderse que no permaneció por fuera de este contexto, sino que, por el contrario, se vio interrogada y con necesidad de dar respuesta, incluso, con cierta inmediatez. Según expresa Plá (2020) la decisión de cerrar las instituciones educativas como espacios físicos a partir de la pandemia, canceló el lado creativo de la escuela; es decir, sus potencialidades liberadoras. “Lo que quedó es parte de su función reguladora básica: certificar y crear ciclos etarios. De ahí la urgencia por salvar el año escolar y la creación de las Carpetas de Experiencias que no serán más que verificación y calificación de la tarea realizada” (Plá, 2020, p. 31). Esta situación ha llevado a que la familia cobre un protagonismo esencial en el proceso educativo, lo cual se impuso casi sin preguntas de las posibilidades de llevarse adelante. Se coincide con el planteo de Plá cuando expresa que el derecho a la educación se tradujo en el derecho de niños y niñas a alcanzar los aprendizajes prescritos por los currículos y no “a recibir una educación para sus necesidades presentes” (Plá, 2020, p. 33)

En este contexto, el preguntarse acerca de las construcciones sociales de los docentes sobre atención a la diversidad surge como un interrogante que en la actualidad se hace necesario abordar si se pretende trabajar en pos del principio de inclusión educativa y aportar realmente a una educación de calidad. Así, la pregunta problema que orienta la investigación es la siguiente: ¿Cuáles son las construcciones sociales en relación con el concepto de atención a la diversidad y sus correlaciones con el principio de inclusión educativa que se reconocen entre los y las docentes de nivel primario de la ciudad de Córdoba en contexto de pandemia? A partir de la cual se desprenden una serie de preguntas intermedias: ¿Qué relaciones se pueden reconocer entre los

contextos particulares de formación y trayectoria de los y las docentes y las significaciones construidas sobre atención a la diversidad en educación?; ¿qué prácticas despliegan los y las docentes como parte de la vida cotidiana del ser docente en relación a la diversidad?; ¿qué continuidades y/o desplazamientos se registran en relación a la idea homogeneizadora de educación?; ¿qué conocimientos evidencian los y las docentes de nivel primario de lo que se denomina principio de inclusión educativa?; ¿cómo se tensionan, en las significaciones dadas por los y las docentes de nivel primario, los conceptos de atención a la diversidad y el principio de inclusión educativa?; ¿qué significaciones en torno a la atención a la diversidad se configuran a partir de la situación de pandemia y las medidas de aislamiento y distanciamiento social?

Marco Teórico

Discusión conceptual sobre Construcciones sociales

El concepto central que sostiene la pregunta de investigación y permite comprender, desde una posición específica, el recorte de la realidad que se pretende investigar es el de construcciones sociales. Para una primera aproximación a este concepto, se toma el aporte de Schutz (1995) quien expresa, al mencionar pensadores como James, Bergson, Dewey, Husserl y Whitehead, que existe un acuerdo en considerar que “el conocimiento del mundo, tanto en el pensamiento de sentido común como en la ciencia, supone construcciones mentales, síntesis, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones específicas del nivel respectivo de organización del pensamiento” (p. 78). Para Schutz esta generación de conocimiento posee un origen social; es decir, es adquirido por el individuo en el proceso de educación a través de la mediación de padres, maestros y otras figuras de autoridad. Este mismo autor explica que, la realidad social tiene un significado específico y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven dentro de un mundo social cultural compartido, en el que surgen múltiples interacciones. Así, los seres humanos, mediante una serie de construcciones de sentido común, realizan selecciones e interpretaciones previas de este mundo que experimentan como la realidad de sus vidas cotidianas.

Estos conceptos son recuperados por Berger y Luckmann, autores de la teoría de la construcción social de la realidad. Elaboran su teoría centrados en el conocimiento de la vida cotidiana y expresan que “la realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del ‘aquí’ de mi cuerpo y el ‘ahora’ de mi presente. Este ‘aquí y ahora’ es el foco de la atención que presto a la realidad de la vida cotidiana” (Berger y Luckmann, 2003, p. 37). Sin embargo, la realidad de la

vida cotidiana abarca fenómenos que van más allá; es decir que cada uno/a experimenta la vida cotidiana en grados diferentes de cercanía y alejamiento tanto espacial como temporal. Lo más cercano, contiene el mundo en el que uno/a actúa, es aquél que está determinado por lo que uno y una hace, hizo o va a hacer. Es el mundo que está al alcance, el mundo en el que se actúa a fin de modificar la realidad.

Schutz (1995) va a plantear que el pensamiento de sentido común le permite al hombre tener conocimiento del mundo social en el que vive. A pesar de que este conocimiento sea fragmentario, por ser limitado a algunos sectores de este mundo y ser con frecuencia contradictorio; es suficiente para entenderse con el prójimo, los objetos culturales y las instituciones. Esto es así porque el mundo es desde el comienzo un mundo intersubjetivo y porque el conocimiento que se tiene de él está socializado de diversas maneras. El mundo social es experimentado como un mundo provisto de sentido.

La teoría de la construcción social sostiene que la realidad de la vida cotidiana se aprehende como una realidad ordenada. Se presenta ya objetivada, es decir, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de uno/a mismo/a. El lenguaje usado en la vida cotidiana proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para cada persona. Nuestro lenguaje, así como las acciones que realizamos están inscritas en escenarios sociales, socioculturales, sociohistóricos y de tradiciones y normas que la sociedad nos provee. Pero no es homogénea la manera de hacerlo ya que hay diversidad; existen grupos y comunidades de hablantes. Las personas pertenecen a una o varias comunidades de hablantes. En este sentido, Andrade (2002) señala que el diálogo es el elemento más importante en el mantenimiento de la realidad:

Puede entenderse este diálogo como un diálogo entre “iguales” que permite un consenso acerca de lo que el mundo “es”. Importa entonces conocer con qué elementos se construye ese “mundo que es” y cómo inciden en la práctica de los individuos que fueron socializados en esa visión. (p.22)

El lenguaje es usado por los grupos de cierta manera, con determinadas variantes en su uso, palabras, narrativas. A esto, Berger y Luckmann lo denominan “zonas limitadas de significado” o intersubjetividades. “El lenguaje común de que dispongo para objetivar mis experiencias se basa en la vida cotidiana y sigue tomándola como referencia, aun cuando lo use para interpretar

experiencias que corresponden a zonas limitadas de significado” (Berger y Luckman, 2003, p. 41).

Estos autores señalan, que la actitud natural de cada uno/a para con este mundo que se comparte con otros/as, corresponde a la actitud natural de otros/as, que también aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena y lo organizan en torno del aquí y ahora de su estar en él y se proponen actuar en él. Es necesario reconocer que los otros/as tienen una perspectiva que no es idéntica a la de uno/a de este mundo común. Los proyectos difieren y hasta pueden entrar en conflicto. Hay una gran variabilidad en los grados de conocimiento que van desde el conocimiento acerca de algo, a la simple familiaridad, hasta la creencia en cosas presupuestas. Schutz (1995) expresa que sólo en situaciones particulares se pueden experimentar los significados subjetivos atribuidos por otros/as a sus acciones en su unicidad, aunque sí se pueden experimentar en su tipicidad. Es decir, “construyo esquemas típicos de los motivos y fines de los actores, e incluso de sus actitudes y personalidades, de los cuales su conducta actual no es sino un caso o ejemplo” (Schutz, 1995. p. 81.)

En este sentido, Berger y Luckmann plantean que la realidad de la vida cotidiana contiene esquemas tipificadores en cuyos términos los/as otros/as son aprehendidos en encuentros directos. Estas tipificaciones de unos sujetos en relación con otros condicionan las interacciones mutuas. Así, los autores refieren a que:

La realidad social de la vida cotidiana es aprehendida en un continuum de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del "aquí y ahora" de la situación "cara a cara". La estructura social es la suma total de estas tipificaciones y de las pautas recurrentes de interacción establecidas por intermedio de ellas. En ese carácter, la estructura social es un elemento esencial de la realidad de la vida cotidiana. (Berger y Luckmann, 2003, pp. 49-50)

Estas tipificaciones se logran a partir de las objetivaciones que sirven como índices más o menos duraderos de los procesos subjetivos de quienes los producen, lo que permite que su disponibilidad se extienda más allá de la situación directa. Así, las relaciones con los otros no se limitan a aquellas directas y contemporáneas; también se refieren a las que nos preceden y las que nos sucederán en la historia total de cada uno. Esto es posible porque la expresividad humana es capaz de objetivarse, o sea, se manifiesta en productos de la actividad humana, que están al alcance tanto de sus productores como de los otros hombres, por ser elementos de un mundo común.

Un caso especial de objetivación es la significación, o sea, la producción humana de signos.

El lenguaje es el sistema de signos más importante de la sociedad humana. Como lo explicitan Berger y Luckmann, (2003) las objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan en la significación lingüística. Esta significación dispone el orden dentro del cual las objetivaciones adquieren sentido y, por lo tanto, lo adquiere, la vida cotidiana. “La vida cotidiana, por, sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana” (Berger y Luckmann, 2003, p. 53). El lenguaje por su capacidad simbólica permite separarnos de las situaciones directas, expresar significados que son abstracciones y también que refieren no sólo al presente sino remitirse al pasado y al futuro. El lenguaje también permite clasificar experiencias, incluyéndolas en categorías más amplias, lo cual a la vez que las tipifica, las vuelve anónimas ya que la experiencia tipificada puede ser repetida por cualquiera que entre dentro de la categoría en cuestión.

Entonces, el lenguaje es capaz no sólo de construir símbolos abstraídos de la experiencia cotidiana, sino también de "recuperar" estos símbolos y presentarlos como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana. De esta manera, el simbolismo y lenguaje simbólico llegan a ser constituyentes esenciales de la realidad de la vida cotidiana y de la aprehensión que tiene de esta realidad el sentido común. El lenguaje constituye campos semánticos o zonas de significados lingüísticamente circunscritos dentro de los cuales se posibilita la objetivación, retención y acumulación de la experiencia biográfica e histórica. Esta acumulación, da lugar a un acopio social de conocimiento, que se transmite de generación en generación y está al alcance del individuo en la vida cotidiana. De esta manera, el lenguaje “es el medio más importante para transmitir las sedimentaciones objetivadas y objetivadas en la tradición de la colectividad de que se trate” (Mendoza García, 2015, p. 89).

El universo simbólico se concibe como la matriz de todos los significados objetivados social y subjetivamente reales. Estos universos simbólicos, contruidos socialmente, cambian porque son productos históricos de la actividad humana. La realidad se define socialmente, pero las definiciones siempre se encarnan, es decir, los individuos y grupos de individuos son definidores de la realidad. Conocer cuáles son y cómo se construyen los significados en relación con objetos sociales, es importante para la comprensión de las prácticas sociales que realizan los individuos. Respecto a la noción de significados, Schütz (2003) expresa que:

El campo de observación del científico social, el mundo social, no es esencialmente

inestructurado. Tiene un sentido particular y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de él [...] éstos han preseleccionado y pre interpretado este mundo mediante construcciones de sentido común acerca de la realidad cotidiana. Esos objetos de pensamiento determinan su conducta, definen los objetivos de su acción, los medios disponibles para alcanzarlos [...] los ayudan a orientarse dentro de su medio natural y sociocultural y a relacionarse con él (p.37)

Asimismo, en el mismo texto, Schutz (2003) plantea que el conocimiento que un sujeto tiene en un momento cualquiera está estructurado en un sistema de significatividades vigente en ese momento y, por lo tanto, está biográficamente determinado. En este sentido, es importante reconocer que el preguntar sobre las construcciones sociales de atención a la diversidad tiene una contextualización en un tiempo y un espacio determinado y se corresponde con un grupo social también determinado que en este caso son docentes de nivel primario de la ciudad de Córdoba.

Educación Inclusiva y Atención a la diversidad

Desde su proceso de institucionalización, la educación y escuela como institución nacional, han tenido un objetivo específico, respondiendo a los requerimientos sociales, políticos e incluso culturales del momento. En la Argentina poscolonial, la noción de inmigrante definida por las élites sociales gozó de una connotación positiva en sus inicios. La necesidad de aumentar la población argentina se planteó explícitamente, incluso en el preámbulo de la Constitución Nacional de 1.853. “Era la oleada migratoria convocada a labrar los campos, a construir las grandes obras públicas, a levantar desde la diversidad cultural el armazón social de un Estado que había conseguido la emancipación política, pero todavía debía inventarse como nación”. (Malheiro, 2018, p. 858). La Argentina carecía de la consistencia de un imaginario colectivo compacto que le otorgara a la población la llamada “conciencia nacional”. La tarea de desarrollar esta conciencia nacional, la tuvo la escuela pública. Malheiro (2018) menciona la máxima sarmientina “educar es argentinizar”; referida a educar desde el modelo europeo para consolidar un estado argentino moderno, de raíces culturales fundamentalmente blancas, mediante el uso de una pedagogía cívica intensa a partir de la escuela pública, capaz de dar solución a un problema de identidad nacional.

En este sentido, la escolarización resultó una de las herramientas institucionales más eficaces en el proceso de homogeneización, indispensable para la constitución de la nacionalidad

y el fortalecimiento del poder estatal. El objetivo era la normalización en sí misma. Esta concepción de la escuela como institución, ha generado un orden simbólico que legitimó normas y fundamentó acciones de aquello que se espera y lo que no dentro de la institución educativa. Es decir, que tuvo presente la diversidad, pero para abordarla como un problema a resolver. Este enfoque basado en las semejanzas de los estudiantes y en la percepción de las diferencias desde criterios normativos, llevó a considerar a las diferencias como anomalías o dificultades. Entendidas así, muchas acciones fueron orientadas a compensar lo que les faltaba a ciertos grupos o individuos para llegar a una supuesta condición normal; así, la diversidad era significada como desigualdad.

La transformación educativa durante los años noventa, es el concepto que sintetizó las reformas estructurales en este ámbito y permitió la resignificación de ciertas representaciones y discursos en relación con la diferencia cultural. La Ley Federal de Educación 24.195 (1993) en su artículo 9° señala que, “el sistema educativo ha de ser flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional”. Si en sus momentos fundacionales la institución educativa cumplió una función clave en la construcción de una nación que se pretendía blanca y homogénea; la definición del nuevo proyecto político, configurado a fin de siglo pasado, exigió nuevos modos de integración. Tiramonti (1997) explica que, en esta década, el peso social que alcanzaron los mecanismos del mercado y el desplazamiento de la actividad política, transformaron el espectro de valores alrededor del cual se estructura la nueva sociabilidad. Los valores del mercado, competitividad, productividad y eficiencia establecen la medida de todas las relaciones sociales, también aquellas que articulan la propuesta educativa. La escuela recibe una fuerte demanda por reforzar la socialización integradora, básicamente en su atención a la población marginal o proveniente de los sectores excluidos. La innovación es viabilizada a través de proyectos especiales y las políticas focalizadas constituyen la estrategia destinada a compensar las desigualdades.

En este contexto, se habla de atender a la diferencia, pero con posiciones que aún reducen y simplifican la idea de inclusión y de diferencia a grupos particulares señalados como los “excluidos” o “en desventaja”. Desde este lugar, la inclusión refiere estrictamente a la superación de alguna situación de privación o a la relativa participación de estudiantes clasificados como “con necesidades educativas especiales”.

En el plano internacional, y en los comienzos de un nuevo siglo (año 2000), fue publicada por primera vez la *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la*

participación en los centros escolares que se trabajó durante un período de tres años, con la participación de un equipo de profesores, madres y padres de familia, directivos e investigadores, quienes, en conjunto, habían llevado adelante distintas experiencias para incentivar el desarrollo inclusivo de los centros escolares de Inglaterra. El contenido final de este trabajo lo realizó Mel Ainscow junto a Tony Booth y otros colegas, quienes vincularon la inclusión con el desarrollo de un sistema comunitario y comprensivo de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria. Desde este marco, se reconoce la inclusión como un proceso que implica la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y la promoción de valores inclusivos. Se trata de aumentar la participación de todo/as en las culturas, las comunidades y el curriculum, y reducir todas las formas de exclusión y discriminación. Refiere a escuchar las voces de los y las estudiantes y actuar en consecuencia para responder a sus demandas. En este sentido, se expresa que no se puede apoyar la participación de los y las estudiantes si los y las adultos/as que trabajan con ellos no tienen voz en las decisiones que afectan a su trabajo, por lo tanto, la idea de inclusión está relacionada tanto a los y las estudiantes como a todo el personal de los centros escolares, así como también a las familias. Con la participación de la UNESCO, esta Guía para la educación inclusiva, fue traducida y adaptada para su uso en muchos otros países.

A partir de los años sucesivos, estos discursos y prácticas tendientes al reconocimiento de la diferencia ligada al principio de inclusión educativa comenzaron a generar interrogantes y planteos tanto en el diseño de políticas como en los espacios escolares. En nuestro país, la actual ley de Educación Nacional 26.206, sancionada en el año 2006, expresa en el capítulo II denominado: *Fines y objetivos de la política educativa nacional*, en su artículo II inciso e) que son fines y objetivos de la política educativa nacional: Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Así como también el inciso f) expresa: Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. En la misma sintonía la UNESCO (2008) señala que:

[...] la inclusión puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y

modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular, educar a todos los niños y niñas. (p. 8)

A partir de lo aquí descrito, es posible reconocer que las conceptualizaciones y miradas respecto a la diversidad y la inclusión se vinculan a momentos y contextos particulares y, no pueden reducirse, dada la complejidad que presentan, a una sola expresión. La UNESCO (2008), en su documento sobre las orientaciones para la inclusión, refiere a las etapas que marcan el paso de la exclusión a la inclusión en educación. Así, se reconoce un primer momento, en el que se rechaza el tener en cuenta el problema, es decir, directamente se desconoce (exclusión). En este sentido, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos señala que, desde el enfoque de la exclusión, se mantiene apartado a un estudiante de la escuela debido a la existencia de una deficiencia, sin que se le ofrezca otra opción educativa en pie de igualdad con los demás estudiantes. En un segundo momento, si bien, se visibilizan las diferencias/necesidades particulares, se las considera desde un lugar de aceptación, pero como algo exterior al sistema. En este sentido, se adoptan medidas de segregación. El Manual para el respeto del derecho a la educación inclusiva en escuelas comunes de los alumnos con discapacidad (2014) expresa que la segregación tiene lugar cuando un/a estudiante con discapacidad, es dirigido a un centro educativo diseñado específicamente para responder a una deficiencia concreta, por lo general, en un sistema de enseñanza especial.

El tercer momento o etapa, es la de la comprensión, que según el planteo de la UNESCO (2008) desemboca en la integración, en el marco de una educación adaptada a las necesidades especiales. Es decir, se promueve la escolarización de los niños y las niñas con discapacidad en las escuelas comunes, en la medida en que puedan adaptarse a la organización educativa y los métodos de enseñanza. Y, por último, la etapa de la educación inclusiva. En el contexto educativo actual, estas dos últimas etapas se suelen solapar e incluso confundir.

Según Skrtic, la inclusión como filosofía, más que un nuevo modelo de organizar los servicios en la educación especial representa la nueva lógica cultural, que corresponde a las condiciones históricas emergentes del siglo XXI (Skrtic y otros, 1996, citado en Araque Hontangas y Barrio de la Puente, 2010). La inclusión, a diferencia de la integración, no sólo refiere al estudiantado con necesidades educativas especiales, sino a todos los/as estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad, de manera que puedan propiciarse las posibilidades de

aprendizaje de todos/as y cada uno/a. Por tanto, pierde sentido el hablar de educación inclusiva para estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que se persigue la igualdad y la excelencia para todos/as. Esta idea de inclusión educativa se diferencia del movimiento de integración escolar mencionado ya que este último, en su momento, supuso establecer los primeros intentos por cuestionar y rechazar la segregación y el aislamiento en que se encontraban las personas con discapacidad en los centros de educación especial. Sin embargo, una de las críticas más fuertes que se le realiza a la integración refiere a que, aunque los y las estudiantes se escolaricen en aulas regulares, se observa que el y la estudiante permanece separado de su grupo, ya sea por pasar bastante tiempo en el aula de apoyo o por interactuar escasamente con sus pares. Asimismo, la planificación seguida por los y las estudiantes con necesidades educativas especiales difiere en gran medida de la desarrollada por el resto del grupo, y la coordinación entre docentes regulares y el de apoyo suele ser escasa. En este sentido, la integración de estudiantes con discapacidad en centros escolares regulares ha significado, en algunas situaciones, la legitimación de un subsistema de educación especial dentro de la escuela común, lo cual dio lugar a formas sutiles de segregación.

Al referirse a las diferenciaciones entre los conceptos de integración e inclusión Barrio (2009) señala que la integración se sustenta en la normalización de la vida de los estudiantes con necesidades educativas especiales; por lo que se propone superar las diferencias de estos/as estudiantes y una de las medidas para ello es la adaptación curricular. En cambio, la inclusión se plantea como un derecho humano y como tal es prioritario a todos los niveles, se dirige a todos/as los/as estudiantes e implica a toda la comunidad educativa. “Los valores que propugna la escuela inclusiva resultan de gran importancia en el mundo actual: la aceptación, la consideración de ser comunidad de aprendizaje, el sentido de pertenencia a la misma, las relaciones interpersonales y la valoración de la diversidad” (Barrio, 2009, p. 29). El enfoque de la educación inclusiva:

Implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad. Los actores que conforman un sistema educativo inclusivo entienden que la atención a la diversidad es una responsabilidad del sistema educativo en su conjunto que requiere necesariamente avanzar desde enfoques homogéneos, en los que se ofrece lo mismo a todos, a modelos educativos que consideren la diversidad de necesidades, capacidades e identidades de forma que la educación sea pertinente para todas las personas y no sólo para determinados grupos de la sociedad. (Blanco Guijarro,

citada en Manual para el respeto del derecho a la educación inclusiva en escuelas comunes de los alumnos con discapacidad, 2014, p. 18)

Según lo que plantea de Echeita y Sandoval (2002), la educación inclusiva tiene como objetivo contribuir a reducir los procesos de exclusión social en los que se ven insertos muchos/as estudiantes ya sea por estar en una situación de desventaja sociocultural o por sus características particulares. En este sentido, la inclusión en educación representa un enfoque que pretende revisar y transformar el sistema educativo a fin de responder a la diversidad de los/las estudiantes. De lo que se trata es de trabajar para que tanto docentes como estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema sino como una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje.

En la inclusión lo fundamental es el reconocimiento de la diversificación de la propuesta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado de participación de todos/as los/as estudiantes. La UNESCO (2008) expresa que es necesario que el currículo y la enseñanza consideren como punto de partida la diversidad de necesidades de todos/as los/as estudiantes, en vez de planificar pensando en un/a estudiante promedio y luego realizar acciones individualizadas para dar respuesta a las necesidades de determinados/as estudiantes que no han tenido cabida en una propuesta educativa basada más en la lógica de la homogeneidad que de la diversidad.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, se considera que las diferencias son propias a la naturaleza humana y se conciben como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje; es decir, su reconocimiento debe formar parte de la educación para todos/as. Para que esta educación sea pertinente, la oferta educativa, el currículo y la enseñanza han de ser flexibles a fin de que pueda responder a las necesidades y características de los/as estudiantes y de los diversos contextos en los que se desarrollan y aprenden.

Echeita y Sandoval (2002) expresan que la educación inclusiva es un constructor aglutinador de muchos aspectos distintos sobre cómo lograr el equilibrio entre la comprensividad y la diversidad, es decir, entre lo que debe ser común para todos/as los/as estudiantes y la atención a la diversidad de necesidades educativas derivadas de la singularidad de cada estudiante, sin generar con ello desigualdad ni exclusión. El currículo debe ofrecer unos aprendizajes universales para todos/as los/as estudiantes, que aseguren la igualdad de oportunidades, pero al mismo tiempo, dejar un margen de apertura para que las escuelas definan los aprendizajes y modos posibles de atender a

los requerimientos de sus estudiantes y contextos particulares.

Propuesta metodológica

El paradigma de investigación con el que se trabaja es cualitativo; lo que implica comprender la realidad social como una realidad hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva. Como investigadora, se trata de comprender sentidos o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

Entre los métodos utilizados en la investigación cualitativa, se enmarca este proyecto dentro de aquellos orientados a la comprensión. De manera específica, se entiende que es el método fenomenológico hermenéutico el que permitirá una mejor comprensión del problema de investigación que aquí se presenta.

Se trabajará con docentes del nivel primario debido a que es el nivel en el que más desarrollado y explicitado está en los últimos años el concepto de diversidad⁷. Los docentes de este nivel que participarán serán aquellos que estén en ejercicio de la profesión, y se considera como criterio propositivo, el de máxima variación. En este caso implica el garantizar la variación referida a la gestión de las escuelas en las que ejercen su trabajo; es decir docentes que ejerzan su profesión en escuelas de gestión tanto pública como privada; a la variación respecto a los ciclos dentro del nivel primario en los que desarrollan sus prácticas docentes; así como también a la antigüedad en el ejercicio de la profesión.

La estrategia metodológica se compone de dos momentos: un primer momento de trabajo de tipo exploratorio, y un segundo momento de investigación descriptiva e interpretativa. Para el primer momento, se propone como técnica de construcción de datos una entrevista de contextualización. Este instrumento tiene como finalidad recabar datos sociodemográficos de la población, así como también aquella información que garantice el criterio propositivo de máxima variación, (criterio reconocido como válido para esta primera aproximación). Se reconocerá

⁷ De hecho, en la provincia de Córdoba hay elaborado un documento específico denominado “Orientaciones Socio- Pedagógicas para la Educación Primaria (2014-2015) que plantea la importancia de abordar la inclusión reconociendo a los niños y niñas como sujetos plenos de derecho. Señala que es necesario diseñar alternativas pedagógicas con estrategias diversas, contextualizadas y situadas, cuyo punto de partida sean los conocimientos cotidianos de lo que ocurre en la escuela y lo que les sucede a todos los actores que interactúan en ella, pero especialmente a los estudiantes alcanzados por los objetivos pedagógicos planteados.

entonces, la antigüedad en el ejercicio docente; el tipo de gestión de escuela en el que ejerce su profesión, ciclos/grados del nivel primario en el que actualmente ejerce, formación continua realizada. Esta entrevista de contextualización se enviará de manera digital a los/las docentes de nivel primario de la ciudad de Córdoba. Entre los/las docentes que respondan esta entrevista se organizará la selección con la que se trabajará en el segundo momento de la investigación, y se tomará para dicha organización el criterio de máxima variación, así como también algún otro que pueda definirse en función de las categorías de análisis que surjan de los datos obtenidos.

En un segundo momento se pretende trabajar en relación con los objetivos específicos referidos, por un lado, al identificar las significaciones construidas en torno al concepto de atención a la diversidad, de docentes de nivel primario de la ciudad de Córdoba en contexto de pandemia y por otro, problematizar la relación entre las significaciones construidas por los y las docentes y sus contextos particulares. Para llevar adelante estos objetivos, se seleccionan, como técnicas de construcción y recolección de datos, la entrevista en profundidad y el grupo focal. Respecto a la entrevista en profundidad, Guber (2001) plantea que es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación. “La entrevista en profundidad permite la obtención de una gran riqueza informativa, en las palabras y enfoques de los entrevistados”. (Valles, 1999. p. 196) Asimismo, proporciona al entrevistador la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas en un marco de interacción flexible y espontáneo, lo cual favorece la construcción de un diálogo con el o la entrevistado/a. Se propone desarrollar entrevistas en profundidad a los y las docentes cuyo guion temático abordará aspectos específicos que sean necesarios retomar de lo surgido en la entrevista de contextualización realizada. Asimismo, este guion se referirá a lo que implica la vida cotidiana en su quehacer profesional como docente, planificaciones, organizaciones de las clases, para luego avanzar sobre la idea de atención a la diversidad y el principio de inclusión educativa.

A partir del análisis de la construcción y recolección de datos surgidos del momento de realización de entrevistas, se establecerán categorías que permitan el trabajo en grupos focales. Así, se tomarán diferentes decisiones, entre ellas, las referidas a cómo organizar los grupos, la cantidad de éstos y la duración de los encuentros. El grupo focal es una técnica que trabaja con el habla; en donde lo que se dice, lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación, se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia. Esta técnica se propone para triangular metodológicamente con las entrevistas. El sentido de esta inclusión responde a las

características mismas del discurso social. El discurso social entendido en un sentido amplio como conjunto de significaciones que operan como reguladores de lo social se encuentra en lo social mismo. Así, el grupo focal equivale a una situación discursiva, en donde se pretende poner en juego las significaciones que surgen, sobre el concepto de atención a la diversidad, entre los y las docentes de nivel primario de la ciudad de Córdoba. El número de entrevistados/as y de grupos focales responderá al criterio de saturación, de acuerdo con la relevancia teórica de la información recogida.

Para llevar adelante el objetivo referido a discutir las significaciones analizadas en los objetivos 1 y 2 en el marco de los debates respecto al principio de inclusión educativa, se propone como técnica la discusión crítica de los resultados trabajados en los mencionados objetivos, en el marco normativo y de los debates en torno al principio de inclusión educativa. Esta discusión implica la posibilidad de desarrollar un proceso reflexivo que permita avanzar en la comprensión de la realidad social que nos ocupa en esta investigación.

Reflexiones iniciales que orientan el trabajo

En principio, estas reflexiones se vinculan con los supuestos que sustentan esta investigación y refieren a:

- Las construcciones sociales de docentes de nivel primario de la ciudad de Córdoba sobre atención a la diversidad condicionan el ejercicio de sus prácticas de enseñanza respecto a lo que implica la educación inclusiva y por lo tanto la educación como derecho.
- En las construcciones sociales respecto a atención a la diversidad de docentes de nivel primario de la ciudad de Córdoba subyace aún una idea homogeneizadora de educación.

Estos supuestos tienen sustento al considerar la construcción de antecedentes realizada respecto a la categoría diversidad, a partir de la cual se reconocen dos perspectivas teóricas claramente disímiles: aquella que conceptualiza la diversidad como atención particular a un grupo específico que presenta diferencias entendidas como desventajas y aquella que refiere a la diversidad ligada a una condición del ser humano que impacta en los procesos de aprendizaje de todos los y las estudiantes como posibilidad de enriquecimiento y esencia de la educación inclusiva.

Al considerar la primera perspectiva, se reconocen antecedentes de España como la

investigación de Gómez González (2015) así como la investigación de Sánchez Martínez (2015) y el artículo de Sáenz de Jubera Ocón, y Chocarro de Luis (2019). En estas investigaciones se plantea que la diversidad en la educación debe ser atendida para reducir el fracaso escolar de grupos definidos de estudiantes, específicamente, de aquellos que se considera requieren necesidades educativas de apoyo. Se reduce, así, la diversidad a una población mirada desde la desventaja y para la cual es necesario realizar un “modelo de intervención” especial. Estas investigaciones dejan entrever una posición respecto a la diversidad aún desde un lugar homogeneizador, reconociéndola como una problemática a superar.

Entre los antecedentes analizados desde la perspectiva que entiende a la diversidad como condición del ser humano, se encuentran el de los autores Merino y Merino (2009) en Argentina; el artículo de Ibáñez en Chile; también se analiza el de los autores Echeita y Ainscow (2011) y la investigación de Barrero y Rosero (2018). El planteo que realizan estos antecedentes evidencia la necesidad de interrogarse sobre la posibilidad real de una escuela que reconozca las diferencias y que habilite una relación con la diversidad que no perpetúe las injusticias. Refieren a la caída del paradigma igualdad = homogeneidad y el surgimiento de reformas que generan nuevos debates en educación. En estos planteos también se recupera la figura del docente en la modificación de actitudes respecto a la diversidad al considerar como importante desarrollar nuevas sensibilidades y disposiciones para volver a pensar la igualdad y la justicia, y renovar compromisos pedagógicos, éticos y políticos con una sociedad más democrática, justa y plural. La necesidad de visibilizar la infancia y sus particularidades como población de derechos y la trascendencia que tiene el educador en esta etapa de la vida, son conceptos esenciales y complementarios que se encuentran en los antecedentes analizados desde esta perspectiva.

En este sentido, el análisis y la comprensión de las construcciones sociales y las significaciones que éstas conllevan cobran relevancia, debido a que éstas orientan las prácticas de los individuos, por lo cual captar los elementos que las conforman es decisivo en la posibilidad de una nueva resignificación que abriría nuevas posibilidades a los individuos. Es decir, analizar las construcciones sociales de docentes de nivel primario respecto a la atención a la diversidad, se considera un primer paso para problematizar respecto a esta realidad en pos de desnaturalizarla y de pensar alternativas diferentes que favorezcan procesos educativos inclusivos.

Por otro lado, también resulta necesario precisar en estas primeras reflexiones aspectos centrales de lo que implica un posicionamiento ético en la investigación educativa. Como lo señala

Sañudo (2006), la investigación en educación ha avanzado en los últimos años de forma notable y este avance, necesariamente debe ir acompañado de una consideración ética. La investigación educativa, como acción humana, implica un componente ético que la determina.

En investigación, ser ético se refiere a participar en un proceso de planeación, tratamiento y evaluación inteligente y sensible donde se busca maximizar los buenos productos y minimizar el riesgo y el daño. Como investigadora, se buscará tomar las decisiones que se consideren éticamente responsables a partir de reconocer los principios que se corresponden con los llamados de primera generación como: trabajar en la relevancia del estudio, en las propias competencias como investigadora, el consentimiento informado, la relación con los participantes, la confidencialidad, en la calidad de la investigación, autoría y el uso de los resultados. También se considerarán aquellos principios denominados de segunda generación, específicamente en relación con cómo el conocimiento mismo, resultado del proceso investigativo, puede ser beneficioso para la comunidad y las implicancias educativas que esto conlleve. Asimismo, se refieren al respeto hacia quienes participan de la investigación y los acuerdos que se establezcan., especialmente, el que refiere al conocimiento que se les otorgue acerca del proyecto de investigación. Por último, también se tendrán en consideración los principios denominados de tercera generación. Éstos implican reconocer que nuestras acciones como investigadores tendrán una repercusión en un futuro; por lo tanto, es necesario reflexionar sobre las consecuencias de esas acciones, así como también en relación con las decisiones que se tomen respecto al uso social de los resultados de la investigación y el lugar que tendrán los participantes en este sentido. Todo lo aquí señalado hace explícita una preocupación por sostener, durante todo el proceso investigativo, una actitud éticamente responsable.

Referencias

- Andrade, L. (2002). Construcción social e individual de significados: aportes para su comprensión. *Estudios Sociológicos* XX (1), pp.199-230. <https://bit.ly/3BWHno6>
- Araque Hontangas, N.; Barrio de la Puente, J. (2010) Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social*, 4, pp. 1-37 <https://bit.ly/3K4yImH>

- Barrero, A. y Rosero, A. (2018). Estado del Arte sobre Concepciones de la Diversidad en el Contexto Escolar Infantil. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 39-55. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100039>
- Barrio de la Puente, J. (2009) Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*. 20, (1), pp. 13-31 <https://bit.ly/3Iwrlny>
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015) Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptación de la 3ª edición
- Casanova, M. (2018). Educación inclusiva ¿Por qué y para qué? *Revista Portuguesa de Educación*, 31, pp. 42-54 <https://doi.org/10.21814/rpe.15078>
- Díaz Arce, T. y Druker, S. (2007) La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad. *Estudios pedagógicos. Versión On-line* ISSN 07180705 33 (1), 63-77. <http://dx.doi.org/10.4067/S071807052007000100004>
- Echeita, G; Sandoval, M. (2002) Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, 327, pp. 31-48.
- Echeita Sarrionandia, G. y Ainscow, M. (2011) La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidad Autónoma de Madrid. <https://bit.ly/3vsqd0u>
- Gómez González, A. I. (2015). Aplicación de las medidas de atención a la diversidad en la educación infantil y primaria para la prevención del fracaso escolar. Universidad de Oviedo. <https://dialnet.unirioja.es/institucion/420/buscar/tesis>
- Guber, R. (2001) *La Etnografía. Método, Campo y Reflexividad*. (2001) Norma.
- Ibáñez, Nolf. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Estudios pedagógicos*. 36(1), pp. 275-286 <https://dx.doi.org/10.4067/S0718>
- Ley Federal de Educación 24.195 (1993)

Ley de Educación Nacional 26.206. (2006).

