

# Educ@cción

REVISTA SEMESTRAL



INTERCULTURALIDAD



# DIRECTORIO

## CONSEJO EDITORIAL

### DIRECTOR

Dr. Marcos González García

Dirección de Educación Normal Jalisco

### EDITORA

Mtra. María de los Ángeles Torres Ruíz

e-mail: revista@educación.gmail.com

## COMITÉ EDITORIAL

Dr. Miguel Ángel Santos Guerra

Universidad de Málaga, España

Dr. Ángel I. Pérez Gómez

Universidad de Málaga, España

Dr. Miguel Zabalza Beraza

Universidad de Santiago de Compostela, España

Dra. Alicia Inciarte González

Universidad del Zulia, Venezuela

Dra. Cecilia Correa de Molina

Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia

Dra. María Gómez y Patiño

Universidad de Zaragoza, España

Dr. C Santiago Lajes Choy

Universidad de Camagüey, Cuba

Dra. Isabel Guzmán Ibarra

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Dr. Miguel Bazdrezch Parada

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores  
de Occidente (ITESO)

Dr. Sixto Armando Moya Herrera

Fundador-Coordenador de la Cátedra de Pensamiento  
Exponencial. CRESUR, Chiapas

# DIRECTORIO

## CONSEJO EDITORIAL

Dra. Patricia Zendejas Mora

Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE)

Mtra. Susana Luna Sierra

Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS)

Dr. Víctor Ponce Grima

Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM)

Dra. Adriana Herrera García

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Mtro. Ernesto López Orendáin

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Mtra. María Guadalupe Cardiel Cháidez

Escuela Normal Experimental de Unión de Tula

Mtra. Norma Lidia Díaz García

Escuela Normal Superior de Jalisco

Mtra. Laura Sabrina Gómez García

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Dra. Isabel Guzmán Ibarra

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Mtro. Mario Ángel González

Escuela Normal Superior de Jalisco

Mtra. Janeth Marcela Huizar Aguilar

Escuela Normal Experimental de Colotlán

Mtro. Lenin Miguel Antonio Montelongo Ávalos

Centro Regional de Educación Normal de Ciudad Guzmán

Mtro. Alfonso Hernández Rodríguez

Escuela Normal Superior de Educación Especial

Mtra. Anel Larissa Casián Aguiar

Escuela Normal Experimental de San Antonio Matute

Mtro. Joaquín Pegueros Sánchez

Escuela Normal Rural de Atequiza

## PRESENTACIÓN

Iván García Candelaria, Francisco Benítez de la Cruz, María del Pilar Ruiz Reyes y Miguel Ángel Paz Frayre en sus análisis, reflexiones y cuestionamientos nos invitan a ver, con una mirada más profunda, el impacto de la educación oficial con alumnos de la cultura wixárika, como se va generando un proceso de transculturación que atenta contra la identidad de los estudiantes en relación a la cosmovisión de su pueblo. Defienden la necesidad de brindarles la oportunidad de educarse, a la vez que enfatizan la necesidad de realizar adecuaciones para que el acto educativo sea sin menoscabo ni atente contra su identidad.

Iván García Candelaria, nos adentra al plano de lo subjetivo, lo fenomenológico en su artículo Democracia y Soberanía Nacional: Imaginarios sobre la educación superior en una asignatura de bachillerato en una comunidad Wixarika, en este relata cómo funciona el proceso de transformación de los imaginarios de los jóvenes a través de los discursos institucionales y su carga simbólica, que se trasmite a través de los docentes y conllevan a la construcción de representaciones sociales, prácticas sociales e identitarias y formas de percibir la realidad.

Es particularmente interesante el trabajo del docente investigador, ya que nos permite ver cómo estudiantes Wixarika de preparatoria entran en un proceso de dicotomía cuando convergen los preceptos de la educación nacional con sus propios constructos emanados de una educación con una especificidad étnica, lo cual modifica en cierta forma ambas concepciones.

De igual forma presenta las bondades de realizar un trabajo de investigación etnográfica, fundamentado en la observación participante, que nos invita a sumergirnos en los contextos educativos que habitamos.

Francisco Benítez de la Cruz en su artículo Formación docente y diagnóstico de la identidad Wixaritari en la Región Norte de Jalisco: un enfoque intercultural, advierte, que la comunidad wixárika ve amenazados sus conocimientos lingüísticos ancestrales y culturales por el reemplazamiento de su lengua materna por el español mexicano y el enfoque educativo que tienen los docentes de estas comunidades, lo que impide el fortalecimiento de la identidad en los niños que acuden a las escuelas de educación básica.

Describe diversos factores entre los que destaca el curricular y la formación de docentes, entre otros, que inciden de forma determinante en este fenómeno, por ello concluye que la educación impartida en las comunidades wixárikas no cumple con el enfoque de interculturalidad y por ello tampoco es un motor social de cambio real que

incida en el desarrollo sociocultural de su población.

Mayela Eugenia Villalpando Aguilar presenta, en el artículo Evaluación de los aprendizajes de niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales en el aula de preescolar de la escuela inclusiva, los primeros resultados de una investigación que realiza un equipo con el propósito de diseñar e implementar instrumentos de evaluación de los aprendizajes para niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales (NEE), sin discapacidad y proponer una guía de adecuaciones curriculares en la planeación de actividades didácticas con enfoque graduado que apoye a las educadoras de la Escuela Inclusiva en las prácticas educativas para acompañar a los niños y niñas que enfrentan barreras en educación Preescolar.

La investigación contempla dos etapas, en este artículo se muestran los resultados del primer momento referente al formato, actividades e instrumentos propuestos para el diagnóstico de alumnos de preescolar en las áreas de: cognición y aprendizaje; comunicación e interacción; conducta, desarrollo social y emocional; sensorial y físico.

María del Pilar Ruiz Reyes, enfatiza que la interculturalidad no está determinada por la coexistencia de varias culturas en una misma sociedad, sino en la confluencia de las mismas, en su artículo Escenarios educativos interculturales en la sierra norte de Jalisco, señala que la interculturalidad surge como un instrumento reflexivo para reconocer la identidad del otro sin anularlo, comprendiéndolo y respetándolo, pugna por un proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad étnica y lingüística que caracterizan a México.

Realiza un breve repaso sobre la concepción de lo indígena, la reconceptualizado del término interculturalidad, así como una reflexión sobre los contornos epistemológicos que permiten la deconstrucción crítica de la educación intercultural actual y, a partir de este recorrido, realiza un análisis sobre un escenario escolar en el que se educa a pobladores wixárikas del Municipio de Mezquitic.

Miguel Ángel Paz Frayre, contextualiza la educación indígena en relación a las políticas públicas y el contexto sociopolítico del momento, en su artículo, Educación superior e identidades étnicas: Aproximaciones teóricas, nos brinda un panorama respecto a las políticas educativas dirigidas a la educación superior y sobre las relaciones que éstas guardan dentro del contexto educativo con la identidad étnica de quienes lo cursan.

Refiere algunas debilidades en cuanto a la capacitación de la planta docente responsable de la implementación de la Educación Básica intercultural bilingüe; respecto a la

educación superior es muy bajo el porcentaje de jóvenes indígenas que ingresa a este nivel educativo, denotándose la inequidad entre la atención y promoción de estudios de la educación básica y superior para los grupos indígenas. En este contexto aborda el tema de la identidad, del cómo se reafirma, trastoca o modifica a través de las prácticas de formación, del uso de la lengua materna, de la incorporación de nuevos elementos, entre otros, los que influyen para el fortalecimiento y/o resignificación de la identidad cultural.

Miguel Angel Santos Guerra, con una escritura fresca y emotiva, nos participa una vivencia personal en el Colegio Público Pare Catalá de Valencia, donde los alumnos de 6° de primaria trabajan sobre la “Libreta de los sentimientos” que abrieron a inicio del curso; entre líneas nos lleva a reflexionar en cómo las instituciones educativas se han convertido en el reino de lo cognitivo, de lo intelectual, dejando de lado el desarrollo de competencias emocionales al no considerar el papel tan determinante que tienen los sentimientos en la vida de las personas.

María de los Angeles Camacho González, sistematiza las experiencias vivida al impartir el curso “Atención educativa para la inclusión” del Plan de Estudios 2012, en el artículo Experiencias didácticas del curso: Atención Educativa para la Inclusión, describe de forma breve parte de las actividades sustentadas con la estrategia didáctica investigación dirigida y las adecuaciones curriculares que realizó para que los futuros docentes obtuvieran un conocimiento más completo referente a la evaluación psicopedagógica, que en conjunto con lo establecido por el programa, permitieron a los estudiantes realizar de forma más efectiva y precisa tanto el diagnóstico como la propuesta de acciones para la atención del (o los) problema(s) detectados.

Entre sus reflexiones destaca la importancia de hacer patente los valores en los actores que forman parte del proceso de inclusión; la falta de preparación en este campo de conocimiento tanto en los docentes de grupo como entre los propios estudiantes; la carga horaria insuficiente para el abordaje de estos temas, entre otros; así como la necesidad de un mayor trabajo colaborativo y de academia entre los docentes de las distintas escuelas normales y licenciaturas que abordan estos cursos y concluye en lo importante que es la sensibilización tanto de docentes en servicio como en los estudiantes normalistas para el diseño e implementación de actividades de intervención pedagógica específica para abatir las barreras de aprendizaje que se presentan en las aulas.

Irma Leticia Zepeda Castañeda, describe de manera acuciosa el Proyecto de Educación Inclusiva realizado por sus estudiantes que cursan el 7° y 8° semestre en el Centro Re-

gional de Educación Normal, en dos jardines anexos a este centro; en el artículo La formación de docentes y la educación inclusiva, aborda el tema desde la perspectiva del enfoque educativo que propone el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE), las competencias que están implícitas en la atención de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y las acciones que se implementan en la práctica profesional de los futuros docentes.

Refiere las formas de coparticipación de la escuela, los padres de familia y los estudiantes normalistas; enfatiza la necesidad de que los estudiantes normalistas experimenten situaciones reales en relación a la atención a la diversidad y alguna discapacidad ya que los sensibiliza para eliminar cualquier acción de discriminación o segregación en el aula y la escuela; concluye con la propuesta de estrategias para el diseño de situaciones didácticas incluyentes.

El texto invita a los formadores de docentes a la recuperación de sus experiencias educativas, no nada más para dar cuenta de las mismas, sino para hacer una reflexión profunda de lo que implica la propia tarea de formar a los futuros docentes.

Guadalupe Acle Tomasini, nos introduce al apasionante tema de la resiliencia en el ensayo Los maestros: tutores de resiliencia en tiempos adversos, sobre todo al considerar que en la actualidad los contextos socioculturales y escolares presentan situaciones de violencia, acoso, pobreza, (entre otros), que conllevan a que tanto estudiantes como docentes vivan situaciones de adversidad, que se tienen que afrontar sin menoscabo de la propia persona.

Analiza cómo se llega al constructo de resiliencia, los diferentes enfoques para su estudio a la vez que destaca el enfoque ecológico, considerándolo el más pertinente para el contexto socioeducativo. Propone la figura del docente como tutor en resiliencia, dada la cercanía con sus estudiantes y la necesidad de acompañamiento cuando éstos viven situaciones de riesgo, para ello describe siete fortalezas con las que deben contar los directivos, a su vez señala estrategias, habilidades y comportamientos resilientes identificadas en el docente, mismas que puede desplegar con sus estudiantes.

Leer este ensayo refiere, para el interlocutor, una mirada profunda hacia sí mismo y hacia los demás, un acto de reflexión sobre las propias vivencias y un descubrimiento de las fortalezas con las que se cuenta y que hasta el momento permanecían ignoradas, las que se convierten en herramientas para formar a sus alumnos y brindarles una oportunidad para encontrar sentido en sus vidas.

Herman Van de Velde, nos autorizó a publicar nuevamente el artículo, SER: Una Pedagogía Concienciadora de

Poder Compartido – Caminos hacia un bien SER, donde cuestiona si la escuela de verdad educa o des-educa, reflexiona en torno a cómo se va perdiendo el sentido con el pretexto de la objetividad. Por ello propone el fomentar una concepción humanista del SER, con la implementación de una pedagogía de transformación para la búsqueda y el encuentro del bienSER.

Analiza desde diversas perspectivas el SER, cómo se traduce a partir de los procesos de interacción social, que en lo educativo se enfoca a facilitar la creación (construcción) de oportunidades de aprendizaje POR cada persona dentro del grupo, por el grupo, a la vez que resalta, el papel que tiene la facilitación educativa como mediadora del proceso.

Aborda el tema del poder, deber, querer como juego de palabras, roles y con distintos significados, en los que da cuenta de su aplicación en el marco de la facilitación de procesos de construcción colectiva de oportunidades de aprendizaje. Van de Velde nos lleva a una deliberación filosófica, pedagógica y social de lo que implica el acto educativo desde un plano eminentemente humano.

Angélica Vianey López Mares, comparte la experiencia de su práctica profesional en el artículo Inclusión educativa: impulso para el logro de aprendizajes significativos, donde detecta problemas de interacción entre los alumnos por la diversidad del grupo, de ahí que adopta el enfoque de inclusión educativa para diseñar un proyecto enfocado a favorecer la creación de un ambiente inclusivo que desarrolle los potenciales y aprendizajes significativos en el grupo.

El artículo es interesante, sobre todo para aquellos futuros docentes que puedan enfrentar situaciones como ésta y conozcan una forma diferente de abordar el problema, ya que en la mayoría de los casos se privilegia el tema de la conducta escolar; además de que permite observar los diferentes instrumentos que utilizó la futura docente para llevar a cabo este proyecto.

Alondra Guadalupe Ramírez Guerrero; Jonathan de Jesús Ramírez Fregoso, analizan los factores que inciden en la falta de apoyo y seguimiento en alumnos con aptitudes sobresalientes, en el artículo Barreras en el aprendizaje que enfrentan los alumnos sobresalientes en la educación primaria, refieren cómo a partir de los años 80' se crean diversas políticas y enfoques para la Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS); de ahí el interés de éstos futuros docentes por identificar el tipo de conocimiento que tienen sobre el tema, el director y personal de una escuela primaria oficial.

Al momento de sus conclusiones, deja una importante reflexión, la necesidad de crear mayor información sobre el tema para generar la implementación de estrategias nece-

sarias, cuando así se requiera, con ello además de potenciar estas capacidades, se motiva una mejor inserción de éstos alumnos en su contexto y un impacto significativo en su desarrollo psicosocial.

Iván Contreras Martínez; Nancy Rocío Álvarez Arellano, Carla Gabriela Cruz Briseño, reflexionan sobre los aspectos de la formación de docentes, en el texto Una mirada a las escuelas normales: hacia el logro de educar en y para la diversidad, además de referir los cursos en los que se introduce a la educación inclusiva, hacen un pequeño recorrido en el proceso de enseñar y aprender para diversidad que recorren los futuros docentes; de igual manera tocan el tema de la interculturalidad como elemento sustancial para el encuentro entre estudiantes de diferentes estratos u origen cultural.

Centran sus reflexiones en los elementos y factores que integran los ambientes escolares ideales y enfatizan la necesidad de considerar las necesidades, carencias o limitaciones que tienen los estudiantes normalistas en su formación profesional para que puedan ser atendidas en su momento, lo cual redundará en su desempeño e implementación de innovadoras formas de enseñanza que potencien una educaci cambio socioeducativo real.

Claudia Solano Ayón, Janette Margarita Quezada Sotelo y Fabiola Noriega Gómez en las actividades de observación de la práctica docente en el aula de una escuela primaria se enfrentan al problema de la falta de atención a los ritmos de aprendizaje, por esta razón se dan a la tarea de implementar un proyecto, mismo que describen en el artículo Atención a los ritmos de aprendizaje con la aplicación del método de proyectos.

Adoptan pasos de la investigación acción y con base en el método de proyectos en consonancia con el modelo de estilos de aprendizaje propuesto por Richard Bandler y Jonh Grinder diseñan e implementan actividades cuyos resultados comparten en el texto.

Belén Arellano Vera, Rosa María Acosta Flores comparten cómo abordaron el problema de convivencia y comunicación que se vive en un grupo escolar, en el artículo Los ambientes escolares incluyentes que aceptan la diversidad para favorecer un clima de respeto y empatía, describen como diseñaron estrategias para trabajar con los niños la toma de conciencia sobre el valor del respeto y de lo que es el “otro”.

Además de describir la metodología que siguieron para realizar esta propuesta, se destaca cómo incluyen a los padres de familia en este proyecto y el resultado de su aplicación, que sin llegar a ser espectacular deja reflexiones sobre el impacto que tiene su participación en las estrategias de intervención para atender los problemas de conducta de sus hijos.

Ángeles Guadalupe Hernández Aguirre, María Guadalupe López Valdivia, José Luis Rivera Guzmán muestran como la tecnología se convierte en un dispositivo de mediación para el aprendizaje de niños que presentan discapacidad motriz, en el ensayo Propuesta de implementación de un software de reconocimiento facial para el control de una computadora como herramienta de accesibilidad a las TIC para estudiantes de educación básica con discapacidad motriz.

Describen diferentes tipos de teclados y mouse que son accesibles a los estudiantes con éstas características, las características del software, requerimientos e instalación del sistema, así como una sugerencia del cómo utilizarlo de acuerdo al grado escolar. Por su contenido, es una guía para los docentes interesados en innovar su práctica y que están en la búsqueda de estrategias que les ayude a mejorar la atención a niños con este tipo de necesidades.

En la sección de Brújula, se presenta la reseña del libro Desarrollo humano y educación de Martín López Calva, Diseñado para un curso de Desarrollo humano y práctica docente, es un conjunto de experiencias provenientes de la reflexión del docente sobre su práctica cotidiana en relación con el desarrollo humano.

El autor señala que cada docente o grupo tiene la posibilidad de trabajar con el contenido de acuerdo a sus necesidades, ya que su contenido es sólo una guía para facilitar la reflexión; la esencia debe aportarla el docente o el grupo que trabaje con el material, de tal manera que la calidad de la reflexión y del diálogo sea equiparable a la entrega y al compromiso de quien interactúa con el texto o realiza los ejercicios. En su totalidad, es una invitación a cambiar, un espacio para el redescubrimiento del compromiso docente.



**INTERCULTURALIDAD**

**1 Hallazgos**

**1. Democracia y Soberanía Nacional: Imaginarios sobre la educación superior en una asignatura de bachillerato en una comunidad Wixarika** ..... 11

Iván García Candela

**2. Formación docente y diagnóstico de la identidad Wixaritari en la Región Norte de Jalisco: un enfoque intercultural** ..... 19

Francisco Benites de la Cruz

**3. Evaluación de los aprendizajes de niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales en el aula de preescolar de la escuela inclusiva** ..... 25

Mayela Eugenia Villalpando Aguilar

**2. Colegiado**

**4. Escenarios educativos interculturales en la sierra norte de Jalisco** ..... 35

María del Pilar Ruiz Reyes

**5. Educación Superior e identidades étnicas: aproximaciones teóricas** ..... 44

Miguel Ángel Paz Frayre

**6. La libreta de los sentimientos** ..... 56

Miguel Ángel Santos Guerra

**7. Experiencias didácticas del curso: Atención Educativa para la Inclusión** ..... 58

María de los Angeles Camacho González

**8. La formación de docentes y la educación inclusiva** ..... 63

Irma Leticia Zepeda Castañeda

**9. Los maestros: tutores de resiliencia en tiempos adversos** ..... 72

Guadalupe Acle Tomasini

**10. Ser: una pedagogía concienciadora** ..... 79

Herman Van de Velde

**3. Punto de encuentro**

**11. Inclusión educativa como impulso para el logro de aprendizajes significativos** ..... 86

Angélica Vianey López Mares

**12. Barreras en el aprendizaje que enfrentan los alumnos sobresalientes en la educación primaria** ..... 100

Alondra Guadalupe Ramírez Guerrero, Jonathan de Jesús Ramírez Fregoso

**13. Una mirada a las escuelas de educación normal: hacia el logro de educar en y para la diversidad** ..... 109

Iván Contreras Martínez, Nancy Rocío Álvarez Arellano, Carla Gabriela Cruz Briseño

**14. Atención a los ritmos de aprendizaje con la aplicación del método de proyectos** ..... 118

Claudia Solano Ayón, Janette Margarita Quezada Sotelo, Fabiola Noriega Gómez

**15. Los ambientes escolares incluyentes que aceptan la diversidad para favorecer un clima de respeto y empatía** ..... 125

Belén Arellano Vera, Rosa María Acosta Flores

**4. Acción**

**16. Propuesta de implementación de un software de reconocimiento facial para el control de una computadora como herramienta de accesibilidad a las TIC para estudiantes de educación básica con discapacidad motriz** ..... 134

Ángeles Guadalupe Hernández Aguirre, María Guadalupe López Valdivia, José Luis Rivera Guzmán

Luis Rivera Guzmán

**5. Brújula** ..... 142

Desarrollo humano y educación

Ediberto Vázquez Gómez

# 1. HALLAZGOS

**1** Democracia y Soberanía Nacional: Imaginarios sobre la educación superior en una asignatura de bachillerato en una comunidad Wixárika.

**2** Formación docente y diagnóstico de la identidad Wixaritari en la Región Norte de Jalisco: un enfoque intercultural.

**3** Evaluación de los aprendizajes de niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales en el aula de preescolar de la escuela inclusiva.

# Democracia y Soberanía Nacional: Imaginarios sobre la educación superior en una asignatura de bachillerato en una comunidad Wixárika

Democracy and National Sovereignty: Constructs on higher education in a high school subject in a Wixarika community

11

Iván García Candelaria<sup>1</sup>

## Resumen

La educación indígena en México ha sido una forma constante de relación entre la comunidad wixarika y las hegemónicas, en primera instancia colonial y posteriormente nacional, la cual ha transformado la cosmovisión de los estudiantes con relación a su realidad cultural y las nuevas formas contenidas en los programas educativos nacionales. Los imaginarios son instituidos desde espacios y tiempos escolares, configurando así la cosmovisión particular y las proyecciones a futuro de los estudiantes wixarika en relación con su cultura y comunidad.

*Palabras claves:* imaginarios institucionales, Wixarika, bachillerato, educación superior, educación pública, educación indígena, etnografía de aula.

## Abstract

Ethnic education in Mexico has been a constant form of relationship between the Wixarika community and the hegemonomies, —first at colonial and later at national level— which has transformed the students' worldview in relation to their cultural reality and the new forms contained in the National educational programs. The constructs are established from school spaces and times, thus configuring the particular worldview and projections to the future of Wixarika students in relation to their culture and community.

*Keywords:* classroom ethnography, Higher Education, High school, Indigenous Education, Institutional constructs, Public Education, Wixarika.

## Introducción

La educación dirigida a las comunidades indígenas en México ha sido una forma constante histórica y política de contacto desde el periodo de la colonización de los grupos originarios hasta la fecha. La educación fue parte de un proceso general de transformación de su realidad, modificando así, de manera fáctica, las estructuras sociales y culturales de estos grupos. Estos cambios manifestaron una clara inclinación a la integración de las comunidades

indígenas a las dinámicas de corte nacional del Estado-nación mexicano. La educación que imparte el estado-nación mexicano en las comunidades indígenas se planea desde contextos exteriores a la realidad cultural de las mismas, en este sentido, es posible llegar a la conclusión que la escuela en una comunidad indígena es un espacio en el que convergen dos culturas diferenciadas por su historia, lenguaje, tradiciones, estructura social y cosmovisión particular; es así que desde la teoría educativa en la que se basa el estado, surge la interculturalidad como el paradigma que ha de seguir la educación indígena en México.

Es la relación entre la hegemonía nacional y las comunidades indígenas lo que rige la presente investigación. Lo que buscamos descubrir son las formas en que la educación y sus procesos han transformado la realidad de estas comunidades, en qué ha devenido el imaginario tradicional al entrar en contacto con contenidos e idioma nacionales, así como de las consecuencias que en las proyecciones a futuro se puedan dar de este proceso dialógico entre las culturas y el Estado-nación. En este sentido, no únicamente se están formando estudiantes en los diferentes niveles educativos, sino profesionistas potenciales pertenecientes a una cultura indígena, con formas e idioma propios y diferenciados. Por lo que surge de este encuentro cultural nuevas figuras que se relacionan entre sí, nuevas adaptaciones y nuevas formas de pensar la realidad individual en relación a una realidad colectiva y tradicional.

Lo anterior, partiendo de la hipótesis de que la educación nacional configura la visión y el imaginario de los estudiantes dotando de sentidos diferenciados a los que se desprenden de su tradición particular, dando como resultado la generación de un imaginario influido por las representaciones derivadas del proceso escolar al que se suscriben.

La importancia del presente trabajo radica en mostrar cómo funciona el proceso de transformación de los imaginarios de los jóvenes wixarika desde las instituciones educativas. Es así, que se buscó conocer los discursos institucionales y su carga simbólica, los cuales, a través de los profesores, llegan hasta los estudiantes con la pretensión de formar ideas en ellos sobre las consecuencias y las posibilidades del estudio de una carrera universitaria y su

1.- Licenciado en Antropología - Universidad de Guadalajara/Centro Universitario del Norte, ivan.garcia.candelaria@gmail.com

relación con las dinámicas propias de las comunidades wixarika a la que pertenecen los alumnos del bachillerato de estudio.