Malheiro Gutiérrez, Xosé Manuel (2018) Inmigración, escuela y construcción nacional: algunas notas sobre la República Argentina. *Cadernos de História da Educação*, 17, (3), pp. 855-882 <https://bit.ly/3vvvVyy>

Manual para el respeto del derecho a la educación inclusiva en escuelas comunes de los alumnos con discapacidad. (2014). *Asociación por los Derechos Civiles*. Mendoza García, J. (2015) Otra mirada: la construcción social del conocimiento. *Pollis*, 11 pp.83-118. <https://bit.ly/3Htmmmh>

Merino, S., & Merino, M. S. (2011). El trabajo en las aulas heterogéneas. Una experiencia institucional de formación continua del profesorado de inicial y primaria en la problemática de la diversidad sociocultural e institución escolar. *Didáctica Geográfica*,(10)121138//didacticageografica.agegeografia.es/index.php/didactageografica/article/view/30

Pérez Rubio, A. M. (2012). Sobre el Constructivismo: Construcción social de lo real y práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), pp. 5-21. <https://bit.ly/3th3GRt>

Plá, S (2020). *La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza*. pp. 30-3 en Aguilar, J. et al. Educación y Pandemia. Una visión académica. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México.

Sáenz de Jubera Ocón, M- y Chocarro de Luis, E. (2019). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82) <https://bit.ly/3sr7nFi>

Sánchez Martínez, J. (2016) *Percepción de los profesionales de la orientación educativa sobre el tratamiento a la diversidad estudiantil. La educación compensatoria en Castilla y León* (tesis doctoral) Universidad de Salamanca, España.

Sañudo, L. E. (2006) La ética en la investigación educativa. *Hallazgos. Producción de Conocimientos*. 6, pp.83-98.

- Schütz, A. (1995) *Formación de conceptos y teorías en ciencias sociales*. pp.71-85 en El problema de la realidad social. Amorrortu.
- Schütz, A. (2003) *El problema de la realidad social. Escritos I*. Amorrortu.
- Terigi, F. (2014) *Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas*. pp.71-87 en Marchesi, A.; Blanco, R; Hernández, L. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica Educación inclusiva. Metas educativas.
- Tiramonti, G. (1997) Los imperativos de las políticas educativas de los 90. *Revista da Faculdade de Educação*, 23, (1-2), pp. 49-69 <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100005>
- UNESCO (2008). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Conferencia Internacional de Educación. 48° Reunión. Centro Internacional de Conferencias. La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro.
- Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. *Síntesis*
- Vignale, S; Alvarado, M; Cunha Bueno, M (2009) *Pedagogías de las diferencias. CECIES (Centro de C*

La educación sexual integral en el aula: concepciones acerca de la perspectiva de género en escuelas de nivel secundario de la ciudad de Río Cuarto y Zona de influencia

Sergio Alejandro González

Resumen

El objetivo de la 1ª etapa de la investigación (actualmente nos encontramos en la 3ª etapa) fue conocer las concepciones que los estudiantes del nivel secundario tienen acerca de la perspectiva de género. Este trabajo comenzó en el 2019, y se continuó ejecutando durante 2020-2021, a pesar de las restricciones epidemiológicas por el COVID-19 (compartimos también algunos datos obtenidos durante este año sobre la 2ª etapa destinada a docentes). Para llevar a cabo este proyecto se diseñaron y aplicaron encuestas, lo cual nos permitió obtener información valiosa. El trabajo de campo se pudo realizar en ocho colegios de la ciudad de Río Cuarto y dos colegios de la zona. Para esto, hubo aspectos positivos como lo fue la apertura de varios colegios para permitirnos implementar los instrumentos de trabajo, pero también, hubo escuelas que no accedieron a aplicarlos por diferentes motivos que nos expusieron (no estar interesados en esta temática, no necesitar ninguna intervención, etc.). En la tabulación y análisis general de las encuestas surgieron algunos interrogantes como el hecho de constatar que, aunque el 90 % de los estudiantes dice que tuvo Educación Sexual Integral (ESI) en la escuela, un 85 % respondió que la información importante referida a este tema la obtuvo principalmente de internet y de las redes sociales (sólo el 15 % dijo que lo aprendió en la escuela).

En relación con el compromiso por parte de los protagonistas de esta investigación, podemos concluir que fue totalmente efectivo al lograrse consensuar los tiempos para la implementación de los instrumentos metodológicos con los estudiantes como así también, constatar una real apertura por parte de los docentes responsables de las cátedras, al abrir las puertas de sus clases para la realización de este trabajo de campo. Nosotros entendemos que a partir de la Ley ESI se estableció como cometido que todos los educandos tienen derecho a recibir ESI en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada. En relación con los objetivos de esa ley, podemos afirmar que: el b) “Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes,

precisos y confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral”, no se ha alcanzado completamente en las instituciones educativas investigadas, al menos con base en nuestros resultados parciales obtenidos. Algunos interrogantes que se plantearon como equipo de investigación son: ¿qué profundidad y pertinencia, desde el lenguaje científico, tienen los contenidos ESI abordados en la escuela de nivel Secundario?, ¿qué modificaciones deberían realizarse en relación con lo que los estudiantes adolescentes están necesitando en la actualidad?

Como conclusión, podemos decir, desde lo educativo, que el enfoque que encierra esta ley supera las visiones parciales que miraban por separado los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, incorporándolos en una perspectiva superadora. Esta norma permite prever la incorporación de la complejidad de la temática en los lineamientos curriculares, llevando este enfoque a los distintos niveles del sistema educativo, mediante pautas y propuestas didácticas para poder responder a la diversidad de representaciones socio-culturales de los estudiantes del tercer milenio.

Palabras Clave: Educación, Educación sexual, Género, Nivel Secundario.

Justificación de la investigación

La educación no comienza ni termina en la escuela, además, ésta es una institución social que existe y encuentra sentido en el marco de tramas socioculturales e históricas particulares. Para poder construir esta perspectiva relacional de la educación es necesario comprender la complejidad del mundo social y cultural en que ésta acontece: los sujetos, los lugares, las prácticas y los sentidos que se ponen en juego; esto guarda relación con las concepciones antropológicas abordadas en las instituciones educativas.

La aprobación de los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral Ley Nacional 26.150* en el Consejo Federal de Educación, establece la obligatoriedad de desarrollar este tipo de Educación en las escuelas de todo el territorio nacional.

En este contexto, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, reafirma el compromiso de implementar esta ley en el marco de la política educativa y, como tal, debe ser abordada en todos los niveles (desde el Nivel Inicial hasta los Institutos Superiores de Formación Docente) y sus diversas modalidades.

Las instituciones educativas en su función formativa y de acuerdo con su deber ser, ofrecen conocimientos científicos actualizados, herramientas y experiencias que permitan la construcción de una sexualidad integral, responsable de la promoción de la salud, de equidad e igualdad.

Se deberá propiciar su tratamiento en un ambiente que aliente la formulación de preguntas, interrogantes, análisis críticos acerca de las propias concepciones naturalizadas, mitos, prejuicios y supuestos que organizan la experiencia de la sexualidad. El reconocimiento de otros agentes socializadores que participan del proceso de construcción de representaciones sobre la sexualidad, como los medios audiovisuales, radio, internet, medio gráficos, tornan pertinente la elaboración de estrategias destinadas a analizar críticamente la información brindada.

En cuanto a la complejidad inherente a la definición y tratamiento de la ESI, esta investigación propone un abordaje multidisciplinar al reconocer la sexualidad como constitutiva de la persona humana y producto de un entramado complejo de aspectos biológicos, sociales, históricos, culturales, éticos y subjetivos. Sin desconocer, además, que ésta se halla en el cruce de las políticas estratégicas de salud y educación y de discursos sociales diversificados como el médico, religioso, jurídico, educativo, entre otros (Bottini de Rey, 2000).

Por todo lo expuesto, es urgente que el abordaje de la ESI sea inter y transdisciplinario, como por ejemplo lo realiza la Bioética en los diversos ámbitos científicos, ya que los aportes que desde siempre dieron las ciencias biológicas deben ser completados ahora con lo desarrollado por las ciencias humanas y sociales bajo el paraguas gnoseológico de la Filosofía y el aporte también teológico de los diferentes credos del país, para así poder respetar también las cosmovisiones religiosas heterogéneas que poseen cada uno de los estudiantes (Derisi, 2001).

Entendemos que, identificado este problema, se debería intervenir desde las políticas públicas de tal manera que la implementación de la ley ESI se esfuere por respetar el espíritu de la letra dispuestas por los legisladores donde sobre todo se hace hincapié en abordar la educación sexual de los adolescentes (en el caso de nuestro grupo etario de estudio del nivel secundario) de una manera integral atendiendo todas las dimensiones constitutivas de la persona humana.

De todo esto, surgieron las siguientes preguntas de investigación:

- ¿De qué manera se ha implementado la ley ESI en las algunas escuelas de nivel secundario de la ciudad de Río Cuarto?
- ¿Qué concepciones antropológicas y estrategias de implementación se han llevado a la práctica en las Aulas?
- ¿Cuáles fueron las causas, factores y argumentos que permitieron u obstruyeron/impidieron su aplicación?

Introducción

La implementación de la Ley de Educación Sexual Integral en instituciones educativas se ha caracterizado por avances y retrocesos. A pesar de las prescripciones instituidas en la norma, se observa que las escuelas adquieren diferentes posiciones, algunas de las cuales podrían impedir, obstruir, dificultar que la ESI sea abordada en todo el sistema educativo, en especial y para el caso que nos ocupa en Río Cuarto (provincia de Córdoba), el nivel secundario. Pareciera que no todas las escuelas llevan a cabo ese mandato. En nuestra experiencia de capacitación a través de Talleres ESI en los últimos diez años, tanto a docentes, estudiantes como a padres de familia, se constata la aplicación dispar o asincrónica de la ley 26.150; esta experiencia nos lleva a entender que hay diversidad de implementaciones que implican el riesgo de que algunas no respondan de manera completa en la ley ESI, sobre todo en lo que tienen que ver con educar “integralmente” a la persona.

Asimismo, entendemos que un adecuado acercamiento a las políticas públicas nos permite obtener algunos de sus beneficios, aunque tienen en cuenta la salvedad de que no hay una manera única ni axiomática de abordar una antropología en la política pública. Algunos antropólogos prefieren enfocarse en detalles micro en una política pública en particular y dirigir hacia ella preguntas como: ¿De qué manera combatir la violencia de pandillas o el consumo de grandes cantidades de alcohol por parte de los adolescentes? ¿O por qué son a menudo poco efectivas las campañas de educación sobre “sexo seguro”? ¿Cómo podemos hacer que las personas sean padres más responsables? Como escribió Ronald Frankenberg (1995), se acude a los antropólogos siempre

que un problema se tilda de “cultural”, es decir, la “cultura” de los heroinómanos, la “cultura” de los joyriders o la de los gays altamente promiscuos.”

El investigador Daniel Jones (2009) analiza, mediante entrevistas a alumnos y docentes, las características de la educación sexual en el ámbito educativo en la localidad de Trelew, provincia de Chubut, antes de que se sancionara la Ley ESI 26.150, evidenciando la necesidad de los alumnos de tratar determinados temas relacionados con la sexualidad y también, el abordaje que realizan los docentes según sus posibilidades y determinaciones personales.

Coincidimos con Gastaldi (2016) que el artículo de Jones se considera un antecedente válido para nuestra investigación ya que propone un análisis de las experiencias y percepciones de alumnos y docentes sobre la educación sexual previas a la sanción de la Ley ESI, mostrando que la necesidad de educación sexual se hacía evidente en las aulas; concluyendo que la educación sexual previa a la sanción de la mencionada ley contenía una mirada predominantemente biologicista y heterosexista, para finalmente proponer la necesidad de continuar investigando a futuro si con la sanción de la ley y sus propuestas esta mirada se ha podido ampliar en el trabajo cotidiano de los docentes con sus alumnos.⁸

Marco conceptual sobre la ESI

Entendemos la ESI como una educación “para” y “en” el amor. ¿Qué significa educar en el amor y desde cuándo hacerlo? Constituye la educación integral de la persona, que se inicia en el nivel inicial del Sistema educativo, pero que comienza en realidad desde la misma gestación en el seno de su familia.

El sujeto humano está constitutivamente llamado a amar y ser amado en su totalidad corpórea-espiritual. La sexualidad es un componente estructural y esencial de la persona, porque se es desde la fecundación en una diferencia que marca a la persona toda. La dignidad de la persona incluye la sexualidad, pero va más allá de la misma (Di Pietrp, 2005).

⁸ Como se demostrará más adelante en el análisis del trabajo de campo realizado con directivos, docentes y estudiantes, esta cosmovisión previa a la ley ESI (investigada por nosotros desde el 2005), continúa aún en nuestras escuelas de nivel secundario.

Por su dimensión personal y determinante, la sexualidad no es sólo genitalidad; es el valor de la persona que manifiesta el sentido de la vida y el modo específico de su realización. En la medida en la cual el niño asume y desarrolla esta vocación que su corporeidad sexuada le revela, adquiere gradualmente su plenitud personal; también tiene una función socializante porque manifiesta la necesidad de salir de sí mismo haciéndose don para entrar en comunión con los demás.

Aceptar que es una dimensión de la persona, es extraer a la sexualidad del ámbito del “tener” para incluirlo en el orden del “ser”. No es algo que se posea, que se pueda manipular. Respetar a la sexualidad en su condición personal es respetar a la persona en cuanto tal. La relación entre las personas está sellada por la diferencia y por la reciprocidad complementaria. El varón y la mujer son contemporáneamente semejantes y diferentes. Tienen igual dignidad personal y experimentan la propia indigencia y riqueza de su ser (Anaya, 2016).

Esta mirada implica la esencial integración de la familia, para una pedagogía única con la institución escolar a favor del hijo/a-estudiante. De esta manera la *educación para el amor* tendrá como objetivo integrador el desarrollo armónico e integral de la persona hacia su madurez psicológica con vistas a la plenitud de vida espiritual, y por ello exige la integración de los elementos biológicos, psico-afectivos, sociales y espirituales.

Por todo ello, esta mirada pretende acompañar al educando hacia su madurez en un clima de confianza que considera el conjunto de aspectos que repercuten en la sexualidad a través de la totalidad de la persona humana: las condiciones de salud, las influencias del ambiente familiar y social, las impresiones recibidas y las reacciones del sujeto, la educación de la voluntad y el grado de desarrollo de la vida espiritual también debería ser tenido en cuenta.

Dentro de las diferentes cosmovisiones existentes en la escuela acerca de cómo se puede abordar la ESI, se encuentran varios paradigmas. En el caso de Olivera (2015), su clasificación propuesta es:

- *Paradigma biologicista*: el más utilizado en las instituciones educativas, incluye temas tales como fisiología, reproducción, genitalidad complementados desde una perspectiva médica.

- *Paradigma moralizante*: alude a la conducta del ser humano, en este caso a su conducta sexual y en tal sentido orientar la misma a lo que se considera adecuado para el ser humano.

- *Paradigma normativo*: hace hincapié en lo que puede ser valorado, solucionado y orientado desde un marco normativo, considerando los derechos de las personas, especialmente en este caso los referentes a su sexualidad.

- *Paradigma de género*: según este paradigma, no existe una naturaleza determinada (ser hombre o mujer), si no que esta se construye.

En este sentido, el autor reafirma la importancia de educar al hombre en su integralidad ya que esto implicará cuestiones del plano biológico, psicológico, social y espiritual; por eso coincidimos con este abordaje ya que de obviar algunas de estas dimensiones sería dejar trunca su educación.

Marco normativo de la ESI

A partir de la Ley Nacional N° 26.150 ESI se establece como cometido que todos los educandos tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada. Los objetivos de esta Norma son:

- a. Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica equilibrada y permanente de las personas.
- b. Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos y confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral.
- c. Promover actitudes responsables ante la sexualidad.
- d. Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual, y reproductiva en particular.
- e. Procurar igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones.

El enfoque que encierra la ley ESI supera las visiones parciales que miraban por separado los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, incorporándolos en una perspectiva superadora. Esta norma prevé la incorporación de la complejidad de la temática en los lineamientos curriculares, llevando este enfoque a los distintos niveles del sistema educativo, mediante pautas y propuestas didácticas de acuerdo con la diversidad sociocultural.

En cumplimiento con la Ley 26.150 artículo 6°, el Consejo Federal de Educación establece los Lineamientos Curriculares para la ESI. Donde se definirán abordajes específicos en particular para el nivel secundario, de manera transversal, que atraviesan todas las asignaturas de los niveles inicial, primario y secundario.

De esta manera, podemos decir que la ESI es un espacio sistemático de enseñanza aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones responsables y críticas en relación con los derechos de los niños, niñas y adolescentes al cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, la información y la sexualidad. Tener la posibilidad de construir un espacio de aprendizaje y abordar la sexualidad desde una mirada integral, se relacionan con las oportunidades que este espacio puede presentar para que niños, niñas y adolescentes sientan confianza y puedan involucrarse en el proceso.

Esto significa que los docentes de las distintas asignaturas deberán estar dispuestos para tener en cuenta los propósitos formativos de la ESI, como así también a constituirse cuando la ocasión lo requiera, en receptores de las inquietudes y preocupaciones de los alumnos y alumnas en relación con la sexualidad.

La Ley N.º 26.743 sobre el Derecho a la Identidad de Género reconoce la garantía personal a la identidad de género de las personas, entendida como “la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo”. A partir de esta ley se reafirma el principio de no discriminación, lo cual exige que los derechos humanos se apliquen por igual a todos los seres humanos, indistintamente de su identidad sexual.

La propuesta jurisdiccional cordobesa, de acuerdo con lo investigado por Ferreyra (2009) sugiere un enfoque transversal en los niveles inicial, primario y secundario, para garantizar el

abordaje de la ESI en forma continua, sistemática, interdisciplinaria y gradual, y evitar que se diluyan los contenidos pertinentes y sus propósitos formativos. En el ciclo superior u orientado de educación secundaria y modalidad de jóvenes y adultos, junto al enfoque transversal pueden coexistir espacios específicos (talleres, jornadas, debates, entre otros) e incluso recuperarse espacios curriculares como los de “Educación para la Salud” o “Salud y Ambiente”, en las instituciones que los posean.

Los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) incluirán de manera específica el abordaje de la ESI en sus propuestas curriculares, desde el punto de vista conceptual y pedagógico-didáctico. En consecuencia, los nuevos planes de estudio del profesorado de educación inicial, primario y secundario incluyen un espacio específico como campo de formación⁹.

El enfoque jurisdiccional para la provincia de Córdoba, considera como ejes orientadores la formación de actitudes que incluye el marco ético referencial, los conocimientos sobre aspectos biológicos, psicológicos y socioculturales de la sexualidad en sus múltiples manifestaciones a lo largo de la vida del ser humano, la relación con los/las otros/otras y la construcción de la identidad, los derechos humanos y la sexualidad; todo en el marco de una concepción integral de la sexualidad, el cuidado de la salud y los derechos humanos.

La ESI en la escuela deberá estar incorporada en el proyecto institucional de la misma; es decir, cada centro educativo, partiendo del reconocimiento de sus recursos (docentes capacitados y motivados, experiencias previas, recursos materiales y bibliográficos, otros proyectos institucionales, redes y/o vinculaciones construidas) diseñará su propio recorrido, al seleccionar las estrategias más adecuadas para su implementación. Corresponde a los equipos directivos y docentes la tarea de promover, facilitar y acompañar dicho proceso en consonancia con el Proyecto Curricular Institucional (PCI).¹⁰

⁹Pueden verse los lineamientos curriculares en URL: <https://bit.ly/3K09jdD>

¹⁰ En este punto hemos realizado entrevistas a directivos y docentes que nos permitirán vislumbrar las consonancias de la ESI en torno al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y al PCI.

Implementación de la ley ESI en escuelas de nivel secundario

Acerca de la perspectiva de género

Su principal objetivo es la consecución de la igualdad de derechos y oportunidades entre varón y mujer, sin homogeneizarlos. Novoa (2012) plantea la diferencia existente entre la perspectiva de género y la ideología de género. En primer lugar, expone las distintas interpretaciones acerca del término “género”, originalmente este vocablo tenía un uso gramatical que distinguía palabras masculinas, femeninas o neutras.

Durante la segunda mitad del siglo XX, comienza a considerarse que los rasgos propios de la feminidad y la masculinidad obedecen a la asignación de roles o funciones a cada uno de los sexos por parte de la sociedad, lo que pasa a convertirse una categoría para el estudio de las diferencias entre varón y mujer.

Según lo planteado por la autora, la perspectiva de género tiene su origen en la búsqueda de la igualdad entre el varón y la mujer, este enfoque relacional propuso una sociedad fundada en la distinción de los sexos, en un nivel de igualdad, sin jerarquías, poniendo énfasis en el reconocimiento de los derechos de las mujeres, resaltando aspectos propios de la feminidad. En síntesis, busca la igualdad sin rechazar la diferencia.

Contrariamente, la ideología de género exige la igualdad absoluta, eliminando cualquier aspecto que los identifique como tales. Niega la diferencia del sexo biológico y la naturaleza humana, es decir, ésta última sería ‘neutra’, es decir, no se nace hombre o mujer, es únicamente el resultado de un proceso social. A partir de las propuestas de la ideología de género se produce una ruptura entre sexo y género (sexo-varón/género-masculino o sexo-mujer/género femenino).

Siendo el género una construcción cultural, se considera que los seres humanos nacen neutros y en el transcurso de la vida, deciden a que género desean pertenecer. La lucha en contra del determinismo biológico, sociocultural y la definición de los roles, da como resultado la liberación de la mujer en su capacidad biológica para ser madre.

En este sentido, Di Pietro (2015) hace una diferenciación semántica de ciertos conceptos:

-Identidad de género: es la percepción o íntima convicción de pertenecer al sexo masculino o femenino.

-Rol de género: actuar de modo que se indique a los demás, la pertenencia a un sexo (comportamientos, actitudes).

-Orientación sexual: el sexo de la persona por quien se siente atraído/a.

Esta autora también plantea que, según la perspectiva de género, ser varón o ser mujer no sería consecuencia de la estructura biológica del individuo, sino fruto de la sola influencia de la sociedad y la cultura.

En este sentido Di Pietro coincide con Novoa, al mencionar que la ideología de género difundida a partir de los años 60-70, sostiene que la feminidad y la masculinidad no serían determinadas por el sexo biológico sino por la cultura. Es decir, pasa a ser de la naturaleza “dada” a la naturaleza “escogida”.

Lamas (1999) postula que la perspectiva de género coincide y está estrechamente articulada con los postulados del enfoque relacional. Esta perspectiva “constituye una herramienta esencial para comprender aspectos fundamentales relativos a la construcción cultural de la identidad personal, así como para entender cómo se generan y reproducen determinadas jerarquías, relaciones de dominación y desigualdades sociales” (Casares, 2008). La perspectiva de género comienza a emplearse como un instrumento analítico útil para detectar situaciones de discriminación de las mujeres. Dicho instrumento tiene como objetivo la transformación de la sociedad y la modificación de las condiciones sociales que perpetúan la subordinación de la mujer. Se trata de conseguir que tanto ellas como los varones participen en las distintas facetas de la vida en un plano de igualdad, es decir, sin reglas rígidas de género.

Por ello, el campo de acción de la perspectiva de género abarca diversos ámbitos como, por ejemplo, el educativo, familiar, laboral, político y legislativo (Lamas, 1986). Entonces, la perspectiva de género se ocupa exclusivamente de asuntos referidos a las mujeres, pero no ocurre así. Lamas advierte que la información obtenida sobre la situación de las mujeres es necesariamente también información sobre los varones se trata de dos cuestiones que no se pueden separar. Si cambian las cosas para ellas, también deben cambiar para ellos, en beneficio de ambos y de la

sociedad. Por tanto, esta perspectiva incluye tanto a varones como a mujeres, ya que la feminidad no puede comprenderse si no es en contraste con la masculinidad (González, 2009).

Durante el siglo XX se han conseguido grandes avances hacia la igualdad de género en todos los países occidentales: esencialmente se ha conseguido la igualdad legal expresada en igualdad de derecho a la educación, al derecho al voto y derecho al trabajo. La meta por alcanzar en los comienzos de este siglo XXI es la igualdad social y cultural.

De la misma manera también la ciencia y la tecnología, como productos intelectuales de la sociedad de la que surgen y a la que sirven, han hecho sus contribuciones. Como en un círculo vicioso, una sociedad con desigualdades de género produce necesariamente una cultura, una ciencia y una tecnología impregnadas de sesgos de género: los condicionantes culturales, los estereotipos y los prejuicios de género de la sociedad influyen de forma subliminal tanto en el contenido de la ciencia que produce como en la selección de las personas que van a participar en el proceso de generación del conocimiento científico (Díaz, 2006).

Asimismo, debemos tener en cuenta otras miradas acerca de la sexualidad que, aunque parezcan antagónicas, sus postulados podrían tenerse en cuenta. Una de las especialistas en esta temática escribe en su libro *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (Butler, 1990), pone de relieve la principal premisa de su pensamiento, denunciando, de la misma manera que había sucedido décadas atrás con el género, el carácter culturalmente construido del sexo.

De esta manera, la autora desmitifica el carácter natural del género y del sexo significa afirmar que no nacemos ni hombres ni mujeres, ni masculinos ni femeninos, ni heterosexuales, sino que nacemos personas con una realidad corporal concreta que la cultura se encargará de significar (Carrera, 2015), encasillándonos en dos categorías opuestas (hombre/mujer) que cuando no son excluyentes se forzarán a una de las dos casillas a través de las modernas técnicas quirúrgicas de "reparación" de genitales.

De forma que, tras la asignación (o reconstrucción) del sexo se construirá un género coherente —masculino para los hombres y femenino para las mujeres—, y una orientación sexual legítima —heterosexual para ambos— a través de un tedioso proceso de socialización que es

especialmente fuerte en la infancia, pero que se prolongará a lo largo de toda la vida. Estas normas y discursos sociales relacionados con el género y la sexualidad, conocidos como “heterónoma” dan lugar a la concepción de identidades de género binarias, opuestas, jerárquicas y complementarias, obligatoriamente heterosexuales (Berlant y Warner, 1998); formadas, en definitiva, por sexismo y homofobia (Sharma, 2009).

Este proceso de socialización heteronormativo y diferencial para niños y niñas es impulsado desde los distintos agentes de socialización, que la feminista Teresa de Lauretis (1987) denominó tecnologías del género, entre los cuales destacan la familia, la escuela o los medios de comunicación que, a través de los estereotipos y roles de género describen e imponen cómo deben ser y comportarse tanto mujeres como hombres. En el siguiente apartado se abordará los agentes y procesos de socialización en los que profundizaremos y en los que necesariamente los educadores sociales deben intervenir.

Este proceso de socialización diferencial de género, pone de relieve el carácter performativo del género destacado por Butler (1990 y 1993), que hace referencia a que el constructo de género constituye una categoría en proceso de identificación a través de los mecanismos de imitación y repetición de las normas de género culturalmente construidas que nos interpelan a la expresión reiterada de formas “inteligibles de género” dentro de un marco de heterosexualidad obligatoria, creando la ilusión de un “yo interior” verdadero. Esta imitación y repetición de la norma de género que se entrelaza estrechamente con otro elemento definitorio de la performatividad: la exclusión. Exclusión de aquellas partes de nosotros que no son coherentes con esas rígidas normas de género (autoexclusión), así como de aquellas personas que se posicionan más allá de sus límites (heteroexclusión).

No obstante, y paradójicamente, en esta reiteración continuada de las normas género descansa también la subversión de éstas, pues el rígido marco regulatorio de la heterónoma no hace posible no fracasar a esta tarea que, por definición, está abocada al fracaso. Por ello, las normas de género nos condicionan, pero no nos determinan, existe lugar para la subversión y oposición a las mismas. Este es el carácter constitutivo de la performatividad: reproducción e imitación de la norma de género, que necesariamente nos aboca también a la trasgresión de ésta (Butler, 1990 y 1993). El proceso de socialización diferencial de género conforma así dos únicas identidades

legítimas o inteligibles: hombre-masculino-heterosexual y mujer femenina-heterosexual, posicionadas dentro de lo que Butler (1990 y 1993) denomina la “matriz heteronormativa”.

De esta forma, construir identidades de género inteligibles no implica sólo imitar y repetir la norma de género congruente con el sexo “heteroasignado”, asimismo, sustentar desigualdades de género a través de los mecanismos de exclusión y agresión. Así, la regulación del género ha sido siempre parte de un trabajo del heterosexismo normativo de modo que, género y sexualidad operan juntos para producir una cultura homofobia y sexista, estando las mujeres subordinadas a los hombres, como no podría ser de otro modo en una sociedad androcentrista, en la que el varón representa la norma, el centro y el poder. Y en la que, en definitiva, se excluyen todas aquellas identidades sexuales que transgreden las rígidas fronteras configuradas por la coherencia de la “marca corporal” (el sexo) con el género (femenino o masculino) y la orientación heterosexual. En este sentido, el pensamiento de Butler no sólo amplía la noción de género, sino también de violencia de género que no se reduce a la violencia o discriminación que padecen las mujeres, además, a la de los sujetos que habitan estas identidades “desobedientes” cuyas biografías están llenas de sufrimiento y dolor (Burgos, 2008; Carrera, 2010; Lameiras, 2013).

Esto pone de manifiesto que las normas de género, esas normas que el adolescente está llamado a interpelar desde el mismo momento de su nacimiento, son reglas institucionales, ya que el género no es un proceso meramente individual, sino que se desarrolla en espacios de socialización e interacción con las demás personas. En cuanto a la escuela, es necesario destacar que cuando hablamos de educación no son pocas las personas, incluyendo desgraciadamente a las que supuestamente son “expertas” en el ámbito educativo, que la “despojan” de su elemento más definitorio y genuino: su carácter axiológico consustancial (Cid, et al., 2001). De modo que, este nuevo modelo pedagógico fomenta el desarrollo de una práctica educativa que permite tomar conciencia de la violencia que generan las rígidas normas de género, cuestionando así lo que durante mucho tiempo hemos asumido como dado, inherente y “natural”. Así, los ejes definitorios de esta pedagogía se organizan en torno a la necesidad de “pensar el mundo” más allá del rígido binomio hombre-masculino heterosexual/mujer-femenina-heterosexual, rompiendo la imposición de una identidad unitaria, fija y coherente que, como destaca Butler (1993), constituye el “lecho” sobre el que se erige la violencia y la exclusión de las identidades que son percibidas como ininteligibles, abyectas o amenazantes para la coherencia del sujeto, imposibilitando toda forma de

vida situada más allá del marco heteronormativo. Dinamizando así las posiciones identitarias rígidas, transformadas en lugares temporales que “conectan y se interrelacionan unos con otros, y que desde un impulso democrático no dejan de replantearse críticamente las acciones de exclusión que efectúan” (Burgos, 2008).

En definitiva, “desaprender el género” es una tarea necesaria y urgente, que constituye un desafío pedagógico para la Educación, pues sólo formando y sensibilizando a las futuras generaciones de educadores y educadoras en estas temáticas se garantiza su tarea como verdaderos agentes trabajadores al servicio de la justicia social. Asimismo, junto a esta formación inicial básica que debe implantarse en el grado, no es menos importante atender a la formación continua de los y las profesionales de la educación social a través tanto de las ofertas formativas que podrían impulsarse especialmente desde los colegios profesionales de las diferentes comunidades, así como desde las diferentes administraciones, empresas privadas y universidades. Por todo lo anterior, la formación tanto inicial como continua de las educadoras y educadores sociales debe orientarse a fomentar una actitud crítica y reflexiva de la realidad, alimentando su pasión por la transformación social en aras de contribuir a la construcción de sociedades más justas, en donde la “otredad” y las prácticas de exclusión y violencia basadas en la identidad no sean posibles.

Estrategias metodológicas

En la presente investigación se trabajó mediante una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), con el fin de conocer de qué manera los sujetos (estudiantes, docentes y directivos) de las instituciones educativas de Río Cuarto, experimentan la enseñanza de la ESI dentro de las aulas en el marco de la Ley N.º 26.150 ESI.

La población por analizar es alrededor de 300 alumnos repartidos en 10 escuelas de gestión pública y privada, del nivel secundario en diferentes modalidades (IPEM, IPET, PIT, colegios confesionales como así también un ISFD). También constituyen la población a analizar el 20 % del plantel docente de cada institución, junto a sus respectivos directivos. Los instrumentos que utilizaremos serán: encuesta para los estudiantes y docentes, y entrevistas para los directivos y docentes.

La entrevista semi dirigida se utilizará con los docentes de los diferentes espacios curriculares, asimismo, con los alumnos seleccionados, ya que este recurso permite formular preguntas siguiendo un eje, pero al mismo tiempo permite desviarse del camino, si lo que surge de la respuesta lo requiere para profundizar el análisis (Castagnino, 1998).

En el caso de las entrevistas a los directivos será abierta. Este tipo de entrevista suele utilizarse con aquellos informantes claves. Se denomina informante clave a aquella “persona que posee la información válida y relevante acerca de alguna cuestión que queremos saber” (Svarzman, 1998).

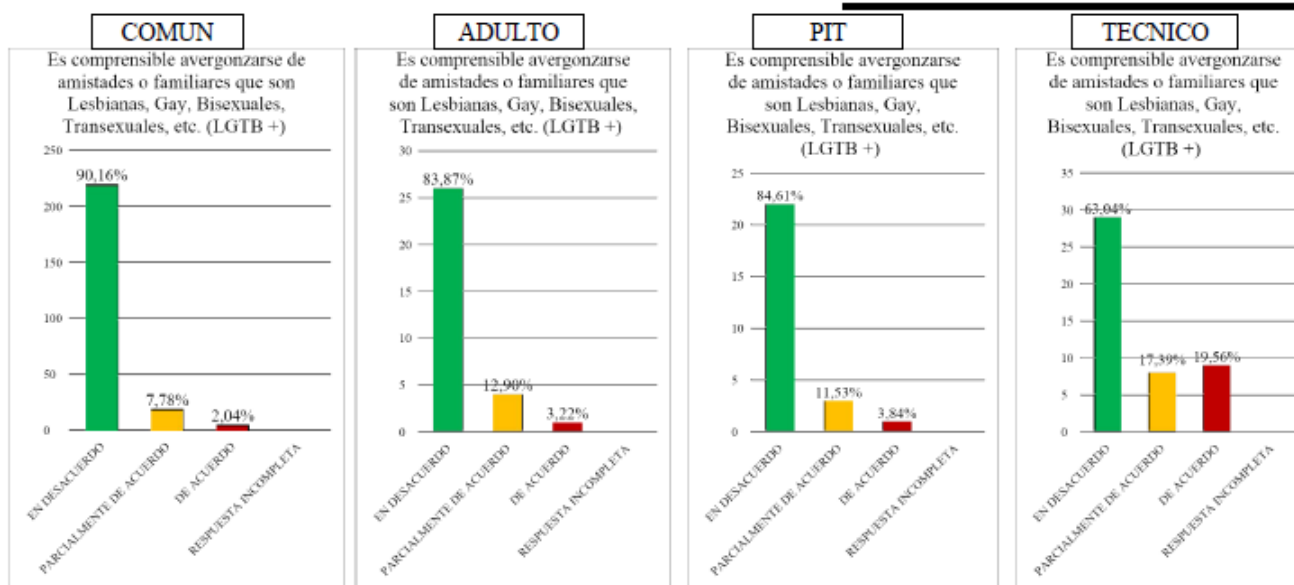
Posteriormente, a la realización de las entrevistas se analizarán las mismas cotejándolas con los diferentes lineamientos curriculares, a fin de comparar lo que los mismos establecen para ser transmitido en las instituciones escolares y los que los docentes planificaron desarrollar en sus clases mediante diversas metodologías, recursos y soportes; lo mismo se aplicará para que los alumnos consideren que fue transmitido en el espacio áulico mediante los contenidos de la enseñanza correspondiente al año en curso.

Algunos resultados/hallazgos

De las encuestas a los Estudiantes, compartimos este hallazgo llamativo

Entre los hallazgos encontrados, éste nos pareció el más significativo, aunque el 90 % de los estudiantes dice que tuvo ESI en la escuela, un 85 % respondió que la información importante referida a este tema la obtuvo principalmente de internet y de las redes sociales; sólo el 15 % dijo que aprendió lo importante en la escuela (Figura 1).

Figura 1

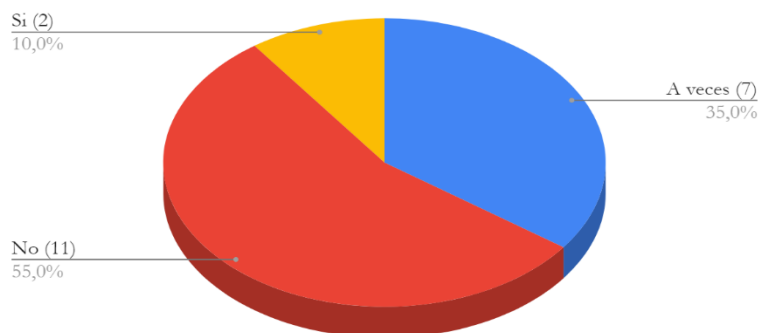


Modalidades

De las encuestas a los docentes, compartimos algunos hallazgos. Tomar en cuenta la obligatoriedad de la inclusión de la ESI en los espacios que tiene a cargo: ¿considera que desde el ministerio de educación se ha capacitado adecuadamente a los docentes para abordar estos contenidos?

Figura 2

Resultados de la necesidad de capacitar a docentes



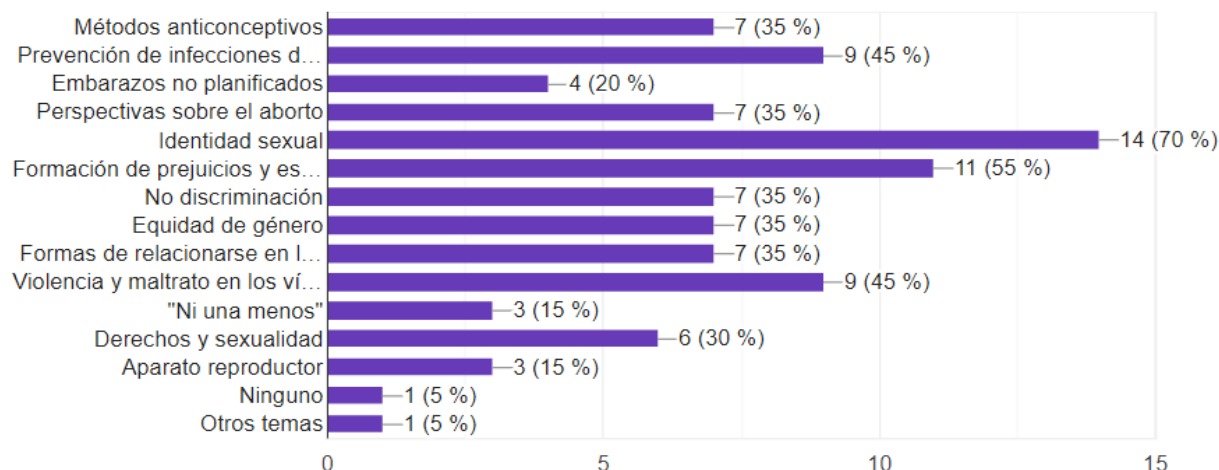
Al ser la ESI una ley Nacional, es notable que sólo un 10 % de los docentes considera que el Ministerio de Educación “sí” se ha encargado de su capacitación, el 55 % expresó que “no” se ha encargado, y que el 35 % restante dijo “a veces”.

Nosotros interpretamos que esto no implica que el docente no se sienta capacitado para abordar los temas, sino que considera que el Estado no ha capacitado adecuadamente a todos los docentes, en un tema tan importante.

A continuación, se presentan los resultados sobre los aspectos a considerar sobre la perspectiva de género (figura 3).

Figura 3

¿Sobre qué temas vinculados a la ESI desearía capacitarse?



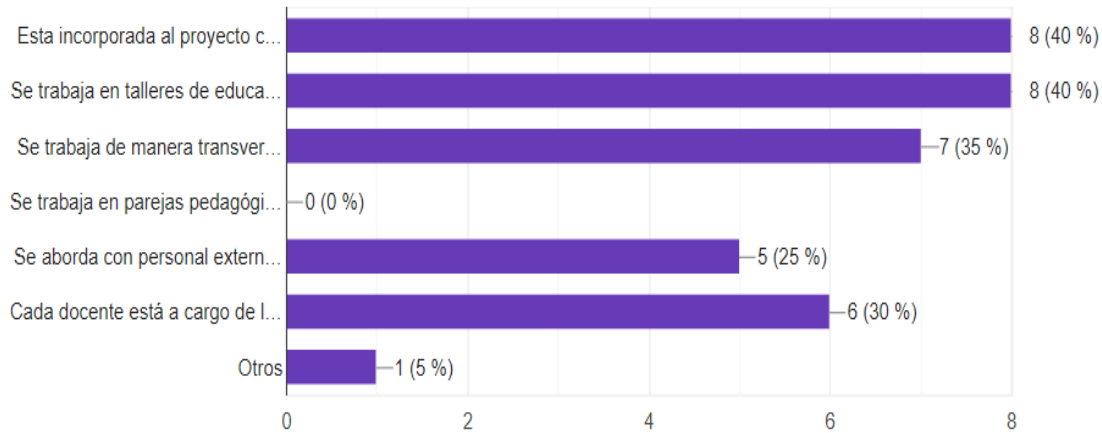
Las respuestas denotan el interés de los docentes por capacitarse en temas que son los que están más presentes en el discurso social actual y en los medios informativos. Un ejemplo de ello es que, el 70 % eligió capacitarse en “Identidades Sexuales”. Los que captan el mayor interés son, a saber: identidad sexual, formación de prejuicios y estereotipos, prevención de infecciones de transmisión sexual y, violencia y maltrato en los vínculos. El único docente que decidió optar por un tema que no estaba en el listado propuesto, fue “perspectiva de género”.

Sobre la formulación de dimensiones, más de la mitad de los docentes (55 %) considera que el abordaje de la ESI favorece la formación de todas las dimensiones de las personas, sólo un 10 % considera que no. Aquí hay dos puntos que sería adecuado tener en cuenta por un lado se podría indagar respecto al 35 % que responde a veces, para saber exactamente en qué casos consideran que “Sí” y en cuáles “No” y, por otro, profundizar respecto a si ellos hablan de este tema con sus alumnos y, por lo tanto, tienen esa opinión o es sólo personal; en este último caso, preguntar debido a qué.

En la figura 4 se habla sobre sí la planificación de la ESI se desarrolla en la escuela.

Figura 4

¿Cómo se planifica y desarrolla la ESI en esta escuela?



Si en la pregunta anterior seleccionó la opción "otros", indique cuáles: no hay ningún tipo de planificación institucional sobre la ESI. Las respuestas a esta pregunta ponen en evidencia la autonomía que tiene cada establecimiento educativo para llevar a efecto la aplicación de la ley, con total libertad.

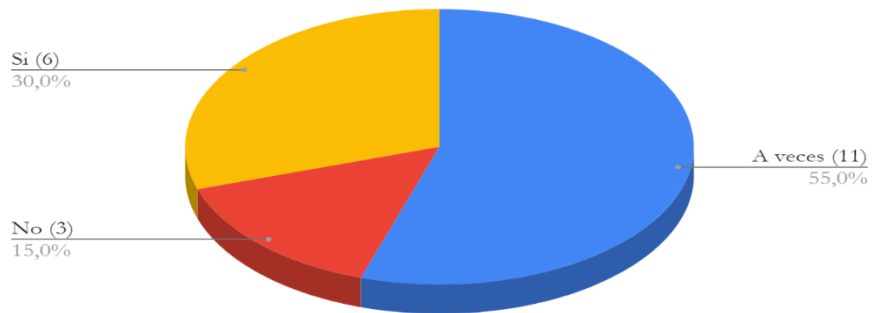
Las respuestas más comunes con un 40 % son:

- Está incorporada al proyecto curricular institucional (PCI).
- Se trabaja en talleres de educadores o en reuniones por cargo o departamento.

Le sigue con un 35 % “Se trabaja de manera transversal desde distintas materias o áreas”; con un 30 % “Cada docente está a cargo de la inclusión de los contenidos de manera totalmente independiente en cada uno de sus espacios” y, con un 25 % “se aborda con personal externo” (de la salud, ONG, etc.). Todo esto pone de manifiesto que, más allá de las particularidades específicas de cada institución, de alguna manera se está aplicando la ley ESI.

Figura 5

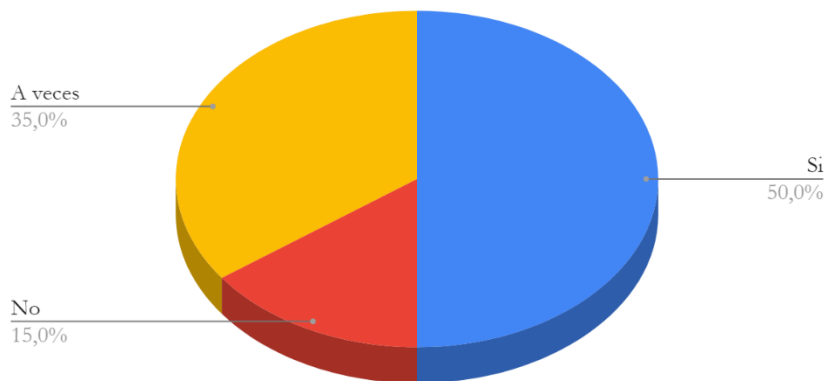
¿Está de acuerdo con los contenidos que se proponen en los lineamientos curriculares?



En la figura 5, resulta muy llamativo que sólo el 30 % de los docentes está de acuerdo con los contenidos que se proponen en los diseños, esto pudiera deberse a que los mismos responden a los contenidos que abordan en las materias que dictan. Pero hay un 55 % de docentes que dicen “a veces” y un 15 % que dicen “No”, lo que denota que no existe un recorte de estos contenidos, acordado por todos los actores a nivel institucional.

Figura 6

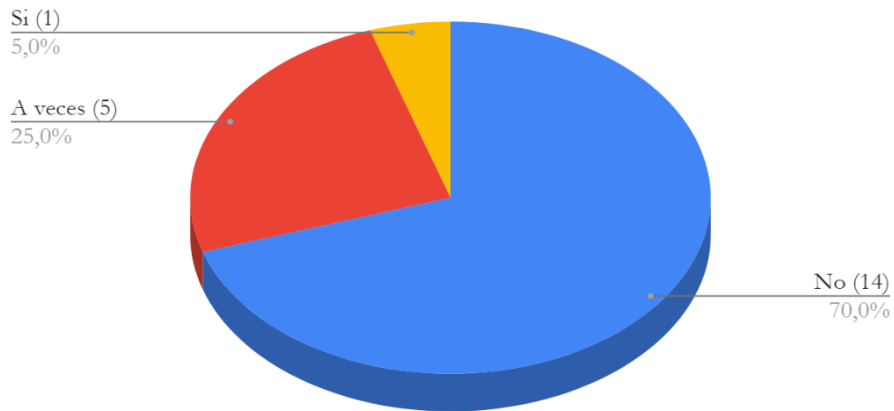
Tomando en cuenta los espacios curriculares que tiene a cargo, ¿considera que le corresponde el dictado de contenidos de la ESI?



En la figura 6, se muestra que sólo el 50 % de los docentes considera que corresponde a los espacios curriculares que tiene a cargo, el dictado de contenidos ESI; pero, si tenemos en cuenta que la ESI está definida como espacio transversal, ningún docente debiera tener dudas respecto a qué puede enseñar y que tiene que abordarla desde su disciplina, buscando los puntos que interceptan con la misma.

Figura 7

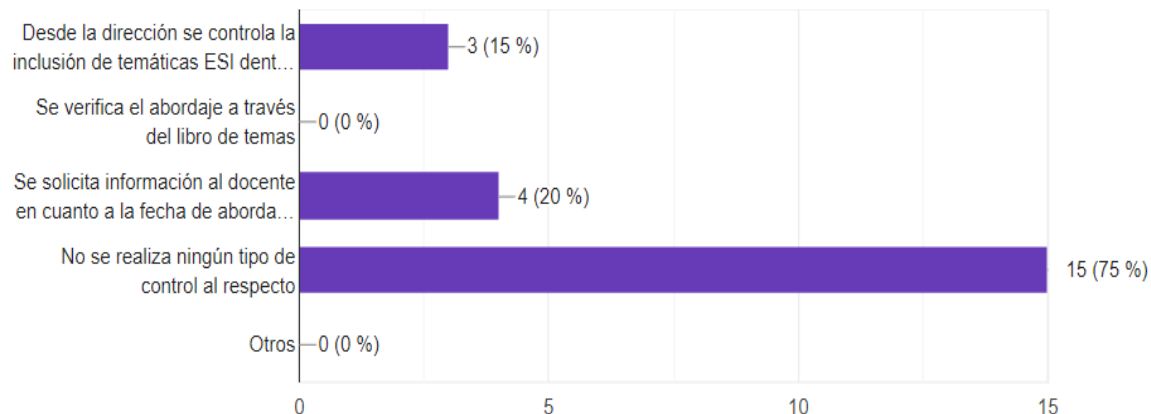
¿Recibe anualmente lineamientos desde la institución en cuanto a qué contenidos abordar o la manera de hacerlo?



En la figura 7, se considera que es muy preocupante que el 70 % de los docentes no reciban lineamientos desde el equipo de gestión, respecto a qué temas abordar y de qué manera hacerlo. Esto deja traslucir que su dictado responde sólo a una orden verticalista, y no hay un acuerdo institucional, luego de un análisis de la realidad comunitaria. Por otro lado, da a entender que cada docente libremente qué quiere enseñar sin ningún tipo de orientación desde la dirección.

Figura 8

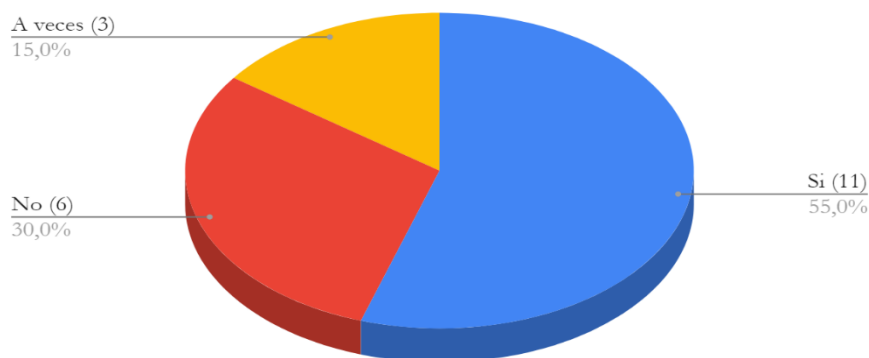
¿Percibe algún tipo de control en cuanto a la inclusión de contenidos ESI durante el ciclo lectivo?



En la figura 8 se evidencia que es muy escaso el control sobre la inclusión de contenidos ESI, ya que el 75 % deja en claro que no hay ningún tipo de control al respecto. Esta respuesta junto a la anterior pone de manifiesto las falencias en los equipos de gestión que son los que tienen a su cargo el seguimiento y acompañamiento de la evolución del proceso educativo en el establecimiento; como así también el cumplimiento de las políticas socioeducativas vigentes.

Figura 9

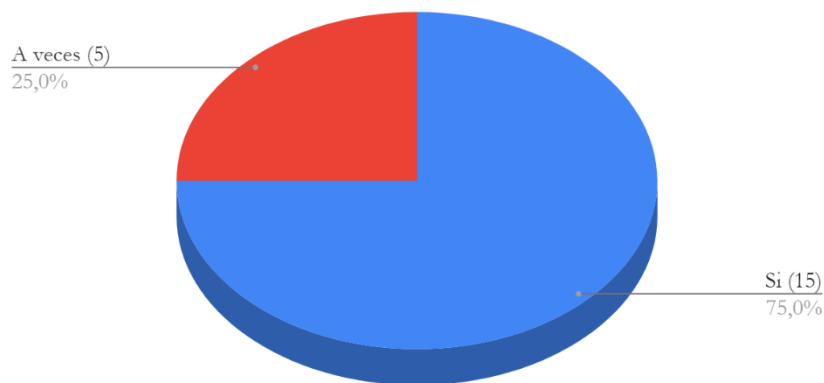
¿Ha ido modificando las formas de abordar los contenidos seleccionados en los distintos ciclos lectivos?



En la figura 9 se muestra que, el 55% de los docentes vayan modificando las formas de abordar ESI en los distintos ciclos lectivos podría considerarse un indicador positivo respecto a la búsqueda de estrategias más adecuadas para involucrar a los estudiantes y que los aprendizajes sean realmente significativos.

Figura 10

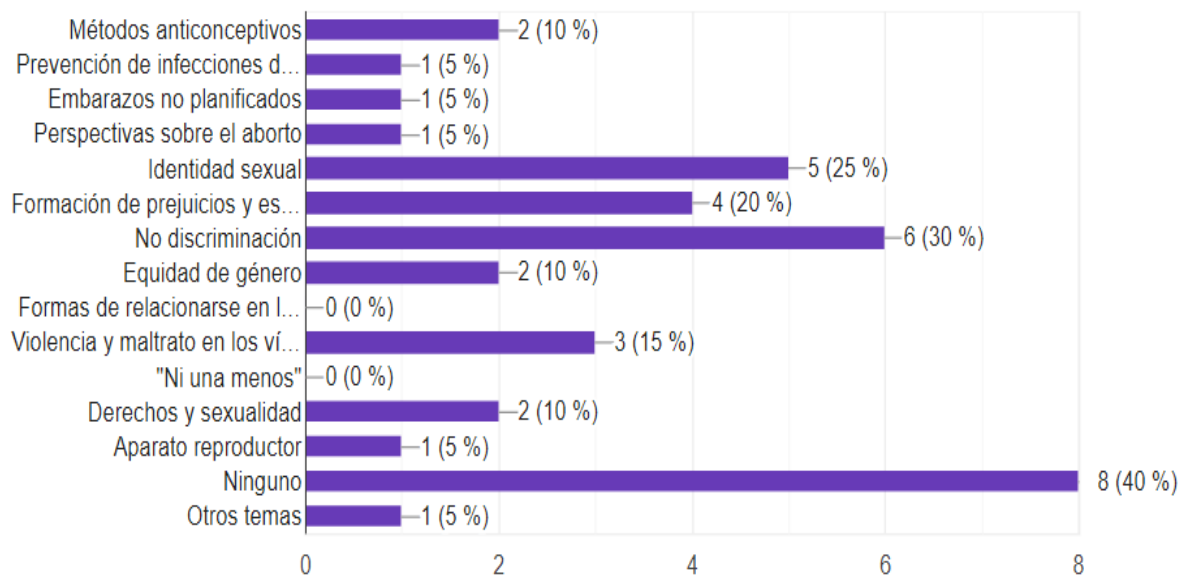
¿Se agregan temáticas de actualidad y/o de la vida cotidiana al momento de abordar los contenidos propuestos?



En la figura 10 se muestra que, el 75 % de los docentes agreguen temas de actualidad o de la vida cotidiana al abordar contenidos ESI, permite vislumbrar la importancia de la contextualización al momento de planificar una clase, una secuencia o un proyecto, especialmente tratándose de temas tan delicados y que tienen estrecha relación con la realidad social en que los estudiantes viven.

Figura 11

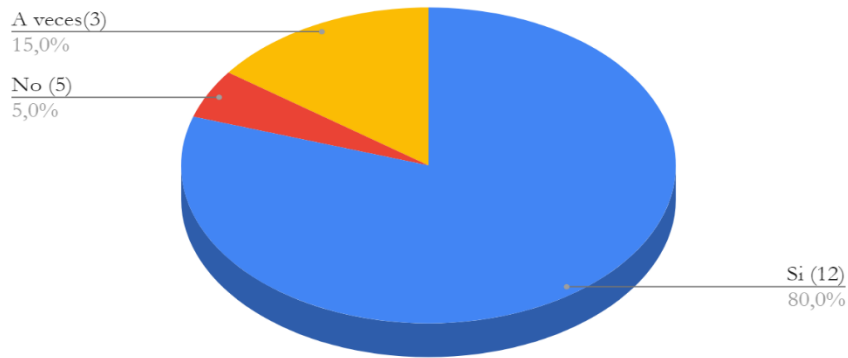
En el ciclo 2019, ¿trabajó con sus estudiantes alguna temática vinculada con ESI?



En la figura 11 se evidencia que, el 40 % de los docentes no abordó ningún tema en el 2019; aunque no estábamos aun cursando la pandemia, durante la que se pidió un recorte especial de los contenidos para favorecer los aprendizajes prioritarios, da la impresión de que la ESI no era abordada.

Figura 12

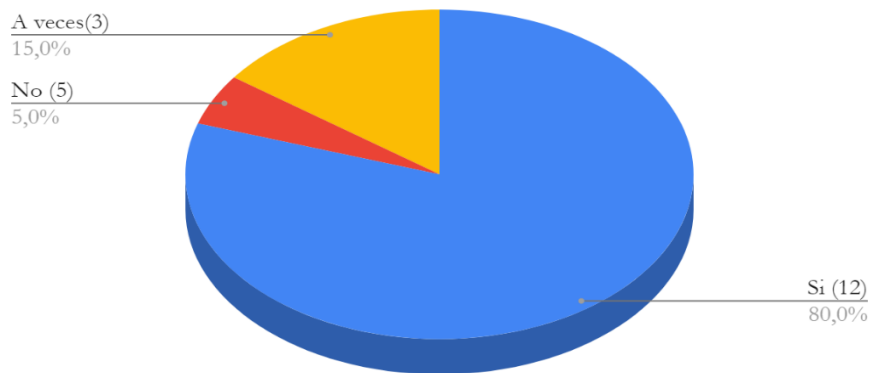
¿Considera necesario y/o útil que sea la institución en su totalidad quien acuerde las temáticas a abordar y de qué manera hacerlo?



En la figura 12, el 80 % de los docentes consideran necesario el acuerdo institucional respecto a la temática ESI, su abordaje y la metodología para hacerlo, muestra la necesidad de acompañamiento por parte del equipo de gestión y la definición de un currículum institucional al respecto como así también el establecimiento de acuerdos institucionales.

Figura 13

¿Resulta relevante la incorporación de las familias para acordar el abordaje institucional de temáticas ESI?



En la figura 13 se muestra que, la temática ESI ha generado y sigue generando conflictos con los grupos familiares, sea por los supuestos respecto de los temas a abordar o falta de acuerdo con qué temas de esta índole deberían enseñarse en la escuela, ya que se consideran de orden

privado y familiar; a veces las familias se oponen por temas relacionados con sus valores o su religión por eso se considera de suma importancia que la comunidad docente acuerde con las familias su abordaje institucional, así se respetan todas las cosmovisiones personales.

Conclusión

Después de haber presentado una parte del marco teórico de nuestra investigación, asimismo, algunos hallazgos encontrados hasta el momento, se concluye que, la ESI no se implementa de acuerdo con lo estipulado por los lineamientos curriculares fijados por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

Como nuestra investigación continua y espera obtener más datos de los trabajos de campos realizados este año y los que tenemos planificados para realizar durante el 2022, sostenemos que la muestra responderá afirmativamente nuestras preguntas planteadas en la investigación.

Consideramos que lograr demostrar con evidencias la falta de aplicación de los lineamientos curriculares para la ESI, permitirá realizar revisiones que beneficien a todos los Estudiantes que son en definitiva los principales destinatarios de esta Educación Sexual Integral.

Referencias

AA.VV. (2012). Revista VIDA y ETICA, 2002-2012, Educa, Bs. As.

ANAYA (2007). Educación en el amor, publicado en la Revista “Vida y Ética” (Año 8, n° 1, junio) del Instituto de Bioética perteneciente a la Pontificia Universidad Católica Argentina.

Bambozzi, ., et al. (2008). Gestión pedagógica en la provincia de Córdoba. Argentina: IAPCH.

Bottini de rey (2000).Educación de la sexualidad, Curso de Postgrado en Bioética, Instituto de Bioética de la Pontificia Universidad Católica Argentina, Bs. As.

BOTTINI DE REY y OTROS (2010).Familia y Escuela, EDUCA, Bs. As.

- BURGOS (2008). *Qué cuenta como una vida. La pregunta por la libertad en Judith Butler*. Madrid: Mínimo Tránsito/A. Machado Libros.
- BUTLER (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Routledge, New York, p. 6.
- BUTLER (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. London and New York: Routledge.
- BUTLER (1997). *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*. Standford: Standford University Press.
- CANCIANO (2007). *Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación. Relevamiento de antecedentes teóricos y programas de educación sexual*. Ministerio de salud de la Nación.
- CAPRILE (200). *Educación Sexual, Curso de Postgrado en Bioética, Instituto de Bioética de la Pontificia Universidad Católica Argentina, Bs. As.*
- CARRERA (2010). *Maltrato entre iguales en educación secundaria obligatoria. Prácticas de género y control heteronormativo*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense.
- CARRERA (2015). *A intersexualidade e outras identidades desobedientes*. *Sermos Galiza, A fondo*. Caderno de análise, 94, 2-3.
- CARRERA, LAMEIRAS, RODRIGUEZ, y VALLEJO (2013). *Bullying among Spanish Secondary Education Students: The role of gender traits, sexism and homophobia*. *Journal of Interpersonal Violence*, 28 (14), 2915-2940.
- CASARES (2008). *Antropología del género: culturas, mitos y estereotipos sexuales*, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer, Madrid.
- CID, DAPIA, HERAS, y PAYA (2001). *Valores transversales en la práctica educativa*, Editorial Síntesis, Madrid.

- CIENCIA & EDUCACIÓN (2008). Educación para la salud sexual en la formación de profesores en argentina. v. 14, n. 2, p. 181-195: <https://bit.ly/3vogBUK>
- CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA (2008).Ley Nacional 26.150 Educación sexual integral, Ciudad Autónoma de Bs. As.
- CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA (2008).Educar juntos en la escuela católica. Misión compartida de personas consagradas y fieles laicos, Editorial San Pablo, Ciudad Autónoma deBs. As.
- CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA (1983), Orientaciones educativas sobre el amor Humano. Pautas de educación sexual, nros. 34 y 35, Bs. As., Ediciones Paulinas.
- CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA (2013).Ley Nacional N° 26.862 Reproducción médicamente Asistida, Ciudad Autónoma deBs. As.
- CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA (2010).Ley Nacional N° 26.618 Matrimonio civil Igualitario, Ciudad Autónoma deBs. As.
- CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA (2008).Ley Nacional N° 26.364 Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas, Ciudad Autónoma deBs. As.
- DERISI (2001). Tratado de gnoseología, UCA, Bs. As.
- DI PIETRO (2015). Educación de la Sexualidad, Universidad del Sacro Cuore, Roma.
- ETCHEVERRY (2005).*La Tragedia Educativa*, Fondo de Cultura Económica, Bs. As.
- FILMUS (2005).*Desafíos de la educación para el desarrollo humano integral*. KUMAR, Bs. As.
- FOUCAULT (1996).*Vigilar y castigar*, Editorial Caronte, Bs. As.
- FRANKL (1980).*La presencia ignorada de Dios*, Editorial Ágape, Buenos Aires.
- FREUD (1979).El porvenir de una ilusión, Alianza Editorial, Buenos Aires.

- DOMÍNGUEZ (2009). Equidad de género en el sistema educativo: una apuesta. Córdoba. Escuela de trabajo social, Universidad Nacional de Córdoba.
- FAUR (2014). Educación en sexualidad. Derechos de niños, niñas y adolescentes, desafío de docentes. En revista el monitor N.º 11. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado el 30 de septiembre 2014. <https://bit.ly/3pIBk7N>
- FERREYRA, GARCÍA, GIACOMINO y HASSAN (2010), La educación sexual en dos escuelas de la ciudad de Córdoba, Tesis doctoral Inédita.
- FERREYRA (2010). Inclusión de la educación sexual integral en el currículum escolar. El caso de la provincia de Córdoba. Revista Trasatlántica de Educación, nº 6, México.
- GASTALDI (2016) en su Tesis: “La implementación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150 en el Instituto de Enseñanza Media Jovita.
- GONZÁLEZ (2005). PEA: Proyecto Educación para el amor, Instituto Privado Cristo Rey, Río Cuarto, En Prensa.
- GONZÁLEZ (2009). Género sin ideología, Nueva Revista, 124, p. 39.
- JONES (2009). ¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? ESI en escuelas de nivel secundario ente la ley ESI en Argentina. En Argumentos. Revista de crítica Social N° 11.
- MAGDALENA (2010). Levadura en el mundo. La educación para el siglo XXI, Editorial Claretiana, Bs. As.
- MEAD (1975). Adolescencia, sexo y cultura en Samoa, Editorial Laia, Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2008). Ley Nacional N° 26.150 Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral, Consejo Federal de Educación, Ciudad Autónoma de Bs. As.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2014). Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar, Consejo Federal de Educación, Ciudad Autónoma de Bs. As.

MINISTERIO DE SALUD DE LA NACIÓN (2015). Ley Nacional N° 26.743 Identidad de Género, Ciudad Autónoma de Bs. As.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2010). Educación Sexual Integral para la educación secundaria I. Cuadernos ESI, Ciudad Autónoma de Bs. As.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2012). Educación Sexual Integral para la educación secundaria II. Cuadernos ESI, Ciudad Autónoma de Bs. As.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (2007). Sexualidad y Escuela: hacia una Educación Sexual Integral, Documento Base, Córdoba.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (2008). Educación Sexual Integral, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa., Córdoba.

NOVOA (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. Universidad de La Sabana. Díkaion - ISSN 0120-8942, Año 26 - Vol.21 Núm. 2 - Chía, Colombia.

LAMAS (1999). Género, diferencia de sexo y diferencia sexual en ¿Género?, Debate Feminista, Año 10, Vol. 20, México, edición de octubre.

LAMAS (1983). La antropología feminista y la categoría 'género', en Revista Nueva Antropología, vol. VIII, núm. 30, noviembre, p. 191.

LEON CORREA (2008). La bioética latinoamericana en sus textos, Universidad de Chile, Chile.

LUKAC DE STIER (2000). Antropología Filosófica, Curso de Postgrado en Bioética, Instituto de Bioética de la Pontificia Universidad Católica Argentina, Bs. As.

OLIVERA (2015). Educación Sexual Integral para formadores, Editorial Brujas. Córdoba

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2006). Defining Sexual Health. Report of a Technical Consultation on Sexual Health”, 28-31 January, 2002, Ginebra.

PONTIFICIO CONSEJO PARA LA FAMILIA (2008). Lexicón. Términos ambiguos y discutidos sobre familia, vida y cuestiones éticas, Ediciones Palabra, Madrid.

PUIGGROS (1999). Educar entre el acuerdo y la libertad. Propuestas para la educación del siglo XXI, Editorial Ariel, Buenos Aires.

RUIZ SANCHEZ (1981). Fundamentos y fines de la educación, UNCuyo Fundación Arché, Mendoza.

SEN (Comp.) (2005). La agenda ética pendiente de América Latina, FCE, Argentina.

SGRECCIA (2014). Manual de Bioética, BAC, Madrid.

SHORE (2010). La Antropología y el estudio de la política pública, Universidad de los Andes, Revista Antípodas n° 10, Bogotá, pág. 31.

TENTI FANFANI (2008). Nuevos temas en la agenda de política educativa, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

La relación museo de ciencias-escuela y el estudiante sordo: una investigación basada en el Método del Recuerdo Estimulado

Ariany Palhares de Oliveira Borges

Daniel Fernando Bovolenta Ovigli

Presentación

Hace tiempo se discute sobre la inclusión educativa de la persona con discapacidad auditiva, pero el diferencial de esta investigación está en traer una reflexión sobre la comunidad sorda y cómo ésta y la cultura científica se unen en clases de Ciencias de la Naturaleza. En esta vertiente, se buscó analizar cómo estas culturas se cruzan y, más específicamente, cómo el uso de metodologías diferenciadas contribuyó con el aprendizaje de cuatro estudiantes sordos de educación primaria, de tercer ciclo en el 6° grado. Nuestro objetivo general consistió en analizar las interacciones entre la cultura científica y la cultura sorda a partir del trabajo con una unidad didáctica sobre paleontología que integraron un museo de Ciencias de la Naturaleza y la escuela.

Así, esta investigación se encaja en una metodología cualitativa pautada en la observación participante y con base en el Método del Recuerdo Estimulado (MRE), hasta entonces, no utilizado con el público sordo en investigaciones en el campo de la educación. Por lo tanto, hicimos una observación de los participantes en las clases de ciencias sobre las interacciones entre los visitantes sordos/intérprete y el profesor de ciencias durante una visita al Museo de los Dinosaurios en el sitio de Peirópolis, Uberaba, Minas Gerais, Brasil.

Fue posible conocer un poco más sobre la realidad vivenciada con respecto a estudiantes sordos, intérprete de Lengua Brasileña de Señas (Libras) y profesora de ciencias. Se percibe la importancia de más estudios y reflexiones sobre cómo se realiza la inclusión o exclusión del estudiante sordo en las clases de ciencias, así como los desafíos, las posibilidades y, principalmente, alertar sobre la discrepancia cultural que se presenta en las clases. El conocimiento de la lengua de señas es fundamental con el fin de que, como sabemos la importancia de la educación bilingüe, la

forma con que se les enseña a los alumnos sordos y se evalúa todavía se produce a través de la lengua portuguesa, llevándolos al fracaso escolar, por un sistema que carece de una mirada más humanizada y formativa.

En esta dirección, el MRE se mostró como herramienta interesante para la evaluación del estudiante sordo, ya que trabaja predominante con el componente visogestual, que se lleva a cabo en lengua de señas. En comparación con la evaluación en lengua portuguesa (LP), la primera mostró la apropiación de los conceptos. Así, el MRE se presentó como elemento de colaboración para el desarrollo de los estudiantes sordos, lo que favorece la comprensión de la unidad didáctica.

Contexto de la investigación

La inclusión de los estudiantes sordos en la enseñanza regular ocurrió en la educación básica en la ciudad de Uberaba, Minas Gerais, Brasil, desde el 2016. Como usuarios de la Libras, los alumnos llegan a las escuelas para que se incluyan en clases compuestas por estudiantes sin discapacidad.

Hay, en especial, una escuela de la red estatal que concentra a la mayoría de los alumnos sordos. La administración de la escuela hace una gestión ante la Secretaría Estatal de Educación para la contratación y el mantenimiento de profesionales traductores e intérpretes de la lengua de señas. En esta escuela, recientemente, también fue implantado el Centro de Capacitación de Profesionales de la Educación y de Atención a las Personas Sordas (CAS).

En ese escenario, la experiencia desarrollada en esta investigación ocurrió en una relación entre diferentes culturas, de la siguiente manera: primero, la cultura sorda, teniendo en cuenta el público de la intervención; segundo, la cultura oyente, ya que los estudiantes sordos están inmersos en una escuela regular, en un ambiente en el que predomina la cultura oyente; y tercero, la cultura científica, ya que la propuesta didáctica, aquí analizada, considera la interacción escuela –cultura científica. En esta última, Vogt (2003) afirma que, engloba la alfabetización científica, divulgación, comunicación y popularización de la ciencia formando así, un proceso cultural. Tal acepción se sitúa en consonancia con la presentada por Pérez Gómez (2001), que entiende la cultura como un conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social.

La idea consistió en presentar y acercar al alumno sordo en un espacio no formal, un museo, frecuentado por los oyentes. Consideramos los museos como “(...) lugares privilegiados para el desarrollo de procesos crítico-interpretativos, así como la difusión de la cultura centrada en aspectos que van más allá del auditivo” (Lucena, Mussi & Leyton, 2008, p. 93).