El objetivo general de la investigación que se desprende de este trabajo fue el conocer las representaciones sociales que forman imaginarios sobre la educación superior que surgen del proceso educativo medio superior y su interiorización y asimilación por parte de los alumnos de bachillerato de San Miguel Huautla. Relativo a lo expuesto, uno de los objetivos particulares, el cual presento en este trabajo, fue identificar los espacios específicos en los que estas representaciones sociales, contenidas en los discursos son comunicadas, por lo tanto, socializadas, a los estudiantes.

### Antecedentes

El estudio de las representaciones sociales en México ha versado sobre distintas temáticas concernientes al campo educativo, desde aproximaciones teóricas y metodológicas de investigación de la representaciones sociales en investigación educativa (Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004; Mireles Vargas, 2011; Piñero Ramírez, 2012), análisis de los contenidos y significados en grupos docentes (Garnique, 2012; López Beltrán, 1996; Arbesú García, Gutiérrez Vidrio y Piña Osorio, 2008), percepciones e imágenes en estudiantes (García Candelaria, 2016; Martínez Sierra, 2011; Gutiérrez Vidrio, 2011; Aguado, Aguilar Riveroll y Nietehá González, 2009; Covarrubias Papahiu y Martínez Estrada, 2007; Limón Aguirre, 2012), así como la relación de significados interiorizados por diferentes actores relacionados con procesos escolares (Florence, Bonvecchio Arenas, Blanco García y Carreto Rivera, 2011), de esta manera el estudio de las representaciones sociales nos aproxima a entender las percepciones sobre dinámicas referentes a la educación, por lo que podemos entender los procesos de significación y los productos simbólicos de las mismas.

### Impacto en el contexto educativo

La comprensión de los imaginarios (procesos, productos y proyecciones) por medio de investigaciones de corte cualitativo entre los distintos actores involucrados en el proceso educativo nacional nos permite arrojar luz sobre las maneras y los modelos de construcción, socialización e interiorización de los contenidos educativos en relación a la construcción de ideas en los estudiantes de todos los niveles escolares.

Lo anterior, con el propósito de entender los productos ideológicos del sistema educativo nacional y su impacto en las realidades de los actores involucrados. En este caso, el de una comunidad wixarika del norte de Jalisco. Es así, que a través de estudios sobre las representaciones sociales en

comunidades indígenas acerca de las distintas instituciones de corte nacional nos lleva al conocimiento y análisis de la incorporación de nuevas nociones y prácticas entre los miembros de la misma, así de las transformaciones en la cosmovisión particular individual y su relación con su contexto sociocultural próximo.

Por tal motivo, la comprensión de los modelos ideológicos individuales de los actores escolares, en este caso de los estudiantes, podría devenir en elementos reflexivos integrales, que se relacionen a las visiones particulares. Estas visiones individuales de percibir la realidad podrían ser tomadas en cuenta en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas educativas, programas educativos, materiales didácticos y establecimiento de perfiles de egreso e ingreso desde una dinámica intercultural.

De este modo en particular, al considerar las percepciones individuales se posibilita la construcción de una base pedagógica dialógica intercultural, que permita la integración de imaginarios propios desde círculos culturales diferenciados, y no únicamente, cómo se ha venido haciendo en las comunidades indígenas, desde un discurso, que, por su carácter institucional, se construye *de arriba para abajo*.

### Marco metodológico

Con la intención de comprender de manera más precisa las transformaciones en la cosmovisión particular de los estudiantes wixarika de bachillerato acerca de las posibilidades a futuro que ofrece el hecho de estudiar una carrera profesional en alguna institución de educación superior fue necesario realizar una aproximación de corte cualitativo – inductivo que me permitiera conocer las particularidades del proceso de construcción de las representaciones sociales en los estudiantes, así como también localizar los espacios específicos en las que se forman.

En la metodología se estableció un marco teórico que fundamentara los conceptos, autores y teorías que dieran cuenta de la construcción de imaginarios institucionales por medio de representaciones sociales, así como de la posibilidad que existe en ellas de construir prácticas sociales e identitarias de la realidad en la que participan los estudiantes (Castoriadis, 2013, 1997, 1994; Anderson, 2007; Berguer y Luckmann, 2001).

Es evidente que la investigación parte de establecer la relación histórica y geográfica de la comunidad wixarika, posteriormente identificar a los actores involucrados, su contexto y base de formación institucional, esto con el objetivo de determinar, procesos, políticas y actores educativos.

De la misma manera, se realizó una etnografía de aula<sup>2</sup>

2.- La etnografía de aula, fundamentado en observación participante consistió en asistir a las sesiones de clase en el mes de junio de 2015,

con base en la observación participante, en la que se dio cuenta de la totalidad de la jornada escolar, esto con la intención de identificar los espacios y temporalidades en los que se construyen las representaciones sociales sobre la educación superior; de manera paralela se llevaron a cabo entrevistas<sup>3</sup> con los actores involucrados en el proceso escolar, en este caso, con alumnos y profesores del bachillerato por competencias de la Universidad de Guadalajara en la comunidad wixarika de San Miguel Huaixtita, en el municipio de Mezquitic, en la porción norte de la Sierra Madre Occidental del Estado de Jalisco.

Por ello la observación participante y las entrevistas semi-estructuradas a profundidad (Vela Peón, 2001) se fundamentaron en las variables del espacio-tiempo de construcción de representaciones sociales, actores involucrados en la formación de las mismas, contenido simbólico de los discursos emanados de los actores participantes en los procesos mencionados y por último el producto final interiorizado por parte de los estudiantes wixarika de la generación de salida (2013-2016) de bachillerato.

Posteriormente se sistematizó la información con base a las variables señaladas con anterioridad para dar como resultado final el descubrimiento de los procesos de formación, socialización y ulterior internalización de las representaciones sociales por parte de los estudiantes de bachillerato.

### Análisis de resultados

El pueblo wixarika es una comunidad indígena perteneciente a la familia lingüística yuto-azteca (Negrín, 1985; Weigand 1992, 2002; Montoya, 2014). Las investigaciones de corte arqueológico (Weigand, 1992) y los documentos de las avanzadas españolas, por medio de los franciscanos y jesuitas en siglo XVIII (Yañez Rosales, 2001; Torres Contreras, 2009) indican que los wixaritari habitaron la zona alta de la sierra occidental desde antes de la llegada los españoles, compartiendo territorio con grupos de Coras y Tepehuanos. Actualmente<sup>4</sup>, los hablantes de lengua wixarika a nivel nacional ascienden a un total de 52, 583, de las cuales, 26, 454 son mujeres y 26, 049 son hombres, con un nivel de 25% de hablantes monolingües.

se observó y se registró la totalidad de la jornada escolar por día, se tomaron nota de los temas vistos, el contenido, los tiempos y usos del idioma wixarika y español, las estrategias de enseñanza, la dinámica entre los alumnos y el profesor, así como el material didáctico y la infraestructura técnica y administrativa escolar.

3.-Las entrevistas realizadas fueron de corte semi-estructurado y abierto a profundidad, se entrevistó a los alumnos y al profesor de la asignatura, tomando como eje rector las variables relativas a los espacios y maneras de impartición de contenido, usos de le leguaje, así como sobre las fuentes de la información.

4.- De acuerdo con información censal del INEGI (2010).

La relación del pueblo wixarika con las hegemonías en el territorio ha sido paralela, sin embargo asimétrica, el acoso por parte de terratenientes y rancheros en sus diferentes asentamientos ha sido una constante histórica que ha devenido en el abandono de los wixarika de sus viviendas y lugares sagrados, del mismo modo, la entrada de grupos de misioneros a la zona wixarika ha originado cambios considerables en la estructura del gobierno tradicional al sobreponer cargos de poder a los tradicionales, estos últimos fundamentados en funciones religiosas. Cómo indicó Weigand: “A mediados y finales del siglo XVIII, las misiones franciscanas introdujeron cambios aún más radicales entre los diversos grupos huicholes; entre ellos, se cuenta la estructura política de la comunidad, considerada por los huicholes tradicionales como la esencia de su división social” (1992:132).

Por lo tanto, la historia del pueblo wixarika no se ha dado de manera aislada al contexto virreinal y luego nacional. Los intentos por parte de las hegemonías de intervenir en prácticas y dinámicas étnicas y comunales se repiten durante el proceso histórico. Si bien es cierto que hay elementos que han perdurado a pesar de estos intentos de *etnocidio*<sup>5</sup>, se han integrado a la organización social y a las festividades religiosas elementos occidentales y cristianos.

Durante el siglo XVIII, el gobierno virreinal de la región dotó al pueblo wixarika de títulos de propiedad comunal, delimitando su territorio, siendo hasta la primera mitad del siglo XX, cuando en los sesenta, el Gobierno Federal estableció nuevos límites formando un territorio de 4, 107,5 km<sup>2</sup>.

La relación del pueblo wixaritari los siglos posteriores con el gobierno federal durante las etapas de la guerra de independencia, reforma, revolución y guerra cristera fue activa por el interés de los grupos de poder de tener influencia directa en los habitantes de la zona de la Sierra Madre Occidental y en el territorio de los mismos, por lo que el involucramiento en los conflictos por parte de los wixaritari se presentó. Con excepción de la revolución, en la que la reestructuración del poder central originó cierto periodo de paz en las comunidades.

Para las últimas décadas del siglo XX, las comunidades wixarika fueron parte de un plan del gobierno federal para controlar y aprovechar los recursos naturales, por medio del Plan Huicot, se buscaba modernizar a las comunidades indígenas de la región por medio de la apertura de medios y vías de comunicación, de la misma manera, se introdujeron créditos agrarios, equipo de siembra y capacitaciones 5.- “Se admite que el etnocidio es la supresión de las diferencias cultura-les juzgadas inferiores y perniciosas, la puesta en marcha de un proceso de identificación, un proyecto de reducción del otro a lo mismo (...). En otras palabras, un etnocidio pretende la disolución de lo múltiple en lo Uno” (Clastres, 1987:60).

en el campo de la agricultura.

En la actualidad la comunidad de San Miguel Huaixtita participa de programas federales de pago por servicios ambientales por parte de SEMARNAT, así como de otros programas como PROSPERA, de corte federal y diversos apoyos sociales por parte del gobierno estatal. Cuenta con servicio de alumbrado público y luz eléctrica en casas habitación.

En el campo educativo, se imparten por parte del estado-nación mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) los niveles de preescolar, primaria intercultural bilingüe, telesecundaria y secundaria; esta última como una propuesta de educación autónoma en proyecto por iniciativa del Instituto de Estudios Superiores de Occidente y la comunidad.

A nivel bachillerato, se encuentra el Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco (COBAEJ) y el Módulo de la Preparatoria Regional de Huejuquilla de la Universidad de Guadalajara.

La comunidad de San Miguel Huaixtita Tsikwaita es una agencia perteneciente a la cabecera comunal de San Andrés Cohamiata Tatei Kie de acuerdo con su Estatuto comunal, localizada en la porción sur de la Sierra Madre Occidental, en el municipio de Mezquitic, al norte del estado de Jalisco. La población de San Miguel Huaixtita cuenta con una población de 549 habitantes de acuerdo con el Catálogo de Localidades Indígenas del INEGI.

La organización social obedece al ordenamiento agrario federal y se divide en tres, las autoridades religiosas, el gobierno tradicional y las autoridades agrarias, agrupadas en el régimen de comunidad, regidos por la figura de la Asamblea de comunero.

### **El bachillerato de la Universidad de Guadalajara en San Miguel Huaixtita**

El Módulo de la Preparatoria Regional de Huejuquilla pertenece al Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara (SEMS-UdeG). En 1992 el SEMS-UdeG introduce el Bachillerato General como sistema rector en congruencia con el Programa para la Modernización Educativa en el periodo 1989-1992.

En 2003, el SEMS-UdeG es analizado y evaluado por el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Media Superior (PDSEMS) con el objetivo de “lograr que los planes y programas de estudios sean actualizados considerando las características de cada escuela o región” (Dictamen Núm. 1/2008/169 del Consejo General Universitario).

En 2007, la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS-SEP) propone homologar el Marco Curricular Común (MCC) y la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). De acuerdo al MCC establecido por el SNB (Ídem, resultado número 21) en el que la educación por

competencias se organiza a partir de 5 ejes curriculares que son Comunicación, Pensamiento Matemático, Comprensión del Ser Humano y Ciudadanía, Comprensión de la Naturaleza y por último, Formación para el Bienestar. Para 2008, es aprobada por el Consejo General Universitario de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara (CUEMS-UdG) la creación del Plan de Estudios del Bachillerato General por Competencias (Ídem).

En este sentido, en la visión 2010 del PDSEMS se contempla: “Nuestros programas académicos son flexibles, eminentemente significativos, congruentes con las necesidades del entorno, y reconocidos en el mercado (ibíd., resultado número 10), en este tenor se contempla la capacidad de modificación de planes y programas de acuerdo al criterio material y cultural de los profesores en relación con regiones particulares en las que se imparte el BGC. Esta información fue rectificada en pláticas con los profesores del bachillerato de la UdG en las que referían que transformaban las sugerencias en programas de acuerdo al ritmo de aprendizaje y la obtención de material en San Miguel Huaixtita.

De acuerdo con lo estipulado en el Dictamen con el número 1/2016/130, el Currículo de asignaturas pertenece al MCC del SEMS-SEP y opera en tres principales categorías que son las Competencias Genéricas, Disciplinarias y Profesionales. Las primeras refieren a la comprensión del mundo y el aprendizaje sobre el contexto próximo, después las disciplinarias que son relativas a los conocimientos y habilidades propias del bachillerato y por último las competencias profesionales, que son las relativas al desempeño de su vida laboral.<sup>6</sup>

### **Educación y transformación**

El proceso educativo ofrece la posibilidad a los estudiantes de desempeñarse en roles diferenciados a los tradicionales, esto quiere decir que nuevos imaginarios surgen con la presencia de escuelas y la enseñanza de contenidos nacionales. En este sentido la escuela deviene en un espacio en el que la cultura nacional es inculcada a los alumnos, generando cambios en el modo en que ellos se enfrentan a la realidad. Estos cambios no únicamente se generan en el espacio escolar, sino que guardan relación con lo que los miembros adultos de la comunidad piensan sobre el hecho de que los jóvenes asistan a la escuela. Si bien es cierto, esta es la función conocida de la escuela, el caso que se presenta se diferencia del común nacional por el hecho de que estamos hablando de una cultura con una estructura social propia y

6.- Actualmente, la Universidad de Guadalajara aprobó la creación del programa del Bachillerato Intercultural, a implementarse en las comunidades wixarika del Estado de Jalisco.

con una cosmovisión diferente a la nacional.

En la misma línea, los cambios que genera la escuela en la dinámica del pueblo wixarika de San Miguel Huaixtita van más allá de que se enseñen contenidos nacionales, llega hasta el punto en que las posibilidades de que se estudie una carrera profesional son interiorizadas por los miembros de la comunidad y se le considere como una posibilidad de desarrollo de la misma.

### **La asignatura de Democracia y Soberanía Nacional como espacio instituyente**

La asignatura de Democracia y Soberanía Nacional es parte del programa del Bachillerato General por Competencias aprobado para el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara desde 2008, el cual, tiene como objetivos desarrollar competencias sobre el análisis y explicación de los procesos económicos, políticos, sociales y culturales de un periodo histórico del México prehispánico al colonial, relacionar e interpretar procesos político-económicos globales que han modificado la realidad sociocultural del siglo XIX al XX, explicar las características y repercusiones de los procesos democráticos de los sistemas sociopolíticos del siglo; valorar la preservación del patrimonio cultural; relacionar los procesos político-económicos globales que han modificado la realidad cultural.<sup>7</sup>

Conforme a la observación en aula, la atención de los estudiantes se centraba en las reflexiones del profesor sobre sus opiniones, presentadas como guías acerca de la relación de la escuela con la comunidad, haciendo hincapié en el beneficio hacía la misma en caso de ejercer una carrera como profesionista. Siguiendo la observación, la teoría expuesta nos indica que el proceso imaginativo de los alumnos es estimulado, creando una imagen de solidaridad comunal, de una relación de ayuda hacía ella.

En esa dirección, el imaginario se presenta como una guía para la acción a futuro de los alumnos. Estos imaginarios instituidos desde el espacio de la asignatura se integran a la cosmovisión individual de cada uno de los estudiantes, dando como resultado un imaginario construido desde lo social por una parte y por el bagaje cultural formado en cada uno de ellos. Esta formación heterogénea de modelos es considerada como un producto directo de las instituciones del profesor; de la misma manera, se presenta como una evidencia de interiorización y significación de los estudiantes al presentarse como un discurso personal expresado en las entrevistas individuales.

El acercamiento por medio de las entrevistas me aproxima

7.- Tomado de los programas actualizados del Bachillerato General por Competencias.

mo a la opinión de cada uno de ellos, con el fin de centrar los objetivos de la presente investigación en los estudiantes como actores principales en la misma. Esto es, conocer las consecuencias de la enseñanza de contenidos relativos a la función de las instituciones de estudios superiores y la relación solidaria con la comunidad.

De acuerdo a lo planteado, y en paralelo desde las entrevistas, en la asignatura se mencionan los valores y las cualidades necesarias para poder ingresar a una universidad, resaltando que es necesario adquirir habilidades de comprensión lectora e investigación autónoma para poder ingresar y permanecer en una institución de educación superior. Del mismo modo, se mencionaba la importancia del dominio del idioma español, lengua hegemónica del sistema educativo nacional.

Es por eso que mi propuesta se centra en la construcción de imaginarios. Las entrevistas me indicaron que la asignatura deviene en un espacio de capacitación previa al proceso de inducción y permanencia, la teoría nos indica que las representaciones que construyen los imaginarios se presentan como una guía para la acción. En ese tenor, las sugerencias del profesor se vuelven una institución para los alumnos. Si bien es cierto es un proceso de construcción social, propongo considerar el punto de vista individual, de manera paralela a la manera personal de interiorización, difiriendo por ello y las particularidades de las carreras imaginadas.

En ese sentido, al identificar el espacio en específico por medio de la etnografía de aula propongo que la impartición de la asignatura de corte nacional se adapte a las particularidades de la región y de la identidad comunal para dar como resultado un imaginario híbrido, funcional en lo local, pero sin perder de vista un panorama más amplio que integre la visión nacional.

Por lo que identifico la fuente específica de construcción, dentro del contexto educativo que me ilustra sobre la manera en que se originaron los imaginarios sobre la educación superior en los estudiantes en relación con la asignatura de Democracia y Soberanía. Si bien es cierto, que las entrevistas me acercan al génesis de los imaginarios que se construyeron desde este contexto en especial, la decisión final sobre las prácticas por adoptarse será tomada por los estudiantes.

De esta manera, las proyecciones a futuro se construyeron desde un presente, que ahora es pasado, por medio del lenguaje y los conceptos propios que fundamentan el universo occidental al que pertenece la estructura conceptual y significativa de la educación superior. Es así que se integraron los elementos pertinentes a las significaciones individuales, quedando representados por medio del discurso

los elementos apropiados después de haber participado en el proceso de construcción de los imaginarios instituidos.

En este punto, es preciso señalar, el profesor también se adscribe al grupo étnico de los wixarika, por lo que el conocimiento sobre las particularidades culturales, los tiempos rituales, la tradición, el idioma y generalidades emergentes del contexto en el que se encuentran no ajeno a él como profesional de la educación, así como individuo, por lo que los imaginarios interiorizados y expresados por él no guardan una distancia considerable con la realidad próxima de los estudiantes.

En ese mismo orden, se identificó otro elemento sobre el proceso de construcción de imaginarios en este espacio en específico, que fue la misma proyección que hace el profesor sobre su propia imagen de docente. La forma en que se desenvuelve y la imagen que reciben los estudiantes es interiorizada para significar el rol específico de ser profesor en una comunidad wixarika.

### **Análisis de resultados**

Como resultado de la revisión de la normativa que rige a la preparatoria de la Universidad de Guadalajara en San Miguel Huaixtita se observó que es objetivo del mismo incorporar “Planteamientos político-educativos de la administración federal, con el fin de garantizar la formación de sujetos socialmente útiles que puedan desempeñarse en forma competente en el mundo productivo de su realidad social inmediata” (Dictamen Núm. I/2008/169 del Consejo General Universitario, resultado número 9).

Se destaca que las prioridades y valores del Estado-nación mexicano están presentes, desde el discurso que rige a la preparatoria de la Universidad de Guadalajara, hasta los programas diseñados con base a un plan curricular común de corte nacional, por lo que la escuela funciona como una instancia-fuente de instituciones sociales, que responden a significados y valores que la misma pretende socializar en un contexto determinado.

Los significados socializados son instituidos con base al objetivo del gobierno federal, otorgando un significado prioritario a la producción local de una realidad inmediata. Sin embargo, los contenidos educativos se formaron en contextos culturales y sociales diferenciados a los vividos en el contexto indígena en el que se desarrollan los wixaritari, por lo que se genera un encuentro entre los significados de una realidad nacional y la realidad de las comunidades wixarika.

En este sentido, el espacio-tiempo que ofrece la asignatura de Democracia y Soberanía Nacional es el contexto particular en el que se reproducen estos significados nacionales en los alumnos de la preparatoria de la Universidad de Guadalajara en San Miguel Huaixtita. De acuerdo a la

observación realizada, sostengo que las temáticas programadas expuestas en clase dan pauta a la presentación y discusión de temas relativos a la realidad mexicana, este espacio ofrece la posibilidad de tocar temas relativos con valores, significados, e imaginarios sobre la realización de una carrera universitaria (García Candelaria, 2016).

Se observa que el profesor al ser parte de la comunidad comunica los significados que emanan de la misma, representados desde su posición de docente, estos significados son apropiados por los alumnos y se integran a los imaginarios subjetivos, se transforman y modifican la manera en que es percibida la realidad por parte de los estudiantes. De la misma manera, el mismo docente se ofrece como figura profesional, como paradigma a seguir como opción profesional a partir de su desempeño y la significación de este.

De ahí que los imaginarios, que los estudiantes se apropiaban acerca de las posibilidades a futuro sobre la realización de una carrera universitaria, son construidos en los alumnos e influenciados de manera directa por las significaciones emanadas desde la comunidad y la familia, por lo que los imaginarios subjetivos contemplan estos contextos como partes de los mismos.

Los imaginarios sobre la educación superior construidos por los alumnos de la preparatoria de la Universidad de Guadalajara en San Miguel Huaixtita ven la posibilidad de la educación superior como un fin y un medio para lograr objetivos personales de realización en lo relativo al ser y las posibilidades económicas que garanticen la subsistencia.

Por otro lado, los imaginarios construidos por los alumnos contemplan de manera activa la relación de las pretensiones a futuro del ejercicio profesional imaginado con el contexto comunal y familiar. En otras palabras, el sentido individual de los imaginarios sobre la educación superior corre en paralelo con un sentido de retribución comunal y familiar desarrollado por medio del discurso observado en la escuela y por un sentido de pertenencia desarrollado por medio de la organización social propia de los wixaritari y la realización de fiestas tradicionales, torneos y actividades extracurriculares por parte la preparatoria en relación con la comunidad.

### **Conclusiones**

El método etnográfico, fundamentado en la observación participante se presenta como una herramienta de investigación que no sólo nos ayudará a arrojar datos cualitativos sobre algún fenómeno en específico, sino, que logrará aproximar al investigador al contexto real a investigar, de esta manera se hace tangible la cercanía con los actores involucrados en las dinámicas que observamos, posibilitando la presentación de la realidad desde la visión de los partici-



pantes de las practicas determinadas.

También es posible llegar a determinar que, el proceso educativo mantiene un carácter de transformador al interior de los grupos sociales en los que funciona. Sin embargo, a pesar de las formas nacionales en las que se presenta el modelo educativo mexicano, en todos sus niveles, la reflexión de esta pasa por un filtro. Al encontrarse entre un entorno cultural que sale de lo nacional y que se fundamenta en cosmovisiones originarias, en identidades propias y en otras formas organizativas, estas no se trasladan de manera fiel, sino que se adaptan a estos paradigmas primigenios.

Los individuos insertos en este espacio dual, que es la educación nacional en contextos indígenas, se encuentra en un borde, en el que ambos mundos que convergen, ambos sistemas de valores se entrelazan, entrando en conflicto, enajenación o apropiación. De esta manera se abre la posibilidad de la integración, no obstante, y a pesar de tal dinámica, la etnicidad de los estudiantes se hace presente, modificando así las formas nacionales a las locales/comunales.

Por consiguiente, las ideas que se forman a partir de participar en un proceso educativo son transformadas por las significaciones familiares, y comunales; estas significaciones son socializadas por medio del discurso de los miembros de estos contextos, interiorizados por los alumnos y dando como resultado imaginarios sobre la educación superior que van más allá de la explotación de las habilidades aprendidas de manera individual, sino como una manera de retribuir al desarrollo de la comunidad y el desarrollo integral de cada una de las familias de los alumnos.