Así, la opción por el tema surgió con el propósito de profundizar el conocimiento sobre esta temática que, hasta entonces, se daba superficialmente y sin el contacto de estudiantes sordos con artefactos concretos. Por lo tanto, abordamos las ventajas de las posibilidades educativas del Centro de Investigaciones Paleontológicas Llewellyn Ivor Price, que incluye el Museo de los Dinosaurios (Ferreira, 2016), vinculado a la Universidad Federal del Triângulo Mineiro (UFTM), y situado en el distrito rural de Peirópolis, en la ciudad de Uberaba. Se esperaba que, a partir de la intervención que se realiza y analiza en la presente investigación, la comunidad sorda ampliara sus conceptos a partir de experiencias visuales y concretas.

La lengua de señas y los alumnos sordos en espacios museísticos

En cuanto al público sordo, la distancia con los museos se vuelve aún mayor, ya que su lengua natural es establecida en una modalidad espacio-visual, mientras que los libros didácticos, por más que traigan recursos visuales, todavía trabajan con los conceptos y la información en otro idioma: el portugués en forma escrita.

Es de destacar que, cuando dicha información se imprime sin la mediación de un profesional, alguien que tenga fluencia en Libras, se convierte en información inútil, simplemente copiada en un cuaderno para registrar y evaluar el efecto.

Hay que tener en cuenta que, cuando la relación entre las estrategias de contenido y de aproximación se produce y la mediación es exitosa, la construcción del conocimiento se ve facilitada. Se percibe la necesidad de exponer a los estudiantes a esta experiencia y que ella sea realmente significativa, para hacer sentido y llevar a los alumnos sordos a reflexionar y comparar el conocimiento obtenido y la vivencia de los tres momentos involucrados en la visita al museo: antes, durante y después de la visita (Allard, Boucher, Forest & Vadeboncoeur, 1995).

Al ser cuestionados sobre la visita en espacios culturales, las personas sordas niegan conocerlos, incluyendo la falta de un intérprete en el local o, aún, apuntando que ir a estos locales no forma parte de su cultura, por tratarse de espacios frecuentados en su mayoría por la población oyente. Con la mediación en Libras teníamos la esperanza de que la visita fuera accesible a los estudiantes sordos y también para respetar su cultura y su singularidad como definición de la cultura sorda utilizado por Strobel (2015):

La cultura sorda es la forma en que el sordo entiende el mundo y lo modifica para que sea accesible y habitable, ajustándolo con sus percepciones visuales, que contribuyen a la definición de las identidades sordas y de las almas de las comunidades sordos. Esto significa que abarca la lengua, las ideas, las creencias, las costumbres y los hábitos del pueblo sordo. (p. 29)

Una pequeña parcela de personas sordas frecuentó algún espacio no formal, sin embargo, cuando esta visita ocurrió con la familia, los relatos fueron de que se trataba de un paseo, pero al ser cuestionados sobre lo que vieron, aprendieron: nombres, señales y conceptos; raramente lograron atribuir respuestas concretas a esos cuestionamientos porque la forma de comunicación que se utilizó no respetó su cultura o sus especificidades lingüísticas, por lo que se necesita ser considerado por los espacios científico-culturales externos a la escuela.

Bilingüismo y enseñanza de las ciencias

Oliveira y Benite (2015) apuntan que el bilingüismo aún no permea el aula inclusiva y que la barrera lingüística es la mayor dificultad encontrada en el aprendizaje de los conocimientos científicos por los alumnos sordos. Sobre la base de este estudio y la experiencia vivida, entendemos que, la situación anterior es una realidad que también está presente en este trabajo, especialmente, en lo que respecta al método de evaluación para los estudiantes sordos que, están todos conectados al mundo en la estructura de la lengua portuguesa.

Al reflexionar sobre las personas sordas y oyentes, se destaca la cantidad de estímulos sensoriales que el niño oyente recibe, mientras un niño sordo, en la mayoría de los casos, no tiene

acceso a tales estímulos: tal vez, no por falta de voluntad por parte de la familia, pero, por falta de información y explicaciones sobre la adquisición y el uso de Libras.

La familia a veces expresa el temor de exponer a sus hijos al aprendizaje de Libras y por lo tanto, no logran desarrollar el lenguaje oral. Este hecho es identificable en la clase de 6° grado en la cual se desarrolló la presente investigación, a partir de las actividades propuestas por el profesor de ciencias a la clase. Mientras los estudiantes oyentes trabajan en las actividades, el estudiante sordo queda casi siempre esperando al profesor o, aún, en la dependencia del intérprete para realizar la datilología o realizar la señal referente al término. A este respecto, Lacerda (2006) describe que:

[...] debido a las dificultades acarreadas por las cuestiones de lenguaje, se observa que los niños sordos se encuentran en desventaja en lo que se refiere a la escolarización, sin el adecuado desarrollo y con un conocimiento por debajo de lo esperado para su edad. (p. 165)

Otro ejemplo por considerar se incluye en los momentos en los que el profesor escribe el contenido en la pizarra y solicita que los estudiantes copiar. Normalmente, los estudiantes sordos copian el mensaje, pero no lo comprenden, hecho que se evidencia por medio de apuntes a tales términos seguidos de expresiones de duda y el signo en Libras: "no conozco" o "¿qué significa la palabra?". Lo anterior resulta en un vocabulario restringido, tanto en la L1 (lengua primaria) como en la L2 (lengua secundaria), haciéndolos copistas, es decir, repetidores de registros escritos que, para las personas sordas se vuelven sin sentido.

Estos ejemplos son recurrentes durante las clases de ciencias en las que aparecen terminologías específicas sobre el contenido y, cuando se le pide al estudiante sordo exponer sus ideas, nos encontramos con palabras de sílabas simples, como: "sol", "luna", "cielo", lo que reduce el contenido y sus respectivos conceptos. Sin embargo, observamos que cuando la clase se prepara y adapta con el apoyo de recursos visuales o lúdicos, el entendimiento y la participación de los alumnos se vuelve diferente, es decir, más productiva y conveniente.

Un factor preocupante se genera cuando se les pregunta sobre lo que realmente representa el contenido de las ciencias y se obtienen respuestas como: "ciencias estudia árboles y animales" o, aún, relacionan el contenido a la profesora con que establecen afinidad entre los otros profesores. Sin embargo, mediante la presentación de una imagen o un vídeo relacionado con la disciplina, es

natural que tiendan a describir en Libras lo que están viendo, aunque sin utilizar signos específicos o elaborados, a veces en dactilología, para llegar a una lista de características y supuestos.

En cuanto a la enseñanza de las ciencias para estudiantes sordos, Ramos (2013) señala que, una barrera constantemente citada es, una vez más, la lengua. El autor menciona el lenguaje de nivel de conocimiento de los estudiantes presentes en el segundo segmento de la escuela primaria (grados 6 a 9), en las que hay diferencias con respecto al campo de Libras:

Una parte de los estudiantes tienen fluencia y otros con poco conocimiento de la lengua o, incluso, en la fase de adquisición de lenguaje, cuando sólo usan signos básicos para comunicarse, sin embargo, presentan dificultades para establecer diálogos, es decir, en fase de alfabetización. (Ramos, 2013, p.2)

Gaspar (2002) resalta que, la educación en ciencias debe proceder tanto en el ámbito formal y en el no formal. Por lo tanto, se concibe a la educación formal como un solo proceso de desarrollo de capacidad y recursos humanos intelectuales del niño, de ahí que, su significado es amplio e integral y, con mayor frecuencia, se relaciona con la escuela. El autor también analiza otras modalidades educativas, por ejemplo, la no formal. En ésta no hay lugar, tiempo o plan de estudios y se produce en lugares específicos, como centros culturales, museos y otros.

Así, al correlacionar estos espacios con la escuela, se empieza a vislumbrar nuevas posibilidades, ya que algunas escuelas que reciben estudiantes sordos que poseen el profesional intérprete. Y es precisamente en estos movimientos de compromiso que cosechamos los frutos y percibimos cómo los estudiantes se apropian del conocimiento a partir de su lengua.

Esta investigación reveló que, aún no contamos con ninguna tesis, disertación o publicaciones en Brasil que involucre la inclusión de personas sordas y la enseñanza de las ciencias en espacios no formales que utilicen el MRE.

Los trabajos seleccionados cuentan con informaciones parciales que utilizan la inclusión de alumnos sordos como eje orientador para sus investigaciones, asimismo, cuentan con la experiencia de la enseñanza de ciencias para estudiantes sordos y la accesibilidad de estas personas a espacios no formales, pero ninguno trata sobre el MRE.

En cuanto a la enseñanza de la paleontología, temática del museo en el cual se desarrolló la investigación, Almeida, Zucon, Souza, Reis & Vieira (2013) muestran una preocupación en relación con la poca importancia, incluso, descuido y acceso a las informaciones sobre paleontología, puesto que, éstas son espacios a otros contenidos que, comúnmente se cobran en exámenes. Así pues, resaltamos la necesidad de trabajar esta temática en la educación primaria como base para el entendimiento de las demás asignaturas y como fuente de esclarecimiento histórico en cuanto a la dinámica de construcción de la ciencia. Schwanke y Silva (2004) afirman:

La Paleontología, como ciencia natural e histórica, está impregnada de conceptos, inferencias e interpretaciones referentes a eventos geológicos, geográficos y evolutivos del mundo vivo que se encuadran en una historia de escala de miles de millones de años. La difusión del conocimiento paleontológico se vuelve importante, ya que auxilia en el entendimiento de procesos naturales y de eventos globales de nuestro planeta. (p. 16)

En posesión de los datos levantados y por todos los motivos explícitos en mención, se constata la relevancia de ampliar las discusiones sobre la inclusión de estudiantes sordos en clases de ciencias en la enseñanza regular, y de proponer la continuidad y necesidad de investigar cómo es la práctica pedagógica en el ambiente inclusivo, ante la singularidad lingüística y cultural de las personas sordas.

Objetivos y camino metodológico

Esta investigación se basó en una perspectiva cualitativa que, según Bogdan y Biklen (1994), se caracteriza cuando: el investigador es partícipe de la investigación; hay una descripción de los datos construidos, y hay una mayor preocupación por el proceso y no por el producto. Además, se destaca que el investigador es intérprete en la clase en la que se realizó la intervención que originó la investigación, lo que permitió la realización de una observación participante. Desde un punto de vista analítico, estos dos pasos también se muestran como elementos para la comprensión del material empírico construido a partir del MRE y de la entrevista con el docente, los cuales fueron triangulados con los elementos registrados en el diario de campo (André, 2006).

A partir de los análisis también vislumbramos la posibilidad de percibir el papel que desarrolla un grupo de cuatro estudiantes sordos del 6º año de la enseñanza primaria para ponderar la relación entre cultura científica y cultura sorda en la integración museo de ciencias-escuela. En esta investigación, el empleo de la perspectiva cualitativa se hizo presente. A este respecto, Ades (2009) entiende que la observación participante es una interesante estrategia para minimizar las diferencias existentes entre observador y observado, lo que permite que el investigador conviva con la realidad cultural del grupo que se investiga.

En el caso de una investigación con estudiantes sordos, se reconoce la importancia de los recursos visuales para su cultura, por este motivo la metodología que se implementó trabaja con información a través de imágenes y palabras (Bogdan & Biklen, 1994). Por lo tanto, este trabajo se desarrolló en las siguientes etapas:

- Autorización de la escuela para el desarrollo del trabajo de campo.
- Presentación y diálogo sobre el proyecto con la profesora del grupo.
- Acceso a la planificación anual de la asignatura Ciencias de la Naturaleza;
observación al participante de las clases, seguidas de un diario.
- Participación en la planificación de la secuencia de las clases a partir de un eje presente en la planificación anual.
- Planificación, organización y visita al museo,
aplicación del MRE.
- Fotografías y fichas en LP en la aplicación del MRE y traducción de la lengua fuente (Libras) para la LP, seguida de transcripción de los vídeos y el registro descriptivo.

De acuerdo con las etapas citadas fue posible observar varias características de la investigación cualitativa. El desarrollo de esta investigación se realizó con cuidado para que la rutina de las clases no fuera alterada ni tampoco la planificación. Además, el MRE es un método que se refiere a procedimientos de investigación en que el sujeto está expuesto a registros

relacionados con una actividad específica en la que participó, es decir, éste es capaz de recordar un episodio ocurrido en una experiencia específica, y ese recuerdo a su vez, permite al sujeto informarse.

Operacionalmente, al llegar al Museo los estudiantes recibieron, cada uno, de la investigadora una cámara para que hicieran registros fotográficos de lo que más llamó su atención en la exposición y, al final, se los devolvieron a la investigadora para que ella pudiera guardar las fotos en una computadora y luego, con ellas conducir el MRE.

Así pues, la principal contribución del MRE en los museos de ciencia es facilitar al participante la expresión del significado de sus experiencias, asimismo, los motivos de sus acciones y elecciones durante la visita. De ahí que, se justifica su uso con estudiantes sordos para que podamos percibir, desde una mirada a este grupo, cómo se dan indicios de la aprehensión del contenido trabajado de la Paleontología en conjunción con la visita al museo. Al conocer la importancia de los recursos visuales, el MRE estuvo presente y fue necesario para trabajar con la información por medio de imágenes y palabras (Falcão y Gilbert, 2005).

En el caso de una visita a un museo de ciencias, el profesor necesita pensar en una planificación que requiere una explicación a los participantes, asimismo, recordar detalladamente los comportamientos verificables; no obstante, los participantes pueden no estar seguros de que los datos sean confiables. Falcão y Gilbert (2005) analizan las cuestiones relativas a la validez y fiabilidad en el uso del MRE y concluyen:

[...] aunque controvertido, no son obstáculos serios [al uso del método]. La calidad de relatos verbales producidos en el uso del MRE depende básicamente de la suposición de que fueron expresados con cuidado e interpretados con plena comprensión de las circunstancias en que fueron obtenidos. (pp. 95 – 96)

Sin embargo, pocos son los ejemplos del MRE en los contextos formal y no formal de la educación y, específicamente, aplicado a los estudiantes sordos, por esta razón no se encuentra ningún registro en las bases de datos disponibles. La investigación contó con cuatro estudiantes sordos, matriculados en el 6° grado de la enseñanza primaria y, como se explicó anteriormente, el objetivo es analizar desde el MRE, las interacciones entre cultura científica y cultura sorda a partir

del trabajo en una unidad didáctica sobre paleontología, lo cual integra museo y escuela. Se debe tener en cuenta que, los estudiantes sordos aquí enfocados no tienen otras posibles discapacidades, por ejemplo, la falta de visión, discapacidades motrices o físicas. Todos fueron identificados por nombres de piedras preciosas, utilizados para preservar su identidad y que están presentados en la Tabla 1.

Tabla 1

Participantes de la Investigación

Estudiante	Edad	Sexo	Reside en Uberaba	NCL *	AASI ** o Implante	Ya repitió año escolar
Ónix	13	M	Sí	regular	no	Sí
Diamante	12	M	No	muy bueno	no	No
Ágata	12	F	Sí	Gran	* implante	No
Jade	12	F	Sí	gran	no	No

* Nivel de Comprensión en Libras

** Aparato de amplificación sonora individual

Comprendemos que, para los alumnos sordos la paleontología tiene una importancia fundamental para la comprensión *del tiempo* y cómo interfiere en nuestra vida, tener acceso a *los fósiles*, cómo se originan, y su carga histórica y *la biogeografía* con sus características (Almeida, et al., 2013). Estas categorías ayudaron en la comprensión, conocimiento y, por medio de la Libras, el reconocimiento del tema presente, mismo que se aborda en el siguiente apartado.

Resultados y discusión

Este apartado se divide en dos partes: en un primer momento, se comenta la intervención realizada y la visión de los alumnos y adelante; en un segundo momento, la visión del profesor de ciencias en la clase.

La intervención realizada y la visión de los alumnos

Otro punto relevante para discutir es en relación con los materiales didácticos utilizados por las escuelas para los estudiantes oyentes, puesto que se nota un nivel de alejamiento con la realidad en la que vivimos y que, al analizar el mismo material para estos estudiantes, nos enfrentamos con una realidad muy por debajo de la deseada.

Un ejemplo, orientado a los contenidos sobre Paleontología es que son presentados de forma restringida, con exhibición de una o dos imágenes de dinosaurios, o casi nunca tratados en libros didácticos. Esta forma de presentar los contenidos para los alumnos sordos no tiene sentido por ser discutidos en largos fragmentos presentados en lengua portuguesa con pocos efectos visuales y, a veces sin estos, lo que lleva a los estudiantes sordos a imaginar que la paleontología se reduce a los dinosaurios.

Por tanto, se evidencia la importancia de planificar con el intérprete actuante en la clase, para que juntos puedan elaborar una propuesta que conciba a los alumnos sordos y sus conocimientos y, así, evitar la idea básica de describir sólo la imagen. Por el contrario, se impulsa la comprensión y entendimiento con mayor profundidad sobre lo qué es la paleontología.

Observamos que, el análisis del material del MRE realizado con estudiantes tuvo lugar *posteriormente*, y dio lugar a tres ejes analíticos: *el tiempo, la biogeografía y el registro fósil*. Así, se constató las contribuciones de la enseñanza de las ciencias para este grupo específico, como un proceso positivo, ya que el aprendizaje no se caracteriza por la producción y reproducción de algo ocurrido en el contexto del museo o escuela, por el contrario, por el contacto de los estudiantes con una realidad antes no vivenciada. En este caso, indica el inicio de una construcción conceptual y, más específicamente, en contribuir a la ampliación del conocimiento en dos lenguas: Libras y LP.

Los estudios sobre la paleontología han traído al mundo de las personas sordas estos tres pilares: un verdadero sentido del *tiempo y el espacio*, de los artefactos concretos y visuales; así como de la observación y la captura de elementos relacionados con *la biogeografía* y evolución a través del *registro fósil* que, hasta entonces, no se había explotado por esta audiencia. Como mencionó anteriormente, los estudiantes sordos tienen el único recurso del libro de texto que se guía el material en LP y las imágenes disponibles, pero no tiene sentido para ellos, debido a que la realidad lingüística está aún muy lejos para ellos.

La identificación de los términos paleontológicos realizada en Libras y durante el MRE obtuvo mayores índices cuando se compara con la LP. Observamos también que, a partir de la MRE, con base en las imágenes —recurso que se utilizó y se consideró válido durante toda la actividad—, los estudiantes también lograron identificar conceptos importantes, además, las imágenes posibilitaron al estudiante un mayor campo para entender las características y funciones de cada elemento que se demostró en las fotografías. Es decir, el MRE tuvo el objetivo de ampliar el vocabulario señalado en los estudiantes sordos sobre la asignatura Ciencias de la Naturaleza.

También nos dimos cuenta de un fuerte elemento perteneciente a la cultura de las personas sordas: la visualidad. Esto se constató a través de observaciones y de la interacción entre pares, con la cual los alumnos sordos pueden internalizar la información transmitida por el mediador con la ayuda de la interpretación.

A lo largo de esta investigación señalamos cómo ha sido la inclusión de las personas sordas en la educación y en un espacio no formal. El museo colaboró para entrelazar las culturas, asimismo, de que los estudiantes sordos pudieron apropiarse en relación con el contenido de ciencias trabajado por una profesora oyente no usuaria de Libras.

Partiendo del principio de que los estudiantes sordos, en su mayoría, son sometidos a un proceso de enseñanza-aprendizaje pautado en la LP, nos preocupamos por su situación y por la forma en que son constantemente evaluados. En ciertos casos no se brinda al alumno sordo la posibilidad de expresarse y, principalmente, de comunicar su conocimiento a partir de su lengua, lo que lo hace un extraño dentro de un ambiente que se dice inclusivo.

Equivocadamente, profesionales de la educación creen que la escolarización de alumnos sordos se basta con la presencia de un traductor-interprete de lengua de señas y, consecuentemente, generan límites en el estudiante. Todavía existe mucho por discutir. La situación presentada en esta investigación actuó con apenas un fragmento del planeamiento de una profesora de ciencias. Imaginemos si trabajos como éste pudieran ser pensados en cada disciplina, en cada contenido; el rendimiento y los resultados no serían más positivos sólo para los estudiantes sordos, sino para todos los estudiantes de la clase regular.

El estudio nos posibilitó el conocer un poco más sobre la situación de las producciones referentes a este tema, y otra consideración sobre la importancia de la formación inicial y continua de los profesores sobre el tema. Adicionalmente, reflexionamos sobre la preparación de mediadores para actuar en espacios no formales, así como la divulgación de estos espacios como posibilidad de adquisición de nuevos conocimientos para públicos especiales.

Después de la visita, el MRE fue aplicado para la recolección de datos y, durante la estructuración para el análisis, elaboramos la Tabla 2, cuyo objetivo es demostrar, a partir de algunas palabras clave sobre el contenido y la visita, cómo el alumno sordo percibe a partir de la Libras, del MRE, y de la LP, el contenido sobre paleontología. Por tanto, se nos permitió ver cómo los identificadores de LP se distancian de los términos presentados en Libras y también con el MRE.

El siguiente cuadro tiene la intención de establecer el reconocimiento entre los términos en LP, en Libras y el MRE, con la visualización de fotografías grabadas por los mismos estudiantes sordos con el fin de ayudar a conocer y elaborar sus comprensiones iniciales sobre estos términos.

Tabla 2*Reconocimiento de términos en Libras y LP a través del MRE*

TÉRMINOS	ESTUDIANTES											
	ÓNIX			DIAMANTE			ÁGATA			JADE		
	Libras	MRE	LP	Libras	MRE	LP	Libras	MRE	LP	Libras	MRE	LP
Museo	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X
Fósil	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Hueso	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Muelas	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	
Dinosaurio	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Rana	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X
Tortuga	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
“Jacaré” ¹¹	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X
Cocodrilo	X	X		X	X		X	X				
“Preguiça Gigante” ¹²	X	X		X	X		X	X		X	X	
Carnívoro	X	X		X	X		X	X		X	X	
Herbívoro	X	X		X	X		X	X		X		
Materia Orgánica	X			X								
Petrificación	X											
Hábitat	X	X		X	X		X	X		X	X	

¹¹ Término común a los reptiles cocodrilos de la familia de los caimanes y que viven en los ríos y pantanos de América del Norte y del Sur.

¹² Mamífero extinto grandes o muy grandes y de hábitos terrestres, que vivieron especialmente en América del Sur, del Eoceno al Pleistoceno.

Antes de comenzar a discutir la Tabla 2, nos gustaría destacar los temas que surgieron durante el MRE con estudiantes sordos. Notamos que muy a menudo los alumnos sordos reproducen extractos de información, hechos señalados por el maestro o los mediadores antes y durante la visita. Otro punto por considerar está relacionado con la forma en que los estudiantes identifican y conceptualizan los registros presentados.

En ciertos casos, realizan la señal de lo que aparece en la imagen y describen sus características. Sin embargo, científicamente no pueden profundizar sus explicaciones. Los desafíos diarios que se presentan en la educación para alumnos sordos se fortalecen cuando se enfrentan a estudiantes que, como en el caso de este trabajo, llegan al 6° de la escuela primaria que saben leer y escribir en portugués y redescubren la Libras que se usa y circula en la comunidad sorda.

Sin embargo, la Libras adquiere nuevos significados cuando se vincula con asignaturas y contenidos escolares. El beneficio cultural y científico en el momento de la visita no sólo es positivo para los estudiantes sordos. En este caso, se obtuvieron informes de estudiantes oyentes que confirmaron la visita al museo como un movimiento positivo, lo que les permitió asociar más fácilmente la información que se trabaja en el aula.

La información de la Tabla 2 evidencia que, las Libras y el MRE fueron eficientes, pues rompieron los límites entre la cultura científica y la cultura sorda al haber visto los términos reconocidos, en ambos momentos por los estudiantes sordos; mientras que, la columna destinada al reconocimiento a través de la LP no lo logró.

La identificación de los términos realizados en Libras y durante el MRE obtuvo tasas más altas que en comparación con el LP. También observamos que, desde el MRE basado en las imágenes, los estudiantes pudieron enumerar los conceptos más importantes; por otro lado, las imágenes les permitieron concebir las características y funciones de cada elemento que se muestra en las fotografías. Es decir, el MRE actuó con el objetivo de ampliar el vocabulario señalado de los estudiantes sordos en la asignatura de Ciencias de la Naturaleza.

Profesor, alumnos sordos e intérprete de Libras: ¿una relación inclusiva?

Para discutir la inclusión de estudiantes sordos en las clases de ciencias, y luego de conocer todo el proceso desarrollado hasta el momento, no podíamos dejar de explorar al principal protagonista de esta trama: la profesora, aquí tratada con el seudónimo de Esmeralda.

La primera categoría discutida por Tuxi (2009), en la cual nos basamos, será la co-enseñanza, definida por Kelman (2008) como un trabajo mutuo y compartido, en el que la planificación y las evaluaciones se implementan en el ámbito educativo.

Tuxi (2009) enfatiza que, cuando el trabajo es responsable, viendo a la clase como un todo, la calidad del trabajo se vuelve más efectiva cuando se compara con otras clases donde no se practica la co-enseñanza. Un coordinador entrevistado por Tuxi (2009) informa que no hay un maestro de audición y un maestro de sordos. Ambos son profesores de una clase inclusiva con la función de hacer accesibles algunos contenidos a sus alumnos. Para reafirmar lo anterior, se expone el siguiente fragmento:

Se recomienda que la educación de los alumnos sordos se realice en lengua de señas, independientemente de los espacios en los que se desarrolle el proceso. Así, en paralelo a las asignaturas, es necesario enseñar portugués como segunda lengua, con el uso de materiales y métodos específicos para atender las necesidades educativas de los estudiantes sordos. En este proceso, también vale la pena considerar que los alumnos sordos son parte de la cultura nacional, lo que implica que la enseñanza de la lengua portuguesa debe incluir temas que contribuyan a la afirmación y expansión de referencias culturales que los identifiquen como ciudadanos brasileños. (Salles, et al., 2004, p. 47)

Al tratarse de un lenguaje visual-espacial (Quadros, 2004), creemos que los recursos visuales pueden contribuir positivamente a una mejor comprensión y uso del contenido. Durante la entrevista realizada con la profesora, le preguntamos sobre la planificación de sus clases y los recursos que utiliza, asimismo, si percibe esta misma preocupación en relación con la preparación de clases por parte de otros compañeros.

“Algunos, principalmente en conversaciones en la sala de profesores, hay algunos profesores que buscan hacer cursos de Libras, hay profesores que buscan diferentes

metodologías, pero hay otros aquí que no se preocupan por formarse para atender a los estudiantes sordos. En una de las reuniones iniciales, un intérprete incluso dio alguna orientación sobre los estudiantes sordos y un maestro habló: —Las personas sordas llegan tarde y no retrasaré mis clases por ellos, si ellos (las personas sordas) quieren, tienen que correr tras—. Entonces, nos dimos cuenta de que a algunos no les importa: si usted produce está bien, si no, siga adelante”.

Según el discurso del docente, nos damos cuenta de que las sugerencias hechas por los intérpretes son todavía recursos poco utilizados por otros docentes, quienes pierden así oportunidades de construir conocimientos y mejores recursos para trabajar con los estudiantes sordos y estudiantes oyentes. El intérprete se vincula directamente con los estudiantes sordos y, al tener este vínculo diario, es capaz de percibir las necesidades y posibilidades reales por desarrollar con este público.

Además, nos encontramos con profesores que en ocasiones se imponen barreras para formarse para trabajar con la educación de personas sordas, quejándose de la falta de tiempo libre para dedicarse, de la falta de recursos para invertir en formación, o porque no tienen afinidad. En este caso, la escuela regular donde se realizó esta investigación existe un equipo de intérpretes que pocas veces es cuestionado o buscado por el profesorado, lo que perjudica el desarrollo educativo de las personas sordas.

Cuando el profesor cita la afirmación de un colega, afirma que percibe a los alumnos sordos como “retrasados” y se posiciona diciendo que no retrasará sus clases por ellos, nos sentimos parte de una falsa inclusión. En otro momento, la profesora afirma que éste es su segundo contacto con el alumno sordo, por lo que le preguntamos sobre la diferencia de su práctica realizada en el presente año con la experiencia obtenida anterior y agregó:

“Busqué más información, me gradué, maduré y también participo de un posgrado en educación especial inclusiva y este año también tuve más conversaciones con los intérpretes sobre qué hacer, cómo aplicar algunos materiales y qué no hacer. Y a principios de año en una reunión escolar, un intérprete nos informó de la existencia de la Ley de Educación para Sordos. Cuando llegué a la escuela, ya se habían realizado algunas reuniones, pero no me dieron el número de personas sordas ni de los otros chicos. Desde que comencé la escuela,

en ningún momento me dijeron que habría esta audiencia en el aula, así que todo se descubrió durante las clases. El aula se convierte en una caja de sorpresas, como en la clase de 7° grado, donde hay tres personas sordas, un esquizofrénico y un disléxico, así que todo fue descubierto”.

La importancia de la **alianza entre Intérprete de Libras y Docentes**, primera categoría, se destaca una vez más en el extracto anterior, donde se verifica que la información sobre la educación de los sordos es difundida por los intérpretes y por ellos fue que el docente se preparó mejor y aprendió un poco más sobre la audiencia a la que serviría.

Además, se cuestionó al maestro sobre cómo y el intérprete de Libras y otros docentes podrían interactuar mejor con el fin lograr el aprendizaje o un mejor uso de las clases. Éste contribuyó con las siguientes palabras:

“Creo que hay muy buena interacción, para mí las actividades que pude realizar este año vinieron mucho de la retroalimentación que brindó el intérprete (juegos, materiales adaptados, imágenes), porque no conozco a los chicos. En realidad, no sé lo que pasa en la cabeza de los estudiantes sordos, y ustedes —intérpretes— saben más y porque algunos de ustedes tienen una formación específica en el área o pedagogía y eso me ayuda mucho. Pero hay profesionales y profesionales, algunos intérpretes no están comprometidos y no tienen una formación mínima para actuar, entonces el intérprete no interpreta y parece que yo tengo la culpa, es tremendamente imposible y me es imposible detener la clase y explicar uno a uno, hice una tarde disponible para ayudar a los alumnos. Lo que me parece muy raro es que algunas pruebas me llegan perfectas, todas las respuestas son correctas y los chicos no son iguales”.

Destacamos el arrebato de la profesional y su percepción crítica en relación con el desempeño de algunos profesionales. Sin embargo, una vez más destacamos la importancia de la asociación entre intérpretes de Libras y profesores.

En posesión de los informes realizados por el docente, notamos que el trabajo en asociación todavía se presenta como algo utópico y difícil de lograr. Son pocos los extractos de su discurso que aportan o resaltan la importancia de esta obra. Lo ideal sería que la planificación, además de ser compartida, se llevara a cabo en parejas que involucren a profesionales que trabajan con

alumnos sordos. Las aportaciones de ambas partes aportarían una mayor ganancia a las personas sordas y, en consecuencia, conocimientos teóricos y señalados. En las entrevistas realizadas por Tuxi (2009), la autora encuentra la categoría comprensión de inclusión: en su análisis, apunta a la inclusión vista por la mayoría como un factor de éxito y mejora en la calidad de la enseñanza para estudiantes sordos y oyentes.

Para ello, destaca la necesidad de que el docente involucrado en este proceso cuente con una base teórica sobre la inclusión y, más específicamente, sobre temas relacionados con la sordera. En algunos extractos de su entrevista, demuestra la discrepancia sobre los conceptos de inclusión presentados por sus entrevistados.

En este contexto, la **inclusión de las personas sordas se produce prácticamente como una aplicación de las leyes**, segunda categoría. El profesorado no se siente capaz de trabajar, los cursos disponibles no son flexibles en cuanto a horarios e inversión económica, lo que hace que la inclusión sea una falacia, especialmente para aquellos que más lo necesitan: los estudiantes sordos.

Por otra parte, notamos que algunos profesores se esfuerzan por tratar de cubrir las necesidades específicas de los alumnos. Sin embargo, debido a la falta de conocimiento no pueden contribuir eficientemente a los estudiantes.

La razón por la que elegimos este extracto es porque creemos que la inclusión va más allá de la presencia física de una persona con discapacidad inmersa en un entorno compuesto, principalmente por personas sin una necesidad educativa específica. Para que la inclusión realmente suceda son necesarios varios esfuerzos, además de buena voluntad, flexibilidad, afinidad y cariño. Los docentes carecen de una formación específica para trabajar en el área. Reflexionar sobre la inclusión requiere profundización teórica y práctica, es decir, cambio de comportamiento, nuevas acciones y una mirada atenta a la participación de los estudiantes y a las formas de evaluación.

La inclusión debe partir de la postura docente porque, a partir de su conciencia tendríamos, desde la recepción del alumno sordo hasta su valoración, momentos más significativos y concretos y no sólo una inclusión basada en el “hacer creer”. Este hecho se verificó en otro extracto de la

entrevista a la profesora cuando se le preguntó sobre la inclusión de personas sordas y si realmente cree en esta posibilidad:

“Actualmente, dada nuestra realidad, ¡no lo creo! Noto que los estudiantes son arrojados al aula”.

Según el docente, la inclusión está desacreditada y no forma parte de la realidad escolar actual. Otro factor grave es su postura, su crítica afirma que los estudiantes son “arrojados dentro del aula”. Como profesionales de la educación de los alumnos sordos, observamos que, en varios momentos, esto es exactamente lo que ocurre durante determinadas clases, en las que las personas sordas están expuestas a recursos basados en la oralidad o alejados de la realidad del estudiante sordo.

Así, nos preguntamos qué inclusión es ésta, y si está basada en un pensamiento que impone o dicta reglas, además de que no reconoce a los sordos como sujetos lingüísticos y culturalmente diferenciados. Las personas sordas no quieren actividades facilitadas, sino actividades que los lleven a participar de forma coherente, y que las conviertan en autores de su propia historia y multiplicadores de su cultura.

Para nosotros, oyentes, es suficiente con ponernos por un momento en el lugar de los alumnos sordos. ¿Cómo sería si tuviéramos acceso a la información en un idioma diferente al nuestro y aun así fuéramos acusados, cuestionados y evaluados en ese otro idioma? Seríamos como los estudiantes sordos, extranjeros dentro de nuestro territorio viendo cómo nuestra cultura es arrasada por una comunidad lingüística predominante.

Por este motivo, la inclusión de las personas sordas se publica como algo sorprendente y, también como una solución para el desarrollo educativo de la persona sorda. Sin embargo, ¿cuál es la contribución real de la inclusión a las personas sordas? ¿Socialización o interacción? Sería muy fácil responder a esta pregunta sin experimentar la educación para alumnos sordos; por otro lado, cuando la realidad está presente en nuestras vidas, las respuestas necesitan ser procesadas después de la reflexión, lo que en este caso nos lleva a creer que queda un largo camino por recorrer.

Sin embargo, no podemos menospreciar, ni sólo señalar puntos negativos sobre la inclusión de personas sordas. Hay esfuerzos por parte de los profesionales e incluso ensayos para la ejecución

de actividades marcadas o actividades que priorizan elementos esenciales presentados en cada disciplina. También hay docentes que se vinculan con la presencia de los intérpretes, como el docente entrevistado para esta investigación, pues terminan acercándose a ellos para buscar información sobre los alumnos, así como aclarar dudas o solicitar sugerencias.

La categoría **importancia y reconocimiento del rol del intérprete educativo** se defiende en su análisis como imprescindible en un entorno inclusivo. La profesora entrevistada entiende que sólo con la presencia del intérprete es posible el contacto con el alumno sordo. El intérprete y sus funciones en el ámbito educativo van más allá de sus atribuciones, siendo un mediador que ayuda en el desarrollo de conocimientos. Durante la entrevista, le preguntamos a la maestra cómo se comunicaba con los estudiantes sordos y cómo eran las clases en ausencia de un intérprete, ella respondió:

“Sin un intérprete solo con mímica, entiendo muy poco y algo por lectura de labios, pero no todo el mundo sabe de lectura de labios. Con intérprete, digo que pasa... ¡Terrible! Los chicos no entienden que es una clase normal desde mi punto de vista. No siempre hacen actividades, luego me duele, me miran con el ceño fruncido. Muestro la pizarra, digo que es para copiar. No me entienden, me faltan el respeto a mis pedidos, a diferencia de cuando hay un intérprete en la sala. En la clase hay una estudiante sorda que es líder, es decir, todo lo que hace es copiado por otros.

Según el fragmento, nos damos cuenta de la importancia de la presencia del intérprete educativo, la dependencia que se ejerce sobre esta tríada es evidente, sin que el intérprete el alumno sordo reciba pseudo-información emitida por los "imitadores" y el profesor que siente sus manos atadas, por no dominar el idioma y, en consecuencia, no poder realizar el trabajo con alumnos sordos.

Observamos que en la ausencia esporádica del intérprete no hay comunicación, salvo entre los propios estudiantes sordos quienes, en este caso, no son comprendidos y siguen siendo amonestados en relación con su comportamiento.

Volvamos al extracto resaltado cuando el maestro dice: “Muestro la pizarra, **digo** (nuestro énfasis) que es para copiar. No me entienden, me faltan el respeto a mis pedidos, a diferencia de

cuando hay un intérprete en la sala”. Aquí tenemos un ejemplo que encaja tanto en esta categoría como en la categoría de co-enseñanza para discutir dónde notamos una inversión de roles: los profesores no son vistos por los alumnos sordos como tales y la responsabilidad o el (fracaso) del estudiante sordo es atribuido al intérprete.

En una situación análoga, una vez más nos ponemos en la piel de los sordos para intentar y comprender tanto su postura como reacción. Ante esto, nos preguntamos, ¿cómo responder a una solicitud si no está hecha en un idioma que comprenden?

También en este extracto, observamos que los alumnos sordos tienden a convertirse en copistas, es decir, copian las palabras en la pizarra, cuando pueden entender lo que se les pide, pero no entienden el significado, no decodifican la información o el contexto presente en el discurso. A continuación, le preguntamos sobre el rol del intérprete en sus clases y ella nos informa:

“En general, la presencia del intérprete es fundamental, sin él no soy nada, como no hablo Libras, soy sumamente dependiente. Sin la presencia del intérprete todo se vuelve más complicado, incluso a través de la anotación no hay forma sin el intérprete, trato de señalar, pero no hay forma. El respeto de los estudiantes por el intérprete es diferente, el día en que el intérprete no puede estar presente todo se vuelve más difícil. El intérprete no interfiere y no se molesta en absoluto, y tampoco me siento evaluado por el intérprete.

En este fragmento, la docente reconoce la importancia del intérprete y además, el aporte de su respuesta confirma el análisis realizado anteriormente, así como refuerza su presencia fundamental para el correcto funcionamiento de la rutina escolar y el desarrollo educativo de las personas sordas. Ante esto, surge la inquietud, ¿sería suficiente la presencia del intérprete en el aula? Sobre este tema, el profesor explica que:

“No resuelve todos los problemas, porque su brecha es grande con los problemas familiares, el niño ya llega enojado con el padre que lo golpeó, el hermano que está en la cárcel, entonces todo esto interfiere también”.

Son varios los aspectos que contribuyen a las dificultades del estudiante sordo y también entendemos que la presencia del intérprete por sí sola no tendrá efectos positivos por el simple hecho de su permanencia en el aula.

El intérprete actuará como protagonista de la comunicación entre los sujetos presentes en el aula, pero hay que repensar el currículo en un intento por atender a las personas sordas con más igualdades y posibilidades; además, seguir impulsando la investigación y el debate como se mencionó en el cuerpo de esta investigación.

Preguntamos cómo se valora la maestra a sí misma como docente de ciencias que escucha y cómo percibe esta relación con el intérprete y los estudiantes de 6° grado:

“¡Necesito aprender más! Esa sería mi autoevaluación. En cuanto al rol del intérprete, entiendo que el puente profesor/intérprete es sumamente necesario y la comunicación entre profesor e intérprete es fundamental, tiene que ser una calle de doble sentido, de lo contrario, no podremos transmitir el contenido para la persona sorda”.

Una vez más, el profesor reconoce y percibe al intérprete como una parte indispensable en la comunicación entre las personas sordas y oyentes. También destacamos la necesidad de los momentos formativos y específicos para que la inclusión pueda verse como algo concreto y factible.

Como cuarta y última categoría seleccionada, tenemos la **lengua de señas** (Libras, como lo decimos), que es analizada por el mismo autor como una lengua que no sólo debe ser privada de alumnos sordos e intérpretes, sino que, debe permear toda la unidad escolar. Sin embargo, en uno de los extractos analizados, dos coordinadores entrevistados por Tuxi (2009) afirman que: “conocer solo la lengua de señas no resuelve el problema [...] teniendo cuidado con el entendimiento de que LS es suficiente para trabajar en la clase inclusiva puede tomar a un procedimiento de exclusión en el ámbito escolar”.

La inclusión de personas sordas lleva a algunos a creer erróneamente que el intérprete es suficiente para que se cumpla la inclusión, como ya hemos visto en la categoría anterior, sin embargo, además de los cursos de capacitación, currículo diseñado y respetando la cultura sorda y adecuación de materiales, debemos pensar en una enseñanza verdaderamente bilingüe, como se señala en el *Marco teórico* de este capítulo.

Por tanto, entendemos que, para que las personas sordas se sientan incluidos, sería necesario que todos, en el ámbito escolar, se comuniquen en Libras en presencia de una persona sorda,

independientemente del entorno en el que se encuentren en la escuela. Así, estaríamos respetando su cultura y, sobre todo, respetándolo a él como ser humano. Para comprender mejor esta importancia, destacaremos el discurso de la maestra, contando su experiencia con las personas sordas:

“Trabajé en 2013 y 2014. No fue una experiencia positiva, ya que eran las primeras clases y yo todavía estaba en la graduación y casualmente entré a una sala donde había cuatro personas sordas y nadie me informó de la presencia de estos estudiantes. Entré hablando y presentándome y de repente un alumno me llamó la atención diciendo que había personas sordas en la sala y que era en ese momento que no sabía qué hacer, ya que no tenía experiencia y tenía mucha dificultad. Y, fue precisamente este mismo alumno con un problema de audición, pero que escuchó un poco, quien me ayudó y quien me sugirió sobre las diferentes pruebas, las imágenes que se deberían usar y tampoco busqué supervisión ni a nadie del equipo. Sólo seguí los consejos del estudiante. Con el tiempo me di cuenta de que se necesitaban sus sugerencias. Durante la graduación en 2014 tuve Libras en un semestre, pero no me dio la base para trabajar en el aula sin la presencia de un intérprete. No puedo comunicarme con ellos y la comunicación se ve obstaculizada y casi imposible”.

Hechos como éste son comúnmente vividos, profesores sin conocimientos básicos en Libras y que, ante las personas sordas no tienen reacción y no saben qué actitud tomar, no sólo en relación con su práctica pedagógica, sino también como persona, sin la presencia de un intérprete, no ejercitar la comunicación básica o incluso no saber saludar al alumno sordo al entrar al aula, provocando malestar a todos los implicados en el proceso.

En el caso que nos ocupa, la profesora tuvo la oportunidad, y por qué no decir "afortunada", de tener en el grupo con el que tuvo su primer contacto y experiencia, una persona sorda oral que le brindó una mayor comodidad lingüística e incluso la ayudó con consejos sobre cómo servir mejor a estas personas, incluso si no están capacitados para hacerlo. La alumna, al vivir todas las dificultades inherentes a la inclusión, pudo contribuir de manera sencilla con la docente quien, durante la entrevista reveló que no recibió dicha orientación por parte de los profesionales designados para este rol.

Lamentablemente, dadas las dificultades que impone el sistema, en el que los docentes se despliegan para atender hasta tres turnos de clases, en ocasiones, la única alternativa y posibilidad de formación se da a través de cursos ofrecidos a distancia (*online*). Por otro lado, destacamos la necesidad de que los cursos de Libras sean presenciales y, preferentemente, impartidos por profesores sordos, ya que es un lenguaje de señas visual y posibilidades de interacción e intercambio de experiencias. Así, la profesora llegó a participar en un curso de Libras en este formato y lo calificó de la siguiente manera:

“Hice un curso en internet, pero muy flojo. El curso sólo enseñó algunos signos, pero no pude aprenderlo, siento que no lo hice, considero que el curso es un curso débil. Este año no lo hice en CAS porque enseñé de noche”.

Cuando se le pregunta qué estrategias o metodologías podría adoptar para hacer sus clases más accesibles, inmediatamente señaló:

“Necesito un curso de Libras, el lenguaje de señas me ayudaría mucho para que pudiera entenderlos mejor, hoy me comunico con señales de comando siéntate, copio en la pizarra, con Libras las ideas saldrían más fácilmente”.

Al analizar el pasaje anterior, dedujimos que el conocimiento en Libras aportaría al profesor más autonomía y calidad durante sus clases. Su comunicación con las personas sordas se basa en "órdenes", lo que en cierto modo nos asusta, ya que llegan a recordar actitudes realizadas con animales adiestrados. Puede parecer agresivo analizar así, sin culpar a nadie, pero así es como se ha tratado a las personas sordas en diferentes espacios, sin preocuparse por su pleno desarrollo, pero manteniéndolos obedientes y sin la más mínima posibilidad de expresar sus opiniones ya que sin intérpretes no serán entendidos por profesores que aún no tienen conocimientos de Libras, lo que los convierte en sujetos invisibles en el aula.

Consideraciones finales

La construcción de esta investigación se mostró como un ejercicio desafiante, no sólo por la temática que se presenta constantemente polémica, sino también por entrelazar culturas, en este caso cultura sorda, cultura científica y cultura oyente. Como miembros de la comunidad sorda, percibimos la necesidad de intentar llevar un poco de la voz de las personas sordas hacia dentro de

los espacios académicos y aún de tener la posibilidad de presentar la importancia de los espacios no formales como importante herramienta para acercarlos a las ciencias de la Ciencias la Naturaleza.

Destacamos la validez e importancia de visitas a espacios extraescolares, y la aplicación del MRE en estudiantes sordos como recursos concretos, visuales, positivos y colaborativos para su aprendizaje.

A partir de la experiencia con este grupo, en el cual las actividades ayudaron a los alumnos sordos a enriquecerse y ampliar su vocabulario señalizado y escrito, también tuvieron la oportunidad de conocer el Museo de los dinosaurios, aliando teoría y práctica, valorando un espacio que antes se creía no ser frecuentado por personas sordas.

Entendemos que este trabajo favoreció la comprensión de los conceptos de tiempo y espacio, y que aún queda mucho por hacer. Sin embargo, en el poco tiempo disponible, los estudiantes consiguieron sentirse bien y demostraron satisfacción al estar involucrados en este proceso. Además de haber tenido acceso al conocimiento por medio de su lengua, respetando su cultura y proporcionando un aprendizaje visual que partió de la misma.

Considerando el conocimiento empírico y de la convivencia con la comunidad sorda local, creemos haber contribuido con elementos que, aunque tienen un tenor a veces peyorativo, explicitan tres realidades: *el alumno sordo* - sus experiencias, la divulgación y la valorización de su cultura, y el acceso a un espacio no formal; *la profesora* - su actuación y percepción sobre los estudiantes sordos y su inclusión, y *el intérprete de Libras* - su papel y las contribuciones que realiza.

Resaltamos que el aprendizaje en espacios no formales para personas sordas se muestra como positivo ante los estímulos visuales presentes en estos espacios, aunque necesitan de mayor divulgación y alianzas con intérpretes profesionales. Asimismo, señalamos la importancia de que los maestros incluyan en sus planificaciones estas actividades, pues el conocimiento que se construirá en este espacio es importante y complementa los trabajados en las escuelas.

Como contribuciones a futuros estudios, cabe destacar la necesidad de investigar la inserción de estudiantes sordos en otras disciplinas, como Física, Química o contenidos

afines. También, resaltamos la importancia de la utilización del recuerdo estimulado como recurso para la adquisición de nuevos conceptos y señales en las áreas de las Ciencias de la Naturaleza.

Concluimos con la sugerencia de la colaboración entre maestros e intérpretes, no sólo de clase *frente a* la interpretación, pero en otros momentos, como la planificación y evaluación en la búsqueda de mejoras en la calidad de la educación para el sordo.

Esperamos que este trabajo sea un equilibrio en lo que se refiere a la inclusión de personas sordas en las clases de ciencias, que nos lleve a reflexionar sobre la importancia de incluir con responsabilidad a los alumnos sordos, proponiendo desafíos y actividades que partan de los artefactos culturales aquí demostrados, llevando conocimiento e información, considerando que el estudiante sordo posee singularidades lingüísticas y culturales, y que éstas deben ser respetadas.

Referencias

- Ades, C. (2009). Um adulto atípico na cultura das crianças. In F. Müller & A. M. A. Carvalho (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez Editora.
- André, M. (2006). Pesquisa, formação e prática docente. In. ANDRÉ, Marli. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5 ed. Campinas: Papirus, pp.55-69.
- Allard, M., Boucher, S., Forest, L. & Vadeboncoeur, G. (1995). Effets d'un programme éducatif muséal comprenant des activités de prolongement en classe. *Revue canadienne de l'éducation*, 20(2), 166-180.
- Almeida, L. F., Zucon, M. H., Souza, J. F., Reis, V. S. & Vieira, F. S. (2013). Ensino de paleontologia: uma abordagem não-formal no Laboratório de Paleontologia da Universidade Federal de Sergipe. *Terrae Didatica*, 10(1), 14-21. Recuperado de <https://bit.ly/3K1ga6F>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Lisboa: Porto Editora.

- Falcão, D. & Gilbert, J. (2005). Método da lembrança estimulada: uma ferramenta de investigação sobre aprendizagem em museus de ciências. *Hist. cienc. saúde-Manguinhos* [online]. 12 (supl.), 93-115. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702005000400006>
- Ferreira, C.L. (2016). *Os “dinossauros” como marcas patêmicas: a relação museu/escola na comunidade rural de Peirópolis, município de Uberaba/MG*. Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, Uberaba, MG, Brasil.
- Gaspar, A. (2002). A educação formal e a educação informal em ciências. In L. Massarani, I. C. Moreira & F. Brito. (Orgs.). *Ciência e público – caminhos da divulgação científica no Brasil* (pp. 171-183). Rio de Janeiro: Editora da UFRJ. <https://bit.ly/3hnnjCc>
- Kelman, C. A. (2008). O intérprete educacional: Quem é? O que faz? In: ALMEIDA, M.A., MENDES, E. G. HAYASHI, M.C.P.I. (Orgs.). *Temas em Educação Especial: deficiências sensoriais e deficiência mental*. Araraquara, PROESP, SP.
- Lacerda, C. B. F. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos CEDES*, 26(69), 163-184.
- Lucena, C.; Mussi, J. Z.; Leyton, D. (2008). O projeto “Aprender para Ensinar” e a mediação em museus por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). *Workshop Sul-Americano & Escola de Mediação em Museus e Centros de Ciência*. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz, 144 pp.
- Oliveira, W., Benite, A. (2015). Estudos sobre a relação entre o intérprete de Libras e o professor: implicações para o ensino de ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 15(3), 597-626. <https://bit.ly/3plS130>
- Pérez Gómez, A. I. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- Quadros, R. M. (2004). *O Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP.

- Ramos, D. P. (2013). O ensino de Ciências em Libras para surdos: energia potencial e cinética em vídeos on-line. Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – *SEDPcD/Diversitas/USP Legal* – São Paulo. <https://bit.ly/3K1gbaJ>
- Salles, H. M. M. L.; Faulstich, E.; Carvalho, O. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília, DF: MEC; SEESP, 2004.
- Schwanke, C.; Silva, M. A. J. (2004). Educação e Paleontologia. In I. S. Carvalho (Org.). *Paleontologia* (pp. 123-130). Rio de Janeiro: Editora Interciência.
- Strobel, K. (2015). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 3. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC. 148pp.
- Tuxi, P. (2009). *A Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental*. Brasília/DF: Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.
- Vogt, C. (2003). A Espiral da Cultura Científica. *ComCiência*, Campinas. <https://bit.ly/3K0amKB>

Nuevos escenarios educativos: significados y conceptos del Aprendizaje Basado en Retos

Rocío Calderón García
Jorge Alfredo Jiménez Torres

Resumen

El Aprendizaje Basado en Retos es una pedagogía vivencial que permite un aprendizaje autogestivo, así como el fomento de la innovación y la creatividad para resolver problemas de contexto de los estudiantes. El presente estudio tiene como objetivo el analizar los conceptos y significados que los estudiantes de las licenciaturas de Sociología y Relaciones Internacionales del Centro Universitario de Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara otorgan al Aprendizaje Basado en Retos. Se utilizó la metodología cualitativa con un diseño descriptivo, transversal y exploratorio utilizando la técnica de los listados libres con los cuales fueron construidas nubes de palabras y redes semánticas, la información fue procesada a través del software Atlas ti y iQ3, la población de estudio estuvo conformada por 39 participantes, 56.72 % del género femenino y 43.08 % masculino, del ciclo escolar 2022 A, de las asignaturas de Introducción a la Investigación Social con 17 participantes y la licenciatura en Relaciones Internacionales con 22 participantes, destacando entre los principales hallazgos que el significado que más de la mitad de los participantes en el estudio 52.38 % para este tipo de pedagogía argumentaron que el Aprendizaje Basado en Retos es un enfoque pedagógico que involucra activamente al estudiante en una situación problemática real, significativa y relacionada con su entorno, lo que implica definir un reto e implementar para éste una solución.

Palabras claves: Aprendizaje Basado en Retos, estudiantes, significados

Introducción

El Aprendizaje Basado en Retos (ABR) como enfoque pedagógico permite incorporar habilidades y destrezas para el autodescubrimiento fomentando la creatividad e innovación, motivando a los estudiantes a asumir desafíos que permitan resolver problemas complejos que se presentan en su entorno haciendo el aprendizaje más significativo.

Teniendo como principal propósito el motivar a los alumnos para que su proceso de enseñanza-aprendizaje sea más activo y dinámico fortaleciendo el trabajo colaborativo y el pensamiento asertivo y crítico. En la literatura encontramos como su antecedente el aprendizaje vivencial teniendo la participación de destacados psicólogos, filósofos y pedagogos tales como “John Dewey, Jean Piaget, William Kilpatrick, Carl Rogers y David Kolb los cuales han realizado importantes aportes a las teorías del aprendizaje a través de la experiencia” (Reyes González y Carpio, 2018, p. 4).

Tomando como propuesta el modelo desarrollado por David Kolb autor que en la época de los años 70’s “consideró que la experiencia se refiere a toda la serie de actividades que permiten aprender” como fue citado por (Kolb, Rubín, McIntyre, James, & Brignardello, 1974) por (Rodríguez Cepeda, 2018, p. 54) este tipo de pedagogía fomenta el conocimiento de los contextos de los educandos fomentando el aprendizaje para la vida.

Los aspectos principales en los que se basa el modelo tienen que ver principalmente con la experiencia que los educandos tengan sobre el reto propuesto, una observación reflexiva donde se fomenta el pensamiento crítico, investigar y teorizar en relación con el objetivo propuesto, experimentar llevando a cabo las actividades previstas y actuar para fomentar la transformación e innovación.

Tomando en cuenta el diseño de las estrategias basadas en retos se deberán considerar la generación de las ideas a través de la utilización de herramientas que fomenten la creatividad tales como los mapas mentales, el pensamiento estratégico, realizar preguntas detonadoras de los retos y desafíos que se van a asumir, visualizar la solución y metas que se van a realizar investigando el contexto, definir los alcances del reto planteado e implementar la solución en busca de las transformaciones y evaluar los logros para la búsqueda de nuevos desafíos.

Contexto del estudio

La presente investigación se desarrolló en la Universidad de Guadalajara la cuál es una de las Instituciones Educativas más importantes de México y del Centro del país, con una tradición que data de hace más de dos siglos e iniciando un proceso de reforma en 1989 con la intención de llevar cobertura educativa a nivel medio superior y superior en el Estado de Jalisco, México y sus áreas de influencia (Villanueva Lomelí, 2019).

Al conformarse la Red Universitaria de Jalisco se crea el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades como antecedentes podemos señalar que:

Se constituyó formalmente en 1994 e impulsó una nueva concepción del quehacer académico, a fin de responder a la creciente demanda social de profesionistas e investigadores formados sobre la base de procesos de renovación de la oferta educativa y de la integración más eficiente de las funciones sustantivas de esta institución: docencia, investigación y extensión. (Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, 2012-2016: párr. 2)

Actualmente ofrece 18 programas de pregrado, 21 Maestrías y 08 doctorados contando con una matrícula de más de 11,135 estudiantes, para el presente estudio se han seleccionado 02 programas de pregrado de este Centro Universitario la licenciatura de sociología que surgió en 1977 el cual tiene como misión:

Formar profesionales de la Sociología capaces de ejercer su profesión con criterios propios, espíritu creativo, reflexivo y propositivo, ¡guiados siempre por una actitud de tolerancia y respeto a la diversidad sociocultural; con principios éticos, compromiso de entrega, honestidad y siempre bajo una perspectiva humanista y de justicia social (Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, 2022b).

Contando con la participación de 17 estudiantes de la asignatura de Introducción a la Investigación Social del ciclo 2022 A desarrollando sus competencias a través de la formulación de proyectos basados en retos.

El otro grupo de participantes se conformó de 22 estudiantes de la licenciatura de Relaciones Internacionales, cuyo principal propósito se centra en:

Preparar a sus estudiantes para ser participantes activos que contribuyan a atender las necesidades locales con una perspectiva global, así como a desarrollar una visión

internacional que incorpora la participación de distintos y nuevos actores en diferentes niveles de interacción. (Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, 2022a, Párr. 11)

De la asignatura de Ética y Gestión de la práctica profesional desarrollando sus actividades de aprendizaje para el desarrollo de sus proyectos de plan de vida y carrera.

Para identificar los significados de los estudiantes que conformaron el presente estudio se recurrió a la antropología cognitiva donde se establece una relación entre lo social y el desarrollo humano para la comprensión de los significados (Aguilera Velasco et al., 2010).

El aprendizaje basado en retos

Este modo de aprendizaje suele relacionarse con otros que son parecidos en su proceso, metodología y en quienes lo implementan. Expresiones como el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, suelen ser metodologías con las cuales se le confunde y se puede pensar que son lo mismo. Sin embargo, la diferencia entre estos es sustancialmente en los resultados o productos esperados. Si bien, en los tres enfoques metodológicos de aprendizaje el estudiante es el principal centro de su desarrollo, existen elementos precisos que los distinguen entre sí.

De los antecedentes de este enfoque metodológico para el aprendizaje, como lo refieren Fidalgo, Sein Echaluze y García (2017) “la empresa Apple llevó a cabo en 2008 el proyecto denominado “Apple Classroom of Tomorrow-Today” (2). Se generaron acciones para generar competencias para el desarrollo del trabajo en equipo, tomando en cuenta las experiencias vivenciales de los educandos, la innovación y la creatividad. Hoy se sabe que dicho proyecto se denominó por la compañía Apple como el método Challenge Based Learning (CBL).

El segundo antecedente que se refiere a este método de aprendizaje es el instituto VaNTH ERC, que resultó de la participación de las universidades de Vanderbilt, Northwestern, Texas, Harvard y por el Massachusetts Institute of Technology (MIT), los cuales implementaron un método denominado Challenge Based Instruction (CBI). Dicho método tomaba como base el concepto de How People Learn (HPL), es decir, cómo aprende la gente, bajo el cual se identifica el aprendizaje centrado en el estudiante, y en particular en: conocimiento, evaluación, así como el entorno comunitario y en el diseño instruccional implementado por medio de un programa

denominado Software Technology Action Reflection, por sus siglas (STAR). En su operación, operaba bajo la premisa que “el trabajo colaborativo del alumnado para la resolución de un problema a través de las fases: reto, generación de ideas, aportación de visiones, investigación, prueba de la destreza y publicación de la solución” (Fidalgo, Sein Echaluze y García, 2017:2).

En el caso del Aprendizaje basado en retos se distingue del Aprendizaje basado en problemas, porque en el primero el abanico de opciones es amplio en cuanto a las alternativas a elegir por el estudiante respecto del modo de abordar la situación concreta de la vida real y que se relaciona con su área de estudio. El Aprendizaje basado en problemas, se constriñe a una situación concreta puede ser ficticia o hipotética, sobre el cual el estudiante enfoca la solución posible. En este caso, lo relevante no es la solución efectiva del planteamiento sino el proceso de construcción y argumentación de la alternativa de solución.

Por otra parte, en el Aprendizaje basado en Proyectos, el estudiante recibe una lista de temas de los cuales elige trabajar sobre uno de ellos, desarrolla investigación y trabajo colaborativo con otros compañeros, se enfoca a la construcción de un producto final que será presentado y discutido, su labor está definida por las actividades que realizará dentro de ese proyecto. La diferencia con el Aprendizaje basado en retos es la interacción con personas especializadas en su comunidad, de las cuales puede obtener información relevante para la toma de decisiones, ampliar su conocimiento de la problemática abordada y define la acción concreta a seguir para resolverla. Lo significativo en el aprendizaje basado en retos, es el impacto que va a tener la acción propuesta.

En los tres casos, el rol del profesor y el del estudiante se distingue como ya se ha señalado, por el producto esperado o resultado del proceso, en el aprendizaje basado en proyectos es gestionar y administrar los tiempos para desarrollarlo; en el aprendizaje basado en problemas, se convierte en un tutor o guía dentro del proceso y en el aprendizaje basado en retos, es un orientador que acompaña en el diseño de la solución.

Pautas para la implementación del Aprendizaje Basado en Retos

Es una metodología que se implementa para que los estudiantes desarrollen trabajo colaborativo para proponer soluciones a un problema propio de su profesión. Para lograr esta meta, el profesor asume un rol importante porque debe crear o promover condiciones adecuadas en el

aula, entre otras razones, para la interacción de los estudiantes. Como lo expresa Ken Robinson (2016:83), “las competencias para el aprendizaje son: creatividad e innovación, pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación y colaboración”. Allí es en donde se identifica el papel del trabajo colaborativo en aula y si es para la resolución de problemas, eso facilita el desarrollo por el estudiante de esta competencia.

Ahora bien, para que un problema se pueda abordar como una situación a resolver y que sea de interés, esta debe representar un desafío para buscar una respuesta o solución, la cual debe ser planteada a modo de reto por el profesor. Y en este sentido, como lo señala Antonio Bustos y otros (2019:53) para que sea un reto, debe “alentarle en la necesidad de poner en marcha su capacidad de aprendizaje e investigación en torno a los contenidos necesarios para conseguir un producto final”. Es así como se puede identificar otro elemento de esta metodología, la investigación, ya que la búsqueda de información y datos que lleven al conocimiento de lo estudiado es relevante para construir escenarios de solución posible.

En este sentido, como se decía con anterioridad los escenarios que se puedan valorar como pertinentes, “tienen que pasar por un cuidadoso y riguroso proceso de planificación, gestión y evaluación que ayuda a los estudiantes a aprender contenido académico fundamental, habilidades y competencias” (Toledo y Sánchez, 2018:3), porque naturalmente que la situación que represente un reto para la profesión requiere estar vinculada al entorno en el cual se desarrollará profesionalmente el estudiante.

En principio, la identificación de las características que tiene la cuestión de estudio debe estar orientada con los propósitos curriculares en términos de competencias y habilidades del estudiante en el programa de estudio, porque en un sentido académico lo que finalmente “se les pide una tarea de trabajo que está alineada con los estándares de aprendizaje de la asignatura”(Toledo y Sánchez, 2018:4), para que esté en aptitud de saber abordar una problemática y la pueda resolver de la mejor manera.

Este tipo de metodología como lo expresan Olivares, López y Valdés-García (2018:2) “consiste en que los estudiantes desarrollan soluciones a problemas reales que requieren un abordaje interdisciplinario y creativo para el desarrollo de este tipo de competencias transversales en contextos fuera del aula”, es otra de las características del proceso de construcción de la alternativa de solución, el trabajo con personas de distintas disciplinas con la cuales se realiza la actividad colaborativa.

Por ello, es una metodología de trabajo en la cual el profesor realiza una labor importante de coach o de guía para estar retroalimentando el proceso, porque “es una experiencia de aprendizaje que se desarrolla en un contexto definido y ajeno al aula, donde los participantes deben enfrentar una serie de actividades que en conjunto representan un reto extraordinario que no puede ser resuelto de forma individual y requiere un abordaje interdisciplinario y creativo”(Olivares, López y Valdez-García (2018:3), de allí la importancia de estar en continua interacción y comunicación con sus compañeros y personas que participan en este proceso.

En este sentido es muy descriptivo lo dicho por Espinosa Freire (2021:298) “una de las características del ABP en el ámbito universitario que lo diferencia de otros enfoques de aprendizaje es el trabajo cooperativo entre los pares en la búsqueda de alternativas de solución de un problema profesional”, porque es una de las habilidades necesarias en un entorno social complejo y cambiante, ya que la capacidad de resolución de problemáticas marca una competencia muy significativa para el desempeño laboral en la actualidad.

Conforme se desarrolla esta destreza en el estudiante, tal como lo señala Espinosa Freire (2018:299) “la independencia cognoscitiva se evidencia a través de las habilidades del estudiante para resolver las tareas didácticas sin la ayuda directa del docente; asimismo, muestra capacidad para seleccionar los procedimientos y valorar los resultados de su actividad”, en lo cual el profesor retroalimenta y orienta en los aspectos que ayuden a corregir los aspectos sobre los cuales el estudiante está trabajando para la construcción de la alternativa de solución que planteará.

Para algunos autores, el Aprendizaje basado en retos, está vinculado con los aspectos de la enseñanza o reflexión que el estudiante hace al final del proceso de trabajo realizado en esta metodología, en el cual recupera su experiencia vivida.

Por eso para Reyes y Carpio (2018:4) “el Aprendizaje Basado en Retos tiene sus raíces en el Aprendizaje Vivencial, el cual tiene como principio fundamental que los estudiantes aprenden mejor cuando participan de forma activa en experiencias abiertas de aprendizaje”, esto les hace conscientes de la responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje, les motiva para adentrarse en las tareas y actividades que le lleven a experimentar la adquisición de conocimientos nuevos y significativos, relevantes para su profesión y en la forma de generarlos.

En este sentido señala Espinosa Freire (2018:300) que “el pensamiento mediante la resolución de problemas desarrolla en el estudiante la lógica, la reflexión y la crítica, contribuyendo así a la toma de decisiones de manera cada vez más independiente; lo que requiere de un

entrenamiento gradual y sistemático para enseñarle a operar con diversos recursos y desarrollar habilidades que le ayuden a actuar de manera independiente”, lo cual a final de cuentas es abonar en habilidades que le son necesarias y útiles para enfrentar las situaciones propias de su profesión.

Beneficios del Aprendizaje Basado en Retos

Para Bolaños 2015 los principales beneficios del aprendizaje Basado en Retos se encuentran en que los alumnos retoman experiencias vividas analizando los contextos para incidir en el mismo y poder resolver los problemas de una forma creativa, integrando equipos colaborativos transdisciplinarios.

Figura 1

Beneficios de Aprendizaje Basado en Retos



Fuente: Elaboración propia

Así mismo se fomenta el pensamiento crítico, la reflexión y el análisis de los contextos donde se va a intervenir buscando que las soluciones se establezcan tomando en cuenta los múltiples desafíos y visualizando como un reto el poder llegar a propuestas de soluciones creativas e innovadoras que propicien en los estudiantes el autodescubrimiento del conocimiento impulsando las búsquedas de soluciones a través del asumir diversos retos.

Limitantes del Aprendizaje Basado en Retos

Si bien el Aprendizaje basado en Retos tiene múltiples beneficios para los educandos para un aprendizaje significativo, autores como Fidalgo, Sein-Echaluce y García (2017) han argumentado la complejidad de abordar temas globales, la inflexibilidad curricular de algunos programas educativos que no permite el fomento dinámico de la creatividad para el poder llevar a cabo los retos planteados, el que se deberán generar bitácoras de evaluación que permita conocer los procesos de formación de este tipo de pedagogía.

Figura 2

Límites del Aprendizaje Basado en Retos



Metodología

Para el desarrollo del presente estudio se planteó como objetivo el analizar los conceptos y significados que los estudiantes de las licenciaturas de Sociología y Relaciones Internacionales del Centro Universitario de Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara otorgan al Aprendizaje Basado en Retos.

Se utilizó la metodología cualitativa con un diseño descriptivo, transversal y exploratorio utilizando la técnica de los listados libres. Con los cuales fueron construidas nubes de palabras y redes semánticas, la información fue procesada a través del software Atlas ti y iQ3, la población de estudio estuvo conformada por 39 participantes, 56.72% del género femenino y 43.08% masculino, del ciclo escolar 2022 A, de las asignaturas de Introducción a la Investigación Social con 17 participantes y la licenciatura en Relaciones Internacionales con 22 participantes, se consideró para el tamaño de muestra el “consenso cultural de Romney, Weller y Batchelder para el estudio de patrones culturales” citado por (Aguilera Velasco et al., 2010, p. 16) en Romney K, Weller S, Batchelder W. Culture as consensus: A theory of culture and informant accuracy. *American Anthropologist*. 1986;(88):313-338. (Aguilera Velasco et al., 2010, p. 27) en este sentido se considera que por la naturaleza de este tipo de estudios las muestras no deben ser grandes pues el interés se centra en el conocimiento de los significados y sus interrelaciones.

Destacando entre los principales hallazgos que el significado que más de la mitad de los participantes en el estudio 52.38% para este tipo de pedagogía argumentaron que el Aprendizaje Basado en Retos es un enfoque pedagógico que involucra activamente al estudiante en una situación problemática real, significativa y relacionada con su entorno, lo que implica definir un reto e implementar para éste una solución.

Resultados

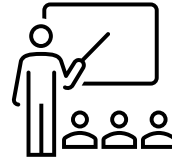
El significado que dieron los participantes del estudio al Aprendizaje Basado en Retos se relacionó con los enfoques pedagógicos, la solución de problemas, el aprendizaje basado en conocimientos, la autogestión en los procesos de formación, la solución de problemáticas reales, así como la formación de habilidades y actitudes.

“Una guía didáctica que implica una actitud proactiva donde los alumnos se involucran en situaciones problemáticas dentro de su contexto y encuentran soluciones creativas para su transformación y desarrollo”.



Así mismo también lo consideraron como:

“Una metodología que se establece para generar estrategias creativas e innovadoras para solucionar problemas complejos”.