## Referencias

- Aguado, G.O., Aguilar Riveroll, A.M y Nictchá González, P.N. (2009). El impacto de las representaciones sociales en los actores educativos en el fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de educación*. (51), 23-32.
- Anderson, B (2007) Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arbesú García, M.L., Gutiérrez Vidrio, S. y Piña Osorio, J.M. (2008). Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación. *Reencuentro*. (53), 85-96.
- Berger, L.P; Luckmann T. (2001) La construcción social de la realidad. Argentina: Amorrortu editores.
- Castoriadis, C. (2013) La institución imaginaria de la sociedad. México: Tusquets Editores.
- (1994) Los dominios del hombre. España: Gedisa Editores
- (1997) El avance de la Insignificancia. Argentina: EUDEBA
- (2002) Estudios histórico y cultural sobre los huicholes. México: Universidad de Guadalajara.
- Clastres, P. (1987) Investigaciones en Antropología Política. México: Gedisa.
- Covarrubias Patricia, P. y Martínez Estrada, C.C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles educativos*. XXIX (115), 49-71.
- García Candelaria, I. (2016). Representaciones Sociales sobre educación superior en alumnos wixarika de la preparatoria de la Universidad de Guadalajara en San Miguel Huaixtita. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Antropología, documento inédito. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara.
- Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*. 34 (137), 99-118.
- Gutiérrez Vidrio, S. (2011). Representaciones sociales y construcción de la ciudadanía en jóvenes universitarios. *Sinéctica*. (36), 1-18.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010) Catálogo de Localidades Indígenas. México.
- Limón Aguirre, F. (2011). Representaciones sociales de la educación escolar entre los chuj mexicanos. *Revista Pueblos y fronteras*. 6 (12), 133-166.
- López Beltrán, F. (1996). Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 2 (1), 391-407.
- Mireles Vargas, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica*. (36), 1-11.
- Moreno Montoya, M. (2014) La vigencia de usos y costumbres de la comunidad wixárika Tatei Kie San Andrés Cohamiata, Mezquitic, Jalisco. Tesis para obtener grado de Licenciado en Derecho, documento inédito, Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara.
- Negrín, J. (1985) Acercamiento histórico y subjetivo del Huichol. México. Universidad de Guadalajara.
- Piña Osorio, J.M. y Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*. 26 (105-106), 102-124.
- Piñero Ramírez, S.L. (2012). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*. (7), 33-51.
- Theódore Florence, L., Bonvecchio Arenas, A, Blanco García Iy Carreto Rivera, Y. (2011). Representaciones sociales relacionadas con la alimentación escolar: el caso de las escuelas públicas de la Ciudad de México. *Salud colectiva*. 7 (2), 215-229.
- Torres Contreras, J.J. (2009) Relaciones de frontera entre Huicholes y sus vecinos mestizos: Santa Catarina y Huejuquilla. México: El Colegio de Jalisco.
- Universidad de Guadalajara (2008) Dictamen Núm. I/2008/130. Consejo General Universitario. Jalisco. México.
- Universidad de Guadalajara (2008) Dictamen Núm. I/2008/169. Consejo General Universitario. Jalisco. México.
- Universidad de Guadalajara (2010) Plan de Desarrollo Institucional del Sistema de Educación Superior de la Universidad de Guadalajara 2010-2030.
- Vela Peón, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, M.L. (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-117). México: Editorial Porrúa-COLMEX-FLACSO.
- Weigand, P.C. (1992) Ensayos sobre el Gran Nayar entre Coras, Huicholes y Tepehuanos. México: CEMCEF-MI-INI- El Colegio de Michoacán.
- Yáñez Rosales, R.H. (2001) Rostro, Palabra y Memoria Indígenas del Occidente de México: 1524-1816. México: CIESAS-INI.

# Formación docente y diagnóstico de la identidad de los wixáritari en la Región Norte de Jalisco: un enfoque intercultural

## Formación docente y diagnóstico de la identidad de los wixáritari en la Región Norte de Jalisco: un enfoque intercultural

Francisco Benítez de la Cruz<sup>1</sup>

### Resumen

Este artículo trata sobre diagnóstico y la pérdida de los lazos identitarios wixárika por la educación y la formación docente en la región norte de Jalisco. Se defiende la idea de que en las últimas décadas la identidad wixárika ha estado viviendo bajo un diagnóstico en una amenaza por un proceso de remplazamiento identitario donde los maestros wixáritari de educación básica forman parte del problema, impartiendo sus clases en español y no en su lengua materna. La perspectiva teórica de este trabajo parte de los preceptos de la teoría crítica intercultural. El método utilizado es la investigación-acción participativa con un enfoque etnográfico cualitativo, pues lo que se busca es revitalizar los lazos identitarios en las comunidades wixárikas, a partir de la implementación de una propuesta innovadora para alcanzar dicho objetivo.

*Palabras clave:* educación indígena, identidad, wixáritari, interculturalidad crítica.

### Abstract

This article deals with diagnosis and the loss of wixárika identity ties for education and teacher training in the northern region of Jalisco. The idea is defended that in the last decades the wixárika identity has been living under a diagnosis in a threat by a process of identity replacement where wixáritari teachers of basic education are part of the problem, teaching their classes in Spanish and not in their language maternal. The theoretical perspective of this work is based on the precepts of intercultural critical theory. The method used is participatory action research with a qualitative ethnographic approach, since what is sought is to revitalize the identity bonds in wixárikas communities, from the implementation of an innovative proposal to achieve this objective.

*Keywords:* action - indigenous education, identity, wixáritari, critical interculturality.

<sup>1</sup> Universidad de Guadalajara, Centro Universitario del Norte, frannkybenny@gmail.com.

### Introducción

La educación es una herramienta de cambio y progreso, no obstante, en la región wixárika de Jalisco se ha diagnosticado y convertido en una causa de pérdida de identidad. Esta situación se debe, entre otros factores, a la inadecuada formación de los maestros wixáritari de primaria.

Este trabajo se concentra en la región norte de Jalisco, situada en la Sierra Madre Occidental. Por su accidentada geografía la población vive dispersa en pequeñas comunidades de difícil acceso. Como consecuencia, los wixáritari hemos vivido marginados y excluidos; aunque también ha sido útil para mantener nuestras tradiciones y lengua, wixárika niukieya. Sin embargo, las políticas educativas desde los años 60 y la formación de los maestros de primaria han puesto bajo amenaza nuestra identidad cultural.

### Planteamiento del problema

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio que he venido desarrollando en el Doctorado en Investigación Educativa Aplicada (DIEA), del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM) sobre la formación y diagnóstico de maestros wixáritari de primaria en la región norte de Jalisco.

Desde la llegada de la educación pública a la región en los años 60, ésta ha marginalizado la cultura wixárika tanto en los programas como en la formación de los profesores. Como consecuencia de este último factor, por una parte, los alumnos no reciben una educación de calidad. Esto se ve reflejado en los pobres resultados obtenidos por los niños en evaluaciones como la Evaluación Nacional para el Logro de Centros Escolares (ENLACE), así como en la eficiencia terminal con la que concluyen sus estudios de primaria.

Por otra parte, en las últimas décadas la comunidad wixárika ha visto amenazados sus conocimientos lingüísticos ancestrales porque la lengua materna está siendo remplazada por el español mexicano y los programas no incluyen contenidos étnico-culturales de la nación wixárika. Esto se debe a que la mayoría de profesores de educación indígena hemos sido formados desde los años 60 siguiendo un programa ajeno a la realidad regional. Esta modalidad de formación es

consecuencia de las políticas educativas cuyo objetivo desde la segunda mitad del siglo XX ha sido castellanizar y “civilizar” al indígena (Pedraza Durán, 2014).

A pesar de las políticas de educación intercultural introducidas en los años 90, que supuestamente valoran las tradiciones culturales, éstas han evolucionado de manera ajena a las necesidades específicas de la comunidad wixárika. Los docentes wixáritari lo han asumido de una forma pasiva o acrítica y no le han dado importancia. Esto se ve reflejado en un diagnóstico de las escuelas, las cuales no fomentan la identidad de la etnia wixárika. En este contexto, me propongo identificar las problemáticas que impiden los procesos identitarios educativos en las escuelas wixáritari.

La construcción del objeto de estudio es para mí una profunda reflexión de mi práctica docente, porque me permite localizar puntos de acción que trascienden mi labor educativa en el campo de la educación indígena en Jalisco. A la vez, este foco de acciones implica en mí un recorrido personal, es decir, la búsqueda de interpretación de lo que acontece día a día en mi quehacer docente y en el de mis compañeros de región.

### **Interculturalidad crítica**

Para analizar el problema planteado anteriormente me he basado en el paradigma de la teoría crítica de Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren y en la teoría de interculturalidad crítica de Katherine Walsh. El pensamiento central de los primeros filósofos es reflexionar sobre lo que ellos denominan el “fracaso de la modernidad”, es decir, la falta de concordancia entre la práctica educativa y las bases establecidas en las políticas educativas. Proponen la conformación de un mundo solidario que valore y trate de manera igualitaria las diferentes culturas.

Desde esta perspectiva se analiza el papel que juegan las escuelas públicas en el desarrollo de las sociedades democráticas. Al mismo tiempo se presenta un análisis sobre cómo el capitalismo neoliberal globalizado actúa en contra de una educación pública de calidad para todos/todas y promueve una visión de libre mercado que es contraria a los intereses sociales de las mayorías. Para alcanzar una educación de calidad es necesario que se recupere y defienda la educación pública, siendo la formación crítica de maestras y maestros un espacio fundamental para lograrlo (Giroux, 1990).

Según esta corriente, no existe un programa educativo elaborado de antemano, sino que el programa debería ser confeccionado por el docente junto con sus alumnos y otros actores de la comunidad educativa, de modo que el conocimiento es construido a partir de la problematización de la vida cotidiana (Giroux, 2003).

De esta manera, la escuela es un agente de transformación social, ya que permite superar los antagonismos y desigualdades sociales de raza, etnia, género, etc. Igualmente, se convierte en una herramienta de análisis y de resistencia cotidiana por parte de docentes y estudiantes contra la imposición cultural de las instituciones educativas. McLaren afirma que “es necesario tomar a la educación como un lugar de transformación política en donde los oprimidos adquieran un compromiso político en la construcción de un mundo sin opresión” (2012).

Otro concepto clave en esta investigación es la identidad, que se entiende como la unión entre la herencia cultural y el conocimiento adquirido (Freire Paulo, 2010). Esto quiere decir que el saber adquirido en el contexto familiar y comunitario es tan importante como lo aprendido en la escuela, por lo que ninguno de los dos debería de ser infravalorado por las instituciones ni por los individuos. Para la cultura wixárika la lengua es un elemento clave en el proceso identitario, puesto que a través de ella se transmiten los conocimientos y las tradiciones.

Por consiguiente, las políticas educativas deberían aplicar una perspectiva intercultural en la que se valore la diversidad de conocimientos y fuentes de información. Los programas educativos deberían decolonizar los contenidos impartidos en la escuela de tal modo que se impulse “el re-existir y re-vivir como procesos de re-creación. –y a la vez- alientan la creación de modos “otros”–de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras” (Walsh, 2008).

Asimismo, la ideología y cosmovisión del contexto en el que se desarrolla la práctica educativa tiene que tenerse en consideración: “el punto de partida de un proyecto político-pedagógico debe estar precisamente en los niveles de aspiración, en los niveles de sueño, en los niveles de comprensión de la realidad y en las formas de acción y de lucha de los grupos populares” (Freire, P. y Faundez, A., 2013).

### **Metodología**

En el proceso de esta investigación he utilizado el método investigación-acción participativa, con el que se recolectan datos a través de la participación directa. Este sistema es el que mejor me ha ayudado a entender los resultados bajo un diagnóstico en la realidad de las escuelas wixáritari, ya que al participar he comprendido mejor la problemática que analizo (Elliott, 2000). Al mismo tiempo, he tenido acceso a fuentes de información privilegiadas y el apoyo de la comunidad para mi trabajo. Además, he aplicado el enfoque etnográfico-cualitativo, que profundiza en el origen del problema que se analiza e invita a la reflexión.

Esta metodología se caracteriza por construirse desde y para la práctica con el objetivo de mejorarla a través de su comprensión y transformación. Además, demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas y exige una actuación grupal. Implica también el realizar un análisis crítico de las situaciones y se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción y reflexión (Kemmis, S. y Mactaggart, R., 1988).

Igualmente, esta investigación ha sido un autoanálisis, puesto que además de ser wixárika, llevo ejerciendo como maestro en las comunidades del norte de Jalisco desde 2001. He considerado ventajoso implicarme en este proceso de investigación-acción porque se vincula con “la autoestima profesional, la disminución del aislamiento profesional y el refuerzo de la motivación profesional, permitiendo que los profesionales investiguen y formen un perfil reflexivo” (Bausela, 2004).

### Técnica e instrumentos

El trabajo de campo lo he llevado a cabo en la escuela primaria intercultural bilingüe Plan Huicot a la comunidad de Chalate, municipio de Mezquitic. Durante la observación y al diagnóstico he escrito un diario de campo, donde he anotado observaciones, sentimientos, interpretaciones, reflexiones, hipótesis, etc.

Para la recogida de datos también he utilizado la entrevista, tanto a profesores como a padres de familia y a los consejos de ancianos para conocer como diagnóstico el punto de vista de las diferentes personas implicadas en la educación. He utilizado la entrevista semiestructurada, con unas preguntas previamente preparadas, pero haciéndolas con la flexibilidad necesaria.

Al mismo tiempo, fueron útiles las grabaciones de videos y la toma de fotografías. He recopilado imágenes que muestran la dinámica del aula, la situación de la infraestructura, así como la vestimenta de la comunidad. Además, he analizado diferentes documentos, desde programas de educación hasta trabajos escolares de los niños u hojas de exámenes. Esto me ha ayudado a conocer los contenidos impartidos en la escuela, la eficacia de los profesores y el nivel de conocimiento de los estudiantes.

### Resultados

Tras la observación y el diagnóstico el análisis de los datos recolectados durante el trabajo de campo, he identificado los principales factores que dificultan el proceso de formación de identidad wixárika en la escuela primaria. Esta situación no ha pasado desapercibida en la comunidad y es una de las inquietudes del consejo de ancianos. Afirman que se ha menospreciado la lengua materna en

la escuela, por lo que los niños no conocen bien su propia lengua y no valoran sus usos y tradiciones:

...cuando se nos pide nuestros hijos los padres de familia entregamos a los hijos al inicio del ciclo escolar pero no hay quien se encargue a vigilar culturalmente a los niños y maestros no hay un asesor cultural, hace falta un orientador tradicional ahí, que sepa los usos y tradiciones, que conozca nuestra historia, identidad y cosmovisión, se tiene que ofrendar ahí en la escuela con las jícaras votiva diseñada por las madres de familia por el bien salud de sus hijos para que haya más adquisición de sabiduría a que no se enfermen y jueguen sanamente, sin cumplir con estas obligaciones un niño ya no aprende muy bien y nosotros empezamos a echamos la culpa a los docentes, que el maestros no sabe enseñar muy bien, que mi hijo no aprendió, pero es por falta de eso, desde nosotros esta eso... (González López, 2015, pág. EA1\_77/87).

Uno de los principales obstáculos es que algunos profesores no consideran la lengua materna como una herramienta útil para que el niño adquiera los conocimientos necesarios. Esta percepción tiene graves consecuencias, puesto que la lengua es un elemento clave en la identidad wixárika y con este tipo de concepciones el alumno percibe que su lengua, y por tanto su cultura, no son útiles o interesantes. Por esta razón, el niño se va alejando de su cultura y aislando de su comunidad:

Todavía nos falta conformar los programas y hasta la fecha desde que yo ingresé al servicio hemos estado manejando el programa en español, el plan y el programa de las asignaturas aunque nunca vamos a dejar los programas porque, porque nuestro vecino inmediato es el español y tenemos que ser bilingües de manera paralela y por eso nunca vamos a dejar de ver y desarrollar los contenidos en español, pero también tenemos planes y programas en huichol porque así en esa forma vamos a seguir conservando nuestra lengua. (Ed1\_273/280).

Los maestros se centran, por consiguiente, en la enseñanza en español. Este idioma es considerado la mejor herramienta para acceder a los conocimientos, por lo que sólo se usa el wixárika para las explicaciones más simples o para aclarar dudas que no se hayan comprendido en español. A pesar de esta metodología, los maestros no enseñan el español, es decir, no explican las reglas gramaticales y ortográficas para que los niños adquieran el nivel necesario y comprendan ideas y conceptos de otras asignaturas. Los niños identifican las grafías y su sonido, pero no se les hace hincapié en la importancia de la gramática

ni en el significado de las palabras, para que construyan frases y se puedan comunicar en este idioma.

Este mismo problema se hace evidente en la enseñanza de la lengua materna, cuyas reglas gramaticales y ortográficas tampoco se explican, es decir, no enseñan ni la lengua materna ni el español. El resultado de este tipo de enseñanza es que a pesar de que el conocimiento se explique en un sistema bilingüe los niños no adquieren el nivel adecuado de ninguna de las dos lenguas. En este contexto, el docente juega un rol de traductor del español al wixárika-niukieya y viceversa. Otro factor que hace esta situación aún más compleja es el hecho de que los profesores tampoco dominan el español. Otra de las dificultades es la ausencia de un programa curricular educativo que contemple aspectos culturales wixárikas, como las narraciones, la música y los bailes tradicionales. En asignaturas como “Historia” y “Formación cívica” se tratan temas ajenos a su contexto social y desde una perspectiva urbana. Ejemplo de ello es el hecho de que en el libro de “Formación cívica”, en el apartado sobre interculturalidad, se le pregunta al niño si ha conocido a algún indígena (SEP, 2014). Al mismo tiempo, se presenta la interpretación nacional de la historia, sin tener en cuenta la historia regional y sus personajes o el significado de acontecimientos nacionales para la comunidad wixárika. Tampoco está presente en el plan de estudios la filosofía y cosmovisión de la comunidad, que se basa en el respeto a la naturaleza y el derecho de tenencia del territorio.

Para llenar este vacío de contenidos regionales y étnicos la Secretaría de Educación Pública de Jalisco ha impulsado el proyecto de las “Noches literarias”. El objetivo de este programa es recuperar conocimientos de la comunidad para fortalecer la identidad wixárika y que los niños conozcan su cultura y la valoren. Para ello se requiere tanto la colaboración de los profesores como de la comunidad. En estas sesiones los niños, después de escuchar las explicaciones, practican diferentes tradiciones a través de pequeños teatros. Igualmente, se narran oralmente leyendas relacionadas con la cosmovisión, por ejemplo, la relación recíproca con la naturaleza. No obstante, no siempre se llevan a cabo por ausencia de los profesores o la falta de coordinación entre maestros y padres de familia.

Todos los problemas mencionados anteriormente están íntimamente relacionados con el tipo de formación de los profesores. Algunos se han incorporado al sistema después de terminar la educación básica o antes de acabar la licenciatura. Un porcentaje importante de profesores han comenzado sus estudios de licenciatura semiescolarizada una vez empezado su trabajo como maestro.

Se ha podido comprobar que esta falta de preparación

se traduce en una carencia de estrategias y métodos de enseñanza por parte de los maestros. En las entrevistas todos ellos hacen especial hincapié en la falta de técnicas para enseñar la lengua materna y reconocen las dificultades de dominio de las dos lenguas, ya que ellos han sido formados con las problemáticas que aquí se mencionan. También es importante tener en cuenta que no existen materiales para la enseñanza de la lengua wixárika-niukieya.

Tabla1: Nivel de formación de diagnóstico en los maestros wixáritari en la región norte de Jalisco (elaboración propia basada en los datos de la SEP, 2014).

A través de diagnósticos en diferentes talleres y juegos con los niños he podido observar las cuatro competencias que conforman el uso del lenguaje: expresión escrita, comprensión escrita, comprensión auditiva y producción oral, (Henault, 2016, págs. 18-19), lo cual genera como problemas en cada alumno el peso de elementos positivos y negativos que tienen tanto en lengua materna como en segundo idioma, creando una situación de semilingüismo, es decir, que no dominan completamente ninguno de los dos idiomas. Además, los alumnos desconocen muchos de los mitos y costumbres wixáritari, por lo que pierden parte de su legado cultural e identidad. Aunque se debe reconocer la gran labor de la “Noches literarias”, en las que los niños aprenden de una forma dinámica este tipo de conocimientos. Sin embargo, esta no es la solución final al problema identitario en la educación wixárika.

### **A modo de conclusión**

Retomando la teoría intercultural crítica, se puede observar en el diagnóstico que la educación impartida en las comunidades wixárikas del norte de Jalisco no cumple con sus funciones. En primer lugar, no tiene en cuenta en la formación de los maestros como diagnóstico ni en el programa de estudios el contexto en el que se imparten las clases ni los conocimientos y tradiciones wixáritari. Esto quiere decir que tampoco se impulsa la decolonización del conocimiento propuesta por Walsh. Asimismo, tampoco participa la comunidad educativa de la zona (maestros, padres de familia) en la elaboración del programa, por lo que no tienen opción de incluir elementos culturales en la enseñanza.

En cuanto a la identidad, a pesar de ser un sistema bilingüe, no se respeta los elementos heredados, que menciona Freire como elemento clave. Igualmente, no asienta una base sólida de los conocimientos adquiridos, que también forman parte de la identidad. Por consiguiente, la educación no es el motor de cambio social que defiende McLaren. Sino lo contrario la misión debe de intervenir

en el entorno sociocultural a través de incursiones que provoquen el despliegue de una imaginación social alterna en que se pongan en juego todas las facultades humanas: creatividad, pensamiento, sentido histórico, arte, inteligencia, deseo.

Para hacer frente a esta situación se debe mejorar la formación de los profesores. Es importante que reciban una preparación adaptada adecuadamente a la situación en la que van a trabajar posteriormente y se les instruya en la enseñanza de la lengua wixárika. Además, es necesaria la creación de materiales didácticos que incluyan contenidos culturales wixáritari y traten igualitariamente desde una perspectiva intercultural ambas culturas y lenguas, es decir, la wixárika y la nacional. Aun porque estos cuerpos que caminan en dos patas y entre las montañas, no es eso lo que nos hace humanos; sino lo que nos hace humanos es el lenguaje. O sea, no tenemos lenguaje, somos lenguaje. Esto que llamamos humano es el único organismo vivo, viviente, que lenguajea. Los animales se comunican, por lo que sabemos, pero no lenguajean. Porque el lenguajeo nos lleva a la conversación, y la conversación es siempre, que no conversamos solos.

Se necesita la participación de toda la comunidad para mejorar la educación y fortalecer los lazos identitarios. Los docentes wixáritari tenemos que implicarnos más en este proceso y colaborar en la investigación-acción, así como en la creación de un plan de estudios adaptado a la región en la que fungimos. Los consejos de ancianos y los padres de familia juegan un rol importante también, ya que son ellos los que aportarían la información necesaria sobre la cultura wixárika. Al mismo tiempo, desde las instituciones se debe mejorar el acompañamiento y la actualización de los maestros. Este compromiso beneficiará no solo a los niños y maestros, sino a toda la comunidad wixárika de la región lo único es poner sobre la mesa que se crea toda una escuela de pensamiento y de acción.

De lo que se nos pide es resignarnos por ser el único y mejor de los posibles, y que por otro lado provoque el reencantamiento e imaginación creativa que asuma la búsqueda y construcción del mundo deseado.

## Referencias

- Bartolomé, L. I. (2008). La pedagogía crítica la educación de los profesores y profesoras: radicalización del profesorado futuro. En P. K. McLaren, *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. (págs. 357 - 390). Barcelona: GRAÓ.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giménez, G. (2007). *La investigación cultural en México. Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: ITESO/CNCA.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y Política de la esperanza*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- González López, V. (26 de Marzo de 2015). Formación docente. (F. B. Cruz, Entrevistador)
- Henault, P. (2016). 10 tips para mejorar la enseñanza de idiomas. *Alma Mater, Revista de la Universidad Autónoma de Guadalajara*, Junio-Julio No. 296., 1-40.
- Kemmis, S. y Mactaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Madera, A. D. (10 de Noviembre de 2014). Formación Docentes Wixaritari de Jalisco. (F. B. Cruz, Entrevistador)
- McLaren, P. (2012). *La Pedagogía Crítica Revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires, Argentina.: herramienta.
- Montiel, G. J. (2011). Cultura, Identidad y procesos de individualización. En L. L. Salgado., *IDENTIDADES: Teorías y métodos para su análisis*. (págs. 15 - 28.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pedraza Durán, I. (2014). La ideología de la educación indígena. 2ndo Congreso Internacional de la Asociación Mexicana de Ciencias Políticas (AMECIP) (pág. N.P.). Toluca: [www.amecip.org.mx](http://www.amecip.org.mx).
- SEP, S. d. (2014). *Formación cívica y ética: Sexto grado*. México: SEP.
- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)del in-surgir, re-existir y re-vivir*. -Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Wilhelm, L. S. (2008). *Diversidad Cultural y educación: una visión compartida*. Guadalajara: Fondo Sectorial SEP/



# Evaluación de los aprendizajes de niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales en el aula de preescolar de la escuela inclusiva

Evaluation of the learning of boys and girls who have special educational needs in the preschool classroom of the inclusive school

25

Mayela Eugenia Villalpando Aguilar<sup>1</sup>

## Resumen

El presente estudio se propone diseñar e implementar instrumentos de evaluación de los aprendizajes para niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales (NEE), sin discapacidad; asimismo, una guía de adecuaciones curriculares en la planeación de actividades didácticas con enfoque graduado y en coordinación con personal de USAER, que apoye a las educadoras de la Escuela Inclusiva en las prácticas educativas para acompañar a los niños y niñas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, en el aula de Preescolar.

El trabajo contempla dos etapas: en este documento se presentan los resultados de la primera, con un método evaluativo, se aplicó la prueba ENI-P para diagnosticar las habilidades cognitivas de los alumnos de preescolar y se realizaron actividades en grupo para complementar el diagnóstico de las habilidades de interacción, conducta y sensoriales. En la segunda etapa, se propone la investigación acción con las educadoras y personal de USAER, para el logro de los objetivos planteados.