También indicaron que estaba muy relacionado con las estrategias de aprendizaje indicando que:

“Una oportunidad para que los estudiantes sean proactivos, con pensamiento crítico y abiertos al aprendizaje con visión de futuro y actitudes proactivas, experimentando diferentes alternativas para soluciones a sus contextos”



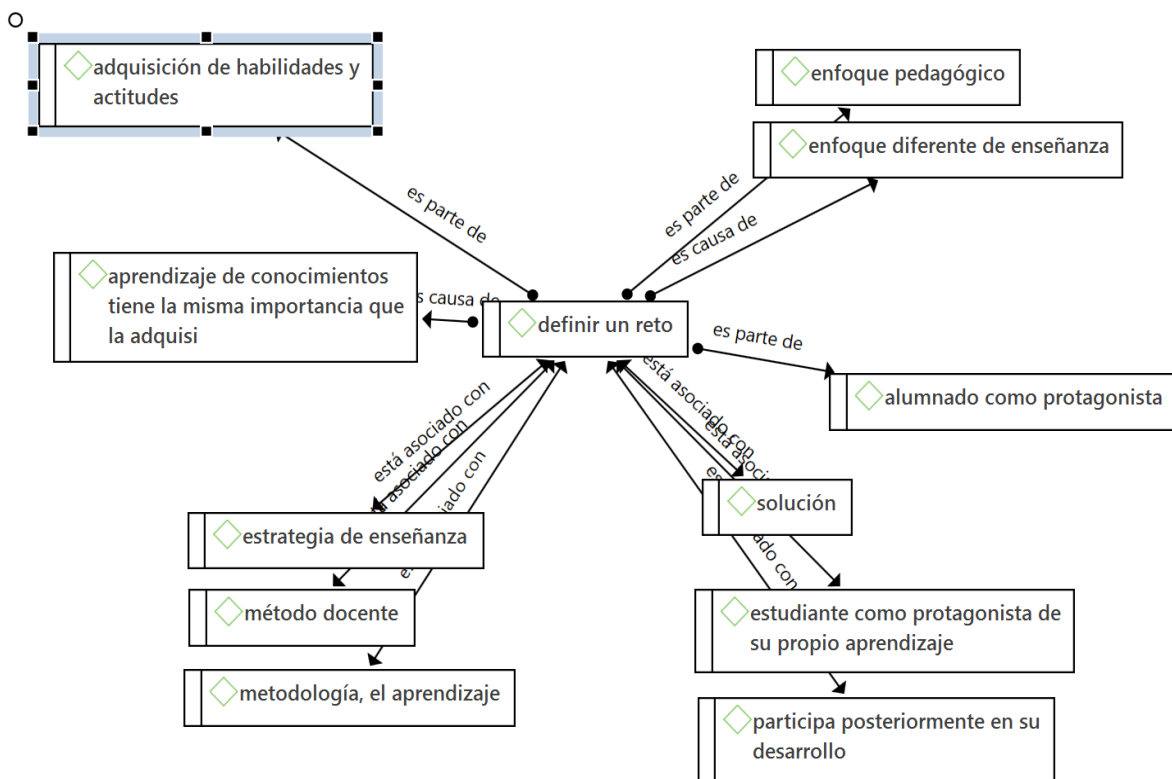
En cuanto a los enfoques lo determinaron con:

“Proceso formativo basado en desafíos y retos para la generación de competencias para la vida”.

Los estudiantes participantes en el estudio conceptualizaron el Aprendizaje Basado en Retos como una oportunidad de adquirir habilidades y actitudes, así mismo lo establecieron como un enfoque pedagógico que genera conocimientos, que apoya para la solución de problemas y avanza para la construcción del desarrollo. Ver. Figura No. 3

Figura 3

Red semántica con los principales significados del Aprendizaje Basado en Retos



Discusión

El Aprendizaje Basado en Retos es una metodología que permite la implementación de estrategias para el estudiante y por medio de un planteamiento central, genere las posibilidades de una solución. Para ello, trabaja de manera colaborativa con expertos y en el intercambio de información construye la solución deseada.

Su pertinencia en el ámbito educativo está determinada por lo que se espera con su implementación: un producto en el que los estudiantes recuperan por su experiencia en el proceso, el aprendizaje necesario para resolver una situación concreta. Las limitantes que pudiera tener esta metodología son las propias del currículo de la carrera, es decir, el perfil profesional y los contenidos de las asignaturas, ya que algunas profesiones son más propicias que otras para el desarrollo de esta forma de aprendizaje. Aunado a ello, los tiempos previstos para su ejecución y el entorno mismo en el cual se pretende desarrollar esta estrategia pedagógica.

Como se expuso con anterioridad, el Aprendizaje basado en retos comparte algunas semejanzas con el aprendizaje basado en problemas y en proyectos. El producto esperado de cada uno de ellos, el proceso que implica su construcción y los roles de quienes intervienen en cada uno, son en esencia los que definen sus diferencias. El conocimiento que el estudiante adquiere puede ser de manera independiente en cada uno de ellos, sin embargo, la intervención, participación o supervisión del profesor, como ya se describió es lo que retroalimenta el proceso.

La construcción de la propuesta para dar respuesta al planteamiento está constantemente motivada por la búsqueda de la mejor alternativa que se pueda ejecutar, para ello la participación de expertos que no sean de la disciplina, pero por su cercanía a la situación de estudio, aportan la información y la experiencia que llevan a la toma de decisiones por el estudiante respecto a la propuesta que presentará.

Por ello, la importancia de explorar esta metodología en disciplinas del conocimiento en las que el estudiante requiera de esas experiencias de aprendizaje. Esto motivo para elegir a la población participante en este estudio, los estudiantes de las carreras de sociología y de relaciones internacionales. Por las características del contenido curricular de estas carreras, se considera que esta metodología puede aportar más elementos que fortalezcan las competencias de ellos en su ejercicio profesional.

Una primera aproximación para su implementación es el trabajo con expertos en el campo disciplinar que sea a fin a la situación que decidan abordar. Este es un paso muy importante para contextualizarles en el conocimiento que pueden obtener para construir la solución que van a presentar como producto final. Para ello, es necesaria la participación del profesor para facilitarles la identificación de esa situación que puede ser cercana por la comunidad o por el conocimiento que tiene de esa situación el estudiante. No hay que olvidar una premisa básica en esta metodología: el aprendizaje generado por la experiencia lo hace un conocimiento práctico, vivencial de la realidad.

Otra cuestión importante para destacar, son las competencias obtenidas con esta metodología de aprendizaje: trabajo colaborativo, responsabilidad, ética, interdisciplinario, comunicación oral y escrita asertiva, liderazgo y toma decisiones. Estas fortalecen a las propias de su profesión y que le servirán para estimular su interés por abordar situaciones que identifique en su comunidad y para su profesión.

Es por eso por lo que, destaca como los estudiantes participantes en el estudio conceptualizaron el Aprendizaje Basado en Retos como una oportunidad de desarrollar las habilidades y actitudes no sólo propias de su profesión, sino aquellas que generan conocimientos, como apoyo para la solución de problemas de su entorno, y las cuales naturalmente les posibiliten la construcción de un conocimiento significativo.

Lo anterior es posible si convergen algunas cuestiones propias del programa curricular de sus carreras, de la institución y del entorno laboral, ya que las motivaciones que los estudiantes tengan para generar las condiciones de aprendizaje requieren del apoyo que se les proporcione y la capacitación que sus profesores tengan para desarrollar esta metodología de enseñanza, son condiciones necesarias, como se dijo, pueden en caso de no ser las adecuadas, representar una limitante.

Esta metodología de enseñanza puede ser considerada también un área de oportunidad para la actualización de los planes de estudio y de su pertinencia en la oferta educativa, porque de la puesta en práctica, es posible detectar de los propios estudiantes su grado de satisfacción al respecto, esto es evaluar los resultados obtenidos.

La valoración de lo flexible o rígido que sea un currículo es una cuestión también importante porque eso permite detectar qué asignaturas son más propicias para fomentar el aprendizaje basado en retos, ya que no sólo es dar un enfoque más dinámico y vivencial al

conocimiento que los estudiantes pueden adquirir, la forma en cómo lo van a construir, cómo presentar el producto de esas actividades, sino el cómo deben medirse y evaluarse.

El aprendizaje basado en retos representa a decir de los participantes, un método docente de propiciar su participación activa, en la búsqueda de soluciones efectivas y pertinentes, que los lleven a la autogestión en la búsqueda de información. Este proceso en sí implica un papel de mayor involucramiento de los profesores en la identificación de esas cuestiones que impliquen un desafío para los estudiantes, esas provocaciones académicas que alienten el trabajo colaborativo y de investigación.

En este enfoque metodológico del aprendizaje, también como se ha dicho, es relevante detectar los talentos de cada estudiante, para aprovechar la creatividad que tengan y mantener el interés por innovar. En el grupo de estudiantes que participaron en el estudio, quedó de manifiesto el deseo por encontrar las condiciones abiertas para su aprendizaje, cambiar las formas cerradas y rígidas de interactuar entre ellos y con sus profesores. Por eso, un rasgo pedagógico muy cercano a esta metodología es el constructivismo, por las implicaciones que tiene el estudiar fenómenos y problemas locales e internacionales, que inciden en el conocimiento de la realidad en lo social y en las relaciones internacionales.

Conclusiones

Los aspectos principales en los que se basa el modelo tienen que ver principalmente con la experiencia que los educandos tengan sobre el reto propuesto, una observación reflexiva donde se fomenta el pensamiento crítico, investigar y teorizar en relación con el objetivo propuesto, experimentar llevando a cabo las actividades previstas y actuar para fomentar la transformación e innovación.

La identificación de las características que tiene la cuestión de estudio debe estar orientada con los propósitos curriculares en términos de competencias y habilidades del estudiante en el programa de estudio, porque en la medida que desarrolle trabajo con expertos de otras disciplinas del conocimiento, investigue y desarrolle su interés por encontrar soluciones viables a situaciones concretas, fortalece dichas competencias. Lo significativo en el aprendizaje basado en retos, es el impacto que va a tener la acción propuesta.

Con esta estrategia metodológica, se fomenta el pensamiento crítico, la reflexión y el análisis de los contextos donde se va a intervenir buscando que las soluciones se establezcan tomando en cuenta los múltiples desafíos y visualizando como un reto el poder llegar a propuestas de soluciones creativas e innovadoras que propicien en los estudiantes el autodescubrimiento del conocimiento impulsando las búsquedas de soluciones a través del asumir diversos retos.

Para los participantes del estudio esta metodología se establece como una estrategia para la generación de conocimiento, la solución de problemas con actitudes abiertas al aprendizaje significativo, que activa a los alumnos y lo relaciona íntimamente con actitudes proactivas, por eso, la pertinencia de revisar contenidos en la estructura curricular, que faciliten su incorporación en las dinámicas de estudio y vinculación con el mercado laboral.

El Aprendizaje Basado en Retos, para los participantes del estudio también representa una forma de autogestión, de participación activa en la búsqueda de alternativas a la problemática que a modo de reto profesional, les implica desarrollar pensamiento crítico y reflexivo ante dicha realidad, por lo cual se motivan para buscar ese conocimiento que les permita abordar la complejidad de los problemas y situaciones, por el incentivo de lo vivencial y de la experiencia que de ello van a adquirir para su vida.

Por la problemática social y la dinámica que en el escenario internacional tienen las situaciones propias de las profesiones de los estudiantes participantes, es relevante que se identifiquen los aspectos de mejora que los profesores pueden encontrar en su práctica docente para acompañar y orientar adecuadamente a sus estudiantes en el aula y en la interacción con expertos de su comunidad, para abordar las situaciones que les dejen aprendizaje significativo y conocimiento útil para su desempeño profesional, porque a final de cuentas, son ellos los protagonistas de dicho proceso.

Referencias

- Aguilera Velasco, M. d. I. A., Torres López, T. M., Rodríguez García, R. M. y Acosta Fernández, M. A. (2010). Dimensiones culturales del concepto de salud en trabajadores jubilados de Guadalajara, México. *Hacia La Promoción De La Salud*, 15(2), 13–27.
- Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. (2022a). *Licenciatura de Relaciones Internacionales*. Universidad de Guadalajara.
http://www.cucsh.udg.mx/licenciaturas/licenciatura_en_relaciones_internacionales
- Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. (2022b). *Licenciatura en Sociología*. Universidad de Guadalajara.
http://www.cucsh.udg.mx/licenciaturas/licenciatura_en_sociologia
- Reyes González, S. y Carpio, A. (2018). *El aprendizaje basado en retos, un modelo de formación corporativa. El caso Banorte*. Universidad Oberta de Catalunya. VirtualEducaRed, Argentina. <https://encuentrosvirtualesred>
- Rodríguez Cepeda, R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia*, 14(1), 51–64.
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.698>
- Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. (2012-2016). *Presentación*. Universidad de Guadalajara. <http://www.cucsh.udg.mx/presentacion>
- Villanueva Lomelí, R. (2019). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025. Visión 2030: Tradición y cambio. Planeación y evaluación* [Digital]. 1.
- Robinson, K. (2016). *“Escuelas creativas”, La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo, México.
- Reyes, S. y Carpio A. (2018). El aprendizaje basado en retos un modelo de formación corporativa. El caso Banorte. <https://bit.ly/36NAhql>
- Toledo Morales, P. y Sánchez García, J.M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. "Profesorado: Revista de Curriculum y formación del profesorado, 22 (2), 429-449." ("Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria") <https://bit.ly/3spx9ti>

Inclusión en la primera infancia en preescolar

Talía del Carmen Quiñonez Rubio

Resumen

La inclusión en la primera infancia en preescolar es de vital importancia ya que se considera que es en los primeros años de vida que el individuo se desarrolla integralmente y tiene más posibilidades de expandir sus conocimientos gracias a la plasticidad de su cerebro. Debido a que existen una serie de actividades cerebrales que están relacionadas con el acto de crear y toman en cuenta las habilidades cognitivas además del cambio en el entorno social que lo rodea. Por lo que este capítulo presenta una aproximación a una propuesta de educación inclusiva en el preescolar dirigido en un contexto de literacidad como medio clave para el desarrollo de nuevas ideas que influyan en el mejoramiento de la educación. También aborda parte de la historia educativa del preescolar y como las políticas educativas a nivel nacional e internacional han influido en el cambio de planes y programas específicos del nivel a través de los años. Es decir que la inclusión en la primera infancia en preescolar provee un nuevo panorama educativo, que de implementarse podría cimentar las bases para una educación equitativa y de calidad que podría seguir creciendo en los niveles educativos siguientes.

Palabras clave: Inclusión, primera infancia, preescolar, educación, literacidad

Introducción

En la actualidad el sistema educativo en México ha implementado varias reformas a la educación y con esto ha avanzado en el terreno de la inclusión educativa.

El propósito de este documento es el abordar el tema de la inclusión en la primera infancia en preescolar con la intención de hacer una propuesta que ayude a los niños y las niñas a desarrollarse en un ambiente igualitario en el que aprendan lo mismo, de la misma manera, pero con diferentes recursos y estrategias que tomen en cuenta lo diverso de su personalidad.

A su vez también busca reconocer los derechos de las niñas y los niños a aprender, percibir y procesar la información. Además de su capacidad para relacionarse con el entorno, el comunicar

sus ideas, al igual que su derecho a manifestar sus intereses y preferencias, sentimientos, habilidades sociales y su percepción del mundo.

Es por eso por lo que se debe de ver la inclusión educativa como una parte fundamental de la formación de los más pequeños durante la primera infancia. Ubicando el contexto escolar y las necesidades educativas a modo de elaborar currículos contextualizados, flexibles y que además respondan con principios de equidad y reciprocidad para las niñas y los niños.

La inclusión educativa

Al hablar de inclusión educativa muchas cosas se vienen a la mente del imaginario colectivo. No obstante, la palabra inclusión todavía tiene un ámbito muy grande de significados y en el mundo actual no se ha podido definir lo que realmente es la educación inclusiva. Aunque muchas instancias se han pronunciado por la universalización de la inclusión en la educación, muchas veces el proceso para definir qué es lo que responde a las necesidades de cada una de las partes participantes se ha visto normado por una resistencia natural, ya que es más fácil ceder ante la estandarización de los procesos y regular lo medianamente sostenible.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) define la educación inclusiva como un proceso que debe verse orientado a responder a la diversidad de los estudiantes con la finalidad de incrementar su participación en la sociedad y reducir la exclusión desde la educación. En este sentido la UNESCO también ve la inclusión como una respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, en la que se busca que exista mayor participación en el aprendizaje y la cultura en las comunidades. Desde este punto de vista también involucran cambios en el proceso educativo, atacando a los contenidos programáticos, las estructuras pedagógicas y las estrategias de desarrollo aprendizaje; teniendo una visión global en el que se vean cubiertas las necesidades de todas las personas que necesiten educación (UNESCO, 2005).

Uno de los objetivos de la agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de la UNESCO (UNESCO, 2016) es asegurar el acceso a la educación, en el que la UNESCO pretende promover la educación de calidad y el aprendizaje permanente en el que cada individuo de la sociedad logre adquirir aptitudes, conocimientos y valores necesarios para llegar a ser todo lo que desean y que además puedan participar plenamente en la sociedad. Lo anterior es de suma importancia, para todas las secciones de la población, poniendo especial énfasis en las niñas y las mujeres, así como las minorías, los pueblos indígenas y las poblaciones rurales.

Es por eso por lo que, sin una intervención profunda en los sistemas educativos, ciertos grupos de estudiantes podrían verse excluidos. Por lo que con el fin de que la educación sea para todos, la inclusión implica la coexistencia de lo universal con lo individual y viceversa, propiciando espacios donde la igualdad signifique no categorizar a los alumnos por lo que pueden o no pueden hacer, así como lo que deben saber o no de acuerdo con su nivel académico (Orrú, S, 2018).

Políticas educativas sobre la inclusión e integración escolar

El derecho a la educación se ha plasmado en la historia de manera progresiva, ubicándose como un proceso de superación de la exclusión para los diferentes sectores poblacionales. Es por ello por lo que a pesar de que la educación como derecho le ha sido negada a un gran sector de la población, la segregación de diversos sectores poblacionales se ha visto como una forma de integración que ha ganado un lugar importante en la lucha social y política de la sociedad. Dicha adaptación hacia la diversidad de la enseñanza procura un trato igualitario a los individuos a pesar de que aquellos a los que les ha sido negada la educación (Tomasevski, K, 2002)

Muchas veces las posibilidades de empleo se ven afectadas por el nivel educativo, provocando salarios bajos y propiciando la marginación en el mercado laboral, afectando de manera drástica la seguridad social y los beneficios para la vejez. En este sentido los derechos humanos que refieren al derecho a la educación pretenden constituir una normativa internacional que sea clara y específica, donde además se reconozca, se promueva y se proteja los diferentes niveles de interrelación entre la globalización de la enseñanza y los sujetos a los que se encuentran dirigidos.

En este sentido, sostener la educación se denomina como un bien común en el que a pesar de las dificultades se ha tratado de universalizar las estrategias globales para promover el derecho a la educación como parte de los derechos humanos, civiles, políticos y culturales de la población. No obstante, se ha demostrado que todavía existe discriminación en la educación de algunos países dependiendo en su mayoría del nivel compromiso que presentan con las minorías, especialmente con la población de 5 a 15 años según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, UNESCO, 2015, p.23).

El derecho a la educación tendría que regirse por derechos humanos universales a nivel internacional, teniendo como principal objetivo la educación inclusiva y accesible para propiciar un mejor nivel de vida a todos los seres humanos. Es por eso que, en materia de legislación sobre

el derecho a la educación, todavía queda un amplio camino por recorrer alrededor del mundo, así como queda por esclarecer el panorama global de los derechos humanos y civiles referentes a la educación para todos. Ya que muchas veces se da por sentado que el derecho a la educación es un derecho universal y que cualquiera en cualquier parte del mundo puede acceder a la enseñanza cuando no es así.

La Declaración de los Derechos del Niño fue firmada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el 20 de noviembre de 1959, la cual considera que toda persona, especialmente los niños tienen derecho a los cuidados y asistencia especiales necesarios para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad sin distinción alguna (UNESCO, 1994).

En la Asamblea General en el principio número 7 (UNICEF, 2008, p. 24) se estipula que los niños tienen derecho a recibir educación gratuita y obligatoria. Educación que, en condiciones de igualdad de oportunidades, le ayude a desarrollar aptitudes para llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

Por su parte la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), se realizó con el objetivo de promover una Educación para Todos, teniendo en cuenta todos los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales. Tal declaración está regida por los principios de inclusión y de reconocimiento de la necesidad de actuar con el propósito de obtener “escuelas para todos” que no sólo acepten las diferencias, sino que también respondan a las necesidades de cada individuo.

En la Cumbre Mundial sobre desarrollo social celebrada en Copenhague (ONU, 1995), los Estados involucrados se comprometen a asegurar las oportunidades educativas igualitarias en todos los niveles para niños, niñas, adolescentes y adultos con discapacidad en ambientes integrados, tomando en cuenta las diferencias y las situaciones particulares (Save the Children, STC, s/f) .

En pocas palabras, la educación debe ser disponible, pertinente, apropiada y de calidad, pero que a su vez responda a las necesidades cambiantes de la sociedad y los diferentes contextos en los que se desempeña, creando una conciencia crítica en todos los involucrados para que a largo plazo las personas utilicen dicha conciencia crítica y puedan exigir al Estado que cumpla con sus obligaciones.

En México (UNESCO, 2010) se han adoptado medidas interesantes para fortalecer los procesos de integración; niños y niñas con discapacidad se registran, al igual que otros niños, en la

escuela regular de su comunidad que les corresponde, y el diagnóstico no es un requisito para la escolarización, sin embargo, una vez que son detectados necesitan un seguimiento diferente al que se hace con la comunidad escolar.

En las nuevas normativas también se cambió el término de integración por el de inclusión, poniendo especial énfasis en la transformación de las escuelas y los sistemas educativos para que puedan acoger la diversidad y dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, en lugar de que éstos se tengan que adaptar o “asimilar” a la oferta educativa disponible, como ocurre en el paradigma de la integración.

Cultura institucional en preescolar

La primera infancia, según la Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2010) es la etapa en la que los niños y las niñas deben estar en un ambiente seguro en el que puedan crecer y recibir el amor de sus familias. Además, es una etapa decisiva en el crecimiento de los menores que abarca de los 0 a los 5 años e implica el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales y emotivas de cada niño o niña.

Cabe señalar también que es una de las etapas más vulnerables durante el periodo de crecimiento, pues es en esta fase en la que se forman las capacidades y condiciones esenciales para la vida, la mayor parte del cerebro y sus conexiones.

Uno de los procedimientos educativos que pueden ayudar a prevenir la exclusión y a su vez la violencia en cualquiera de sus formas (física, psicológica y verbal), es el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, esto aplicado tanto en educación preescolar como en la primaria, la secundaria o nivel medio superior (Tomasevski, 2002).

Dicho método puede ayudar a adaptar la educación hacia la diversidad, así como a desarrollar la motivación de los alumnos por el aprendizaje, mejorar la cohesión del grupo y las relaciones dentro de éste, a la par que se distribuyen las oportunidades de protagonismo académico.

En resumen, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe formar ciudadanos que puedan llegar a entender situaciones multiculturales y elaborar un juicio crítico y ético frente a ellas sin importar la edad, que además puedan desarrollar actitudes y comportamientos consecuentes con los valores que se inculcan tanto dentro como fuera de casa, estableciendo un modelo de personas desde una concepción que se considere humanista.

Todo regresa de cierta forma al punto donde había iniciado, pero mantiene cierta diferencia debido a una mezcla inestable de la hibridación de la cultura a través de la historia (Burke, P. 2010).

De cierta manera algunas culturas imitan a otras, algunas más se apropian de la cultura de otros pueblos. A su vez, también existe un acomodo a las necesidades de la sociedad en la que se desempeñan estas apropiaciones culturales. Entonces aparecen las mezclas sincréticas, donde se tiende a romantizar y armonizar las ideas opuestas de dos culturas, dejando la parte del individuo como una conexión que se debe considerar como elemento externo de la hibridación que propicia la criollización de la raza (Burke, 2010).

Esta diversidad de situaciones ha tenido lugar en diferentes sectores geográficos y aunque algunos de sus actores son más poderosos que otros de cierta manera los pueblos juegan un papel importante en la velocidad con la que la apropiación de las costumbres se llega a dar entre su mayoría. A pesar de que los encuentros entre culturas diversas llegan a ser un poco pragmáticos y en cierto punto hasta problemáticos, el intercambio de su identidad es inevitable, especialmente cuando sus clases sociales se ven mezcladas entre sí, ya que en lugar de producirse un rechazo rotundo a lo que ven se produce una clase de imitación de lo que están viendo y es así como adquiere una clase de conciencia mestiza.

Obviamente, los resultados de estas interacciones culturales a través de la historia han dado como resultado una homogenización cultural incluso hoy en día es más común ver la fusión cultural como algo que se adopta voluntariamente y no como algo que se impone bajo la ley del más débil o el más fuerte. Es decir que, en un futuro, sería más común tener herramientas globales que ayudaran a la homogenización de las culturas, pero que a su vez mantuvieran parte de su individualidad gracias a la libertad de expresión.

Aunque se podría hablar de una globalización cultural, es una idea tendría que manejarse con mucho cuidado. Ya que las herramientas tecnológicas y económicas han establecido un escenario intercultural para todos los participantes de la sociedad; donde cada individuo tiene acceso a la información necesaria y por ende dicha facilidad eliminará los límites culturales que cualquiera quisiera imponer.

La cultura institucional, como su nombre lo dice, se desarrolla dentro de la institución y comprende elementos de una cultura específica que implica interacciones significativas dentro del desarrollo humano y profesional de los elementos sociales y emocionales que influyen en las

personas que son parte vital de la escuela. Es importante señalar que estas evoluciones profesionales y personales se ven intrínsecamente relacionadas entre sí, además de que son partes fundamentales para el desarrollo dentro de la cultura institucional (Perez, A. 1998).

El sistema educativo actual requiere una modificación en sus políticas institucionales, pero sobre todo necesita un cambio en la forma en la que aborda las necesidades de los grupos vulnerables que pertenecen a la sociedad. De aquí que una escuela inclusiva demande el apoyo de todos los involucrados en el proceso educativo, así como un estímulo en las experiencias de innovación y experimentación colaborativa.

Sin embargo, muchas veces las políticas educativas suelen reformar los programas y currículos de forma estructural sin tener en cuenta las acciones organizacionales y estructurales de la institución escolar, mermando su capacidad de decisión autónoma para reestructurar los planes y programas de acuerdo con su contexto. Es por eso por lo que la cultura institucional depende en su mayoría del contexto y de los individuos que componen interna y externamente la institución.

En este punto es primordial asumir que la innovación educativa requiere que cada individuo involucrado en la educación trabaje significativamente para crear sus propias concepciones, dejando de lado la idea homogénea y partiendo hacia el desarrollo y el cambio de perspectivas tanto dentro como fuera de la escuela. No obstante, también se tiene que hacer énfasis en el hecho de que los cambios no precisamente serán inmediatos o exitosos, que habrá que pasar por un proceso adaptación en el desarrollo de la educación inclusiva.

De igual forma hay que tener en cuenta de la complejidad que se experimenta con los cambios, y en la misma manera, el cambio educativo tendrá que transitar por diferentes fases de comprensión, experimentación, reflexión y evaluación que ayudarán al perfeccionamiento de cada sector con el fin de provocar y facilitar una práctica educativa integral.

La educación preescolar en México no fue obligatoria hasta el año 2002. Fue en ese momento que también hubo una reforma curricular para planes y programas, aunque dicha reforma empezó a implementarse hasta el 2004.

Como parte de la reforma curricular se diseñó el Programa de Educación Preescolar (PEP) que tiene como propósitos:

- a) contribuir a que la educación preescolar ofrezca una experiencia educativa de calidad para todas las niñas y todos los niños, garantizando que cada uno de ellos viva

experiencias que le permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas, desde una perspectiva que parta del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades.

b) contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria, mediante el establecimiento de propósitos fundamentales que correspondan a la orientación general de la educación básica (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, 2010, p.14).

Desde esta perspectiva se podría decir que el PEP ve de manera integral e inclusiva a la comunidad escolar, sin embargo, en el documento realizado por INEE se puede observar un panorama absolutamente distinto cuando se aborda el tema de los “Espacios y personal docente capacitado para atender a niños con necesidades educativas especiales” (INEE, 2010, p. 95).

En ese apartado, el Instituto Evaluador aborda las condiciones de las escuelas de educación preescolar, las cuales en su mayoría no están adecuadas para el desarrollo de los menores con discapacidad, a esto se le suma que una gran parte de docentes del nivel no participaron en cursos de actualización relacionados con la atención a niños con discapacidad en los dos años previos a la realización del estudio (INEE, 2010, p. 113).

Mientras que la parte referente a las condiciones de infraestructura escolar se señalan como preocupantes, ya que no poseen con las adecuaciones necesarias a pesar de que las políticas nacionales e internacionales promueven que las escuelas regulares deben recibir a cualquier niño sin importar sus características personales. De igual manera habría que satisfacer las necesidades a través de adecuaciones en las prácticas docentes, en la infraestructura y en los procesos escolares, para garantizar el bienestar de los alumnos en las aulas y el cumplimiento de los propósitos educativos.

Es bajo esta perspectiva, que se establece que el preescolar podría recibir a estudiantes o profesores con dificultades para desplazarse, y cualquier niño o adulto de la comunidad escolar podría enfrentar problemas transitorios o permanentes que dificulten su movilidad y estancia en el plantel; por ello, sería deseable que todas las escuelas estuvieran preparadas para atenderlos.

De aquí que urge garantizar que las escuelas sean espacios “dignos, seguros y cómodos” (INEE, 2010, p. 113) para que los alumnos o los profesores con dificultades de desplazamiento puedan tener experiencias educativas y sociales valiosas dentro del preescolar.

Retos y posibles panoramas de la inclusión en preescolar

En el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2002) se hizo una propuesta de reorientación del Programa de Desarrollo Educativo en el que se proponía la integración educativa en los diferentes niveles educativos de todos los alumnos con discapacidad. Sin embargo, en su propósito por la inclusión, provocó una confusión con respecto a la población que debía considerarse para educación especial y debido a la falta de lineamientos comenzó a tener ciertos problemas para lograr los fines educativos con los que contaba inicialmente.

En este programa, la expansión de los recursos docentes de educación especial se vio limitada debido a que los recursos financieros destinados a la operación de los centros de educación especial era insuficiente para satisfacer los estándares de calidad con los que debían operar los centros, siendo truncados algunos servicios como las visitas de asesoría y supervisión a los distintos servicios, acciones de capacitación y actualización, y adquisición tanto de material de trabajo para los alumnos con discapacidad como de recursos tecnológicos y bibliográfico.

Actualmente, la institución que se encarga de recibir a los alumnos de educación especial es el Centro de Atención Múltiple (CAM), donde se brinda atención escolarizada integral a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares.

El CAM posee una práctica educativa que se enmarca en los planes y programas de estudio vigentes de Educación Inicial y de Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) y atiende a población desde los 43 días de nacidos hasta los 18 años.

En muchas ocasiones los CAM no tienen una infraestructura adecuada para dar el servicio, mucho menos cuentan con los recursos materiales de apoyo específico para los alumnos y las alumnas con discapacidad. Aunado a eso en las escuelas de educación inicial y básica no existen espacios físicos que reúnan las condiciones mínimas para realizar las tareas propias de educación especial, además de que muchos de los centros educativos no cuentan con adecuaciones de acceso necesarias ni con el mobiliario correcto y suficiente para los alumnos con discapacidad que atienden.

Por otro lado, la dotación de libros de texto gratuitos, así como de materiales de apoyo para los alumnos y el personal de educación especial es insuficiente; no se cuenta con libros de texto actualizados en sistema Braille, y su distribución pública es insuficiente para atender a todos los

alumnos que lo requieren. Además, en ocasiones, aunque el libro se solicita no llega a las manos de quién lo necesita.

En el caso especial de preescolar, quienes se encargaban de la educación especial y la integración escolar eran los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) el propósito de estos centros era el de proporcionar servicios de evaluación y diagnóstico interdisciplinario a los alumnos de los jardines de niños que presenten problemas en su adaptación al proceso educativo. A la par, brindaban atención psicopedagógica a quienes muestran dificultades en el aprendizaje, en el lenguaje o en su desarrollo psicomotriz (SEP, 2017).

Los CAPEP llegaron a funcionar en 25 entidades federativas, de las cuales en 21 ofrecían apoyo tanto en sus propios edificios como dentro de los jardines de niños. En el proceso de reorientación de los servicios de educación especial, los CAPEP no tuvieron un buen seguimiento, por lo que los centros dejaron de trabajar y entraron a un proceso de indefinición, hasta el momento en el que se integró al personal docente de estos centros al programa de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Por su parte el Programa de Estudios para la Educación Preescolar (SEP, 2011), en la sección que habla sobre la orientación identitaria del docente, se determina que parte de sus compromisos con los niños es centrarse en atenderlos, así como tener en cuenta sus procesos de aprendizaje, ponderando el trabajo colaborativo para la planificación y evaluación de los aprendizajes.

En este caso se eligió el nivel de preescolar para la propuesta de inclusión debido a que los niños muestran mayor capacidad para aprender durante los primeros años de su vida, ya que en esta etapa el desarrollo neurológico se caracteriza por tener una mayor plasticidad, así como un crecimiento acelerado (Gómez, J. 2004). También es importante señalar que, durante la etapa de infancia temprana, se desarrollan los circuitos sensoriales y del lenguaje, así como las funciones cognitivas.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2007) considera la primera infancia como la etapa de desarrollo más importante del ciclo vital de un individuo. De la misma forma contempla que si se pierde la oportunidad de desarrollarse durante los primeros años de vida, será más difícil para el individuo crear un ciclo vital de éxito y prosperidad en lo posterior.

Es debido a esto que los gobiernos deben reconocer las inversiones adecuadas en la primera infancia, especialmente en lo que refiere a inclusión y literacidad, ya que representan una piedra angular en el desarrollo humano y son esenciales para el progreso de sus habilidades sociales.

En el Modelo Educativo de Equidad e Inclusión (SEP, 2017) se señala que las tasas de cobertura en el nivel preescolar y en educación inicial poseen cierta desventaja en relación con los niveles medio superior y superior, lo que ha provocado que la distribución de las oportunidades educativas se coloque como un asunto prioritario en la agenda política educativa.

El incremento de la cobertura ha sido significativo para así poder favorecer la movilidad educativa de niñas y niños en desventaja, por lo que es de vital importancia que la educación preescolar disponga de estrategias e instrumentos que permitan a la población desatendida el acceso a las escuelas además de su permanencia en ellas, haciéndolos participes de su propio aprendizaje, así como concluir los diferentes ciclos y transitar entre ellos para avanzar en la progresión escolar.

Es por eso por lo que la identidad social de los estudiantes muchas veces se forma a través de estigmas o exclusiones en sus respectivos ámbitos sociales. Que además se posicionan sobre el como individuo y que en parte también ayudan a crear a la par su identidad social dentro de la sociedad en la que se desempeña. Teniendo en parte el control de la información, ya sea por reconocimiento cognoscitivo o marcas positivas que vienen a diferenciar los signos simbólicos que representan la desacreditación de la sociedad o de los individuos que la conforman.

De ahí que exista una máxima que permita eliminar los términos descalificadores, al igual que redescubrir prácticas y eventos que no solo resisten, sino que también resignifiquen la inclusión en los ámbitos públicos y privados. Por ejemplo, en la escuela los eventos escolares suelen gravitar en torno a las adquisiciones de habilidades socioemocionales y el desarrollo escolar, mientras que en casa se producen otra clase de prácticas cotidianas que no se parecen en lo más mínimo a las actividades académicas. Por tanto, es cuestión de ensanchar o acortar el abanico de posibilidades, las divergencias y la desviación de la comunidad, tratando de conservar las áreas esenciales respectivas a la inclusión.

En este caso, la comunidad escolar, tiene la obligación de asumir la responsabilidad de la multiplicidad que constituye a cada individuo, además de prepararse para afrontar los retos que constituye educar inclusivamente dentro del parámetros universales e individuales de la singularidad humana. De aquí que los principios de equidad e inclusión alcanzan un entendimiento común de los sistemas educativos, los cuales promueven la igualdad de género, así como la

reducción de las desigualdades, desarrollando las capacidades de los docentes y del sistema, lo que fomenta los entornos de aprendizaje de apoyo.

La idea principal es la de movilizar a los principales actores del sistema educativo, que además son una parte clave de la comunidad, para propiciar las condiciones que acorten las brechas educativas de inclusión. En otras palabras, dejar de homogeneizar la educación y multiplicarla de modo que realmente se tenga preparación para atender a cualquier tipo de población educativa sin hacer evidente la diferencia pedagógica.

En otras palabras, para una educación inclusiva se debe aprender a desestructurar los currículos, las políticas y los esquemas pedagógicos neutrales, con la única idea de que existen posibilidades infinitas de intervención y que el establecimiento de una teoría educativa tan solo llevará a la exclusión de las minorías que no se sienten identificadas.