*Palabras clave:* Educación inclusiva, evaluación, Educación Preescolar.

## Abstract

The present study intends to design and implement learning assessment instruments for children with special educational needs (SEN), without disabilities; also, a guide of curricular adaptations in the planning of didactic activities with a graduated approach and in coordination with USAER personnel, that supports the educators of the Inclusive School in the educational practices to accompany the children that face barriers for learning and participation, in the preschool classroom.

The work contemplates two stages: in this document the results of the first one are presented, with an evaluative method, the ENI-P test was applied to diagnose the cogni-

tive abilities of the preschool students and group activities were carried out to complement the diagnosis of Interaction, behavior and sensory skills. In the second stage, action research is proposed with the educators and personnel of USAER, for the achievement of the proposed objectives.

*Keywords:* Inclusive education, evaluation, Preschool Education

## Introducción

El Programa de Estudio 2011 (SEP, 2012) contempla la necesidad de emplear estrategias diferenciadas para la mejora de los aprendizajes con niños y niñas con NEE. Los casos de niños y niñas que presentan discapacidad se consideran prioritarios para su atención con apoyos como USAER, no obstante las educadoras no cuentan con herramientas de formación que apoyen los procesos de aprendizaje con alumnos con NEE, por ello este proyecto se enfoca en primer lugar en el diseño de una propuesta de evaluación diagnóstica para la detección y seguimiento de alumnos con NEE, sin discapacidad, que asisten a la escuela regular, y en segundo lugar a brindar un acompañamiento a la educadora por medio de materiales de apoyo con enfoque graduado que incluya los aprendizajes esperados de los tres campos formativos prioritarios, que son: a) Lenguaje y comunicación; b) Pensamiento matemático, y c) Exploración y conocimiento del mundo.

## Contexto de la investigación

Para la población infantil que se ha desarrollado en un contexto de institucionalización, como es el caso de los menores que participan en la presente investigación, se presentan serias desventajas en la adquisición del lenguaje y el inicio de la alfabetización en la escuela. Aún más, se presenta un retraso crítico en su madurez social, emocional y en el desarrollo de las habilidades cognoscitivas que les impide estar preparados para un comportamiento aceptable en la vida escolar.

La institucionalización es una medida de protección que separa al niño de sus progenitores, de tal manera que permanecer en su hogar no constituya un riesgo para su integridad física y emocional (Fernández-Daza y Fernán-

<sup>1</sup> Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS), eugenia27va@yahoo.com

dez-Parra, 2013). Se mantiene a los menores albergados por períodos largos de tiempo en una institución de asistencia social. Este término ha sido relacionado con diversas alternativas de actuación en materia de protección social infantil, que recibe otras denominaciones como, cuidado institucional, hogares de protección y cuidado residencial (Muñoz, Gómez y Santamaría, 2008). Los menores institucionalizados constituyen una consecuencia de la pobreza, marginación, destrucción de los lazos familiares, la orfandad o el abandono.

Ante esta situación de vulnerabilidad, el Estado, a través de las instituciones de asistencia social, asumen la función de salvaguardar la seguridad y el cuidado de la salud de los infantes.

El Hogar Cabañas es una institución de asistencia social que tiene su origen en la “Casa de la Misericordia”, fundada por Don Juan Cruz Ruiz de Cabañas y Crespo en 1796, cuya sede estuvo en el edificio conocido como Hospicio Cabañas desde 1810 hasta 1980, año en el cual las niñas y los niños albergados se trasladaron al inmueble actual en Av. Mariano Otero 2145, Residencial Victoria de esta ciudad.

En este Hogar se atienden alrededor de 450 niños desde recién nacidos hasta cumplir los 12 años (varones) y 18 años (mujeres); la mayoría de ellos se encuentra en ese lugar debido a una situación familiar desfavorable, ya que han sido objeto de maltrato físico, psicológico, abuso sexual, prostitución o violencia. Sólo un 10% de la población infantil albergada sufre de orfandad o pobreza extrema. Mientras se resuelve su situación legal, se les ofrece un lugar para vivir, alimentación y cuidados de salud. Asimismo, reciben una formación ya que en el Hogar Cabañas se encuentran una sección maternal para los bebés, educación inicial, un jardín de niños y una escuela primaria; además se ofrecen clases complementarias como talleres artísticos, música, deportes, computación, y otros.

Diversas investigaciones realizadas con población infantil en condiciones de institucionalización, evidencian que la calidad de la atención hacia los menores no siempre está garantizada debido a que, por lo general, las cuidadoras atienden entre 10 y 12 niños o niñas a su cargo, lo que no permite una interacción individualizada, y esto redundará en problemas de comportamiento, altos niveles de estrés, retraso en el desarrollo físico y socioemocional, incluso, un deterioro cognitivo de alto riesgo (Smyke et al. 2007; Gómez, Muñoz & Santelices, 2008).

Asimismo, los menores en condiciones de cuidado institucional, muestran una pobre adquisición del lenguaje oral y progresan con mayor lentitud en el acceso a la enseñanza formal de la lengua escrita como resultado de la falta de oportunidades en su entorno cotidiano y no como una ma-

nifestación de falta de capacidad intelectual (Guevara et al. 2008; Muñoz, Gómez y Santamaría, 2008).

En el Hogar Cabañas conviven menores que han estado desde muy pequeños bajo la tutela legal de la institución y otros niños y niñas que tienen oportunidad de convivir de manera frecuente con algunos miembros de su familia; Sin embargo, las condiciones para el aprendizaje escolar son desfavorables, ya que los niños y niñas provienen en su mayoría de familias de nivel socioeconómico y cultural bajos; las interacciones de los adultos con los niños son reducidas y estereotipadas, y el nivel educativo de la mayor parte de las “cuidadoras” que los atienden cotidianamente es de educación básica.

Asimismo, en el contexto cotidiano tienen pocas oportunidades de interactuar libremente con libros y otros textos impresos, mensajes escritos que aparecen en la pantalla del televisor o en los espectaculares de la vía pública, por lo cual su conocimiento acerca del sentido social del lenguaje escrito es limitado. En estas condiciones, el desempeño académico o escolar se ve entorpecido, por lo cual la mayoría de los estudiantes están cursando grados inferiores a los que corresponden a su edad.

Las educadoras del Jardín de Niños del Hogar de Asistencia Social, solicitan apoyo para diagnosticar algunos trastornos en los alumnos que asisten a la escuela, como son la falta de atención, baja regulación emocional y conductas disruptivas, dificultades del lenguaje, que están presentes en la interacción cotidiana en el aula de preescolar.

### **Planteamiento del problema**

En el Programa de Estudio 2011, Guía para la Educadora, Educación Preescolar, se plantea la necesidad de diseñar instrumentos para dar cuenta de los niveles de logro de los estudiantes; asimismo, en el caso de alumnos que presentan NEE, se requiere describir la forma en que las educadoras llevan a cabo la evaluación de competencias y aprendizajes esperados en el aula de preescolar.

Por otra parte, tiene un estado incipiente el campo relacionado con los procesos formativos de las educadoras para atender alumnos que presentan necesidades educativas especiales y resulta de vital importancia aportar elementos teórico-metodológicos en ese sentido.

El diseño de actividades didácticas durante la educación preescolar está centrado alrededor de logros como son el incremento en el vocabulario, la identificación de las letras del alfabeto, el procesamiento fonológico para la identificación de sonidos y su relación con los signos escritos, así como el uso de estas herramientas para la comunicación en la vida diaria.

Sin embargo, no se consideran algunas herramientas que

son esenciales para llevar a cabo las adecuaciones curriculares que resulten pertinentes para atender a los alumnos que presentan NEE y conformar una estructura de apoyo en conjunto con el personal de USAER que está al servicio del Jardín de Niños.

Con mayor razón, los menores institucionalizados que sufren privaciones físicas y emocionales muestran con gran frecuencia problemas de comportamiento, alteraciones de tipo emocional, del lenguaje y dificultad en las relaciones afectivas o de interacción. Cuando los niños experimentan estas situaciones asociadas con pobreza económica familiar, condiciones regulares de estrés y exposición a la violencia, son proclives al retraso en el desarrollo cognitivo y emocional.

Preguntas de investigación

¿Cómo elaborar una evaluación diagnóstica para niños y niñas que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) sin discapacidad, en condiciones de institucionalización?

¿Cuáles son las características de las adecuaciones curriculares, la planeación didáctica de las actividades y diseño de materiales de apoyo con enfoque graduado y acorde con las NEE detectadas?

Objetivos del estudio

#### Primera etapa

I - Realizar una evaluación diagnóstica en coordinación con las educadoras y personal de USAER, acerca de las habilidades cognitivas, de interacción, conductuales y sensoriales en alumnos de preescolar en condiciones de institucionalización.

#### Segunda etapa

I - Diseñar de manera conjunta con las Educadoras y personal de USAER una guía de evaluación de aprendizajes esperados en alumnos de Preescolar con NEE, en condiciones de institucionalización.

II - Diseñar de manera conjunta una guía de adecuaciones curriculares, planeación didáctica de las actividades y diseño de materiales de apoyo con enfoque graduado y acorde con las necesidades educativas especiales detectadas en la evaluación diagnóstica.

#### Desarrollo del tema

En el Estado de Conocimiento sobre “Procesos de Formación” del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2013), se identificaron dos campos relacionados con el objeto de conocimiento sobre niños, niñas: formación versus evaluación y la formación de niños, adolescentes y jóvenes. En el campo de evaluación se aborda como un tema que en los últimos 25 años ha cobrado relevancia en todo el mundo. En México, y en especial en la última dé-

cada se incrementó la producción de la evaluación como campo de investigación, además de ampliar su alcance, diversificación de sus metodologías y su objeto de estudio.

En la actualidad, dado el reconocimiento de la evaluación para el logro de la mejora educativa, la encontramos presente en casi todos los ámbitos educativos y, sin embargo, ausentes los estudios evaluativos relacionados con los aprendizajes de niños y niñas.

Por su parte, los procesos de formación de niños, adolescentes y jóvenes fue un campo que se construyó de manera emergente dado que se encontraron desde el año 2002, una gran cantidad de investigaciones centradas en esta temática. Todas las producciones están relacionadas directamente con el proceso de escolarización. No obstante, la formación infantil, los procesos formativos de los niños cuando aprenden y las herramientas que les ayudan a lograr aprendizajes cada vez más significativos y duraderos sólo los tratan Zarzar (2004), y Escurdia y González (2008). Dichos autores apenas abonan al campo de la construcción activa y autónoma de discursos significativos como el pivote que permite a los niños desarrollar sus facultades cognoscitivas, de hecho, este es el argumento central de las producciones que desarrollaron. Por lo mismo, la formación infantil, se vislumbra como espacio reflexivo y de investigación que está por ser cultivada. Ésta como ámbito en el que los pequeños crean los caminos para conquistar una autonomía epistemológica y ética (Alvarado, 2013). Por su parte, Ramos (2008), aborda la formación por competencias en educación preescolar y considera un acierto el que esté basado en el desarrollo cognoscitivo.

El trabajo de investigación titulado Un modelo de evaluación para niños y niñas en educación preescolar, llevado a cabo por Sañudo et al. (2015), en su primera etapa, describe las concepciones explícitas de las educadoras acerca de la práctica docente en preescolar, en el estado de Jalisco (Sañudo, 2014) y señalan la necesidad de diseñar instrumentos para dar cuenta de los niveles de logro de los estudiantes; asimismo, se requiere describir la forma en que las educadoras llevan a cabo la evaluación de competencias y aprendizajes esperados en el aula de preescolar

Un estudio relacionado con los procesos formativos de las educadoras para atender alumnos que presentan necesidades educativas especiales es reportado por Arellano y Méndez (2007), cuyo propósito fue conocer desde la visión de los actores de un centro integrador de Preescolar, acerca del proceso de elaboración de las adecuaciones curriculares.

Respecto a la evaluación pedagógica de los niños cuando éstos presentan necesidades educativas especiales, se localizó el trabajo de Hegarty (2008), el cual describe las

modalidades llevadas a cabo en Inglaterra en la educación preescolar, primaria y secundaria. Sin embargo, en nuestro país la producción es escasa por lo que es conveniente y necesario desarrollar investigaciones al respecto.

Asimismo, se ha localizado un campo de investigación con el enfoque teórico de la sociolingüística, que estudia el desarrollo de las habilidades cognoscitivas y el uso del lenguaje en relación con el entorno familiar y la estructura social. Se analizan los procesos lingüísticos en contexto, las condiciones de acceso a la lengua escrita y las diferencias entre grupos de acuerdo al contexto sociocultural.

Un ejemplo es el estudio de Mayoral (1994) en el cual se reporta la caracterización del lenguaje infantil a partir de su relación con el estatus sociocultural familiar en los barrios de Lleida, Cataluña, y se identifican los mecanismos de desigualdad construidos socialmente, a través de los sistemas simbólicos arraigados en el lenguaje y la cultura. Entre los resultados se afirma que el peso del origen social se acrecienta a medida que el estatus sociocultural del menor se aleja de los campos legitimados simbólica y geográficamente.

### Método

Es una investigación aplicada de tipo evaluativa, que se caracteriza por un entrecruzamiento de la descripción de cómo ocurre el fenómeno y los aspectos que abordan sobre el valor del mismo, con base en un referente que puede ser por norma o por criterio, y que orientan tanto el planteamiento del problema como las preguntas de investigación y los objetivos del estudio. Este es un proceso que combina los elementos del proceso investigativo, como son la recolección de información, análisis e interpretación de la misma, de manera sistemática, estableciendo relaciones entre los elementos que integran el objeto de estudio, para llegar a la formulación de juicios sobre el valor o mérito del objeto de evaluación. El juicio se formula en términos de la eficacia, eficiencia o pertinencia del fenómeno evaluado.

Evaluación para el logro de los aprendizajes esperados acordes a las necesidades educativas especiales. Los supuestos del que parte este trabajo es que las educadoras tienen como fortaleza la planificación de las actividades y como debilidad la evaluación de los aprendizajes. Asimismo, que no existe un modelo sistematizado de evaluación diagnóstica en educación preescolar.

La evaluación no se enfoca solamente en identificar las habilidades fuertes y débiles de los niños, sino en apoyar a las educadoras en su papel de observadores e intérpretes de los procesos infantiles, en el proceso de construir el conocimiento, a fin de apoyar mejor dichos procesos, ya que existe un proceso informal y cotidiano para evaluar

las habilidades en los estudiantes que el maestro de preescolar debe tomar en cuenta, éste incluye la observación de las acciones y reacciones del alumno durante las experiencias, así como propiciar conversaciones a través de preguntas que inviten a la exploración del nivel de maduración cognitiva en el niño (Brenneman, 2011).

Primera etapa (Ciclo escolar 2015-2016): Objetivo es diagnosticar el nivel de las habilidades cognitivas, del lenguaje, conductuales y sensoriales de los estudiantes de preescolar institucionalizados.

Segunda etapa de Intervención (Septiembre, 2016 – Junio, 2017)

Objetivos:

- a) Fortalecer el diagnóstico pedagógico inicial de los aprendizajes esperados en niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales en coordinación con el personal de USAER para maximizar el apoyo.
- b) Elaborar la planificación curricular adaptada considerando las necesidades de aprendizajes de los alumnos detectadas en el diagnóstico pedagógico integrado.
- c) Coadyuvar a sistematizar las prácticas y los formatos utilizados por las educadoras y las investigadoras para reportar los aprendizajes logrados por los niños y las niñas de preescolar que presentan necesidades educativas especiales.
- d) Ofrecer herramientas de actualización docente que resulten pertinentes a la escuela inclusiva.

Método de Investigación Acción, a través de dos ciclos, el primero inicia con el diagnóstico elaborado en la primera etapa. Se considera que la investigación e intervención de la evaluación de los aprendizajes puede hacerse desde las prácticas educativas en el logro de una mejora continua. El diseño hace una interrelación entre la práctica educativa, la formación continua del docente y la investigación acción desde el enfoque reflexivo de Wilfred Carr. La formación continua es el espacio idóneo donde los docentes podrán reflexionar sobre su práctica como menciona Perrenoud (2004) para el cambio voluntario y progresivo de las prácticas.

De acuerdo con el concepto de evaluación que está en la base de la propuesta, no se enfoca solamente en diseñar instrumentos para evaluar los aprendizajes esperados de los alumnos, sino en apoyar a las educadoras en su papel de observadoras e intérpretes de los procesos infantiles en el proceso de construir el conocimiento, a fin de llevar a cabo las adecuaciones didácticas indispensables en un aula inclusiva.

Se pretende lograr la coordinación entre el personal de USAER que atiende al Jardín de Niños del Hogar Cabañas ya que la labor de evaluar no es una actividad aislada.

da sino un proceso continuo, informal y cotidiano que implica la recolección de evidencias que den cuenta del desarrollo y maduración de los menores.

#### Población

Las educadoras y el personal de USAER que atienden el Jardín de Niños del Hogar Cabañas.

#### Muestra.

Las educadoras de 1° y 2° grados y el personal de USAER que atiende a los alumnos del Jardín de Niños del Hogar Cabañas.

#### Técnicas e instrumentos

Se aplicó la prueba de Evaluación Neuropsicológica Infantil en Preescolar (ENI-P) (Matute et al. 2014) diseñada por el Instituto de Neurociencias de la Universidad de Guadalajara, a 12 alumnos de preescolar que cubrieron el criterio de variables maduracionales (edad de 2 años, 6 meses, 1 día hasta 5 años, 11 meses, 29 días); De manera previa a la aplicación, fue necesario adquirir y completar el material de prueba, así como la capacitación de las aplicadoras, seis integrantes del equipo de investigación. La aplicación se inició en febrero de 2015 y concluyó en el ciclo escolar 2015-2016. Se requerían en promedio de dos a tres sesiones de 30 a 45 minutos para la aplicación de la prueba con cada uno de los alumnos.

## Resultados

Los resultados de la prueba ENI-P que mide las habilidades cognitivas en la parte de la prueba correspondiente a: a) habilidades pre-lectoras; b) lenguaje receptivo y expresivo; c) atención auditiva y visual; d) flexibilidad cognitiva, auto-control y memoria diferida, se muestran en las tablas 1, 2 y 3.

#### Tabla 1 Resultados en Atención y Funciones Ejecutivas

Alumnos de Grupo A Con base en los datos obtenidos, se consideraron de cada alumno las necesidades educativas especiales en las Áreas de 1) Comunicación e Interacción; 2) Cognición y aprendizaje; 3) Conducta, desarrollo social y emocional y, 4) Sensorial y físico. Con esta información se puede afirmar, que el área del lenguaje resultó prioritaria de atender en diversos alumnos de preescolar evaluados.

Asimismo, se conjuntaron los diagnósticos pedagógicos elaborados por el personal de USAER para los niños y niñas con dificultades del lenguaje, que se presentan en la tabla 4:

Tabla 4 Diagnóstico USAER sobre el lenguaje de los menores que presentan NEE

- Nombre
- (Iniciales)
- Diagnóstico

- Terapia de Lenguaje
- C.G.
- Lenguaje con monosílabos
- Audición normal bilateral
- Con apoyo en grupo (individual no)
- B.T.
- Mutismo selectivo con adultos
- Reglas y límites en grupo
- O.G.
- Lenguaje con algunos bisílabos y monosílabos
- Audición normal bilateral
- Terapia individual y de grupo
- P.M.
- Lenguaje con monosílabos
- Audición normal bilateral
- Estimulación auditiva con auxiliares y terapia

de lenguaje individual

- Fonemas y palabras
- K.M.
- Audición normal bilateral
- Con apoyo en grupo
- I.N.
- Audición normal bilateral
- Individual y apoyo en grupo

Por otra parte, y con el propósito de complementar los resultados de la prueba ENI-P se diseñaron actividades para el diagnóstico de la participación de los alumnos en grupo. Se elaboraron registros de observación por cada sesión de trabajo, identificando a los alumnos que presentan NEE, sin discapacidad. Participaron las educadoras y el grupo de 19 niños y niñas de 1° grado de Preescolar del Jardín de Niños del Hogar Cabañas.

Con esta información, se elaboró un informe por cada uno de los niños y niñas que presentan NEE y se propusieron las actividades didácticas graduadas a sus necesidades y las adecuaciones curriculares en los tres campos formativos: a) Lenguaje y comunicación; b) Pensamiento matemático y, c) Exploración y conocimiento del mundo.

tre emocionalmente bien desde que sale de su casa hasta que llegue a sus clases para que este en óptimas condiciones de estudiar y con ello disminuir la reprobación.

#### *Descripción de algunas sesiones llevadas a cabo en el Ciclo Escolar 2015-2016*

*1° y 2° sesiones con 1° A y 1° B en horario matutino (Enero 14 y 21, 2016)*

- Áreas de Trabajo: Sensorial y física; Comunicación e interacción.
- Campo formativo: Exploración y conoci-

miento del mundo

- Objetivo
- Elementos
- Materiales
- Diagnosticar la participación individual en la actividad grupal
- Respiración
- Atención auditiva y visual
- Rehiletes de colores
- Mandala de colores
- Wong
- Desarrollo

### **Diagnóstico**

***Dos niños participan parcialmente en la actividad ya que no tienen lenguaje, Octavio y Benito.***

***7° y 8° sesiones con 1° A y 1° B en horario matutino y vespertino (Febrero 18, 2016)***

Área de trabajo: Sensorial y físico; Comunicación e Interacción, Desarrollo socioemocional

Objetivo

Elementos

Materiales

Diagnosticar el movimiento libre para dibujar e interactuar con las personas

Trazo libre

Atención visual

Cartulinas

Pizarra doble

Crayolas

Gises de colores

Desarrollo

Se decide trabajar en el salón de música para tener mayor libertad de movimiento.

1 - Las conductoras saludan a cada uno de los niños por su nombre y con palmada y puño. (la primera hora se trabaja con el grupo de 1° A)

2 - La instrucción general es que pueden dibujar sentados en el suelo o en la pizarra. Algunos se tiran en el suelo junto a las cartulinas y empiezan a dibujar con crayolas. Unos pocos se acercan a la pizarra, una de las conductoras sostiene la bolsa de plástico con los gises y los van tomando uno por uno, también pueden usar los borradores (dos trapitos húmedos). Chuy y Kevin dibujan líneas verticales, luego Cristofer los imita también; Monse y Mayra también dibujan un rato con los gises en la pizarra. Mimí y Chuy mantienen durante un largo rato los trapitos húmedos y borran, no los quieren soltar.

3 - El evento distractor fueron cinco alumnos de primaria que se metieron a la alberca y todos los niños querían asomarse a la ventana. Al final, todos terminamos viéndolos. La maestra Paty abrazó a Benito para que alcanzara a ver, lloraba si lo quitaban. Kevin, Cristian y Chuy trajeron sillitas y se pararon encima para alcanzar a ver.

4 - Se inflaron globos para cada uno y jugaron a lanzarlos al aire y atraparlos. Al final, se tronaron todos los globos, Kevin la mayoría.

5 - (La segunda hora se trabaja con el grupo de 1° B)

Saludo a cada uno de los niños, con la palma y puño, diciendo su nombre. La instrucción general es que pueden dibujar en la pizarra y en las cartulinas.

Se distribuyeron entre dibujar con crayolas en cartulinas y con gises en la pizarra. Se alternaban, iban y venían, aunque algunos se quedaban en la pizarra, por ejemplo, Kimberly tomaba todos los gises y los mantenía para ella. La conductora le hacía cosquillas para que prestara alguno. Irma tomaba el gis y golpeaba con fuerza la pizarra y gritaba enojada. Juan Pablo dibujó líneas verticales y luego caritas felices (Paty su maestra les decía cómo hacerlas).

6 - Se inflaron globos y estuvieron jugando con ellos a lanzarlos al aire y atraparlos, tronaron todos. Concluimos preguntando si les gustó, algunos señalan con el índice hacia arriba.

### **13° y 14° sesiones (10 y 17 de marzo, 2016)**

Áreas de trabajo: Cognición y aprendizaje; Sensorial y físico; Comunicación e Interacción

Campo formativo: Exploración y conocimiento del mundo

Objetivo

Elementos

Materiales

Interacción visual y verbal durante la actividad de dibujar, cortar flores en el

Atención visual

Vocabulario (colores, árbol, manzanas)

Gusto (sabor manzana)

Árbol de manzanas (fotografía impresa)

Tira de papel blanco

Manzanas de papel

Papel china colores

jardín comer manzanas

Seguimiento de instrucciones

Gises de colores

Macetas con flores amarillo, rojo, verde

Manzanas (fruta para comer)

## Desarrollo

La sesión se realiza en el salón de música, iniciando con el grupo de 1° B.

Todos los niños se acercan a la ventana donde está previamente pegada la fotografía de un árbol de manzanas, aproximadamente de metro y medio de largo.

1 - Sentados en el círculo que está marcado en el suelo, saludo en parejas, con palmada y puño. También las conductoras participan en el saludo nombrando a cada niño(a).

2 - Una de las conductoras modela las figuras de Yoga, nombrándolas y las mantiene de 10 a 15 segundos cada una. Algunos niños no quieren participar, los demás van siguiendo el ejercicio y algunos se ríen.