Propuesta de inclusión

Unos de los principios básicos para la inclusión es el principio de coordinación y mediación como objetivos para construir habilidades en los sujetos y de esta forma lograr su plena autonomía, pero ¿Por qué coordinarse y mediar sería más importante que incluir? Esto se debe a que a pesar de contar con políticas educativas que hablan de equidad e inclusión, no se tiene preparado el panorama educativo para incluir de manera integral. Es decir, que debe haber una coordinación y mediación entre todos los agentes que participan en la educación, desde los padres de familia, hasta los docentes, directivos y por supuesto los estudiantes.

Es por eso por lo que se proponen los siguientes pasos como parte primordial para promover la educación inclusiva:

1. Promover la valoración de la diversidad.
2. Reconocer que no existen alumnos estándar.
3. Adaptar el programa a las necesidades de los alumnos.
4. Garantizar la participación con igualdad de toda la comunidad educativa.
5. Considerar los conocimientos, capacidades, actitudes y valores de todas las personas.
6. Minimizar o eliminar las barreras que previenen la adquisición del aprendizaje.
7. Asegurar el trabajo colaborativo.
8. Desarrollar un lenguaje común entre los profesores.

9. Planear la enseñanza de acuerdo con los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de todos los alumnos.
10. Seleccionar, diseñar y adaptar los recursos educativos de acuerdo con las características de los alumnos.
11. Evaluar el aprendizaje teniendo en cuenta los contextos, capacidades y habilidades de los alumnos.
12. Asegurar que todos los alumnos estén conscientes de sus logros.

Pese a todo pronóstico, lo que aquí se propone no es una fórmula para el éxito en la inclusión en preescolar, son apenas algunos pasos que se deben considerar como parte de un proceso largo de adaptación y acondicionamiento en la educación inclusiva en México a nivel preescolar, pero que de igual forma son pasos que podrían llevarse a otros niveles educativos y a otros contextos donde las personas con discapacidad viven y son educados en condiciones desfavorables debido al poco conocimiento que se tiene de su condición y las formas en las que estos pueden desarrollarse.

Literacidad inclusiva

A su vez, hay otro tema importante que añadir a esta propuesta de inclusión en preescolar, y ese es el tema de la Literacidad. Pero ¿Por qué es importante hablar de literacidad en preescolar? Porque desde una etapa temprana los niños están expuestos a una cantidad de imágenes y textos, además de la forma en como interpretan cada símbolo, siendo esta la edad más propicia para adquirir conocimientos y una mejor conciencia social e igualitaria que la que posee la sociedad en general hoy en día.

No obstante, cuando se habla del concepto de literacidad, todavía existen varias apreciaciones sobre lo que esta palabra significa y como ha ido evolucionando en relación con sus autores, además de su aplicación en los ámbitos educativos. Por ejemplo, Daniel Cassany, nos dice que las investigaciones más recientes de literacidad son orientadas socioculturalmente a la lingüística y la psicolingüística, pero más específicamente lo que se refiere a: “los estudios sobre los géneros discursivos o el análisis de género, que sostiene que cada género tiene rasgos verbales, discursivos, pragmáticos, cognitivos y culturales particulares.” (Cassany, 2005, p.2)

A partir del anterior horizonte, podemos decir que, desde el punto de vista sociocultural de la literacidad, existe una diversidad de sistemas en los códigos que el ser humano interpreta, es por

eso que sería importante señalar los propósitos educativos, los usos sociales del lenguaje y el texto en la sociedad como parte de los procesos cognitivos implicados en el desarrollo de la literacidad.

Es por ello por lo que el desarrollo del lenguaje en la primera infancia se conoce como una competencia lingüística innata ya que se trata de un proceso cognitivo que comienza desde el nacimiento y sucede durante los primeros años de vida del niño (UNICEF, 2010).

El desarrollo del lenguaje está estrechamente relacionado con los procesos cognitivos y socio afectivos, por lo que en un principio va acompañado de gestos y mímica que irán desapareciendo a medida que el lenguaje se vaya desarrollando.

De este modo, se reconoce que debido a la lingüística se puede describir y explicar el lenguaje humano, sus relaciones, su función, pero sobre todo su papel en la sociedad. Aunque se reconoce su papel como disciplina teórica, que ayuda a reunir los datos de observación sobre el lenguaje. Es así que se tiene en cuenta el carácter semiótico que cumple con la función comunicativa, su estructura, sistematicidad, condiciones sociales, psicológicas, a la par de su evolución y localización geográfica dadas a las características propias de la lengua, así como la similitud que posee con otras.

La evolución del lenguaje ha venido a revolucionar la forma en la que leemos e interpretamos las ideas. Sin embargo, el leer y escribir no solo refiere a un ámbito escolar (tareas lingüísticas o procesos psicológicos), sino que también se involucra en las prácticas socioculturales del individuo. Es por eso por lo que cuando el individuo conoce el significado de lo que quiere constituir, se otorga un sentido a base de varias estrategias que le ayudan a conformar un bosquejo de sus ideas y que, de una u otra manera, como lo dice Margarita Gómez Palacio (1995), se termina por ordenar la información textual para comprender el texto.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006), señala:

Literacidad es un concepto que ha demostrado ser tanto complejo como dinámico, continuamente interpretado y definido en una multiplicidad de formas. La noción de las personas sobre el significado de ser alfabeto o analfabeto está influenciada por la investigación académica, agendas institucionales, el contexto nacional, valores culturales y experiencias personales. (p.30)

Los nuevos estudios de literacidad (Cassany, 2005) también precisan de una presencia semiótica en los conceptos de lectura y escritura, que tendrán que incorporar las prácticas dominantes, pero a su vez aquellas que son más vernáculas, espontáneas o coloquiales.

Es debido a la aproximación etnográfica que ha traído el Internet además de la cultura contemporánea, que se ha hecho más borrosa la separación de géneros y de categorías, dándole un papel a la ficción como lenguaje universal que recorre diferentes lenguajes a través de la red y de diferentes soportes. Es por eso por lo que por medio de la literacidad hay que indagar las nuevas formas culturales y las manifestaciones sociales para establecer el valor pragmático y cultural que posee estas nuevas formas.

Emilia Ferreiro (2011) plantea, con mucha precisión, que en la actualidad vivimos en un mundo donde primero se usa el inglés para definir una palabra y luego se traduce al español u otros idiomas, por lo que algunas veces no encontramos congruencia con el significado que se le da a las palabras. En lo particular, una de las palabras que a su parecer pierde sentido al traducirse es “literacy”, ya que en español se señala como alfabetización y según la visión de la doctora Ferreiro, el termino en inglés suele ser más apto para describir el aprendizaje de las prácticas sociales vinculadas con la escritura, en tanto que la “alfabetización” se refiere al aprendizaje del alfabeto como tal.

Otros estudios en literacidad nos dicen que esta se refiere específicamente a las competencias que para recibir y analizar información, en un contexto específico. Estos estudios constantemente ubican como sus principales ámbitos de estudio la lectura, escritura y oralidad, con el fin de transformar el conocimiento.

Desde el enfoque sociocultural, la lectura y la escritura se estudian en relación con el contexto. Es decir, la literacidad representa un dominio cognitivo en el que las habilidades para comprender y descifrar textos son parte primordial en su conciencia de transformación en la educación, así como la innovación del conocimiento y las prácticas del habla misma.

Es así como la relación entre literacidad e inclusión salta evidentemente ante los panoramas educativos y se hace presente en la actualidad, ya que la práctica social, las relaciones análogas, así como la intencionalidad comunicativa en los discursos educativos, culturales, sociales y políticos son fundamentales para el intercambio de ideas entre las personas; y que a su vez son parte del objeto de estudio de muchos investigadores.

No hay un método obligatorio del aprendizaje de la lectura. Se puede utilizar cualquier método con la condición de que se demuestre su eficacia y que responda a las necesidades y posibilidades de los alumnos. Es responsabilidad de cada profesor determinar las prácticas y los procedimientos pedagógicos más apropiados. (Programmes de l'école primaire, Ministère de l'Éducation Nationale, 1995, p. 7 en Golder, C. y Gaonac'h, D, 2002)

La presencia de un contexto sociocultural es lo que facilita la activación de ciertas significaciones semánticas para el sujeto que se encuentra en evaluación es por eso por lo que cualquier proceso cognitivo se verá afectado por el léxico mental que el sujeto posea e influirá en las posibles respuestas que elabore (Golder y Gaonac'h, 2002).

Otro punto angular para considerar en esta propuesta de inclusión, son los nuevos medios tecnológicos, que modifican las relaciones de las personas con el conocimiento, dejando que la “máquina” del saber (el cerebro) muestre como se adapta a consideraciones más superficiales y que de alguna manera logran una concesión elemental pero importante, donde las personas pueden crecer con la oportunidad de explorar junglas, océanos, mitos del espacio exterior o cualquier lugar que estas se propongan a lo largo de su vida.

En este caso, se dice que el permanecer sentado en un aula ya no es algo que llame la atención del alumnado en su mayoría. En su lugar los estudiantes prefieren pasar el tiempo frente al móvil o un ordenador en el que se puedan adquirir información de manera casi inmediata, que además tenga relación con los gustos e intereses que los niños consideren valiosos para su aprendizaje individual o colectivo.

A esto se le conoce como aprendizaje emergente, que se rige por contextos simples, prácticas de dominio y un sistema complejo que posee características que se consideran y a su vez implican a un gran número de elementos o agentes que interactúan entre sí. El aprendizaje emergente es abierto y flexible, además de ser una herramienta que surge en los contextos de la red, en los que el cambio es rápido e impredecible, es decir, en una sociedad tecnológica como la actual.

Dicho lo anterior, tendríamos que definir que no hay métodos definidos para la lectura o la escritura en la Literacidad, y que en teniendo en cuenta esto sería importante señalar que la primera infancia es la indicada para lograr un verdadero proceso de Literacidad Inclusiva, donde los niños serían capaces de comunicarse a través de distintos tipos de lenguaje sin sentirse excluidos o

diferentes, siendo ellos los principales actores y ejecutores de los procesos de aprendizaje-enseñanza inclusivo.

De igual forma habría que ser conscientes de los ajustes que se tendrían que realizar a los planes y programas, teniendo en cuenta que estos ajustes no serán especiales, tendrán que ser justos y razonables para atender a una población diversa dentro de un mismo grupo, sabiendo que si dichos ajustes no se respetan se estarán vulnerando los derechos humanos de los individuos y se estará propiciando un panorama de desigualdad.

Conclusiones

Tras juzgar cada una de las situaciones que se involucran en este documento, se puede decir que los elementos evaluados pueden tener divergencias y que además pueden variar de acuerdo con el contexto en el que se desarrollan, sin embargo, no se debe perder de vista que el tema principal es empezar a crear conciencia sobre el tema de inclusión.

Y por otro lado, también es de suma importancia tener en cuenta que el término inclusión no habla solamente de las personas con discapacidad, que cuando se habla de inclusión se refiere a que todos los involucrados en el ambiente educativo tengan las mismas oportunidades de aprender y desarrollarse sin tener en cuenta ninguna de las singularidades que los caracterizan a cada uno.

En conclusión, dentro de los ámbitos referentes al cambio educativo y al cambio social, la implementación de la educación inclusiva tendrá un gran impacto en la literacidad que apenas se va afianzando como un término más conocido y utilizado en la educación.

Sin embargo, cada una de estas propuestas, deberá a su vez tener en cuenta el cambio socio-estructural, tecnológico, económico, laboral, axiológico, moral y competitivo en el que se desarrollan todos los sujetos involucrados en el proceso educativo incluyente. Que añadirá un valor agregado a la personalidad de los individuos y el alcance que tenga el aprendizaje socio-compartido, además ayudará a mejorar la convivencia al igual que fomentará un cambio en el proceso cognitivo de los docentes, los alumnos y los padres de familia que participen en el proceso de inclusión.

No hay que perder de vista el hecho de que la educación incluyente en la primera infancia, puede ser una pieza clave para el proceso formativo de los individuos, ya que en esta etapa todavía están abiertos a nuevos aprendizajes y panoramas educativos diferentes a los que se enfrentarán a lo largo de su vida académica. Debido a las nuevas tendencias de la enseñanza, significa cada vez

más un reto el poder complementarse simbióticamente, en lugar de trasgredir los derechos del otro, pero a su vez manteniendo una independencia lineal y constante entre sus saberes.

En ese orden de ideas, desde el enfoque de literacidad incluyente, se debe trabajar de una forma integral donde se vean involucrados todos los participantes del proyecto, sin embargo, aunque muchas organizaciones internacionales se han visto a favor de promover la equidad e inclusión, no se debe focalizar todo el trabajo en el ámbito académico también habría que retomar los ámbitos sociales como lo son la familia, el entorno social y económico, ya que todos ellos influyen en mayor o menor medida en las posibilidades de realmente llevar a cabo un ambiente de inclusión en la escuela.

Viendo a el entorno como una figura influyente en el desarrollo permanente del individuo y la relevancia que puede tener dentro de los espacios de aprendizaje a lo largo de su desempeño académico, se puede rescatar el hecho de que la escuela puede llegar a ser el potenciador que se necesita para erradicar la desigualdad social, política y cultural entre las personas con neurodivergencias o discapacidades en contraste con las personas que de forma errónea llamamos “normales”. Enseñando a través del ejemplo que aún en un ambiente desfavorable todos tenemos las mismas oportunidades para crecer y desarrollarnos.

Hoy en día, nos encontramos ante una sociedad cambiante, que exige de la escuela, sus docentes y el sistema educativo, una educación integral, que sea rica y flexible, pero que al mismo tiempo sea fundamentada de manera ética y cívicamente, para que favorezca la aceptación de principios democráticos y estables, que promuevan el respeto, aceptación y tolerancia entre los individuos. Pero muchas veces es esa misma sociedad la que segrega y divide, la que señala y deja desprotegidos a los más vulnerables ante una sociedad poco tolerante, ignorante e indiferente ante las realidades que no le son cercanas, por lo que es trabajo de la escuela “educar” en la inclusión y convertirse en un ejemplo de verdadera aceptación y convivencia pacífica para todos.

Si bien en México, hoy en día no hay una guía clara para la inclusión educativa, a la par es primordial destacar que tampoco hay condiciones suficientes para crear los ambientes necesarios para implementarla, la mayoría de los docentes no estamos preparados para enfrentarnos y formar adecuadamente a alumnos y alumnas con discapacidad o neurodivergencias.

Sin embargo ¿Cómo es que siendo esto uno de los principales problemas a enfrentar seguimos hablando de inclusión? Es sencillo, porque como docentes nos mueve la pasión más allá

de las políticas educativas y el cumplimiento de planes y programas que han sido estandarizados para llevarse a cabo en situaciones que no son ni llegarán a ser “estándar”.

Es por eso que la Literacidad Inclusiva, toma esa fuerza para impulsar y desarrollar un verdadero ambiente de inclusión, que propicie las condiciones adecuadas para el trabajo colaborativo y transdisciplinar donde los estudiantes se sientan seguros de expresar su singularidad no como una discapacidad sino como parte del ser humano que son y que además se vean representados en el mismo.

De igual forma los docentes tendrán que desarrollar nuevas habilidades para mezclarse con los estudiantes de manera casi imperceptible, creando un ambiente escolar en el que todos los alumnos y alumnas se sientan parte importante del proceso educativo de sí mismos pero que también se involucren en el desarrollo de sus pares. Es partiendo desde este punto que debemos de tener en cuenta que solo así llegaremos a un verdadero sentido de inclusión y no de integración como se ha venido haciendo desde hace un par de años.

La palabra “incluir” según la RAE (Real Academia Española) es poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites, por lo que habrá que descubrir los límites del docente, los estudiantes y los padres de familia, pero siempre privilegiando el propósito educativo en el que todos sean parte del proceso y lo vean como algo que los ayudará en su formación integral como seres humanos.

Por último, es importante destacar que las prácticas de literacidad e inclusión seguirán siendo analizadas y mejoradas con el tiempo, creando así una sociedad que sea capaz de integrar sin separar a sus individuos, pero que además estará preparada para crear ambientes en los que todos se sientan parte de la comunidad de práctica. Y que, si bien como docentes nos hemos preparado para leer y escribir en un mundo globalizado, tendremos que re-aprender nuevas formas para incluir, integrar y formar a los individuos “diferentes” para que en el futuro sean ellos quienes nos muestren las nuevas formas de lectura y escritura a través de sus propias realidades.

Referencias:

- Burke, P. (2010). *Hibridismo Cultural*. Madrid, España: Ediciones Akal (Trad. Sandra Chaparro Martínez)
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. <https://bit.ly/3sRUW5F>
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educ. Pesqui.* vol.37 no.2 São Paulo May/Aug. 2011 (47), 423-438. <https://bit.ly/3CIIJci>
- Golder, C., & Gaonac'h, D. (2002). *Leer y comprender, psicología de la lectura* (1ª ed.). (T. S. Fernández, Trad.) DF, México: Siglo XXI.
- Gómez, J. (2004). *Neurociencia cognitiva y educación*. Perú: Fondo Editorial FACHSE.
- Gómez, M. (1995). *La lectura en la escuela* (Vol. 28). México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- INEE. (2010). *La educación preescolar en México condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México, DF. <https://bit.ly/3MyyIga>
- ONU. (1995). *Declaración de Copenhague sobre desarrollo social y programa de acción*. <https://bit.ly/3pIqWao>
- Orrú, S. (2018). *El Re-Inventar de la inclusión. Desafíos de la diferencia en el proceso de enseñar y aprender*. Rockville, MD, Estados Unidos: Globalsouth Press.
- Pérez, A. (1998) Capítulo III: Cultura institucional. *En La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. p. 127-198. España: Morata
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es> [s/f].
- Save the children Mexico. (s/f). *Manual para la Inclusión de niños y niñas con discapacidad y sus Familias en Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil*. <https://bit.ly/3hJRhQZ>
- SEP. (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. <https://bit.ly/3CpiC4v>
- SEP. (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar*, México: SEP. <https://bit.ly/3HT4Lo7>
- SEP. (2017). *Modelo Educativo: Equidad e Inclusión*. México: SEP. <https://bit.ly/3vNcCkt>
- Tomasevski, K. (2002). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. IIDH. <https://bit.ly/3sT0Q6x>

UNICEF. (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. <https://uni.cf/3IV7ZIV>

UNICEF. (2010). *El desarrollo infantil y el aprendizaje temprano en Para la vida*.

<https://uni.cf/3IV8cMd>

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca. <https://bit.ly/3hOo2MO>

UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]*. Paris. <https://bit.ly/3hOo47o>

UNESCO. (2006). *Literacy for Life*. Paris, Francia. <https://bit.ly/3KrbJSK>

UNESCO. (2010). *Atencion y Educacion de la primera infancia informe regional America Latina y el Caribe*. Moscú. <https://bit.ly/3HYuwU8>

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. <https://bit.ly/3sSzptC>

Aproximaciones a los conceptos del derecho educativo, aprendizaje, inclusión y diversidad en el contexto actual de la Zona Metropolitana de Guadalajara

Erick Manuel Ortiz Macias

Resumen

La presente investigación trata sobre cómo crear nuevas formas de fomentar el libre derecho a la educación y sus implicaciones dentro y fuera de las instituciones educativas. Por este motivo, se expone una propuesta de formación ciudadana, elaborada a partir de los conceptos lingüísticos del derecho a la educación, diversidad e inclusión. Tal propuesta tiene una fundamentación teórica basada en las estrategias de la Investigación Acción Participativa (IAP), a través de los postulados filosóficos de la construcción de una sociedad del conocimiento por medio de los procesos de lectura y escritura por placer. En ese sentido, el texto habla sobre cómo elaborar e implementar estrategias educativas en los espacios cotidianos de convivencia social, mismas utilizan el uso del lenguaje del tarot como un punto de encuentro para promover procesos de aprendizaje del lenguaje crítico, enfocado en la solución de problemáticas cotidianas.

Palabras clave: Inclusión, derecho a la educación, diversidad y aprendizaje.

Introducción

“La igualdad es una necesidad que se vuelve una herramienta para alcanzar el desarrollo y la plenitud del alma en sociedad, su aplicación representa que la experiencia de vida sea la mejor para todas y todos”.

Ortiz, 2020

Con el propósito de crear un espacio conceptual a través del texto para que todas y todos los lectores tengan una noción básica de los conceptos lingüísticos y su aplicación directa con la realidad actual en la que vivimos, comenzaremos definiendo, en primera instancia, los conceptos de diversidad, aprendizaje e inclusión, mismos que han sido estandarizados a nivel global gracias

a los acuerdos internacionales educativos que buscan el desarrollo de sociedades más justas y libres a nivel internacional. Posterior a ello, se abordarán autores y autoras especializadas en estas áreas del conocimiento, con la finalidad de poder exponer y entender cuál es su aplicación real dentro de los contextos cotidianos de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), Jalisco.

Algunas de las nociones básicas en el ámbito educativo son los conceptos según la OCDE (2021) y la ONU (2021), son:

- La inclusión se puede entender como aquella actitud social, política y educativa que integra a todos y todas las personas en un ejercicio de toma de decisiones y acciones concretas.
- La diversidad hace referencia a la diferencia ideológica y cultural entre las personas, animales o cosas. En ese sentido el concepto nos habla sobre las diferentes formas de experimentar la vida a partir de la individualidad del ser y la conciencia.
- El aprendizaje es un proceso de la mente y la conciencia en donde se asimila los estímulos y la información del exterior por medio de los sentidos. Con la finalidad de aplicarlos en su día a día con el propósito de sobrevivir en la realidad.

Una vez definidos los conceptos de aprendizaje, inclusión y diversidad, se genera la siguiente pregunta, ¿cómo integrar todas estas definiciones en las prácticas de formación ciudadana de una manera efectiva e integral, a las necesidades de aprendizaje de cada persona? Tomemos en cuenta que, la inclusión busca lograr que todos y todas las personas o grupos sociales, sobre todo aquellos que se encuentran en condiciones de segregación o marginación, puedan tener las mismas posibilidades y oportunidades para realizarse como individuos dentro de la sociedad. El conflicto comienza cuando nos encontramos inmersos como usuarios activos de una realidad que lucha constantemente con las diferencias sociales, la diversidad multicultural e ideológica de cada persona.

La diversidad, aprendizaje e inclusión desde la mirada crítica del educador es relativamente nueva en el ámbito educativo. Las primeras estrategias para integrar la inclusión educativa y política se plantearon en los años 80. En la actualidad, las y los docentes que nos encontramos comprometidos con la transformación social por medio de una educación del lenguaje de calidad, constantemente deberíamos buscar nuevas formas, estrategias y metodologías confiables que se puedan integrar en la práctica educativa de la inclusión de todos y todas. Aunque, esto represente

salir de la norma social y lo establecido por las mismas condiciones políticas, claro sin afectar a nadie física ni moralmente.

Debemos entender y hacer un ejercicio personal de estos conceptos a partir de la complejidad de la realidad social en la que nos toca vivir y experimentar la vida, con la finalidad de buscar estrategias reales y aplicables a contextos específicos. De lo contrario caeríamos en el juego de la ambigüedad y las prácticas desfasadas de lo que realmente significa aplicar tales conceptos. Recordemos que, ningún ser humano, ni sociedad o institución educativa opera bajo los mismos ideales, conocimientos y formas de entender la vida. Tal situación provoca que exista un amplio espectro de posibilidades y aplicaciones de las diferentes configuraciones lingüísticas de los conceptos de inclusión, aprendizaje y diversidad.

A continuación, se presentan dos ejemplos sobre cómo crear estrategias educativas que atiendan a las necesidades reales de la inclusión, diversidad y aprendizaje dentro de un contexto específico.

El primer caso que se expone a manera de ejemplo actual es el programa educativo *Letras para Volar* por parte de la Universidad de Guadalajara, del cual, buscó integrar a las políticas educativas establecida a nivel global, una adecuación a las necesidades de inclusión de formación ciudadana presentes en el estado, siendo su principal propósito integrar como actividad elemental de la formación ciudadana el fomento de la lectura y la escritura por placer (Rosas; 2021). En ese sentido, se buscó a través de la inclusión y diversidad educar a todas y todos los habitantes para lograr alcanzar mejores índices de calidad de vida.

El segundo caso es un trabajo con profesores de la educación primaria en Jalisco. Se presenta como caso de estudio, el análisis de las prácticas educativas durante los últimos diez años, en donde se estudiaron los roles y las convivencias que se asumen frente a la clase. Al igual que el manejo de los conceptos lingüísticos e ideológicos que emplean las instituciones educativas para fomentar los modelos y las formas de llevar a cabo dichos procesos de aprendizaje, enseñanza y educación dentro de los espacios de formación ciudadana (Fregoso; 2016). En ese sentido la investigación recaba información real que sirve como un punto de discusión para poder actualizar, modificar y reorientar las prácticas educativas en función a las necesidades actuales de la sociedad en relación con los conceptos en mención.

En ambos casos podemos identificar que, realizar una práctica educativa a partir de los conceptos lingüísticos significa identificar, en primera instancia, una problemática real dentro de

los contextos sociales que nos ha tocado vivir a cada persona. En ese sentido, el estudiar los diferentes niveles de convivencia y complejidad social por medio de sus políticas permite hacer uso del lenguaje y, así, crear las condiciones necesarias para que la realidad circundante opere a partir de los códigos lingüísticos que aplicamos en el mundo del conocimiento, la internet y las instituciones educativas. A partir de ello, el comportamiento de la sociedad y de los individuos se integra a un ejercicio performativo en donde todos y todas nos asumimos como personas diversas e incluyentes. También podemos entender que, el concepto de la inclusión educativa está sujeto a la subjetividad de la mirada personal de cada uno. Por tanto, cabe preguntarse lo siguiente, ¿cómo se podría elaborar e implementar una estrategia educativa en donde se toma en cuenta los conceptos de inclusión, diversidad y derecho a la educación.

Problemáticas de la educación contemporánea: Aproximaciones teóricas para comprender la complejidad de la inclusión, diversidad y aprendizaje

Sin la diversidad social, la realidad se convierte en una experiencia utópica sin sentido para todos y todas. La diversidad multicultural de la condición humana se puede entender como un núcleo central de producción de experiencias que redireccionan y proponen constantemente las reglas sociales, el comportamiento y la manera de interactuar entre las personas de un contexto en específico. Es a partir del intercambio de corrientes del pensamiento y prácticas culturales que generan las condiciones para crear acuerdos comunes que sirvan de base para el desarrollo de cada estado o nación, siendo la educación el principal punto de encuentro para el aprendizaje de dichos contratos sociales.

La ley constitucional de México bajo el marco político de la temática de la inclusión educativa a través de lo planteado en el artículo 3° de la educación, (GOB, 2020; OCDE, 2020 y UNESCO, 2007), propone por ley y obligación que, se debe de formar a toda la población hasta los grados medios superiores, ya que son derechos proporcionados por el estado y la nación con el fin de formar generaciones que contribuyan al progreso del país a partir de las condiciones económicas de la población. De los cuales se han registrado un 80 % de la sociedad, misma que se incluye dentro de la mancha urbana, mientras que el 20 % de la población tiene las dificultades por alcanzar las condiciones de vida debido a la falta de una educación integral que les permita acceder y comprender el lenguaje de una manera crítica. Este aspecto se considera un pilar fundamental para el desarrollo intelectual, social, emocional, espiritual y humano. En México existe un contrato

social que pretende unificar a la sociedad de manera homogénea a través de la formación y el aprendizaje.

La educación al ser un derecho y una obligación para todas y todos, se creó un modelo de formación ciudadana ideológicamente a partir de los conceptos de la diversidad y la inclusión, (Acedo, 2018). Si bien, existe utópicamente su aplicación en la sociedad, y la problemática comienza cuando la educación estandarizada deja de ser una herramienta con la capacidad de solucionar problemas para contextos específicos. Las personas que conforman la sociedad están obligadas a coexistir en los modelos establecidos e ideológicos, en donde es constante el que no se tomen en cuenta las diferencias y condiciones de vida de los individuos.

Por ejemplo, cada región del país, estado, municipio, colonia o familia por condición social atiende a problemáticas específicas para poder sobrevivir y desarrollarse como seres humanos. La educación estandarizada, en ese sentido, representa la unificación de la conciencia nacional, pero de lado a los conocimientos y saberes reales que permiten a cada individuo desenvolverse en su entorno real. Entonces, ¿de qué sirve enseñar a comunidades acerca del manejo de la tecnología cuando en estos espacios ninguna persona tiene ni los medios o el acceso a ésta?

En la actualidad la influencia de los textos y los conceptos lingüísticos que utilizamos para entender la realidad han instaurado en nuestras mentes una visión construida desde diferentes posturas ideológicas, sobre cómo se debe educar a las personas a partir de los acuerdos establecidos por los contratos sociales y las políticas educativas (Orrú, 2018). Lo que ha ocasionado que la práctica educativa dentro de los contextos institucionales tienda a utilizar narrativas referentes al pensamiento occidental, provocando una visión hegemónica y jerárquica del conocimiento. Por tanto, se pretende dotar a las personas de un conocimiento perfilado bajo al concepto de inclusión, de ahí que, volvemos a encontrar una contradicción del concepto y su ambigüedad.

Por esta razón, se plantea la siguiente interrogante: ¿aplicar el concepto de inclusión y diversidad en los códigos de lenguaje y política social generan un cambio positivo o una relación de poder y dominio? Como respuesta, a continuación, se presenta una reflexión histórica sobre el tema.

El choque cultural desfasa los ideales sociales de los individuos y de las naciones que alguna vez fueron colonia, en decir, pensemos que la colonización fue un proceso de inclusión para unificar y conectar el mundo, pero ¿qué ocasionó esto? Las excolonias en la actualidad se consideran al tercer mundo y tratan de adecuarse a los ideales hegemónicos occidentales sin tener

la infraestructura o los sistemas económicos para generar una nivelación igualitaria a nivel global en cuestiones de desarrollo y progreso. El problema comienza cuando la norma política del mundo introduce el estatus y la condición de vida por medio de la educación incluyente, ocasionando que los ideales y los valores de las personas tienden a cuantificar el valor del individuo como los recursos de valores agregados, lo que da origen al clasismo, racismo y desigualdad, todo ello, por medio de acciones que se practican desde la cultura, educación, familia y sociedad.

Una de las problemáticas que engloba la educación en México se deriva a partir de los ejes centrales en torno a los sistemas económicos y políticos neoliberales que basan su progreso a partir del intercambio de bienes, (Aguerrondo, 2008; Blanco, 2008; Ouane, 2016). Esto ocasiona que todas las prácticas culturales formen la identidad de la población y se sustenten entorno a ideologías del consumismo neoliberal y a la alfabetización técnica del lenguaje. Este hecho condiciona a los individuos a una constante lucha por la supervivencia, dominio y segregación social como una forma de vida competitiva. Las personas que provienen de los sectores de menores recursos, como las zonas rurales y aquellas culturas no dominantes e independientes de las manchas urbanas, son quienes se ven afectados en el ámbito educativo, ya que la segregación social y la descentralización de las poblaciones por su espacio geográfico ocasiona que no se tomen en cuenta dentro de la cohesión social desde el ámbito de la inclusión, formación y educación.

Hemos hablado sobre la educación, inclusión y diversidad, pero ¿qué hay detrás de las personas que se encuentran frente a los grupos estudiantiles y a que problemáticas se enfrentan? En la actualidad, las consecuencias de las políticas educativas repercuten no sólo en la formación de los ciudadanos, sino también en la manera en la que se generan acuerdos laborales sin estimar la complejidad que éstos afectan en otros ámbitos de la vida cotidiana. Por ejemplo, en México la Ley Federal del Trabajo menciona que, los modelos laborales están sujetos a contratos periódicos donde se renuevan cada cierto tiempo, sin importar el grado académico que la persona logre alcanzar a lo largo de su formación, esto provoca que no se aseguren aquellas personas que obtengan grados académicos, asimismo, que no logren generar trayectoria en una misma institución, limitando el derecho de una jubilación digna. Cabe mencionar que esta jubilación implica un pago mensual que asegura su salud, recreación, alimentación y servicio.

Tales acuerdos han provocado que el 80 % de las personas que logran egresar de las instituciones de educación superior del país, trabajen en ocupaciones que no están relacionadas con la carrera que cursaron, lo que genera que, cerca de medio millón de jóvenes se encuentren

desempleados o inactivos en la sociedad. De ahí que surge la siguiente problemática: ¿ser incluyentes en la educación significa crear las condiciones sociales para que todos y todas estemos sujetos a estas limitantes? A continuación, se presenta un testimonio sobre la realidad de vivir en una sociedad incluyente.

Experiencia personal como docente en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco

Se presenta el diálogo del participante, en forma narrativa y en primera persona.

Mi nombre es Erick Manuel Ortiz Macias, soy estudiante de la Maestría en literacidad en el Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño (CUAAD), por parte de la Universidad de Guadalajara. Mi experiencia como educador en los grados del medio superior, en el modelo educativo del Bachiller General por Competencia (BGC), fue mediante una institución privada, cercana al lugar donde resido, en ella impartía unidades de aprendizaje como apreciación del Arte, Democracia y Soberanía Nacional, (Historia de México), Comunicación y los talleres de fotografía (TAE).

Durante mi experiencia como docente me di cuenta de que la sociedad estudiantil, el cuerpo académico y directivo de la escuela, tendían a normalizar ciertas prácticas militantes como una forma de control y forma de educación; entre ella existía un estricto control de los horarios de entrada, uniforme monocromático, pago de cuotas altas, asignación de los espacios y lugares que los estudiantes deberían ocupar por número de lista, el uso de prefectos, un corte predeterminado de cabello.

Al principio, mi naturaleza me decía que algo no se encontraba bien, a pesar de ser una institución de ‘Calidad’, el conjunto de reglas más allá de ser efectivas, sólo incitaban a los alumnos a la rebeldía y al inconformismo. Aun así, traté de adaptarme a las condiciones laborales porque representaba una oportunidad de seguir en el campo de la docencia artística, asimismo, dentro de mi percepción como productor cultural, descubrí que la educación es otra forma de creación artística incluyente.

En un inicio de mi práctica docente tomé una postura de observador para entender los códigos de comunicación que se empleaban en la institución, con la finalidad de poder operar dentro de los márgenes políticos, desde mi propia postura. Así, mi práctica educativa gira en torno a una formación integral y artística, pensada en el alumno, aunque represente ir en contra de los ideales educativos de la propia institución.

Los y las docentes nos veíamos orillados a trabajar dentro de las aulas con los manuales de consulta de alfabetización que obligaban a los estudiantes adquirir cada semestre. Los libros eran comprados a editoriales que, muchas veces, generaban contenidos de información sin verificar la forma sintáctica de los textos, como faltas de ortografía, datos desfasados de la realidad, entre otros.

Se nos pedía que los alumnos al final del curso deberían de haber terminado todas las actividades del manual de consulta, en repetidas ocasiones esta situación mecánica llegó a generar dentro de las aulas desorden, falta de interés por el estudio por parte de los alumnos; casi siempre me decían que no les gustaba la escuela porque todos eran severos y estrictos.

Por mi formación en artes y humanidades me acostumbre al ejercicio libre de la creación y el aprendizaje, en donde el proceso se hace por gusto de adquirir conocimientos sin la necesidad de generar limitantes en el proceso. Poco a poco las reglas institucionales me parecieron absurdas y monótonas, algo que no me podía permitir porque con el tiempo se desarrolla un amor por la práctica docente y obvio no iba a permitir que una institución externa a mí hiciera que el sentimiento muriera. Además, porque si no se hace con amor la práctica docente, esta no llega a tener el mismo impacto en los estudiantes.

Consciente que la vida y la experiencia humana va más allá de una institución, trate de adaptar a mi práctica docente aprendizajes y saberes que les sirvieran a los estudiantes identificar que querían hacer de su vida y cómo lo iban a ser. Al principio comencé a realizar acciones pequeñas, como que las y los alumnos pudieran sentarse en el lugar que más le gustara a pesar de ser algo prohibido por el reglamento, con la finalidad de impulsar en ellos la habilidad social y el conocimiento de sus propios compañeros de clase.

Al principio no lo note, pero las pequeñas acciones comenzaron a situar las miradas de los demás sobre mí, los prefectos y directivos. Conforme practicaba posturas libres de relaciones de poder dentro de las aulas, la relación con mis alumnos comenzó a fortalecerse y ambos comenzamos a aprender juntos de una manera dialéctica.