3 - Las conductoras previamente pegan una tira de papel blanco de aproximadamente un metro de ancho y tres de largo, sobre las dos paredes, que tienen previamente marcado el tronco y ramas de un árbol, para que los niños lo completen coloreando y pegando tiras de papel verde como hojas y manzanas recortadas color rojo. Irma y Kimberly pegan muchas tiras verdes, Porfirio prefiere pegar manzanas.

4 - Una conductora se lleva de dos en dos niños al jardín, para cortar florecitas amarillas, rojas y verdes, previamente colocadas con eses propósito.

5 - Regresan al salón y los niños pegan las florecitas al dibujo del árbol que cada niño realizó sobre el papel de la pared.

6 - Finalmente se comen las manzanas, en rebanadas. Se pregunta si les gustó la actividad, lo marquen con el índice hacia arriba y algunos niños lo hacen.

La misma actividad se lleva a cabo con el grupo de 1° A.

7 - Kevin prefiere quedarse a colorear el árbol y pegar tiras verdes y manzanas, pega como 8 y no sale a cortar florecitas. Priscilla prefiere pegar tiras verdes de papel y manzanas que dibujar.

## Conclusiones preliminares

Independientemente de que las necesidades educativas especiales se deriven de las condiciones socioeconómicas en la familia, o bien, de la propia condición de salud del menor, la escuela requiere atender más cuidadosamente la evolución pedagógica de los menores, con apoyo individualizado o grupal durante la etapa de la educación preescolar. Por tanto, se considera necesaria la gestión coordinada del personal especializado de USAER con el personal docente de educación preescolar, en lo cual se ha avanzado con los resultados obtenidos para el diagnóstico pedagógico de los alumnos que presentan NEE, propósito logrado en la primera etapa de esta investigación.

Se da respuesta a la primera pregunta de investigación

¿Cómo elaborar una evaluación diagnóstica para niños y niñas que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) sin discapacidad, en condiciones de institucionalización?

Con la finalidad de trabajar dichos materiales, formato e instrumentos de evaluación diseñados para su posterior implementación en la segunda etapa de la investigación mediante el trabajo coordinado con las educadoras en el Jardín de Niños del Hogar Cabañas.

Esta investigación la lleva a cabo un equipo de trabajo coordinado por la Dra. Mayela Eugenia Villalpando Aguilar, en el que colaboran: Dra. Julia Adriana Juárez Rodríguez; Mtra. Rosalinda Rascón Valles; Verónica Delgadillo Mejía; Esmeralda; Suzette Villalpando Aguilar; Mtra. Rosalinda Rascón Valles; Mtra. Verónica Delgadillo Mejía; Lic. Esmeralda Villalpando Aguilar; Lic. Suzette Villalpando Aguilar.

## Referencias

- Arellano, M.E., y Méndez, J. Ma., (2007) La formación de educadoras de niños con necesidades educativas especiales. *Psicología y Educación*. Vol. 1, Num. 2, Julio-Diciembre, 2007. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Brenneman, K., (2011) La evaluación del aprendizaje en ciencias y de ambientes de este aprendizaje a nivel preescolar, *Early childhood research and practice*, vol. 13, No. 1, revisado el 28 de marzo de 2016 en <http://ecrp.uiuc.edu/v13n1/brenneman-sp.html>
- Coordinación de Planeación y Evaluación Educativa del Estado de Jalisco (2016). Estadística Educativa 2015. Consultado el 28 de Julio de 2016 en <http://indicadores.sej.gob.mx/publicaciones/Ini2015-2016/index.htm>
- Escordia, J.A., (Coord.), González, J., (2008). Formación infantil. Reflexiones filosóficas y epistemológicas. México: UGTO.
- Fernández-Daza, M., Fernández-Parra, A., (2013), Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados. *Universitas Psychologica*, 12(3), 797-810. Doi: 10.11144/Javeriana. UPSY 12.3.pccp.
- Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L., Davidson, R., (2015), Promoting Prosocial Behavior and Self-Regulatory Skills in Preschool Children. *Developmental Psychology*. Vol. 51, No. 1. 44-51.
- Guevara, López, García, Delgado, Hermosillo, (2008), Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13 no. 37. UNAM, Iztacala.
- Hegarty, S. (2008). Identificación y Evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales en Inglaterra. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 6, No. 2. Pp. 71-81.
- Perrenoud, Ph. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Ramos, Y., (2009). La influencia de los soportes mediacionales en el desarrollo de competencias de niños preescolares, *Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, UV. Veracruz.
- Sañudo, L., Sañudo, M.I. (2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 31-42.
- SEGEY (2013) Escala de Evaluación para Alumnos de Preescolar, SEP, Yucatán.
- SEP (2012) Programa de Estudio 2011, SEP México
- SEP (2012) Plan de Estudios 2012. Licenciatura en Educación Preescolar. Programa de "Atención a la Diversidad", 5° semestre. SEP. México.
- UNESCO (1994). Las necesidades educativas especiales en el aula: recursos para la formación del profesorado. París. UNESCO. Módulo 3, (pp. 81-94).
- Zacarías, J., De la Peña, A., y Saad, E. (2006) *Inclusión Educativa*. México: SM





# 2. COLEGIADO

**4** Escenarios educativos interculturales en la sierra norte de Jalisco

**5** Educación Superior e identidades étnicas: aproximaciones teóricas

**6** La libreta de los sentimientos

**7** Experiencias didácticas del curso Atención Educativa para la Inclusión

**8** La formación de docentes y la educación inclusiva

**9** Los maestros: tutores de resiliencia en tiempos adversos

**10** Ser: una pedagogía concienciadora

# Escenarios educativos interculturales en la sierra norte de Jalisco<sup>1</sup>

Educational and intercultural scenarios at the north sierra of Jalisco

35

María del Pilar Ruiz Reyes<sup>2</sup>

## Resumen

San Miguel Huaixtita, Ciénega de Guadalupe y Popotita, comunidades wixárikas del municipio de Mezquitic en la Sierra Norte de Jalisco, constituyen un escenario intercultural educativo donde las estrategias metodológicas utilizadas por las y los profesores en el nivel básico intentan atenuar las diversas necesidades de los estudiantes. Si bien dichas estrategias metodológicas se discuten y adecuan por las y los docentes en estas comunidades según las características de su contexto y son empleadas con miras hacia su efectividad, cada aula es un escenario diverso donde la articulación de los procesos formativos de enseñanza-aprendizaje no logra una cohesión definitiva ni homogénea.

*Palabras clave:* Educación intercultural, estrategias educativas, enseñanza, lengua, identidad, representaciones.

## Abstract

San Miguel Huaixtita, Ciénega of Guadalupe and Popotita, wixárikas communities from the municipality of Mezquitic at the north Sierra of Jalisco are part of an intercultural educational scenario where the methodological strategies used by the teachers of elementary school, try to understate the diverse needs of the students. Even though some of this

methodological strategies are argued and adequated for teachers at this communities according to the characteristics of their context and are used in sights of effectivity, every classroom is a diverse scenario where the articulation of the formative processes of teaching-learning, don't get the definite and homogeneous cohesion.

*Keywords:* Intercultural Education, educational strategies, teaching, language, identity, representations.

## Introducción

Mientras que la multiculturalidad es definida como la existencia de varios grupos culturales en una sociedad, la interculturalidad hace referencia a la interacción o encuentro específico entre dos o más grupos culturales. Es posible que la interculturalidad no esté determinada específicamente por la coexistencia de varias culturas en una misma sociedad, ya que ésta asume que se dan encuentros momentáneos de culturas o encuentros en donde una cultura es desconocida para la otra, así que el énfasis de la interculturalidad está puesto en dicha confluencia: la interacción y la relación entre grupos que no necesariamente comparten un territorio y/o contexto (Hernández, 2007: 429).

En 1992, la Constitución define a México como una nación pluricultural reconociendo su diversidad étnica y lingüística. A la escuela asisten niños y niñas cuyas visiones del mundo, formas de pensar y lenguas son heterogéneas, así como sus capacidades, talentos, y ritmos de aprendizaje, lo que enriquece la experiencia escolar, pero al mismo tiempo reclama respuestas teóricas y prácticas para su atención (López et al, 2008: 9). Sin embargo, la acción educativa exige ir más allá de la transmisión de contenidos y por ello debe contemplar el reconocimiento identitario como medio para favorecer el binomio enseñanza-aprendizaje al interior del aula.

México admite una configuración étnica diversa en la que no se pueden ignorar u obviar las distintas formas de nombrar a ese mundo, resignificar la diferencia implica posibilitar aquellas relaciones libres de toda intención de dominación. Si bien en México la multiculturalidad se

1.El presente texto arguye el contexto educativo intercultural en México y sus representaciones en la sierra norte de Jalisco y se desprende de la investigación que lleva por nombre "Educación Intercultural: Perspectivas y Actores en la Educación Básica de San Miguel Huaixtita, Ciénega de Guadalupe y Popotita, Comunidades Wixárika del Municipio de Mezquitic, Jalisco", cuyo trabajo de campo ha venido realizándose desde el mes de enero de 2015.

The following text argues about the intercultural educational context in Mexico and its representations at the North Sierra of Jalisco and it detaches from the investigation under the name "Intercultural Education: Perspectives and Actors at Elementary Schools in San Miguel Huaixtita, Ciénega of Guadalupe and Popotita, Wixárika Communities from the Municipality of Mezquitic, Jalisco", out of which the field work has been developing since January 2015.

2. Lic. En Antropología en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. CUSH-UDG Pilar\_ruiz\_reyes@hotmail.com

3. Cuando una o varias lenguas quedan subordinadas a otra que goza de mayor prestigio social respecto de las funciones que cumple

visibiliza mediante la coexistencia de diversas culturas en el territorio y el reconocimiento del otro como distinto, esto no significa que existan relaciones igualitarias entre los grupos (Ibid, p.11). Un ejemplo de ello es la diglosia,<sup>3</sup> en este sentido, dentro de la educación intercultural existe una voluntad discursiva por el respeto a la lengua materna de los pueblos originarios; mas el sistema educativo en México privilegia el uso del español para el aprendizaje de los saberes aun cuando se han hecho esfuerzos por impulsar la educación bilingüe en contextos exclusivos de grupos étnicos minoritarios.

Por lo tanto, la interculturalidad surge como un instrumento reflexivo para reconocer la diversidad del otro sin anularlo, comprendiéndolo y respetándolo, pugna por un proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad étnica y lingüística que caracterizan a México y que posee diversas manifestaciones (Ibid, p.14). Con base en lo anterior, la interculturalidad se convierte en un espacio epistemológico del ser, es decir, desde el cual éste construye su conocimiento, pero también es un espacio ético desde donde se elige cómo educar y desde el que pocas veces se elabora una reflexión profunda sobre la dimensión lingüística. En el plano de la interculturalidad, el sujeto se relaciona con los demás desde su diferencia y aprende a relativizar su aprendizaje permitiendo para sí el conocimiento de otras culturas, siendo en éste caso la lengua aquella dimensión que le otorga identidad y que constituye el espacio simbólico donde se conjugan las experiencias históricas personales y las relaciones que un pueblo determinado sostiene con el mundo que le rodea.

### Desarrollo

Aunque el interés del presente expone ciertas particularidades en torno al contexto educativo de las comunidades wixaritari San Miguel Huaixtita, Ciénega de Guadalupe y Popotita en el municipio de Mezquitic, Jal., debe quedar claro que el planteamiento de la interculturalidad no sólo se debe construir y entender desde la situación indígena y no sólo debe atender a respuestas teóricas, sino también prácticas.

Como concepto, la interculturalidad adquiere relevancia en Estados Unidos y posteriormente en algunos países europeos al hacerse visible la necesidad de estas naciones por integrar a la población inmigrante en aumento dentro de su territorio. Los Estados latinoamericanos acogen posteriormente dicho concepto y México lo introduce en su modalidad educativa tras las demandas establecidas en documentos internacionales con relación a los derechos colectivos de los que deben gozar los pueblos indígenas.

Bensasson nos dice que la interculturalidad nos remite a la

existencia de culturas diferentes y políticamente asimétricas y a la necesidad de establecer un trato más equitativo para los portadores de las culturas no dominantes. En nuestro país y en otros de América Latina, a estas culturas diferentes se les adjudica el nombre genérico y masificante de indígenas<sup>4</sup>, lo cual muestra, de por sí, el desconocimiento y la displicencia de los que son objeto, de ahí que se antoje natural la generosa idea de una educación intercultural especialmente diseñada para ellos, a condición de que no afecte a la población mayoritaria (Bensasson, 2013:49).

Si bien las políticas interculturales representan un replanteamiento de nuestra identidad nacional que se manifiesta de modo latente en la revalorización de las lenguas, esa identidad implica también el soporte a las identidades específicas – según el contexto- mediante los mecanismos y dinámicas que las culturas manifiesten. Si a ello agregamos, como refiere Bensasson al citar a Subirats, que la concepción moderna de cultura refiere la secularización científica de la imagen del mundo, misma que epistemológicamente da fundamento al proyecto moderno de dominación, entonces esa noción intercultural refleja que los procesos educativos entre los grupos étnicos constituyen el escenario donde la educación intercultural pone a prueba su eficacia. Ahora bien, no significa que la interculturalidad esté anulada del todo en este contexto, por el contrario, es el interés por conocer y reconocer las prácticas mediante las cuales se representa y legitima, el móvil principal del presente texto. Bensasson también subraya que el multiculturalismo es la característica de los países donde conviven culturas diversas, algunas de las cuales dominan frecuentemente a otras (Ibid, p.52).

En el terreno educativo, las prácticas pedagógicas ejercen una coacción ideológica que otorga ciertos privilegios a través de su sistema; aunque la función ideológica de la educación está concebida al servicio de la transformación de las diferencias sociales. El autor concluye que una acción pedagógica que requiere implícitamente una familiaridad inicial con la cultura dominante es inadecuada para los niños indígenas que, de entrada, son excluidos de ella. Sin embargo, desde esta perspectiva no sólo es necesario señalar la desigualdad educativa, sino que es necesario describir los procesos que excluyen a esos niños diversamente culturales.

Una revisión histórica de los pueblos indios en México permite reconstruir en gran medida la ideología indigenista de la nación. En un primer momento, el territorio compartido por una etnia es un elemento identitario determinante que refleja una idea de pertenencia con doble sentido: ellos pertenecen a ese espacio y el espacio les pertenece. Dicho sentido de pertenencia está dotado de un carácter simbólico que

4. Adjetivo/nombre común. [persona] Que es un habitante nativo del país.

se expresa en múltiples representaciones, como originarios son herederos de tradiciones; prácticas colectivas que se realizan en torno a sus creencias y formas de organización. En este sentido, la raíz histórica delimita la noción del espacio como territorio mientras que el origen de estas prácticas se diluye en la antigüedad de la memoria colectiva<sup>5</sup>.

Por otro lado, la historia del indigenismo mexicano describe los procesos mediante los cuales los pueblos originarios han debido integrarse a una sociedad moderna dejando de lado sus lenguas y sus culturas. Así, al llegar al territorio que ahora conocemos como México y observar que el indio no compartía sus referentes morales, el colonizador le impuso creencias, un sistema de gobierno y una religión; el sincretismo nos oculta más de lo que deja ver pues jerarquizó cosmovisiones y estructuras de pensamiento redefiniendo al indio desde los referentes culturales europeos. En este sentido, más allá de una figura eclesiástica, Fray Bernardino de Sahagún<sup>6</sup> constituye una dimensión espiritual que representa el conjunto de sus creencias individuales y de la orden franciscana, donde el castigo hacia los naturales estaba justificado tras resistirse a una colonización espiritual pues en aquél momento el orden moral del colonizador desdeñaba toda práctica religiosa llevada a cabo por los pueblos originarios<sup>7</sup>.

Aunque los recintos educativos ya existían en Mesoamérica y la educación en estos espacios se distribuía de manera jerárquica, no fue sino hasta que se instauró la Nueva España que la educación para los indígenas se inició de manera sistemática. No obstante construyó sus ejes bajo dos ópticas; por un lado, la administración educativa basada en la segregación apoyada en prejuicios raciales determinados por los atributos fenotípicos, y por el otro, la castellanización y el catolicismo difundido por los misioneros, donde se ponderaba el buen comportamiento moral (Bertely, 2002). Así, la categorización del indio novohispano se edifica con base en un orden de dos equivalencias, por un lado aquellos apegados a lo sagrado –los salvos–, y por el otro quienes se inclinan hacia lo profano –los pecadores–.

Tras el surgimiento del sincretismo, los colonizadores advirtieron un estrato que no les garantizaba elementos de unidad entre las creencias y las prácticas de la nueva religión,

5. Misma que en algunos casos ha sido rastreada a través de la investigación etnohistórica.

6. Como misionero justificó la violencia en contra de nuestros pueblos indios y en muchos otros momentos la demandó.

7. La reina Isabel afirmaba que aun cuando no hubiese más que un indio que salvar en América, era motivo suficiente para llevar a cabo la colonización pues había que convidar al salvaje de la bondad, la unidad, el sacrificio y la caridad del cristianismo.

8. Como ejemplo de ello, mujeres Yaqui y Seris eran enviadas a Yucatán a las haciendas enequeneras con el fin de romper su modelo de reproducción.

9. Diciembre 02 de 1857.

y siendo sólo el mestizo el único que encajaba en el nuevo orden, se buscó entonces fracturar las castas<sup>8</sup> para lograr un sistema de creencias cuyo único fundamento fuese exclusivamente lo sagrado. En su análisis sistemático de los hechos culturales e históricos contenidos en las concepciones que han expresado lo indígena, Villoro sostiene que ninguna etapa de la conciencia indigenista está encerrada en sí misma, ya que en cada una podemos encontrar elementos de las demás y en todas ellas aparecen las mismas categorías fundamentales (Villoro, 1979: 15). El ser indígena, ha constituido una realidad revelada pero no relevante; es decir, medimos y juzgamos al indio, hablamos de él, pero no nos sentimos ni medidos ni juzgados por él. El indio se encuentra sometido en su realidad misma, en un doble juego en el que los otros lo transforman y le hacen participar de una historia ajena. Lo indígena es pasado, tradición, patria, nación, sociedad, y al mismo tiempo la negación de todo ello. Por ende, el indio es una realidad de doble fondo –objetiva y subjetiva–, el indio es en sí mismo y también es como se nos hace ver que es (Ibidem).

Por otro lado, la educación pública en el México independiente se caracterizó por los propósitos cambiantes del Estado. La primera necesidad giró en torno a la constitución de la democracia nacional como factor de orden y progreso por considerársele elemento integrador de la identidad nacional. Proyectos, planes de estudio, iniciativas de ley, dictámenes, reglamentos e instructivos, sirvieron para expresar el interés por la educación que concibió pertinente la creación de un organismo regulador de la enseñanza y su especialización, misma que se materializó en la expedición de la ley de instrucción pública<sup>9</sup> y la gestión de Justo Sierra al frente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes durante el Gobierno de Porfirio Díaz y hasta la renuncia de éste en 1911 (Silva y Muñoz, 1992: 191). Durante este siglo la educación es concebida como una herramienta mediante la cual se impulsan el desarrollo y la integración de la nación; sin embargo, la educación indígena padeció concretamente las deficiencias que la política educativa no logró solventar debido a las tensiones que resultaron de las dos clases políticas dominantes en la nación.

Ya en el siglo XX, los dirigentes del país se declaraban herederos de la Revolución Mexicana, y los pueblos indígenas aparecían y desaparecían del debate público según las circunstancias políticas y sociales del momento. Muchos indígenas se sumaron a los diversos sucesos reivindicatorios que culminaron en la adopción del artículo 27 constitucional de 1917. Durante el porfiriato, políticos e intelectuales discutieron el “problema indígena” que planteaba la desaparición de éstos como tales por considerárseles un obstáculo para la modernización y el progreso para el país, en términos étni-

cos esto significaba su transformación mestiza. Sin embargo, a lo largo del siglo XIX algunas voces aconsejaron ampliar la responsabilidad del Estado en materia de educación con la finalidad de posibilitar a la niñez indígena una mejor integración a la sociedad nacional. Así, nació la política indigenista que durante el siglo XX fue eje dominante en el discurso nacional (Stavenhagen, 2013: 23).

Desde luego, todo ello estaba cobijado por un fuerte sentimiento nacionalista que convenía a la población de que sólo culturalmente unificados se podría construir una nación capaz de enfrentar a potencias extranjeras mediante la creación de las instituciones que el país necesitaba. Andrés Molina, intelectual de finales del porfiriato, desarrolló el argumento de México como país mestizo, mismo que sería enarbolado por José Vasconcelos años más tarde<sup>10</sup>, pero en términos prácticos fue Manuel Gamio quien publicaría en *Forjando Patria* un llamado para una política de Estado encaminada al desarrollo de la población india del país:

Fusión de razas, convergencia y fusión de manifestaciones culturales, unificación lingüística y equilibrio económico de los elementos sociales [...] deben caracterizar a la población mexicana, para que ésta constituya y encarne una Patria poderosa y una nacionalidad coherente y definida (Gamio, 1960:183; en Stavenhagen, 2013:48).

El nacionalismo cultural mestizo se afirmó hacia el extranjero para fortalecer la nacionalidad y afirmar la diferencia; y hacia el interior, para integrar la nación y homogeneizar culturalmente a los mexicanos, es decir, desindianizar a México (Ibid, p. 25). A lo largo de la década de los veinte del siglo pasado, se hicieron diversos ensayos de política pública para atender a la población indígena. Obregón creó el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena en la Secretaría de Educación Pública en 1921<sup>11</sup>.

Posteriormente, en 1925 se fusionaron las distintas escuelas federales de las comunidades rurales dando paso al Departamento de Escuelas Rurales de Incorporación Cultural Indígena. Ese mismo año comenzaron a funcionar las misiones culturales para la educación rural, cuyo propósito original era el de preparar adecuada y eficazmente a los profesores de enseñanza rural, proporcionándoles conocimientos en relación con la zona y las necesidades de la comunidad. Sin embargo, como otros organismos gubernamentales del área educativa e indigenista, también sufrieron de raquíuticos presupuestos y excesivo burocratismo (Ibid, p. 28).

Desde hace un siglo, los indígenas han “disfrutado” los derechos políticos formales y civiles con muchas restricciones en la práctica cotidiana. En las comunidades rurales

y ejidos, muchos campesinos obtuvieron derechos agrarios conforme al artículo 27 constitucional, y en 1992, cuando los artículos cuatro y veintisiete son reformados, se constituye un régimen de ciudadanía neoliberal, según la cual, las personas indígenas serían agentes libres e independientes en la economía del mercado (Ibid, p.32). Este marco constitucional ofrece la perspectiva de un nuevo régimen de ciudadanía intercultural, donde los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas son reconocidos, respetados y rehabilitados.

Sin embargo, como bien enuncia Stavenhagen, dado que la identidad no es una característica inmutable y eterna, ésta se fue acoplando a los vaivenes de la economía globalizada, que, si bien ha dado paso a la existencia de una ciudadanía multicultural, también presiona para que las identidades sean consideradas una mercancía más de la globalidad, resultando de todo ello un Estado corporativista, clientelista y autoritario (Ibid, p.35). Sin embargo, Stavenhagen también señala que, desde este nuevo modelo, la ciudadanía multicultural se expresa en el campo de la autonomía democrática, en el pluralismo legal, en la educación intercultural y en las vías alternativas que cuestionan el desgastado modelo neoliberal.

La educación intercultural bilingüe que se propone a finales del siglo xx, parte de la utopía de una relación de respeto y reciprocidad entre las sociedades indígenas y la sociedad occidental; sin embargo, la planeación educativa y los programas de formación docente siguen estando determinados y controlados por el Estado nacional de una manera centralizada:

En resumen, podría decirse que la educación intercultural bilingüe corresponde más bien a un enfoque bilingüe de viejo cuño, que intenta actualizarse apropiándose de una política intercultural para justificar su permanencia y la continuación de su proyecto de absorción de las culturas y lenguas indígenas a la llamada cultura nacional (Bensasson, 2013: 49).

Entonces, ¿es posible pensar en la eliminación de las relaciones asimétricas a través de los programas educativos? (Ibid, p. 60). Una educación realmente multilingüe e intercultural sólo puede realizarse en el marco de la autonomía comunitaria y no en la enseñanza estrechamente controlada por un mando educativo totalitario (Ibid, p. 62). La falta de apoyo curricular a las lenguas autóctonas, no permite a los niños indígenas el mismo desenvolvimiento académico, la castellanización vulnera los códigos lingüísticos de éstos y los conduce con frecuencia a un manejo inadecuado de ambas lenguas.

La Ley general de educación menciona la conciencia nacional, pero no habla de pluriculturalidad y evita los términos pueblos o culturas étnicas, utiliza en cambio los de “grupos indígenas” y “culturas regionales”, descalificando así su esta-

<sup>10</sup> En su planteamiento sobre la raza cósmica.

<sup>11</sup> Que después se llamaría Departamento de Educación y Cultura Indígena.

tuto en tanto pueblos con derechos específicos establecidos en la legislación internacional (Ibid, p. 64).

La interculturalidad es una significación y resignificación del mundo y sus actores, pero también impone un orden, ¿cómo lograr disociar esta dicotomía?, en términos epistémicos la interculturalidad expone una reflexión de carácter político<sup>12</sup> y nos coloca frente a un diálogo que problematiza los caracteres identitarios y sus procesos, así como las alteridades histórico-políticas que la constituyen (Medina, 2013:151). Entonces, se puede subrayar que la identidad – cuyo elemento principal y según lo planteado hasta el momento, es la lengua- es el componente más significativo de la interculturalidad, ya que nos permite dialogar con ésta problematizando desde sus limitaciones discursivas, y permitiendo dar cuenta de sus alcances significativos.

El mundo en el cual nos ubicamos se ve, se crea y se nombra, y desde él nace la pregunta: ¿quiénes somos? Esa acción de pertenencia y necesidad de reconocimiento se vincula a nuestra definición del mundo, del yo, y a la exigencia constante de conocerlo e interpretarlo. Entonces, el problema intercultural reside en las formas de mirar de cada sujeto, de comprender y actuar. Pero dentro de la reflexión social, concretamente en el ámbito educativo, la discursividad pedagógica debería ser interrogada por transitar desde una pedagogía de la igualdad hacia una de la diferencia, que no reconoce sus fisuras y se define como intercultural intentando resarcir las formas de desigualdad educativa (Ibid, p.164).

¿Qué contornos epistemológicos nos permiten la deconstrucción crítica de la educación intercultural en la actualidad? El discurso intercultural representa también referentes identitarios centralizados, definidos por la exterioridad, que constituyen figuras de otredad unificadas, categorías carentes de historicidad que configuran una adscripción pretendida de un nosotros sin mayor cuestionamiento (Ibid, p. 173). Por ello, el concepto de identidad no puede adscribirse a una concepción circunstancial, por el contrario, es una compleja comprensión del sujeto; en el caso de las etnicidades, estas requieren para su análisis la aprehensión de los contextos específicos. La diferencia se recrea en el margen del otro, entre una identidad y otra, entre un espacio habitado y otro (Ibidem), y es quizá esta frontera la que se ha ideologizado, a la que se le otorgan cualidades nominales que no refieren el

12. Asumir una postura, o pronunciarse ante determinado supuesto, implica posicionarse políticamente.

13. UNESCO por sus siglas en inglés.

14. Donde habitan los Wixárikas, que significa “la gente” en su lengua.

15. De las cuales, 92 eran de dos viviendas y 222 de una.

16. Que comprende: población, fecundidad, mortalidad, migración, lengua indígena, población con discapacidad, educación, características económicas, servicios de salud, situación conyugal, religión, hogares censales y vivienda.

17. San Miguel Huaixtita representa el 3,0% de la población municipal con 539 habitantes.

modo en el que el sujeto se nombra a sí mismo, ni el modo en el que sus particularidades étnicas se configuran.

Por otro lado, la educación intercultural presenta un molde preestablecido, uno que intenta visibilizar a las minorías desde la homogeneidad buscando su integración institucionalizada pero olvidando su individualidad y el cumplimiento de la igualdad mediante el derecho al acceso educativo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura<sup>13</sup>, señala que la educación ha evolucionado hacia un escenario donde todos los niños y jóvenes –no obstante las diversidades sociales, culturales y de aprendizaje- deben tener oportunidades equivalentes en todos los tipos de escuelas (Unesco, 2008:14). Si la atención se sitúa en la creación de entornos favorables, la educación en las escuelas debe garantizar atención a la diversidad cultural, condiciones para una enseñanza adecuada a cada contexto, además de tomar en cuenta las demandas de los actores sociales, sin olvidar a las minorías étnicas.

UNESCO refiere también que los sistemas educativos en todo el mundo deben hacer frente al desafío de ofrecer una educación efectiva para todos los niños –aunque no describe las características de dicha efectividad-, enfrentándose a una pregunta común: ¿Cómo lograr una educación de calidad, equitativa para los educandos? (Ibid, p. 15). Desde una mirada científica, si la cultura constituye el nivel más profundo de la colectividad al interior de una comunidad e influye directamente en la forma en que esta se concibe y representa a sí misma y a su entorno –no sólo a nivel internacional o nacional, sino también a nivel local-, los sistemas educativos y su administración constituyen en sí mismos barreras para las prácticas de enseñanza inclusivas pues se observa necesaria una descentralización de los conocimientos.

Oficialmente se reconocen dos regiones indígenas en Jalisco: la Sierra Wixárika<sup>14</sup> al norte del Estado y la Sierra de Manantlán al sur de éste. La Sierra Wixárika se define por el territorio donde la etnia que lleva el mismo nombre ha asentado sus actividades desde hace más de 900 años e incluye también áreas colindantes de los estados de Nayarit, Durango y Zacatecas (Tetreault y López, 2011: 170). Mezquitic se ubica en la región norte del estado de Jalisco, colindando con Zacatecas y el municipio de Huejuquilla el Alto, y al sur con los municipios de Villa Guerrero y Bolaños, y el estado de Nayarit.

Hasta 2010, el territorio municipal estaba integrado por 530 localidades<sup>15</sup>, de las cuales según el Consejo Estatal de Población (COEPO), mediante la tabulación básica<sup>16</sup> del Censo General de Población y Vivienda del INEGI, Mezquitic –cabecera municipal-, San Andrés Cohamiata, San Miguel Huaixtita<sup>17</sup> Que comprende: población, fecundidad, mortalidad, migración, lengua indígena, población con dis-

capacidad, educación, características económicas, servicios de salud, situación conyugal, religión, hogares censales y vivienda. Que comprende: población, fecundidad, mortalidad, migración, lengua indígena, población con discapacidad, educación, características económicas, servicios de salud, situación conyugal, religión, hogares censales y vivienda. , Nueva Colonia y San Sebastián Teponahuatlán, son las más importantes (Mezquitic, 2016). San Miguel Huaixtita, Ciénega de Guadalupe y Popotita, son comunidades wixáritari del municipio de Mezquitic donde las estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje que son utilizadas por los profesores en el nivel básico de educación, han intentado atenuar las necesidades de los estudiantes. Si bien dichas estrategias -propuestas desde un nivel macro<sup>18</sup> San Miguel Huaixtita representa el 3.0% de la población municipal con 539 habitantes.- se discuten y adecuan por los docentes al interior de estas las tres comunidades conforme a las características de su contexto y se emplean con miras hacia la búsqueda de su efectividad, cada aula representa un escenario diverso en el cual la articulación de los procesos formativos no ha logrado su cohesión definitiva ni homogénea.

Los abordajes educativos que se plasman en los libros de texto, parten de un discurso institucionalizado que reconoce la diferencia, los conocimientos particulares y las formas de aprender, además de promover la refundación educativa, pero olvidan reflexionar sobre la descentralización del proceso pedagógico que no deja de lado la figura del docente como único poseedor de conocimiento y se abstiene de reconocer la autonomía de los procesos autogestivos de cada escuela.

En el contexto escolar, y como lo han referido las profesoras<sup>19</sup> de educación básica con quienes he tenido oportunidad de realizar el trabajo de campo para esta investigación, las limitaciones son varias: la carente distribución de libros de texto bilingüe, el ausentismo en clase debido a la distancia entre las escuelas y las viviendas de los alumnos, la que consideran mala distribución de los recursos económicos destinados a la educación, el poco o nulo acceso a la actualización docente en relación a los programas educativos, el desabasto de material didáctico en las aulas, las condiciones de infraestructura de las escuelas y un largo etcétera, que forma parte de las problemáticas contempladas y discutidas por el discurso intercultural.

Una equivocación común en el abordaje de la educación intercultural ha sido partir de la occidentalización del indio

18. Secretaría de Educación Pública.

19. Localidad de San Miguel: Profesora Idalia de la Cruz. Escuela Primaria Nicolás Montes de Oca. 5to Grado de Educación Básica., Localidad de Ciénega de Guadalupe: Profesora María del Carmen Cruz Rosas. Escuela Primaria Diana Laura Rioja. 3er. y 4to. grados (aula multigrado.), Localidad de Popotita: Emilia de la Cruz Rosas. Escuela Primaria Tekata. 4to. grado de Educación Básica.

y la poca o nula discusión de las categorías desde las cuales se aborda su ser indio; en este sentido, la idea desde la cual se explica el presente intercultural indígena no hace más que legitimar una representación de continuidad sin alteraciones en la historia de nuestros pueblos. Tal pareciera que se trata únicamente de un recuento cronológico donde el indio es una unidad sin dinamismo ni simbolizaciones propias, un ser incapacitado para reconocer para sí el ir y venir a través de la diversidad de contextos dentro de la cultura nacional. Este carácter homogeneizante nos aleja de toda revisión crítica pues toda categoría en sí reconoce una especificidad y la forma en que se ha organizado la historia de la educación de los pueblos indios en México representa problemas teóricos y de método en cuanto a su continuidad; por un lado, porque es imposible dar soporte a discursos que se sustentan en la coerción, y por el otro, porque la historia de estos pueblos no debe de entenderse como una serie de sucesos que nos informan sobre lo que ya pasó, sino como una estrategia desde la cual se construye y utiliza al pasado para dar cuenta de hechos simbólicos y materiales.

Apelando a este criticismo teórico, el pasado de nuestros pueblos indios no es una agrupación de datos en el tiempo que se pretende igual desde todos los puntos de vista, el pasado modifica la memoria social y su empleo en el presente da cuenta del cómo y por qué de los acontecimientos (Hernández, 2008:6). Desde luego, esta característica no es fortuita, no se trata sino de estrategias concretas donde existen preguntas que no se han podido contestar: ¿Cuál indio? ¿De dónde indio? (Rozat, 2000:2). ¿Qué se ha hecho del indio? ¿Para qué conocer su pasado? Concebimos y escribimos categorías, pero las creemos inmutables, no nos permitimos su reescritura y seguimos realizando el trabajo de campo en función de realidades concretas, como si estas estuviesen delimitadas por una frontera física inamovible.

En efecto, el sistema neoliberal ha llegado a objetar incluso el derecho de las etnias a la existencia. Las políticas indigenistas de la Colonia y las de los Estados nacionales por igual han partido de la negación de cualquier autonomía para los grupos socio-culturales con identidades propias. Estas políticas son en extremo homogeneizadoras y devienen en la creación de proyectos antidemocráticos -aunque democracia como categoría merece una discusión aparte- y conservadores. En este sentido, los momentos del indigenismo en México han puesto de manifiesto que toda política pública establecida por el Estado y dirigida a los indígenas no ha sido más que un ardid para seguir ejerciendo su sometimiento.

El integracionismo trajo consigo modelos de castellанизación donde se dejaron de lado las particularidades de las lenguas indígenas y el contexto perteneciente de las comunidades; por el contrario, se buscó potencializar un bien co-



mún en función de características donde las particularidades de las etnias se homogeneizaron. Aunado a ello, en la idea de generar condiciones para que los indígenas puedan concretar un diálogo, el Estado sigue marcando las pautas para el deber ser indígena<sup>20</sup> jerarquizando al indio quien pese a los esfuerzos reivindicatorios ha sido heredero de la imposición de elementos culturales mediante el sistema educativo, dejando de lado el carácter pluricultural y multilingüe de México.

Son los otros quienes se han puesto de acuerdo sobre los puntos básicos de un proyecto de nación bajo la ficción de un contrato social donde los pueblos indígenas y las minorías no se encuentran expresadas. Otros han decidido por ellos (Oehmichen, 1999:56). Lo anterior representa una disyuntiva radical; por un lado, enuncia el sometimiento del indio al que no se le reconoce su valor cultural y cuya función social se nutre y es delimitada por imaginarios que apelan al exotismo –folklor- y por el otro, el conceso para un proyecto de nación donde además de reconocer sus tradiciones, costumbres, lengua, organización social y culturas propias, debe partir desde la característica dinámica, no aislada y libre de fronteras propia de la etnicidad.

Existe una estructura jurídica que sostiene y defiende al indigenismo, a partir de ella el Estado define los rasgos que justifican lo indígena y les da validez. Así mismo, justifica la existencia y consolidación de las políticas públicas actuando conforme a derecho, amparado por tratados internacionales con el fin de demostrar que no se está fuera de la ley. Las desigualdades que afectan a los pueblos indígenas constituyen un fenómeno estructural, histórico y por lo tanto integral. No se trata de un fenómeno residual producido por la falta de integración de los indígenas a una supuesta sociedad mayor, sino de un modelo de integración que no ha logrado soslayar las verdaderas demandas del indio. La desigualdad se manifiesta en todas las relaciones que vinculan a los pueblos indígenas con otros sectores (Ibid, p. 61).

Durante muchos años los pueblos indígenas han sido vistos, en el mejor de los casos, como materia de redención civilizadora y de asimilación cultural, así se desplegaron numerosas iniciativas políticas incapaces de proveer a los pueblos y las comunidades condiciones de equidad, bienestar e igualdad jurídica que proclamó para todo el discurso de la Revolución Mexicana. El error del Estado ha sido definir las políticas de incorporación de los pueblos indios a la corriente central de la mexicanidad y su integración al desarrollo

20. Pueblos indígenas y pueblos indios como conceptualizaciones aceptadas, se han establecido desde la occidentalidad a partir de discursos que presumen la autoidentificación; es decir, desde que los individuos son conscientes de sus elementos identitarios y los utilizan como criterios fundamentales para determinar su adhesión a algún grupo.

nacional desde una perspectiva evolutiva sin cabida para momentos coyunturales. No sólo ha sido insuficiente esta política, sino que la integración, al no reconocer como sujetos de derecho a los pueblos indios, derivó en un menosprecio de su capacidad para definir sus propias alternativas de existencia, trayendo como consecuencia una subestimación de los grupos étnicos para enfrentar exitosamente el futuro.

Si bien el propósito integrador partía del reconocimiento de la necesidad de hacer “justicia” a los pueblos indios, no dejó de ser una acción meramente institucional que sólo evidenció la pobreza histórica de lo que se presumía un contexto completo de las etnicidades adscritas a la nación. El Estado-nación no promueve de manera plena, ni acepta como parte de su condición, la diversidad y las muchas identidades que generan las culturas indígenas que conviven dentro del territorio. Los mexicanos pensamos que nuestro país tiene una historia única y que esta es lineal, desconocemos las otras historias que construyeron los pueblos indios a lo largo de más de cinco siglos. Historias que podrían explicar la actual situación de exclusión que viven muchos de ellos, donde las relaciones de opresión, así como las estrategias de colonización jugaron un papel predominante.

## CONCLUSIONES

La interculturalidad no sólo debe reconocer la diferencia entre grupos sociales, respetar sus características y hacer evidentes sus dinámicas particulares, sino que también debe contemplar las necesidades de cada grupo étnico, ya que en el plano educativo estas necesidades muestran el quiebre existente entre el discurso que manejan las instituciones – el deber ser de la educación intercultural- y su praxis en el aula –lo que es-. Entonces y ante el reto de lograr identificar dicho quiebre, se plantea que sean las prácticas que la comunidad docente del nivel básico de educación utiliza para traducir lo que ésta concibe como educación intercultural y lo que resulta de ellas, las que den constancia de aquellas habilidades de las cuales los alumnos se han apropiado, están reproduciendo y transformando.

Aunque es necesario dejar de pensar en la interculturalidad como un asunto que sólo compete a las comunidades indígenas, es pertinente aclarar que el interés etnográfico de esta investigación se centra en una de ellas pues considera al escenario escolar wixárika específicamente de Mezquitic, contexto mediante el cual puede ser demostrada la desarticulación existente entre el discurso de la educación intercultural y sus representaciones finales, es decir, responder a la interrogante ¿cómo se describe a la educación intercultural desde la institucionalidad y cómo es concebida y representada por profesores y alumnos de esta comunidad? Así mismo, esta investigación toma para sí misma a la educación

básica como el contexto de mayor utilidad sin pretender restar importancia a los demás niveles educativos: es en este nivel donde mediante la etnografía se ha concluido que por razones lingüísticas <sup>21</sup> los alumnos comienzan a entender, aprender y comprender las nociones de otros lugares y otras formas de expresarse.

Urge discutir las muchas categorías que obstaculizan el reconocimiento y la aceptación de las identidades que hay en el país. Esto implica una disertación teórico- crítica de los paradigmas a través de los cuales el Estado legitima una educación con fuerza coercitiva sobre las etnicidades. Lejos de implementar nuevas políticas públicas concebidas desde modelos de nación desarrollistas, debe existir el respeto al ser del indio con base en sus referentes de adscripción. La acción pública y las instituciones federales, estatales y municipales se hallan distantes de lograr entender al indio como una unidad cultural sin frontera, dinámica. Como un ente que va y viene entre uno o varios contextos y que guarda para sí una capacidad de simbolización traducida mediante sus prácticas, mediante esa identidad a partir de la cual se narra. Desestimemos pues los esfuerzos de un Estado que tergiversa el ser indígena quitándole la capacidad de hablar de y reaprehender su mundo, su espacio; tengamos cuidado al describir al otro utilizando sólo nuestros referentes culturales y conceptuales.

---

21. Es en el nivel Básico de Educación, donde los alumnos de estas comunidades comienzan a aprender el español de manera formal.

## Referencias

- Bensasson, Laura. (2013), Educación intercultural en México, ¿por qué y para quién? Educación e interculturalidad política, 49-68.
- Bertely, M. (2002), Panorama histórico de la educación para los indígenas en México. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. [Fecha de consulta: 07 Diciembre de 2016]. Disponible en: <[http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_5.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm)>
- Guzmán-Mejía, Rafael y María del Carmen Anaya-Corona. (2007), Cultura de Maíz-Peyote-Venado: Sustentabilidad del pueblo Wixárika, Guadalajara, CUCSH, Universidad de Guadalajara.
- Hernández Reyna, Miriam. (2007), Sobre los sentidos del multiculturalismo e interculturalismo. Ra Ximhai, mayo-agosto, 2007/vol.3, número 002. Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte, México, 429-442.
- Hernández Reyna, Miriam. (2008), El concepto de pueblos originarios del interculturalismo en México: el problema de origen. Universidad Nacional Autónoma de México, 6-66.  
<http://www.iiieg.gob.mx/contenido/Municipios/Mezquitic.pdf>. (2016) (1st Ed.).
- López, Crispín, Rodríguez, Elizalde, Gallardo, González eT AL, (2008). El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria. Secretaria de Educación Pública. México, DF. 9-88.
- Medina Melgarejo, Patricia. (2013), Palabras que hacen política: “interculturalidad”. Contornos epistémicos sobre identidad, diferencia y alteridad, 151-176.
- MEZQUITIC. (2016), Gobierno del Estado de Jalisco. Revisado el 23 de Mayo de 2016, en <http://www.jalisco.gob.mx/es/jalisco/municipios/mezquitic>.
- Oehmichen Bazán, Ma. Cristina. (1999), Reforma del Estado. Política social e indigenismo en México. (1988-1996). Universidad Nacional Autónoma de México, 56-91.
- Rozat Dupeyron, Guy. (2000.), Identidad y alteridades. El occidente medieval y sus “otros”. Desacatos, núm. 4, 2-27.
- Silva, C. y Muñoz, M. (1992), La educación de los indígenas en el proyecto de estado liberal mexicano. Anuario Mexicano de Historia del Derecho, 191-211.
- Stavenhagen, Rodolfo. (2013), La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX. Educación e Interculturalidad: política y políticas. Cuernavaca: CRIM-UNAM, 23-48.
- Tanck de Estrada, D. (2002). La educación indígena en el siglo XVIII. Diccionario de historia de la educación en México, México, UNAM.
- Tetreault, V., y López C. [Mayo- Agosto de 2011]. Jalisco: pueblos indígenas y regiones de alto valor biológico. Espi-  
ral, Estudios sobre Estado y Sociedad. Vol. XVIII [No. 51], pp. 165-199. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/>  
UNESCO. Educación inclusiva. 2008. (1st ed.), 10-19.
- Villoro, Luis. (1979). Los grandes momentos del indigenismo en México. Ediciones de la Casa Chata. México, 13-110.

# Educación superior e identidades étnicas: Aproximaciones teóricas

Miguel Angel Paz Frayre<sup>1</sup>

## Resumen

La identidad étnica, sus procesos y sus configuraciones, representan un reto de comprensión. Cuando la identidad busca ser entendida dentro de contextos educativos, enmarcados por la propuesta de la interculturalidad, se hace necesario un análisis puntual de los elementos que la configuran, pero también, de los productos que de aquí se desprenden. Es importante considerar los diferentes momentos por los que las estrategias y propuestas de la educación indígena ha cruzado. El presente trabajo tiene como objetivo principal hacer un análisis de la relación que guarda la identidad étnica en relación a las propuestas educativas, concretamente de la interculturalidad, como el marco en el que se lleva a cabo la educación superior, sin perder de vista la influencia que las políticas públicas tienen en este proceso.

*Palabras clave:* Educación, educación superior, interculturalidad, identidad, identidad étnica, política pública.

## Abstract

Ethnic identity, their processes and their configurations, represent a challenge of understanding. When the identity seeks to be understood within educational contexts, framed by the proposal of intercultural proposal, a detailed analysis of the elements that shape is necessary, but also the products that emerge here. It is important to consider the different moments that strategies and proposals for indigenous education has crossed. This work has as main objective to analyze the relationship of ethnic identity in relation to the educational proposals, namely intercultural proposal, as the context in which it is carried out higher education, without losing sight of the influence that public policies have in this process.

*Keywords:* education, intercultural proposal, identity, ethnic identity, public policy.

<sup>1</sup> Universidad de Guadalajara Centro Universitario del Norte, paz-frayre@gmail.com.

## 1. Introducción

Las políticas educativas dirigidas a la población indígena en México, forman parte de un proceso sociopolítico mayor que se enmarca dentro del contexto del indigenismo, es decir, del conjunto de políticas públicas dirigidas a los indígenas (salud, educación, vivienda). Al respecto, basta con revisar la constante de los discursos políticos en diferentes ámbitos: “elevados índices de analfabetismo”, “mínimo grado de escolaridad”, “inequidad educativa”, “discriminación”; expresiones que son moneda de cambio ordinaria, y que no reflejan la realidad de la situación, dado que se han instituido como justificación para el “hacer” en materia de la denominada educación indígena.

Así, la mayor parte del esfuerzo del gobierno mexicano por “mejorar” la “calidad educativa” en las regiones indígenas, se ha centrado en la educación básica. Por décadas, se han impulsado diversos modelos educativos en este nivel, que a prueba y error, han sido sustituidos unos por otros. Como claro ejemplo tenemos la educación bilingüe que posteriormente dio paso a la denominada educación intercultural.

Es necesario acotar que la educación indígena es más que la primaria, ante esto surgen las siguientes interrogantes, ¿qué pasa con los estudiantes indígenas que cursan la secundaria? Y ¿qué ha pasado con aquellos que cursan o aspiran al nivel medio superior? Y más lejos ¿qué pasa con aquellos estudiantes que pretenden incorporarse a la educación superior? Las respuestas gubernamentales han sido los programas de telesecundaria y telepreparatoria, así como las denominadas universidades interculturales, sin embargo, lejos de ser una solución, también son parte de la problemática que debe ser analizada.

La educación en el ámbito indígena, al menos en nuestro país, no ha sido un tema relevante para la agenda de los gobiernos en sus tres diferentes niveles, hecho que queda demostrado tanto empírica como estadísticamente<sup>2</sup> en el bajo índice de indígenas que ingresan, permane-

<sup>2</sup> Me refiero al estudio publicado por el ANUIES en 2003 y a la encuesta nacional de empleo en Zonas indígenas (ENEZI) de 1997

cen y egresan de los diferentes niveles educativos.

Estudios realizados en materia de educación indígena<sup>3</sup>, señalan que no hay cifras exactas de los estudiantes que, por ejemplo, se encuentran cursando el nivel medio superior, ello, debido a diversas razones, entre las que destacan principalmente, el hecho de que algunos estudiantes indígenas por evadir la discriminación, no se asumen como tal. Al respecto Patricia Torres Mejía señala que: “No se puede dar cuenta del número de estudiantes indígenas en la educación nacional porque no se ha considerado pertinente ni deseable, la cifra implicaría mostrar la discriminación en el ingreso a la educación de la cual ha sido parte, en otras muchas, la población indígena de México”.

Como un ejemplo de lo anterior, tenemos el porcentaje de los estudiantes indígenas del nivel superior en el estudio publicado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el año 2003. Este reveló que en México “Sólo el 1% de los jóvenes indígenas de entre 18 y 25 años de edad ingresan a instituciones de educación superior y de ellos, uno de cada cinco egresa.

El conjunto de acciones gubernamentales en materia educativa para con los pueblos indígenas, se ha quedado estancado en la educación básica, ante la imposibilidad de generar estrategias dirigidas a la educación media superior y superior. Este dato, nos lleva a cuestionarnos sobre cuáles son las variables que se encuentran en juego y que determinan en gran medida este complejo proceso.

Por tanto, se hace necesario un análisis que nos brinde elementos de comprensión relacionados con dos aspectos, por un lado, las políticas educativas dirigidas a la educación superior y, por el otro, las relaciones que estas guardan dentro del contexto educativo con la identidad étnica de quienes se encuentran cursando este nivel de estudios. No podemos pasar por alto, el hecho concreto de que los procesos educativos se dan dentro de un contexto específico, ese contexto influye de manera directa en los procesos que configura. Así, la identidad étnica de quienes se encuentran cursando estudios a nivel licenciatura, debe ser tomada como un proceso a comprender dentro de la complejidad y las particularidades de la educación superior.