Comprometido con el aprendizaje de mis estudiantes, trataba de generar prácticas educativas fuera de las aulas, casi siempre estábamos por toda la escuela haciendo uso de la biblioteca, los jardines, el patio, el aula de cómputo, entre otros, con la finalidad de que la experiencia fuera significativa para ellos cuestiones.

Durante mi formación académica logré desarrollar diferentes procesos cognitivos para realizar psicoanálisis por medio de procesos de lectura y escritura, tales habilidades me permitieron generar

diferentes análisis de la forma en cómo hablan las personas, se comportan, escriben y experimentan la vida las otras personas. Este hecho me permitió poder identificar las cosas con las que cargan las personas y con ello, generar recomendaciones puntuales y propositivas que contribuyan a la salida de esos estados mentales en los que se encontraban presos por su propio lenguaje.

Al principio los y las docentes nos veíamos orillados a trabajar dentro de las aulas con los manuales de consulta de alfabetización, obligaban a los estudiantes a adquirir por medio de una cuota económica obligatoria cada semestre. Los libros eran comprados a editoriales sólo con el fin de hacerlos gastar dinero; las fuentes de consulta, muchas veces, era de dudosa procedencia. Lo que ocasionó que sus referentes estuvieran desfasados con lo que realmente sucedía en el mundo, haciéndolos vivir en realidades paralelas donde se les encaminó al acondicionamiento y al control con ideales falsos, asimismo, se les prometía un buen futuro por el hecho de concluir el grado educativo.

Las ideologías dominantes influyen en las formas en las que se lleva a cabo y se practica la educación en la Zona Metropolitana de Guadalajara. Las instituciones educativas y las personas realmente no les importa las consecuencias que estas lleguen a repercutir en la vida de los y las estudiantes. Recuerdo que, como docente nos obligaban a presentar una productividad como si se tratara de una fábrica en donde para llegar a las metas se les pedía realizar tareas absurdas a las y los estudiantes. Bajo la mirada de cualquier ojo crítico, eran actividades de acondicionamiento militarizadas, en donde si no se cumplían había repercusiones psicológicas por medio de multas ficticias y reportes. Entre tantas cosas irrelevantes, el hacer uso de un uniforme y calzado era la normativa como establecer un estereotipo estético en los cortes de cabello, tanto para los hombres como para las mujeres, medir su rendimiento escolar por medio de exámenes, cómo si una cifra representa lo que realmente vale una persona.

En mi caso, la institución educativa decidió desligarse de mis servicios como profesional, por el simple hecho de que el mismo sistema de pensamiento neoliberal me convierte en un recurso renovable al que se le puede despedir sin ninguna explicación lógica. Ante la diversidad y la inclusión me quedé fuera en un mundo laboral al que creía pertenecer. De esta manera y en una opinión personal, el amor a la educación a veces nos convierte en personas independientes de las instituciones y sus sesgos cognitivos.

El estar desempleado no me impidió buscar nuevas formas de generar procesos educativos en la población de mi contexto cotidiano, a pesar de que ya no recibía un salario.

La ideología y comportamiento dominante del hombre y la mujer: aproximaciones teóricas para comprender las relaciones de poder

Las narrativas que condicionan la calidad de vida de las personas se logran a través de la educación de la población y las relaciones de poder económico. Tales formas de progreso se estructuran y se practican desde el uso de la semiótica, el lenguaje y sus representaciones multimodales tanto de manera física como virtual. Estos elementos del conocimiento han logrado influir en la construcción del entendimiento del mundo social en el que nos encontramos inmersos durante la experiencia de vida, (McLuhan, 2010; Van Dick, 1999). Y, es a partir de los procesos de lectura y escritura que el contenido de la información dentro de los textos cobra vida por la acción de la colonización del pensamiento y la práctica cultural dentro de un contexto en específico.

Los textos que conforman el entendimiento de la realidad contemporánea compiten entre sí, a partir de posturas e ideales que buscan la hegemonía ante la forma en la que se estructura la cultura y cómo se constituye el individuo en función de su entorno. En la actualidad, las economías del mundo y las relaciones de poder determinan los modelos educativos implementados para alcanzar índices de calidad de vida más altos. Es a partir del manejo de la información y el conocimiento de los lenguajes, el principal factor para el desarrollo y progreso de las sociedades actuales (UNICEF, 2018; Gómez, 2004).

Los modelos educativos utilizados para la formación y aprendizaje de los lenguajes en la ciudadanía actúan bajo los conceptos del derecho a la educación, inclusión y diversidad educativa. Pero ¿esto realmente sucede en la vida real o es sólo una relación más de poder para alcanzar ideales institucionales con metas fijas que no se vinculan con la sociedad?

En América Latina, por acción del imperialismo neoliberal establecido por las hegemonías del mundo, han creado acuerdos en torno a la importancia de la educación inclusiva y la diversidad como otra forma de generar política y movilidad social, (Álvarez, 1994; Todorov, 1999; Rodríguez, 2009). Este hecho engloba el multicolor y las diferentes formas de vida que existen en la realidad. Uno de los conceptos que se toman de referencia para la comprensión de este tema se refiere a la convivencia e interacción entre distintas formas en las que se interpreta los contextos poblacionales y su comportamiento por medio de la educación, representando así otra forma más de dominio donde la finalidad es explotar a los individuos desde un plano mental por medio de una educación del lenguaje condicionante, para que éstos sigan contribuyendo a los ideales económicos.

Los modelos educativos cómo la normalización de las relaciones de poder asegura que se pueda tener un control sobre las formas en las que se generan las prácticas sociales. De esta manera nace el sentimiento al nacionalismo, mismo que es creado por los procesos educativos que someten a los individuos a vivir en realidades paralelas y construidas donde se les venden libertades y derechos falsos. Uno de los modelos educativos más antiguos y utilizados en la actualidad es el modelo tradicional, en donde los estudiantes deben adoptar un comportamiento pasivo ante las figuras de poder que representan los docentes.

Una mirada histórica sobre las relaciones de poder

A continuación, haremos un recorrido teórico de las diferentes narraciones que han podido sobrevivir por medio de los procesos de lectura y escritura a lo largo de la historia del ser humano sobre las relaciones de poder. Con ello podemos desentrañar una interpretación de dónde surgen los sistemas de pensamiento que utilizamos de referencia para tratar de comprender el mundo actual. Hacerlo de esta manera, nos situará de manera conceptual en el dónde nos encontramos y hacia a dónde nos dirigimos como sociedad.

Las potencias hegemónicas de los imperios europeos a través del uso del conocimiento y el lenguaje buscaron prevalecer su legado a partir de la información que contaban, para comprender cómo funcionaba el mundo, fue a través de la búsqueda de nuevas rutas comerciales y la lucha territorial en el continente de Eurasia y África, por acción de la crisis del feudalismo instaurado en las monarquías autoritarias de Austria, Francia, España e Inglaterra durante el año 1492 (Barnes, 1995). Los acontecimientos de la época permitieron que el entretejido social mediante el uso de los lenguajes diera origen a nuevas ideas que ampliaron la conciencia en torno como se comprendía la experiencia de vida de la realidad social, cultural, educativa, política y económica.

Durante este periodo los efectos de la expansión geográfica y el incremento demográfico sin control de medida de las poblaciones, provocó que las técnicas de la agricultura se adaptaran a las necesidades alimenticias de la sociedad, dando origen a los procesos económicos de la oferta y la demanda de bienes como otra forma de supervivencia del ser humano. Ante la expansión del comercio y como forma de regulación social, las jerarquías de gobierno denominado como “monarquías”, retomaron los ideales políticos y filosóficos proporcionados por los textos de la

cultura griega para así seguir instaurados en el seno social y así, seguir ejerciendo el poder y el dominio por medio de la educación social.

Los textos que se utilizaron para la reformación social se tomaron de la “Constitución mixta” realizada por Aristóteles (2000) y Platón (1986), para conformar las nuevas estructuras de gobierno y formación del pueblo para que este formara parte de un nuevo sistema social económico en el que la población era parte activa, asimismo, las elites aseguran su condición autoproclamada de gobernantes; lo que dio origen a lo que se conoce como “Estado Moderno”; (Ekelund, 1992; Perry, 1979), aquí la institucionalización política estaba separada del poder religioso y éste podría disponer del monopolio por medio de la educación, especialmente en su versión absolutista, misma que se formó paralelamente al desarrollo de la administración burocrática de quienes podrían hacer uso crítico del lenguaje.

De esta manera, a través del movimiento estratégico de la educación se hizo partícipe a la población para que fueran pieza clave para el desarrollo económico, a través de préstamos crediticios y formas de pago como endeudamiento público ante las crisis económicas provocadas por la transición del feudalismo al capitalismo durante el siglo XIV (Elliot, 1990; Escudero, 1990; Chaunu, 1984). Los ideales de poder y conquista a través del fortalecimiento económico durante el siglo XV, seguían instaurados en los ideales de la literatura de Maquiavelo, en el cual se utilizó de manual educativo entre los grupos jerárquicos de los gobernadores invitándolos a través de la conquista armada y la imposición de los lenguajes a instaurarse en el poder de manera indefinida, dando origen a lo que se conoce como el Imperialismo y la colonización d Américas.

El primer practicado por los portugueses funcionaba a partir de la campaña mercantil en busca de nuevas rutas de comercio. El otro seguido por los españoles que se caracterizaba precisamente por el dominio de un territorio conquistado siendo a través de la lucha armada y la imposición del lenguaje Castellano, lo que ocasiono la depredación de las diferentes formas de pensamiento, educación, filosofía, política, cultura y religión de los territorios originarios de los pueblos mexicas. De esta manera, tras la imposición de la lucha de poder, las formas de pensamiento occidental comenzaron a emerger y expandirse por el mundo de manera progresiva en los pueblos originarios, instaurando los modelos capitalistas como forma de progreso ante las necesidades educativas de la época.

Las relaciones de poder y dominio económico mediante el uso de los lenguajes físicos y tecnológicos a nivel global. Los planes para crear una sociedad más justa y libre por medio de la

inclusión perdieron peso ante los ideales de consumismo e intercambio de bienes; el aprendizaje social tuvo que acondicionar como una actividad elemental el consumismo para la experiencia y supervivencia de la vida del ser humano, (Fernández, 2012; Chomsky, 2017). Algunas veces la complejidad de la realidad social e ideológica en la que nos encontramos inmersos por las relaciones de poder económico se ven reflejadas a través de cómo se llevan a cabo las prácticas educativas dentro de las instituciones, lo que desencadenó que algunos obtuvieran ventajas y privilegios que les permite acceder a otras áreas del conocimiento, desde diferentes posturas críticas, políticas, filosóficas, culturales, entre otros.

Tales recursos retóricos basados en fuentes de consulta confiable hacen preguntarse sobre la realidad actual, ¿en dónde se ven reflejados los conceptos lingüísticos de educación, inclusión, diversidad y aprendizaje en la actualidad? Si el hombre y la mujer por orden natural han tenido que aprender a imponerse, persuadir y gobernar sobre los demás como una forma de supervivencia. Pareciera que el humano contemporáneo quiere luchar contra su código genético, con el propósito de poder alcanzar una libertad autogestionada por la conciencia, sin embargo, no dejamos de ser personas.

La problemática de los conceptos lingüísticos y su aplicabilidad en el ámbito educativo, están diseñados para que contribuyan al desarrollo y progreso económico de cada país, estado o municipio, dependiendo de las necesidades de cada contexto es cómo se crean las identidades laborales, lo que nos hace comprender que el modelo educativo estandarizado a nivel nacional. Así pues, se presta a la entropía de posibilidades de crear prácticas de formación ciudadana basadas en los conceptos lingüísticos del derecho a la educación, inclusión, diversidad y aprendizaje. Tal situación nos hace replantearnos otra pregunta: ¿cuál es el mejor modelo para aplicarlo de una manera efectiva?

Los modelos estándares y obligatorios que utilizan la alfabetización técnica como proceso formativo para la comprensión del lenguaje y la construcción de saberes en la inclusión, condicionan el desarrollo de las capacidades del intelecto humano de aquellos que no logran tener las posibilidades de acceder a niveles educativos de calidad por medio de la economía (Fernández, 2006; Cassany, 2017). A pesar de que la inclusión y diversidad forman parte del colectivo imaginario del mundo utópico del pensamiento contemporáneo, seguimos identificando en la sociedad relaciones de poder en donde la gente se ve obligada por omisión del conocimiento de su propio lenguaje a convertirse en un sector vulnerable ante las relaciones de poder implícita en las

políticas educativas gubernamentales del país, en los ideales de las economías hegemónicas, en la información de los textos y medios de consulta para la construcción de saberes y entendimiento del mundo.

La inclusión educativa en la actualidad: realidades contemporáneas

Las problemáticas educativas a partir de los modelos económicos, nos hace replantear la efectividad de la inclusión de los sistemas de formación ciudadana por medio de los aprendizajes de lenguaje, para que estos operen en el margen de lo planteado por las propuestas de cambio social inclusivo, por parte de las hegemonías del mundo. Pero ¿qué pasa con las personas que nacen en condiciones diferentes? Un problema del sector educativo es el derecho a la educación en México, y es mayor para los grupos vulnerables, especialmente aquellos de escasos recursos que viven en zonas rurales: que son discapacitados, que tienen otra orientación sexual, religión, entre otros, (García, 2018). Sin pensar en los demás factores condicionantes como el crear infraestructura de espacios educativos institucionales, para que todas y todos puedan tener acceso a una educación digna.

La realidad es que se reduce se proporciona una unidad escolar por cada 1 000 jóvenes, algunas de las tasas netas registradas de escolarización pasan de 98.4 % en primaria y se reduce a 62 %, en preparatoria y alrededor de 1.4 millones de niños y jóvenes en edad estudiantil invierten tiempos excesivos de traslado a sus instituciones, de las cuales en las comunidades rurales 6 de cada 10 jóvenes de 15 a 17 años se encuentra viviendo aislado y sin escuelas cercanas (Economista, 2018). Y, sólo uno de cada 100 estudiantes tiene una beca pública que le permita acceder a una educación, lo que en proporción asciende a 6 estudiantes de cada 100. Éstos son unos de los datos que nos hacen tener una perspectiva más amplia de lo que sucede en la educación pública dentro de nuestro país establecida desde las posturas de la inclusión política.

La calidad del sistema educativo es resultado de la integración de las dimensiones de pertinencia, relevancia, eficacia interna, externa, impacto social, y equidad, pero éstas se ven afectadas por acción de la movilidad social provocada por las políticas educativas, que a su vez se rigen por sistemas culturales del pensamiento dominante (Castillo, 2011; Uribe, 2018). Éstos han generado desvinculaciones formativas con algunos sectores de la población, ocasionando que estos sobrevivan de manera independiente fuera de los márgenes jurídicos en la que se establece por ley una educación proporcionada por la nación.

Ante los retos que representa educar a una población desde una educación inclusiva es la creación de nuevas narrativas y prácticas culturales que engloban el marco del aprendizaje por medio de la construcción del conocimiento, desde posturas libres de poder, en donde a partir de compartir saberes pensados desde las condiciones de vida de las y los individuos puedan aprender y desarrollarse activamente en la sociedad. Para que el propósito de la inclusión como una forma de mejoramiento de la calidad de vida de la realidad social se practique de manera objetiva desde la mirada de la igualdad.

A través de la educación pensada desde la condición humana, como se pueden combatir y hacer resistencia ante las conductas culturales en las que hemos vivido normalizando el poder y el dominio por medio de una educación jerárquica otorgada por el estado o la nación, pero no todos tienen el valor y la conciencia de reflexionar porque todos formamos parte del mismo sistema de pensamiento. Es por ello por lo que, como docente, se debe ser consciente y rebelde ante las formas en las que comprendemos el mundo, porque ya no se trata de nosotros, si no de las nuevas futuras generaciones que se van a encargar de dirigir al mundo.

Propuesta pedagógica incluyente: la intervención social por medio del currículum oculto de la lectura del tarot

A continuación, se presenta una metodología para crear espacios educativos fuera de las relaciones de poder institucional con el propósito de contribuir a la construcción de sociedades más justas y libres, desde la mirada personal se presenta el siguiente caso y testimonio.

La vida se encarga con el tiempo de hacernos saber a algunos cuantos sobre la importancia trascendental que tiene el lenguaje en este plano tridimensional y hostil, en el que nos ha tocado interpretar un papel performativo, donde nuestros actos se glorifican y se normalizan a partir de una competencia inverosímil entre lo absurdo y lo descabellado. Nadie nos dice que en nuestra ignorancia vivimos creando monstruos, demonios y fantasmas que cobran vida a través de nuestras propias palabras y acciones, mismas que tienen a convertirse en cárceles mentales sin tiempo, que nos conducen categóricamente a existir de manera cíclica en la misma sintonía de aquellas aberraciones que damos a luz.

Una de las finalidades ideológicas de las escuelas, es promover de forma intencional el desarrollo de capacidades cognitivas, para que los individuos tengan herramientas que puedan implementar ante determinadas estructuras de la cultura y la sociedad. Para que estos aspiren a ser

miembros activos capaces de transformar la propia realidad en búsqueda de una idealización utópica del progreso y evolución del ser humano como un ser social, (Blanco, 1999). Se debe de observar a la educación como un eje de conocimiento donde el común denominador sea erradicar las conductas que nos hace actuar bajo los preceptos de dominio y el poder, porque ante la diversidad todas, todos y todes, contribuimos de manera directa e indirecta a un ciclo interminable donde la discriminación y desigualdad de oportunidades limita nuestro propio crecimiento intelectual, cultural, social y espiritual.

Metodología para el fomento de la literacidad crítica a través de la consulta del tarot

En primera instancia identifique en mi contexto cotidiano la falta de una educación libre e integral a las necesidades de las personas, como ya se ha mencionado en ocasiones anteriores la educación pasa por un filtro ideológico llamado institución académica. lo que me hizo realizar la siguiente pregunta ¿Cómo crear una educación basada en la inclusión y en la diversidad? Lo primero que identifique en mi población fue el orden natural de las cosas; a que me refiero con ello, buscar los patrones de comportamiento se repetían y compartían todas y todos. Del cual identifiqué que es a partir de las necesidades básicas del ser humano que se pueden crear espacios educativos, en ese sentido se estudió el contexto de las colonias aledañas de mi barrio y comprendí que al estar condicionados por la educación y la economía, era fundamental unificar la necesidad económica al proceso de aprendizaje.

El espacio que se utilizó para crear la práctica educativa en torno al concepto lingüístico de la inclusión y la diversidad dentro de los comercios deambulantes o lo que se conoce en los contextos mexicanos los tianguis, ya que se identificó que en ellos convive la multiculturalidad y la diversidad real de mi contexto social. En ese sentido asumí una identidad esotérica para poder acercarme a las personas, dialogar, compartir y discutir conocimientos actuales sobre el aprendizaje del lenguaje y su aplicabilidad según los fundamentos teóricos del estructuralismo y postestructuralismo del lenguaje. Con el propósito de enseñar a las personas a identificar y combatir relaciones de poder por medio del pensamiento crítico.

Procesos educativos: pasos para realizar una estrategia educativa

A continuación, se presentan los procesos que realizo en mi práctica educativa:

- Se pregunta cuál es la problemática que presenta la persona
- Se hace una tirada de cartas del tarot para observar causas y posibilidades de la problemática
- Se habla en un currículum oculto sobre los procesos de la neurolingüística y sus efectos positivos en la estructura del pensamiento
- Se propone a manera de ejercicio lecto escritural que la persona escriba su problemática, posterior a ello se le pide que haga uso del lenguaje para estructurar ideas y pensamientos nuevos que contribuyan a la solución de la problemática presente
- Por último, se recomienda que se practique la lectura y la escritura todos los días por placer



Figura 1

*Tianguis de la colonia
Beatriz Hernandez*

Figura 2

*Tianguis de la colonia
Miguel Hidalgo*



Conforme vas creciendo la vida te va regalando la capacidad de transformar la realidad individual y colectiva por medio del uso del lenguaje. Sin importar que esté desempleado, el amor por ayudar a que las demás personas experimenten aperturas de conciencia más altos y con ello puedan vivir en armonía y en paz. Desde mis posibilidades decidí seguir promoviendo procesos de aprendizaje en la población por medio de la construcción identitaria, el arte me dio la facilidad

performativa de encontrar otras formas de acercamiento con la sociedad sin la necesidad de recurrir a la figura del docente institucional. Es por ello por lo que decidí leer el tarot de manera gratuita en los tianguis, para generar momentos significativos donde el principal objetivo es el conocimiento. Y lo mejor de la práctica es que cualquiera puede llegar, sin importar su condición social.

Vivimos inmersos en una realidad social e individual compleja, una donde las mujeres y los hombres se han encargado de moldear a su antojo a través del uso del lenguaje, reproduciendo así sus deseos, sueños, fantasías y pensamientos. Para aquellos que se atreven a experimentar la vida desde sus propias palabras, construyan con propósito textos físicos y mentales. Hacerlo de esta manera es crear así posibilidades y lugares de culto para la memoria en donde se pueda descansar ante la condición irreversible del tiempo y la insaciable sensación del vacío que representa el existencialismo del pensamiento humano.

Referencias

Azuero, A. (2009). Capital Social e Inclusión Social: algunos elementos para la política social en Colombia. *Cuadernos de Administración*, núm. 41, enero-junio, 2009, pp. 151-168 Universidad del Valle Cali.

Álvarez, G. (1994). *Sistema educativo nacional de México*. Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos.

Blanco R. (1999): *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín 48.

Bocciolosi, E. et al., (2016). *Competencia lectora. La complejidad de un lenguaje intercultural hacia la creatividad*. In *Tecnología, educación y diversidad en las organizaciones innovadoras*. ANAYA-UNED.

Díaz, E. (2008). *Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica*. Colombia.

Eztevan, T.(1991). *Nosotros y los otros*. Editorial siglo XXI.

Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres*, 2(1), 73-99.

Kan, R.. (1999). *Critical Pedagogy, Ecoliteracy, & Planetary Crisis THE ECOPELAGOGY MOVEMENT*. Oxford.

Rubinstein, D. (1988). The concept of justice in sociology. *Theory and Society* 17 (4): 527-550.

Organización Mundial de las Naciones Unidas. (2020). Qué hacemos. ONU.
<https://bit.ly/3K217JM>

Orrú, S. (2018). El reinventar de la inclusión. Desafíos de la diferencia en el proceso de enseñar y aprender. Rockville. Globalsouth Press.

Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno editore

Sobre los autores

Anel González Ontiveros

Licenciatura y maestría en filosofía por la Universidad de Guanajuato, doctorado en pedagogía en el Centro de Estudios de Posgrado del Bajío. Cuenta con el reconocimiento del Perfil PRODEP de 2010 a la fecha. Desde 2009, profesora en los Departamentos de Educación y Filosofía de la Universidad de Guanajuato. Miembro del Cuerpo Académico Consolidado Configuraciones Formativas: Significaciones y Prácticas. Desarrolla la línea de investigación: Arte y educación y Pedagogía crítica contemporánea. Correo electrónico: ontiverosanel@yahoo.com

Ana Rúa

Magister de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica y licenciada en Educación. Profesora adjunta en la Universidad Nacional de Quilmes e investigadora invitada en el estudio cuyas tendencias se presentan. Correo electrónico: aru@uvq.edu.ar

Ariany Palhares de Oliveira Borges

Maestra en Educación por la Universidad Federal de Triângulo Mineiro (UFTM) y Licenciada en Pedagogía. Actúa como traductora- intérprete de lengua brasileña de señas (Libras) y como profesora de Libras. Desarrolla investigaciones en las áreas de Enseñanza de las Ciencias y Educación Inclusiva. Correo electrónico: arianyborges2@hotmail.com.

Carlos Adolfo Rengifo Castañeda

Académico en la Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia y Director de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, así como Editor in chief de la Revista científica Guillermo de Ockham. Ha colaborado en diversas actividades académicas y de apoyo en la investigación en la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: director.maestriadesarrollohum@usbcali.

Cristina Beatriz Colloca

Doctora en Ciencias Químicas. Docente-Investigadora en el Instituto de Desarrollo Económico e Innovación (IDEI). Coordinadora de Investigación, Extensión y Vinculación Tecnológica IDEI. Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF). Docente Facultad Regional de Tierra del Fuego. Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Correo electrónico: ccolloca@untdf.edu.ar.

Daniel Fernando Bovolenta Ovigli

Profesor de la Universidad Federal de Triângulo Mineiro (UFTM), ciudad de Uberaba, Minas Gerais, Brasil, donde actúa en los cursos de pregrado y en el Programa de Posgrado en Educación. Doctor en Educación para la Ciencia por la Universidad Estadual Paulista (Unesp). Desarrolla investigaciones en las áreas de Enseñanza de las Ciencias y Divulgación Científica. Correo electrónico: daniel.ovigli@uftm.edu.br.

Edgar Iván Ochoa León

Es Maestro en economía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) específicamente en el campo de economía pública. Se desempeñó de 2010 a 2016 y durante 2021 como asesor de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) dando seguimiento y coordinando la operación de Programas Federales que atienden a población en contexto de vulnerabilidad. Ha participado en evaluaciones de Programas Federales interinstitucionalmente con organismos como CONEVAL y ha aplicado los resultados de

evaluaciones para la mejora continua de las Políticas Públicas en materia educativa. Actualmente se desempeña como colaborador en la Dirección de Planeación, Evaluación y Estadística del servicio Prepa en Línea de la Subsecretaría de Educación Media Superior. Correo electrónico: edgar.ochoa1138@yahoo.com

Edgar Raúl Ramírez Zárate

Maestro en Psicopedagogía por parte de la Universidad Internacional de la Rioja en el año 2020 y Licenciado en Artes Audiovisuales por la Universidad de Guadalajara en el año 2010. Desde el 2016 se desempeña como profesor en la Preparatoria de Tonalá y pertenece a las academias de Arte y Cultura y de Lengua Extranjera, siendo presidente de ésta última desde el año 2019. Participó junto a sus alumnos de la Preparatoria de Tonalá en los Premios ANUIES, obteniendo el premio a mejor documental y en los Premios Cultura por la Paz del municipio de Tonalá, el primer y segundo lugar en categoría individual y primer lugar en categoría por equipos Correo electrónico: edgar.rzarate@academicos.udg.mx

Ethel Natalia Revello Barovero

Profesora de Lengua Inglesa. Docente-investigadora en la Escuela de Idiomas (EDI) y en el Instituto de Desarrollo Económico e Innovación (IDEI) de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF). Miembro de la Coordinación Provincial de Lenguas Extranjeras de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. ORCID: 0000-0002-4821-6586. Correo electrónico: erevello@untdf.edu.ar.

Erick Manuel Ortiz Macias

Es egresado de la Maestría en Literacidad por la Universidad de Guadalajara. Cuenta con formación en Artes y experiencias en educación en distintos niveles. Sus áreas de desarrollo se han basado en el cuidado del medio ambiente por medio de la literacidad en el arte. Correo electrónico: erick.ortiz9438@alumnos.udg.mx

Gustavo Orlando Ranzuglia

Doctorando en Educación en la Universidad Católica de Córdoba. Magister en Investigación Educativa, Universidad Católica de Córdoba. Licenciado en Educación Física, Universidad Nacional de Catamarca. Docente de las carreras de la Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba. Tutor de trabajos finales, Licenciatura en Educación Física, FEF, UPC. Revisor de artículos de la revista Diálogos Pedagógicos. Correo electrónico: licranzuglia@hotmail.com

Horacio Ferreyra

Doctor en Educación y Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Córdoba. Profesor titular e investigador principal en la UCC, Unidad Asociada CONICET, y en la Universidad Nacional de Villa María. Director del estudio que este artículo reseña. E-mail: dr.horacio.ferreyra@gmail.com

Jorgelina María Inés Casella

Doctoranda en Educación por la Universidad Católica de Córdoba. Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Docente de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC-Argentina) en la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía. Cátedras: Neuropsicología, Psicolingüística y Psicopedagogía Institucional. Miembro de un equipo de investigación de la misma universidad (UPC).

Psicopedagoga miembro de un Equipo de Orientación Escolar de una escuela de nivel. Miembro de la Red Nacional de Cátedras de Neurociencias. Correo electrónico: jorgelina@upc.edu.ar

Jorge Alfredo Jiménez Torres

Abogado por la Universidad de Guadalajara, Maestro en Derecho civil y financiero por la misma institución, Doctor en Ciencias del Desarrollo humano por la Universidad del Valle de Atemajac. Coordinador de desarrollo curricular de la licenciatura en derecho de la UNIVA (2001-2008), profesor a nivel licenciatura y posgrado en materias de Derecho internacional público, privado y metodología de la investigación en la misma institución (1997-2015); profesor de la escuela de Derecho de la Universidad Panamericana, impartí las materias de Derecho internacional público y Ciencia Política (1998-2008). Desde el año 2008 a la fecha, profesor investigador en el Departamento de Justicia y derecho del CUCIENEGA de la Universidad de Guadalajara. Miembro de la Academia Mexicana de Derecho internacional privado y comparado y de la Academia Jalisciense de Ciencias. Correo electrónico: consultoria@hotmail.com

Luz Elva Zárate Sevilla

Profesor de Tiempo Completo Asociado A del CUCEA, UDG. Doctorado en Ciencias de la Administración por la UNIVA (Titulación en Trámite). Maestría en Administración y Licenciatura en Economía. Perfil PRODEP. Asesor de tesis de Técnicos, de Licenciatura y de Maestría. Sinodal y lector de tesis (más de 50 tesis). Responsable de Cuerpo Académico. Coordinador de Educación Continua en el Depto. de Administración de CUCEA. Correo electrónico: luz.zarate@ucea.udg.mx

Matilde Heredia

Doctora en Filosofía y Socióloga, recibida en la Universidad de Hamburgo, Alemania. Es profesora de Educación de la infancia temprana en la Universidad IU- Internationale Hochschule, Alemania con cátedras de pedagogía, trabajo social y diversidad. Correo electrónico: matilde.heredia@iu.org

Martha Vergara Fregoso

Doctora en Educación por la Universidad La Salle de Guadalajara, Profesora-Investigadora en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Responsable del área de investigación en el Instituto Transdisciplinar de Literacidad de la Universidad de Guadalajara. Cuenta con el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 2 y Coordinadora de la Red Iberoamericana de Investigación y Formación de Posgrados en Educación. Correo electrónico: martha.vergara@academicos.udg.mx

Rocío Calderón García

Doctora en Cooperación y Bienestar Social por la Universidad de Oviedo, España, Maestra en Gestión de la Ciencia e Innovación Tecnológica por la Universidad Politécnica de Valencia, Experta en Cultura Científica y Divulgación, por la Organización de Estados Iberoamericanas y la Universidad de Oviedo, España, Miembro de la Academia Jalisciense de Ciencia, del Sistema Nacional de Investigadores y del Instituto Mexicano de Gestión de la Ciencia e Innovación Tecnológica, Profesora e Investigadora adscrita al Departamento de Estudios Internacional del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, líneas de investigación: Innovación Social, Cultura Científica, Gestión del Conocimiento, Impulso y fortalecimiento de los posgrados. Correo electrónico: rocio.cgarcia@academicos.udg.mx

Sergio Alejandro González

Magíster en Humanidades y Ciencias por la Universidad Nacional de Villa María (UNVM); Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica Argentina (UCA); Profesor en Filosofía y Teología por el Instituto Superior “San Pío X”; Diplomado en Gestión educativa por la Universidad Católica de Salta (UCASal); Especialización en Educación y Medios digitales por el Instituto de Estudios Pedagógico (ISEP); Especialización en Bioética por la UCA; doctorando en Educación por la Universidad Católica de Córdoba (UCC). Se desempeña como Docente del nivel Secundario desde hace 23 años y como profesor del Instituto Superior “María Inmaculada” (ISMI) en los profesorados de Psicología y de Historia, desde hace 15 años. Fue Secretario Académico y actualmente está a cargo de la Filial “Río Cuarto” del Instituto Argentino “Jacques Maritain”. Correo electrónico: sergio.gonzalez@ismi.edu.ar

Silvia Inés Previgliano

Doctoranda en Educación en la Universidad Católica de Córdoba. Magister en Investigación educativa por la Universidad Católica de Córdoba. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Tecnológica Nacional. Adscripta e integrante del equipo de investigación de la Universidad Católica de Córdoba denominado “Migraciones estudiantiles e inicio de carrera universitaria. Experiencias juveniles: desde el proyecto imaginado al proyecto concretado” dirigido por la Mgter. Sandra Gómez. Integrante del equipo de exámenes libres de primaria zona I de la educación de jóvenes y adultos. Docente de nivel primario de adultos en la Escuela Paulo Freire anexo I Complejo Esperanza. Correo electrónico: silviprevi@hotmail.com

Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler

Doctora en Ciencias de la Educación, profesora de tiempo completo en el Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato. Durante 50 años ha promovido y dirigido programas y proyectos de transformación educativa. Sus temas de interés son: enfoques de equidad de género, atención a niños y niñas de grupos vulnerables, rehabilitación de cuencas y cultura del agua. Ha formado docentes, educadores ambientales y tiene más de 40 publicaciones producto de las investigaciones realizadas. Profesora de tiempo completo. Correo electrónico: svdijk49@gmail.com

Talía del Carmen Quiñonez Rubio

Egresada de la licenciatura en Diseño de Interiores y Ambientación del Centro Universitario de Arquitectura y Diseño de la Universidad de Guadalajara. Es pasante de la Maestría en Literacidad por la Universidad de Guadalajara. Durante su trayectoria profesional ha participado en cursos-taller de actualización docente por parte de la Dirección General de Bachilleratos y el Sistema de Educación Media Superior. Actualmente es docente de varias unidades de aprendizaje relacionadas con la Academia de Lenguaje y Comunicación en la Preparatoria Regional de Amatitán Módulo Arenal. Su trabajo de investigación ha estado influenciado por el arte y su relación con la educación inclusiva, el contexto en el que los estudiantes se desarrollan y los problemas derivados de esto. Correo electrónico: gatherine27@gmail.com

Víctor Hernández Briseño

Profesor de tiempo completo de la Escuela de Nivel Medio Superior de Silao, dependiente de la Universidad de Guanajuato. Realizó sus estudios de licenciatura en el Tecnológico de Celaya en la carrera de Ingeniería Mecánica Industrial. Maestría en Investigación Educativa por parte del

departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato y es doctorante en Ciencias de la Educación por parte de la Universidad Cuauhtémoc; plantel Aguascalientes. Ha realizado publicaciones sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje en su práctica docente en el área de la física a nivel estatal, nacional e internacional.

Víctor Manuel Ponce Grima

Víctor Manuel Ponce Grima. Doctor en Educación, por la Universidad La Salle. Maestría en Ciencias de la Educación, por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM). Fui asesor de la Secretaría de Educación Jalisco, en el Programa Paz y Convivencia, de diciembre de 2017 a diciembre de 2018. Investigador con más de 30 años de experiencia, en las líneas de políticas educativas, formación docente, convivencia escolar y adolescencias en la escuela secundaria. Jefe de la Unidad de investigación del ISIDM y docente de Sociología del CUCSH de la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: victorcanek25@hotmail.com

Yesid Sierra

Ha sido docente en todos los niveles educativos. Actualmente es profesor de Maestría y Director de Formación de Docentes Indígenas en la Secretaría de Educación de México. Ha sido profesor visitante en distintas Universidades; investigador y asesor internacional en temas de política educativa, educación rural, docencia y política pública, entre otros. Cuenta con estudios de posgrado en University of Minnesota. Es Doctor en Administración Pública, Maestro en Ciencias Sociales por FLACSO-México y Licenciado en Filosofía y Letras.

Ha publicado diversos documentos entre los que se cuentan ponencias, artículos de revistas y capítulos de libros. Sus principales temas de investigación son: Educación, Docencia, Administración Pública, Políticas educativas y Ciudadanía. Coordinó la estrategia nacional de educación en lenguas indígenas para educación básica en México, durante la pandemia. Correo electrónico: yesid.sierra.soler@gmail.com

UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA

ISBN 978-987-602-474-7