### Educación indígena

Ahora bien, lo anterior se pone en evidencia cuando se analizan las características en función de las cuales se ha puesto en práctica la educación dirigida a la población indígena, en primer lugar, tenemos el sistema multigrado,

3. Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior. 2006. ANUIES.

donde un profesor imparte clase a más de dos grupos al mismo tiempo; la infraestructura ha jugado un papel importante, es decir, el tipo de recursos materiales con los que cuentan las escuelas de la zona; no podemos dejar de lado el papel que el docente juega en este proceso educativo, tanto si es indígena como si no lo es; los planes y programas de estudio son un elemento importante a considerar dentro de la presente investigación. Un elemento adicional sería la cultura misma, que dentro de aula se materializa en el uso o no de la lengua wixarika por parte de los alumnos o de los profesores.

La política pública impulsada por el gobierno federal para mejorar la calidad educativa indígena consiste en lo que se ha denominado “Educación Multicultural Bilingüe”, se parte del supuesto de que, con un profesor hablante de la lengua del grupo en cuestión, se solucionaría el “rezago educativo” evidenciado por las diferentes evaluaciones institucionales. Ello, devino del hecho de que el profesor en la primaria, aunque en algunos casos puede ser indígena, impartía sus clases en español, enseñando contenidos totalmente ajenos a los referentes culturales propios del contexto indígena en el que se encuentre.

Para la mayoría de los estudiantes, su ingreso a la primaria representa la primera interacción con el español, pues antes de ello, únicamente hablaban el wixarika, situación que les complicó durante toda la primaria no sólo aprender el nuevo idioma, sino lo que se enseñaba en el aula. Para aquellos que resultaron menos beneficiados en este proceso, se les asignó un profesor mestizo en los últimos grados, quien tiene serios problemas para generar estrategias didácticas eficaces, debido a las características lingüísticas y culturales presentes en el aula.

En ese contexto, la educación no representa una prioridad para las diferentes instituciones que atienden a la población indígena de la zona, pues no basta una educación que por mandato constitucional sea gratuita, sino que esta debe estar al alcance de todos.

### Algunos elementos teóricos

#### *Indigenismo.*

Hablar de decisiones y políticas diseñadas e implementadas por el Estado para mejorar las condiciones de vida de los pueblos indígenas, es hablar de indigenismo. Oehmichen Bazán (1999:57), define al indigenismo en términos simples: la política social dirigida a la población indígena. Por su parte, Portugal y Valenzuela (1983:1) lo definen como la acción pública para la reivindicación política, social y económica del “indio” en los países iberoamericanos. Héctor Díaz Polanco (2009:82) lo conceptualiza, como la corriente teórica y política que dio sustento a

la acción de los Estados Latinoamericanos para con los indígenas en la segunda mitad del siglo XX. Juan Comas (1953:241) lo asimila como un movimiento social, que tiene como preocupación principal, la difícil y precaria situación material y espiritual que tienen los indígenas en América, por lo que este movimiento, centra su objetivo en lograr el mejoramiento de ellos, elevando su nivel socioeconómico y cultural, convirtiéndolos en activos factores de producción y de consumo.

En México, el indigenismo, ha transitado por diversas etapas, teniendo un enfoque particular en cada una de ellas. Cristina Oehmichen Bazán (1999), señala que las etapas han sido: indigenismo integrativo, etnodesarrollo, indigenismo de participación y autogestión.

La tarea asignada al indigenismo oficialmente institucionalizado desde 1917, fue la integración educativa y cultural de la población indígena a la población mestiza (la nacional, no indígena). De ahí que la política indigenista y la educación tienen una relación fundamental y persistente del indigenismo nacional (Mariana Portugal A. y Verónica Valenzuela 1983).

Como bien se apuntó, una de las líneas de acción para lograr la integración del indígena, fue la educación que forma parte de las políticas públicas y programas derivados del indigenismo. En ese sentido, analizar el contexto en que se ha desarrollado la política educativa es de sumo interés para la presente investigación pues podría explicar el porqué del rezago educativo de las comunidades indígenas se asocia íntimamente a su condición de pobreza y marginación.

### **Políticas de educación indígena**

El análisis de las políticas educativas mexicanas se convierte en un referente para otras sociedades multiculturales en cuanto a la atención educativa de los pueblos indígenas. De este modo, el análisis histórico, político e ideológico de dichas políticas aportará la base teórica sobre la que se sustentan (García Segura 2004: 61).

La política educativa indigenista en México, ha vivido tres momentos, de acuerdo con Bastiani, Ruiz-Montoya, Estrada Lugo, Cruz Salazar y Aparicio Quintanilla (2012: 11-13), siendo ellos: Castellización, Educación Bilingüe Bicultural y Educación Intercultural Bilingüe. Esto nos habla de un dinamismo constante de la política educativa, por lo que es necesario analizar cada una de las etapas.

### **La Castellización**

La política en materia de educación indígena tiene sus bases en la revolución mexicana y, desde luego, en el proyecto de Vasconcelos, sin embargo, su origen se remonta

hasta la independencia de 1810 (García Segura, 2004: 63). La independencia de México se tradujo en el nacimiento de una nueva Nación, dotada de autonomía y soberanía, que entre sus primeras acciones estuvo la de elegir el español como lengua nacional, sin un consenso previo con las personas que tenían como lengua materna una distinta. En esta primera etapa como lo refiere Nolasco citada en García Segura (2004: 63), los indígenas no eran vistos como sujetos que necesitaban educación.

La Revolución mexicana, puso al indígena en un lugar visible, pues se convirtió en uno de los actores principales de este movimiento social. Una vez que los vencedores obtuvieron el triunfo y, se problematizara el hecho de que en México en ese periodo de tiempo, el español no era la única lengua, cobró un nuevo sentido la denominada “identidad nacional”.

Es en este momento cuando el modelo educativo de castellanización es implementado como mecanismo para “mexicanizar” a los indígenas vía el aprendizaje del español (García Segura 2004: 65). Para Maurer Ávalos (2010: 267) este programa o modelo educativo como le hemos llamado, tendría un doble propósito por una parte conservar los valores positivos del indio y por la otra exterminaría los que constituían un obstáculo para que fuera ciudadano, entre ellos la lengua, la estructura comunitaria y las creencias indígenas, es decir todo aquello que lo hiciera indio, muchos creían que con la castellanización se resolvería el problema indio.

El modelo educativo de “castellanización”, es ubicado por los autores Bastiani, Ruiz-Montoya, Estrada Lugo, Cruz Salazar y Aparicio Quintanilla (2012: 11-13), desde la Colonia hasta mediados del siglo XX, para ellos, esta acción gubernamental fue visualizada como recurso comunicativo para la transmisión de los conocimientos del mundo occidental (Nahmad, citado en Bastiani, Ruiz-Montoya, Estrada Lugo, Cruz Salazar y Aparicio Quintanilla 2012), el objetivo principal se centró en incorporar a los indígenas al proyecto nacional de sociedad mexicana, y el fundamento pedagógico fue el manejo del español para la socialización de los contenidos curriculares y para todo el proceso de enseñanza.

El programa de castellanización fue institucionalizado a través de la Ley de Instrucción Rudimentaria (1911), en la que disponía principalmente que en las escuelas de México se enseñaría a los indígenas a leer, hablar y escribir el castellano (García Segura, 2004: 64). Es importante destacar e identificar las instituciones y organizaciones que atendieron la política educativa de castellanización, cómo lo hicieron, sus resultados y su evolución. El primer antecedente los tenemos en los años veinte, con la

aparición de la Casa del Estudiante Indígena, ubicada en la ciudad de México, en ella se reunieron según Maurer Ávalos (2010: 268) a 200 jóvenes de 26 grupos indígenas, con el objetivo de que fueran instruidos con las normas predominantes y con la cultura occidental. Este primer intento fue fallido, debido a que los estudiantes que fueron concentrados en una misma institución, se negaron a regresar a su comunidad para iniciar con el cambio cultural enseñado en la casa del estudiante indígena, con esto, se configuró el fracaso inminente del programa que pretendía formar agentes biculturales.

La creación de la Secretaría de Educación en 1921, con el impulso de Vasconcelos por una educación obligatoria y en español, fue un verdadero empuje al mejoramiento integral de las comunidades indígenas y la educación del medio rural. Fue a través de la Casa del Pueblo como se pretendió dar una escuela a la comunidad (Aguirre Beltrán, citado en García Segura 2004: 65), el objetivo se enfocó en el desarrollo de las comunidades con alto grado de aculturación y un gran porcentaje de bilingües, no así en aquellas comunidades monolingües. Por último, es menester señalar que la casa del pueblo se transformó en la escuela rural mexicana.

Otra institución que jugó un papel clave como lo refiere Aguirre Beltrán (1973), fueron las Misiones Culturales y la Brigadas de Mejoramiento Indígena, estas se enfocaron a la población adulta indígena, a través de la enseñanza de artes y oficios. Esta institución al igual que las anteriores tuvieron efectos negativos, García Segura (2004: 65) señala que los indígenas lo percibieron como una imposición para su integración nacional.

Maurer Ávalos (2010: 268), también llegó a la conclusión que el problema de dicho modelo educativo era que el español carecía de significado para los indígenas puesto que no se tenían los suficientes conocimientos como para pensar en él, además este modelo tampoco había enfatizado que el indio conociera a fondo su propia cultura y lengua.

Para Bastiani, Ruiz-Montoya, Estrada Lugo, Cruz Salazar y Aparicio Quintanilla (2012: 11-13), la Castellización por su carácter impositivo, rígido y con una concepción monocultural propició el detrimento de las costumbres, saberes y valores de los pueblos indígenas. El modelo pedagógico de la castellanización limitó el desarrollo de identidad étnica y de las lenguas indígenas.

### **Educación Bicultural Bilingüe**

La propuesta de la Educación Bicultural Bilingüe era el uso de la lengua indígena como puente para aprender el español, es decir un bilingüismo en transición (Jorda Hernández: 2003: 2). Este modelo tuvo como objetivo central

que los niños indígenas adquirieran la lectoescritura en la lengua materna y en segundo momento el español. Las deficiencias de este modelo educativo consistieron en la gran importancia que se le dio al español en relación a las lenguas locales, por lo que el rezago educativo no se superó y seguramente aumentó.

Para Maurer Ávalos (2010: 269), el modelo bicultural bilingüe resultó una utopía pues el niño indígena sólo recibía los dos primeros años educación en su lengua, con el objetivo de dominarla, después toda la educación sería dada en español, generándose una pregunta interesante ¿es posible que el niño indígena domine su idioma en los dos primeros años, en tanto que los alumnos de habla castellana, lo estudian todos los grados de primaria, secundaria y preparatoria?

### **Educación Intercultural Bilingüe**

El sistema de Educación Intercultural Bilingüe es el que en la actualidad prevalece, según Bastiani, Ruiz-Montoya, Estrada Lugo, Cruz Salazar y Paricio Quintanilla (2011: 11-13) este modelo surge a mediados de la década de los 90's, debido a que era más frecuente que en los espacios educativos provinieran estudiantes de diferentes contextos culturales. La lectoescritura en la lengua materna así como el aprendizaje en los contenidos en español y el desarrollo de competencias educativas en ambos serían el eje del éxito de esta política.

Esta Política educativa según Jorda (2003:4) es resultado de la aparición de los lineamientos generales para la educación intercultural Bilingüe, en ellos se plantea que los modelos educativos en materia indígena habían sido un fracaso, en virtud de que se había intentado reproducir el sistema educativo empleado en las escuelas urbanas, pero en condiciones precarias y marginales. Lo intercultural bilingüe consistía esencialmente en el desarrollo de las habilidades lingüísticas como eje central de la educación, planteando que la lectura y la escritura del español se facilitarían si los alumnos ya fueron alfabetizados en su lengua materna. El resultado de esta política sería que el niño fuera competente en ambas lenguas. Actualmente el modelo intercultural bilingüe, está siendo implementado en todo el territorio nacional.

La educación intercultural Bilingüe, tal y como está plasmada en la misión y visión del programa elaborado por la Dirección General de Educación Indígena, carece de significado cuando damos un vistazo a la realidad de su implementación. La política de educación indígena denominada intercultural bilingüe no sólo depende para su éxito del modelo lingüístico y de enseñanza planteado en los ejes rectores del programa elaborado por la Dirección

General de Educación Indígena, si no hay incidencia de elementos importantes en la estructura e insumos en la implementación de la política pública.

Previo a entrar al análisis es necesario apuntar que el Sistema Nacional de Educación está conformado por dos subsistemas: el Subsistema de Educación General y el Subsistema de Educación Indígena. El Subsistema de educación General es aquel que se encarga de la población mayoritariamente mexicana e hispanohablante, su característica principal es el docente monolingüe, en tanto que el Subsistema de educación Indígena es aquel que atiende a la población de las comunidades étnicas, siendo su principal característica el maestro bilingüe, es decir una lengua indígena y el español.

Según Schmelkes, (1997), se entiende por calidad de la educación el logro de aprendizaje relevante para la vida, tanto en nivel individual como en cada escuela, en esta concepción debe estar implicada necesariamente la equidad. El concepto de equidad, para los efectos de este análisis, es el que presupone la autora citada, y se refiere a la distribución de oportunidades educativas que tiene la población para permanecer en el sistema educativo para su promoción y para su aprovechamiento.

El censo de población y vivienda 2005, indicó que el aumento porcentual de matrícula, docentes y escuelas había sido semejante en los dos subestimas educativos, sin embargo, en educación primaria el subsistema de educación general presentó un descenso de 9,5% de matrícula, sin embargo, hubo aumento considerable de insumos educativos para este subsistema en comparación con el indígena. Jorda Hernández (2003), considera tres indicadores para medir la inequidad en ambos sistemas, el de reprobación, la deserción escolar y el de eficiencia Terminal, en todos ellos el resultado es negativo para el subsistema indígena en comparación con el subsistema general y es atribuido a la distribución de los insumos educativos. Por lo anterior, resulta evidente que no sólo es necesaria una política educativa para el sector indígena que contemple aspectos culturales y bilingües, sino también es necesario dotar de insumos suficientes a la política.

### **La pluralidad lingüística y Cultural como ejes de la política educativa**

La educación intercultural Bilingüe, tal y como está El programa como acción gubernamental en materia de educación indígena elaborada por la Dirección General de Educación Indígena, tiene como principios básicos el acceso a la educación, la equidad en la educación, la interculturalidad de la educación y la calidad de la educación. Ahora bien, con respecto a la interculturalidad,

el discurso oficial plantea la idea de no sólo contemplar la lengua como eje del crecimiento educativo sino también el contexto cultural, y la cosmovisión de los pueblos indígenas.

Para realizar un acercamiento al contexto lingüístico del niño indígena es indispensable reconocer que una de las formas importantes en que la cultura se expresa es la lengua y esta a su vez en todos los elementos culturales relevantes para un pueblo, ellos, influyen en su producción verbal y en consecuencia en su aprendizaje, por lo anterior considerar el contexto lingüístico del niño es uno de los aspectos que el maestro debe tomar en cuenta (DGI-Educación de Adultos).

El retroceso a la castellanización es un problema que no ha sido superado por la política educativa, desde sus tres momentos el factor clave fue imponer el español sobre la lengua materna, con ello se está creando a niños analfabeta funcionales, pues no dominan la escritura de su lengua y se pretende adquieran el conocimiento en una distinta y en un contexto occidental ajeno.

Eugenio Maurer (2010), precisó que el querer instruir en castellano acerca de una cultura diferente de la propia, emplea un marco de referencia desconocido, cuyos contenidos son ajenos a su propia cultura, con ello se obstaculiza grandemente, si no es que se impide por completo la posibilidad de la relación.

De lo anterior advertimos diferentes actores involucrados en el fracaso del sistema, entre los principales se encuentra la planta docente, sin embargo, no se les puede atribuir toda la responsabilidad cuando actúan en un marco de centralismo y burocracia. Según Jorda (2003), el maestro bilingüe exige una preparación especializada, sin embargo en una comparación de los perfiles en el periodo de 1990-2004 se mantiene una cuarta parte de docentes sin estudios profesionales.

Aunada a la deficiencia del perfil, debemos añadir que aquellos docentes que recibieron una educación y preparación para ser maestros en poblaciones indígenas, no necesariamente imparten clases en su comunidad, en su lengua, y mucho menos en su cultura, es el caso de los maestros de Chiapas que imparten clases en las sierras de Chihuahua.

La planta docente a su vez, cuenta con un perfil de asesores, que les instruyen en la implementación de la educación intercultural bilingüe, de los cuales sólo el 15% cuenta con experiencia en educación indígena (Jorda, 1999).

Otro factor que concurre de manera negativa en la implementación del modelo educativo, es la centralización que se das de formas principalmente, la primera consistente en la capacitación denominada "Cascada",



que opera de la siguiente manera: La Dirección General de Educación Indígena capacita en dos o tres días a las mesas técnicas de las entidades federativas, que a su vez lo hacen de manera semejante con las mesas técnicas de los sectores y supervisiones escolares de su estado, para que estos se encarguen de reproducir el taller o curso con los docentes (Jorda, 2003) y, la segunda, en la creación de los contenidos curriculares que imparten los maestros, a nivel central se determinan y se envían a los docentes por medio de la operación cascada.

### **Alumnos indígenas en educación superior**

Ahora bien, no tenemos cifras exactas de los estudiantes que se encuentran cursando el nivel superior; ello, debido a diversas razones, entre las que destacan principalmente, el hecho de que algunos estudiantes indígenas por evadir la discriminación, no se asumen como tal, y que las instancias gubernamentales prefieren no revelar dicha información. Al respecto Patricia Torres Mejía (2006:7) señala: “No se puede dar cuenta del número de estudiantes indígenas en la educación superior nacional porque no se ha considerado pertinente ni deseable, la cifra implicaría mostrar la discriminación en el ingreso a la educación de la cual ha sido parte, en otras muchas, la población indígena de México” (2006:7).

El estudio publicado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el año 2003, reveló que en México “Sólo el 1% de los jóvenes indígenas de entre 18 y 25 años de edad ingresan a instituciones de educación superior y de ellos, uno de cada cinco egresa y se titula, en contraste con el 22,55% de los jóvenes de esa misma edad del país que acceden a dicha educación, egresando y titulándose la mitad de esos estudiantes” (Mato citado en Bello Domínguez 2008: 33). La acción gubernamental en materia educativa para con los pueblos indígenas, se ha quedado estancada en la educación básica, sin miras en la educación media superior y superior.

Podemos seguir indagando, sobre datos duros que evidencien la desigualdad e inequidad en la educación indígena, que se traduce en la exclusión y marginación de las comunidades indígenas, sin embargo, sólo concluiríamos lo mismo: la educación indígena se encuentra en desventaja en relación a la educación nacional. Por ello, resulta necesaria una investigación de corte cualitativo, que dé cuenta de forma particular de las causas que originan que la población indígena no este accediendo a la educación superior.

Los resultados de los procesos educativos descritos deben entenderse desde uno de sus articuladores, para el caso que nos ocupa sería la identidad, esta se constituye como una estructura que influye y, en gran medida marca las pautas y los productos de los procesos aludidos.

### **Procesos identitarios**

Entiendo identidad a partir de las consideraciones de Lisón Tolosana:

La identidad ha pretendido ser el significante de la diferencia específica, de aquello que subsiste y singulariza, el signo de lo particular pero permanente. Desde esta perspectiva, los mecanismos de producción de sentido elaboran de manera constante la poética de la identidad regional, fusionando lo fáctico con lo ideal y lo mudable con lo permanente; o pone, esencializa, tergiversa, selecciona, objetiva e idealiza, mitifica y sacraliza. Los hombres concretos nacen, viven y pasan rápidamente por el escenario local; es pueblo, la comunidad, el grupo étnico, la región o la nación (1997: 11-12).

Las consideraciones que de aquí se desprenden están relacionadas con las características propias de la identidad, los elementos que le dan sentido y que, a la vez, han facilitado su permanencia y resignificación. Sabemos, la identidad no es un ente estático. La identidad es un proceso en constante cambio configuración y resignificación. La identidad está en clara relación con los elementos que caracterizan a los grupos, desde el territorio y el ecosistema que les es propio, hasta todo el conjunto de memorias que se articulan en torno a este territorio, así como las tradiciones y costumbres que en éste se han desarrollado. La identidad entonces, es dinámica; siempre en relación, se trata de una identidad relación, relación no sólo con los integrantes del grupo, sino con todo el conjunto de prácticas y de símbolos asociados a esas prácticas. La identidad es signo y símbolo a la vez, signo que permanece, que da un eje desde el cual las prácticas inherentes a la identidad cobran sentido. Símbolo que se resignifica, se transforma; integra para sí nuevos elementos, oculta algunos, desecha otros.

Al respecto, Pérez Taylor apunta:

La identidad sirve para encontrar las semejanzas y mantenerlas en vigor, para proporcionar a la sociedad las condiciones de representación de lo mismo. La identidad es la marca de referencia de lo mismo, es lo que posibilita que una sociedad tenga un sentido común en la vida pública y en la vida privada. Pero, igualmente, es el signo marcador de lo que fue el pasado y es el presente; por ello la identidad atraviesa todos los ámbitos sociales, todos los sectores de la vida cotidiana, para establecer las pautas de comportamiento y la mentalidad regional. El cruce de la identidad con el proceso social se materializa en las prácticas, entendidas estas como las manifestaciones reales de un proceso simbólico con lo cual

se mantiene vigente en el mundo (2002: 56).

Sin embargo, la identidad es un proceso político desde el momento en que facilita una práctica o que se encuentra anclada a una práctica que tiene sentido en un momento dado. No podemos quedarnos con el concepto restringido de concebir la identidad como algo inmanente, como si se tratara de un conjunto de ideas, de saberes. Es necesario trascender este concepto, y poder comprender la identidad desde el conjunto de prácticas que la constituyen. Esta, la práctica, el conjunto de prácticas que subyacen a la identidad, poseen en sí mismas ya una carga política, desde el momento que como práctica revela en una primer movimiento un para sí, define y pone las fronteras de lo que soy, ante lo que no soy. Marca los límites de acción de la mismidad frente a la diferencia, a lo que se desconoce. Establece los parámetros de acción de lo que se sabe propio ante lo que se desconoce por ser ajeno.

La identidad define el espacio para la puesta en práctica de todo ese repertorio de marcadores que definen a lo mismo, ante los espacios que le están negados a esa mismidad, por encontrarse más allá de donde dicho conjunto de acciones cobra efectividad y pertinencia. La identidad en tanto política, posibilita que el conjunto de acciones que la definen se materialicen, se resignifiquen y se fortalezcan. Esta resignificación va acompañada en todo momento de la integración de nuevos elementos, así como tiene a su vez, la posibilidad de desecher los que son considerados inoperantes, o los que han perdido/modificado la carga simbólica que les daba un sentido y una dirección.

La identidad se juega al nivel de las prácticas, y como tal, muchas de ellas han cobrado una especie de aparente repetición mecanicista. Se materializan como los elementos que dan sentido y un orden a su vida cotidiana. Este orden es parte de la estructura que define la vida en sociedad, la identidad impacta y se retroalimenta de la organización social de la que forma parte. La organización social es el sustrato a partir del cual las prácticas que de la identidad se derivan y cobran sentido, el proceso simbólico que de esto se deriva, es decir, todo el conjunto de símbolos y signos que aquí surgen están a la vez determinando la producción de sentidos que cada grupo humano posee.

De acuerdo con Lluís Duch:

El mundo de la vida cotidiana es el mundo social en el que nace el hombre y en cuyo interior ha de encontrar sus relaciones; este mundo es experimentado por él como una red estrechamente cerrada de relaciones sociales, de sistemas de signos y

símbolos con su particular estructura significativa, de formas institucionalizadas de organización social, de sistemas de status y de prestigio. El mundo de la vida cotidiana es la escena y también el objeto de nuestras acciones e interacciones (2002: 109).

Así, es necesario considerar la estructura y características de la identidad para acercarnos al proceso educativo a nivel superior. La identidad étnica, nos permite trazar con mayor precisión estrategias de intervención y/o comprensión sobre los procesos educativos a los que se ha aludido.

### Contexto

A manera de conclusión

Los grupos originarios construidos desde la homogenización que la educación oficial propone, han sido parte de las políticas de Estado, se han discutido y buscado un conjunto de estrategias que den cuenta de esta figura, pero también, se han planteado una compleja diversidad de discursos que han sido el eje desde donde se han articulado diversas acciones a él dirigidas (asimilación, integración, etnodesarrollo). La construcción del indígena es una realidad innegable, desde esta lógica, cada discurso resalta ciertos elementos que le “caracterizan” a la vez que niega otros. Por ejemplo, tenemos las consideraciones al respecto de Aguirre Beltrán: “Las poblaciones indígenas son en lo esencial, grupos étnicos de cultura diferente que tienen una gran cohesión interna y que presentan una gran resistencia a la integración, cuando esta pretende preservar los mecanismos que segregan a los indígenas en posiciones ostensibles de subordinación” (1967:16).

Después de la Revolución, se buscó afanosamente su integración a la nación que buscaba consolidarse. Este pasado, ideológicamente necesario, brindaba los elementos que toda nación requiere para fortalecerse: la posibilidad de hundir su historia en un tiempo inmemorial para recrearse a partir de una estructura mítica que justifica la vigencia de cierta gloria prehispánica. Al respecto, Renan consideraba que: “La nación al igual que el individuo, es el resultado de un extenso pasado de esfuerzos, de sacrificios y de desvelos. El culto a los antepasados es el más legítimo de todos los cultos; los antepasados han hecho de nosotros lo que somos. Un pasado heroico, grandes hombres, la gloria (la verdadera, por supuesto)” (2006:48). El indio fue motivo de orgullo, pero también, representó un reto para políticos e ideólogos; dado que se buscaron las estrategias para subsumirlo en la homogeneidad racial y lingüística que el México postrevolucionario necesitaba para su población. La integración como proyecto nacional, fue una de las

estrategias planteadas, se buscó que el indio formara parte del proyecto de civilización y progreso planteado por el recién inventado México. El problema consistió en definir los parámetros de este progreso, y más que definirlos, de hacerlos asequibles para la denominada población indígena del país. El proyecto planteado en estos términos, significó como elemento indispensable, el aprendizaje del español como lengua hegemónica. La castellanización jugó aquí un papel importante, dado que se vio en esta, la única forma para que las comunidades indígenas finalmente formaran parte de la nación. Estamos ante una integración forzada que reconocía en el indio cierto “potencial” para este proceso, la estrategia consistió entonces, en llevar el español a todos los espacios posibles.

La educación bajo estas premisas, fue el eje que permitiría la articulación de las comunidades indígenas en este proyecto de progreso y civilización. La integración bajo estos parámetros era posible y deseable, Pozas y Pozas nos comentan: “En efecto, los indios tienen que actuar con dos conductas, dos actitudes, dos ideas del mundo, dos situaciones; totalmente distintas: las que conciernen a su mundo, a sus gentes, su pueblo y, las que se refieren al mundo exterior. Tienen, pues, que saber distinguir muy bien las diferencias entre ambas situaciones, las limitaciones, las extralimitaciones y sus consecuencias” (2006:176).

El México postrevolucionario, buscó afianzarse a procesos de desarrollo y de progreso, mismos que le llevarían a insertarse dentro de canales económicos internacionales para generar procesos de modernización, mismos que habrían de materializarse en las instituciones que le daban sentido al Estado. Uno de los principales problemas que la construcción nacionalista enfrentó, fue la composición pluriétnica y pluricultural que caracteriza al país.

Este México moderno, no lo ha sido para todos. De entrada, como lo hemos visto, la homogenización lingüística como proyecto definido desde el aparato estatal fue un objetivo claro, tuvo un espacio concreto de aplicación-ejecución, las comunidades indígenas; ese conjunto de “diferentes” que era necesario incorporar al proyecto de unidad nacional, vía la estrategia planteada por el nacionalismo de la época: a todos la misma educación, pero también, a todos la misma cultura. El nacionalismo, es la construcción de referentes identitarios, pero también, es un conjunto de olvidos sistemáticos. A partir de este, la idea de comunidad tomó un sentido, esa hermandad racial imaginada, desde la cual la historia nacional se fincó en las memorias.

A la par de este naciente nacionalismo, se discutieron durante ciertos momentos los ejes en función de los cuales habría de llevarse a cabo la estrategia de homogenización: asimilación, incorporación, etnodesarrollo. La educación en México se constituyó en función de esta discusión, se buscó darle un sustento académico a la actuación del Estado. La asimilación vía la educación oficial, fue la constante que tuvo como objetivo la homogenización que México requería. De este modo, se instrumentan un conjunto de dispositivos que inciden de manera directa sobre los procesos de configuración identitaria de los pueblos originarios.

### 5. Procedimiento

Planteamos aquí, de forma general, el procedimiento de trabajo que llevamos a cabo desde VideodinamizArte. Para un desarrollo más detallado pueden consultar el artículo VideodinamizArte. Talleres de videocreación desde una mirada giestáltica (Pernas Soto y Seijo Cuba, 2014).

El trabajo se estructura en tres grandes bloques, al igual que todo proceso de creación audiovisual: Pre-producción, Rodaje y Edición; al que añadimos la fase final de Visionado de la obra resultante.

La primera etapa, de PRE-PRODUCCIÓN se dirige al esclarecimiento de la idea a comunicar por alumno: qué quiere contar y cómo puede hacerlo.

Es el momento de establecer la atmósfera grupal adecuada para la apertura emocional, a través de dinámicas de contacto que promuevan la cohesión y una actitud de exploración, juego, curiosidad y sorpresa, con interacción entre los miembros. Con espejos o marcos como objeto intermediario vamos centrando el foco sobre el hecho de mirar, hacia dentro y hacia afuera.

También en esta etapa tratamos de conocer un poco más a los alumnos a través de sus gustos y preferencias estéticas, lo que supone que muestren al grupo su forma de entender y observar el mundo. Esta tarea se concreta mediante la aportación de videos, fotos, música, libros u otros elementos que les definen.

Es un momento para mostrarse con aquello que gusta a cada participante, de reconocer entre los miembros la diferencia y apreciarla. Esta etapa es fundamental de cara al desarrollo de todo el proceso, por lo que las facilitadoras han de animar a ello, sin presionar en exceso, y recogiendo cada participación de la persona como válida.

A lo largo de diferentes sesiones y a través de diversas dinámicas de creatividad y técnicas, como: “tormenta de ideas”, “mapa mental”, o algunas de elaboración propia como la denominada “cinco sentidos” vamos llegando a un núcleo temático que se hace más fuerte a medida que pasan las sesiones. Observamos que hay elementos en cada

participante que se repiten, se mantienen a lo largo de las sesiones, y por lo tanto muestran que ahí está algo esencial de esa persona.

Llega entonces el momento de poner conciencia, algo que sucede en el encuentro entre la facilitadora y el/la participante. Así en el intercambio comunicativo recogemos aquello que tiene “chispa”, que vibra, aquello que percibe que tiene mayor fuerza para devolvérselo al participante y ver si encaja en su idea, a modo de aclaración de la misma. Esta etapa se enlaza con la localización de la energía ya que esa “semilla” de creatividad emana de aquel lugar donde el participante se siente vivo, ahí está la fuente de su auto-apoyo y es la movilización de ese potencial lo que debe facilitar sin hacerse “carga de”, sino promoviendo que el participante vea el “camino hacia”.

La fase de apoyo preliminar de sí mismo, a través de mostrar y dar valor a sus gustos y preferencias reconociéndolas como algo propio y característico de su estar en el mundo, supone facilitar las condiciones que ayuden a sostenerse al participante. En este sentido el desarrollo del clima grupal, el haber infundido esa condición de apertura y confianza en el proceso, así como el uso de las técnicas que han posibilitado pasar de una idea abstracta, una intuición difusa, a un concepto más claro y concreto, constituyen pilares donde el participante puede apoyarse para construir su creación.

Una vez que los participantes tienen definido y articulado a través del lenguaje el tema que quieren comunicar, entramos así en la elección de la “historia” que queremos contar, esto es qué historia concreta ilustra este tema de fondo con que cada uno está en contacto.

En la comunicación audiovisual el cómo dice algo más que el qué se dice. Es por tanto en este momento, una vez que los participantes ya han tomado conciencia, se “han dado cuenta” de las habilidades, cualidades y potencialidades que los definen aquí y ahora, cuando pasamos a dar las herramientas para mostrar cómo los alumnos pueden ilustrar audiovisualmente su idea.

Así, ya desde la primera sesión se van intercalando las dinámicas citadas con la presentación de referentes audiovisuales. Consideramos muy importante la visualización de otras formas de contar historias, miradas diferentes hacia la realidad cotidiana, donde se manifieste la importancia de la idea, más allá de dificultad técnica. Es por ello que dichos referentes suelen ser extraídos del género documental. La idea es buscar resonancias en el alumno en cuanto a un contexto común, un entorno reconocible donde lo importante es más la mirada que ponemos sobre él, que el espacio mismo.

Del mismo modo es fundamental el acercamiento al

lenguaje audiovisual con las características de composición y narración intrínsecas que posee. Aprender a comunicar en otro código supone acercarse al significado de las unidades mínimas de composición audiovisual: los planos. Haciendo hincapié en la importancia del punto de vista de cada uno, lo que puedes comunicar desde una u otra perspectiva, la implicación emocional que tiene cada encuadre – lo cual se entrelaza con dinámicas experienciales con el espejo como metáfora de cámara.

La relevancia del sonido es un apartado nuclear, como recurso para completar y potenciar las imágenes, aprendiendo los tipos de sonidos que se pueden dar en una película a través de ejemplos y ejercicios.

Por último, se inicia en esta fase una explicación teórica del montaje y su relevancia como fase final de construcción de la idea.

Diversas técnicas se ponen al servicio de los alumnos para concretar la idea abstracta inicial en el desarrollo de una historia específica narrada en lenguaje audiovisual que ejemplifique el tema que queremos abordar. Así el uso del “story-board”, el “story-line” o la “escaleta” ayudarán a dar concreción a qué queremos contar y cómo podemos materializarlo.

Llegamos así a la etapa donde el alumno integra en su día a día directamente la actividad creativa. No ya en el plano abstracto, como hacía en un primer momento al estar pensando en la idea, sino en la práctica – implicando a las personas que le rodean, conociendo mejor su contexto a la hora de buscar localizaciones, etc. – ya que moviliza sus recursos para tratar de alcanzar un objetivo planteado por él mismo.

Llega así la hora de grabar. Es el momento de llevar a la práctica lo plasmado sobre el papel, en la escaleta y comenzar la fase de RODAJE. Una vez especificado qué quiere rodar, qué planos comunican mejor su idea, cuándo puede hacerlo, dónde se localiza... e incluso un “plan b” por si la primera opción resulta imposible, los alumnos salen a grabar de forma autónoma.

Se les han facilitado las directrices necesarias y pueden emplear las cámaras de sus propios teléfonos móviles u otros soportes e grabación (cámaras de vídeo o fotos) con un tiempo limitado de “brutos” – tiempo total de grabación antes de la edición – que posibilita el montaje en las sesiones que conforman el programa.

Una vez recogidas las imágenes, es el momento de pasar a la fase de EDICIÓN. Esta etapa se desarrolla ya delante de los equipos informáticos. Aportando las directrices necesarias para el manejo del programa de montaje en función del nivel donde estén los participantes, así como las orien-

taciones o sugerencias respecto al engranaje de los planos definidos previamente.

En este momento también miembros del grupo que, en tanto creadores y autores, dan sus opiniones a sus compañeros, continuándose el proceso de colaboración y resonancias dentro del grupo.

Por último, rematada la pieza audiovisual de cada participante, que suele durar entre 2 y 5 minutos, llega la hora del VISIONADO, que podríamos establecer como fase final.

El visionado de la obra final de cada uno en grupo permite mostrar el producto ante el autor y otras miradas. Es una etapa que completa el proceso, más allá de que después, en función de la decisión del autor, esta obra pueda ser divulgada fuera del grupo de trabajo, en sus propias redes sociales, Youtube o en una exposición pública.

El hecho de exponer el trabajo creativo resultante del proceso es una forma de mostrar una parte de ti, aquella que te motiva y te ha impulsado a expresarte, aquello que quieres comunicar, en definitiva. Siempre bajo una mirada libre de juicio que respeta la naturaleza estética del alumno como individuo único y acoge el aspecto íntimo y personal volcado en cada obra.

En esta etapa es cuando se facilita la toma de conciencia del mensaje que recibe el participante de su propia creación audiovisual. Qué ha mostrado en su vídeo, cómo ha sido el proceso hasta llegar al resultado presente y si se re-conoce a través de su propia creación.

Es importante tener en cuenta que los procesos personales son diversos, llegan a diferentes niveles de profundidad, en función del momento personal de cada uno. Cada uno ve lo que está preparado para ver, por lo que el resultado final será siempre válido mientras tenga sentido para cada participante.

También el grupo, que actúa como foro de resonancias, devuelve al autor o autora qué le llega de la creación, en una actitud de respeto promovida por las facilitadoras, que guían la comunicación respetuosa apreciando la diversidad y autenticidad de cada obra. Acoger y recibir los comentarios que sugiere y evoca la obra de cada uno en el resto de alumnos colabora a esa integración del mensaje. Esta intervención del grupo, guiada por las facilitadoras, que promueven la apropiación de lo proyectado, permite al participante darle un lugar a esta nueva creación dentro de su auto-concepto, flexibilizándolo y enriqueciéndolo. De esta manera es finalmente promovido un ejercicio de actualización de la persona, formulando nuevas perspectivas de sí misma y ampliando su concepción del sí mismo.

El objetivo es dar herramientas para la comprensión interna, ayudando a reforzar aquellos puntos de apoyo, sanos y conscientes, desde los que poder construir el siguiente

paso vital, sea la decisión que sea.

#### Un mundo de posibilidades

Manteniendo las directrices que hemos plasmado aquí como metodología de trabajo (el participante como autor, el proceso tan importante como el resultado, atravesar todas las fases del proceso creativo, etc....) las posibilidades que surgen a la hora de dirigir el tema a abordar son infinitas.

En este caso hemos partido de poner el foco en los gustos, preferencias con las que los alumnos y alumnas se identifican, de cara a promover la reafirmación de sus potencialidades y su autoestima.

No obstante, existen numerosas temáticas que pueden abordarse desde esta metodología y por lo tanto muchas propuestas a desarrollar. Compartimos aquí, someramente, dos de ellas:

- La creación de un videocurrículum, no tanto en cuanto a experiencia laboral sino desde las habilidades aprendidas a lo largo de su vida que pueden ser puestas en juego de cara a buscar una profesión motivadora y constructiva para su futuro. El objetivo es revisar las habilidades adquiridas, el currículum oculto de los participantes, dirigiéndolo no sólo a potenciar su autoestima, sino poniéndolo al servicio de clarificar su orientación laboral futura. Por ejemplo, si uno/a es capitán de un equipo de fútbol, tiene experiencia en dirigir y coordinar grupos; si hace atletismo se presupone capacidad de esfuerzo; si le gusta dibujar seguramente tenga buena orientación espacial...

- La creación de un videodiario donde, con la consigna inicial de grabar un plano cada día de forma intuitiva y sin más pauta que cuando les apetezca, generen un material a elaborar en una segunda fase. Reconociendo cuál es el hilo conductor que puede vertebrar esos planos tras el visionado inicial y editándolo en función de la emoción recogida en ese momento.

Video-presentaciones, video-retrato de un espacio físico, video-ilustración de emociones... son algunas de las variaciones que pueden derivarse de la utilización de la herramienta audiovisual en un ámbito pedagógico. Siempre puesta al servicio de la expresión creativa y auténtica del punto de vista del individuo, con validez por sí misma, reforzando su visión como sujeto activo, en comunicación y creador de su entorno.

#### A manera de conclusiones

Los grupos originarios contruidos desde la homogenización que la educación oficial propone, han sido parte de las políticas de Estado, se han discutido y buscado un conjunto de estrategias que den cuenta de esta figura, pero también, se han planteado una compleja diversidad de discursos que han sido el eje desde donde se han articulado diversas

acciones a él dirigidas (asimilación, integración, etnodesarrollo). La construcción del indígena es una realidad innegable, desde esta lógica, cada discurso resalta ciertos elementos que le “caracterizan” a la vez que niega otros. Por ejemplo, tenemos las consideraciones al respecto de Aguirre Beltrán: “Las poblaciones indígenas son en lo esencial, grupos étnicos de cultura diferente que tienen una gran cohesión interna y que presentan una gran resistencia a la integración, cuando esta pretende preservar los mecanismos que segregan a los indígenas en posiciones ostensibles de subordinación” (1967:16).

Después de la Revolución, se buscó afanosamente su integración a la nación que buscaba consolidarse. Este pasado, ideológicamente necesario, brindaba los elementos que toda nación requiere para fortalecerse: la posibilidad de hundir su historia en un tiempo inmemorial para recrearse a partir de una estructura mítica que justifica la vigencia de cierta gloria prehispánica. Al respecto, Renán consideraba que: “La nación al igual que el individuo, es el resultado de un extenso pasado de esfuerzos, de sacrificios y de desvelos. El culto a los antepasados es el más legítimo de todos los cultos; los antepasados han hecho de nosotros lo que somos. Un pasado heroico, grandes hombres, la gloria (la verdadera, por supuesto)” (2006:48). El indio fue motivo de orgullo, pero también, representó un reto para políticos e ideólogos; dado que se buscaron las estrategias para subsumirlo en la homogeneidad racial y lingüística que el México postrevolucionario necesitaba para su población.

La integración como proyecto nacional, fue una de las estrategias planteadas, se buscó que el indio formara parte del proyecto de civilización y progreso planteado por el recién inventado México. El problema consistió en definir los parámetros de este progreso, y más que definirlos, de hacerlos asequibles para la denominada población indígena del país. El proyecto planteado en estos términos, significó como elemento indispensable, el aprendizaje del español como lengua hegemónica. La castellanización jugó aquí un papel importante, dado que se vio en esta, la única forma para que las comunidades indígenas finalmente formaran parte de la nación. Estamos ante una integración forzada que reconocía en el indio cierto “potencial” para este proceso, la estrategia consistió entonces, en llevar el español a todos los espacios posibles.

La educación bajo estas premisas, fue el eje que permitiría la articulación de las comunidades indígenas en este proyecto de progreso y civilización. La integración bajo estos parámetros era posible y deseable, Pozas y Pozas nos comentan: “En efecto, los indios tienen que actuar con dos conductas, dos actitudes, dos ideas del mundo, dos situaciones; totalmente distintas: las que conciernen a su mun-

do, a sus gentes, su pueblo y, las que se refieren al mundo exterior. Tienen, pues, que saber distinguir muy bien las diferencias entre ambas situaciones, las limitaciones, las extralimitaciones y sus consecuencias” (2006:176).

El México postrevolucionario, buscó afianzarse a procesos de desarrollo y de progreso, mismos que le llevarían a insertarse dentro de canales económicos internacionales para generar procesos de modernización, mismos que habrían de materializarse en las instituciones que le daban sentido al Estado. Uno de los principales problemas que la construcción nacionalista enfrentó, fue la composición pluriétnica y pluricultural que caracteriza al país.

Este México moderno, no lo ha sido para todos. De entrada, como lo hemos visto, la homogenización lingüística como proyecto definido desde el aparato estatal fue un objetivo claro, tuvo un espacio concreto de aplicación-ejecución, las comunidades indígenas; ese conjunto de “diferentes” que era necesario incorporar al proyecto de unidad nacional, vía la estrategia planteada por el nacionalismo de la época: a todos la misma educación, pero también, a todos la misma cultura. El nacionalismo, es la construcción de referentes identitarios, pero también, es un conjunto de olvidos sistemáticos. A partir de este, la idea de comunidad tomó un sentido, esa hermandad racial imaginada, desde la cual la historia nacional se fincó en las memorias.

A la par de este naciente nacionalismo, se discutieron durante ciertos momentos los ejes en función de los cuales habría de llevarse a cabo la estrategia de homogenización: asimilación, incorporación, etnodesarrollo. La educación en México se constituyó en función de esta discusión, se buscó darle un sustento académico a la actuación del Estado. La asimilación vía la educación oficial, fue la constante que tuvo como objetivo la homogenización que México requería. De este modo, se instrumentan un conjunto de dispositivos que inciden de manera directa sobre los procesos de configuración identitaria de los pueblos originarios.

## Referencias

- Aguilar Villanueva, L. (2010). *Política Pública*. México: Siglo Veintiuno.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo. (1967). *Regiones de refugio*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Aguirre Beltrán, G. y Pozas Arciniega R. (1991). *La política Indigenista en México*. Tomo II. México: Instituto Nacional Indigenista/ Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Bastiani Gómez, J., Ruiz Montoya, L., Estrada Lugo E., Cruz Salazar, T. y Aparicio Quintanilla (2012). *Política educativa indígena*. *Perfiles Educativos*, XXXIV (135): 8-25.
- Ballart, X. y Ramió C. (2000). *Evolución histórica de la administración, programas de reforma y retos de futuro*. *Ciencia de la administración*: Editorial Tirant lo Blanch.
- Cabrerero Mendoza E. (2000). *Usos y costumbres en la hechura de las políticas pública en México*. *Gestión y política pública IX 2*: 180-229.
- Comas, J. (1953). *Ensayos sobre indigenismo*. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Díaz Polanco, H. (2009). *La diversidad cultural y la autonomía en México*. México: Nosotras Ediciones.
- Gamio, Manuel (1966). *Consideraciones sobre el problema indígena*. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Jorda Hernández, J. (2009). *Un acercamiento a la realidad escolar indígena y propuestas de cambio en Estado del Desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*. Programa Universitario México Nación Multicultural – UNAM y Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado de Guerrero.
- Maurer Ávalos, E. (2010). *La política educativa indigenista*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos XL (3-4)*: 257-259.
- Méndez J. (2010). *La política pública como variable dependiente hacia un análisis más integral de las políticas públicas*. En: *Política Pública de Aguilar Villanueva*: México: Siglo XXI.
- Oehmichen Bazán, M. (1999). *Reforma del Estado, Política social e indigenismo en México 1988-1996*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Patricia Torres Mejía (2006). *Introducción en Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Pozas, Ricardo y de Pozas, Isabel. (2006). *Los indios en las clases sociales de México*. México: Editorial Siglo XXI.
- Ramírez Castañeda, E. (2006). *La educación indígena en México*. México: Universidad Autónoma de México.
- Renan, Ernst. (2006). *¿Qué es una nación?* Ediciones Sequitur, Argentina.
- Saldívar Tanaka, E. (2008). *Prácticas cotidianas del Esta-*

do, una etnografía del indigenismo. México: Plaza y Valdez y Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México.

-Stavenhagen, R. (2001). *La cuestión étnica*. Mexico: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.

-Solís Cruz, J. (2012). *Ser ciudadano ser indio, luchas políticas y formación del estado en Nurío y Tiríndaro, Michoacán*. México: El Colegio de Michoacán, Universidad de Ciencias y Artes en Chiapas.

## La Libreta de los sentimientos

56

### Miguel Angel Santos Guerra<sup>1</sup>

Hace ya muchos años (en 1978, para ser exactos), Alexander Neill, fundador de la escuela inglesa de Summerhill, que tuve la suerte de visitar en dos ocasiones, escribió un libro titulado “Corazones, no solo cabezas en la escuela”. Neill sostenía, en la teoría y en la práctica, que la finalidad de la escuela era alcanzar la felicidad. Sus tesis tienen hoy, a mi juicio, una renovada vigencia.

La escuela ha sido siempre el reino de lo cognitivo, pero creo que debe ser también el reino de lo afectivo. No solo porque la esfera de los sentimientos nos acerca o aleja de la felicidad sino porque para aprender es necesaria una disposición emocional favorable al aprendizaje.

He visitado hace unos días el Colegio público Pare Català de Valencia. Me habían invitado a impartir una conferencia con el título “Arqueología de los sentimientos en la escuela”. Es el título de un pequeño libro mío publicado en Buenos Aires y traducido posteriormente al portugués. La orientadora del centro, María José Bataller, tuvo la amabilidad de brindarme una hermosa experiencia en un aula de 6º de Primaria (11-12 años para quien me lee fuera de España). Asistí a una asamblea en la que los niños/niñas (19 esa mañana), con las mesas puestas en círculo y bajo la guía de la tutora del grupo y de la orientadora, iban a trabajar sobre la “Libreta de los sentimientos” que abrieron al comenzar el curso.

Tuve en mis manos esa Libreta que es como una caja de sentimientos en la que los niños meten sus preocupaciones, demandas, angustias, conflictos y temores. Quien ha escrito algo en la Libreta sale al frente de la clase y explica qué es lo que siente, lo que necesita o lo que ofrece.

En esa mañana un niño contó que, después de su demanda de ayuda porque se sentía solo, había recibido el apoyo de varios compañeros y compañeras de la clase. Alguien le había llamado para salir; alguien le había acompañado a casa, alguien había jugado con él en el patio... Manifestó que se encontraba bien y que daba las gracias a quienes le habían ayudado.

Una niña manifestó su sentimiento de dolor porque cuando iba hacia la casa con dos compañeros, tenía que separarse de ellos ya que uno no quería que ella escuchase lo que le iba a

<sup>1</sup> Fragmento AMOR Y DISCAPACIDAD (12, 10, 2019)

decir al otro. Se sentía excluida. La orientadora preguntó si se imaginaban cómo se sentía su compañera. Varios opinaron al respecto. Y luego preguntó por la solución. Se sucedieron las propuestas:

- Que le cuente esos secretos a su amigo en otro momento para que ella no se sienta mal...
- Que comparta los secretos con ella pidiéndole que no los cuente a otras personas...
- Que hablen de cosas que les interesen a los tres...

El niño dijo que lo hacía porque no sabía que a ella le molestaba y que, sabiendo lo que le sucedía a su compañera, dejaría de hacerlo.

En ese pequeño laboratorio se iban trabajando los sentimientos en las probetas de los corazones y allí se modificaban al calor de comunicación y de la bondad.

Las manos se levantaban mientras iba llegando el turno de cada uno. Hablaban con una espontaneidad admirable. Respetaban con rigor el turno de palabra. Manifestaban lo que les preocupaba y lo que les hacía sentir infelices. Y entre todos buscaban las soluciones a los problemas sentimentales.

Después de trabajar sobre los contenidos de la Libreta, me enseñaron la Caja de las felicitaciones. Por la pequeña ranura de la parte superior habían ido introduciendo aquellas felicitaciones que deseaban formular: a toda la clase, a algún compañero o compañera, a la tutora...

Les hablé al final de la importancia de aquello que hacían en las asambleas y de aquello que escribían en la Libreta de los sentimientos. Les dije que era muy importante saber vivir felizmente y que eso dependía mucho de su vida sentimental. Les recordé que si uno se sentía mal era difícil que todos pudieran estar felices. Les agradecí que me hubieran permitido compartir todas aquellas emociones siendo yo un desconocido y les felicité por su sinceridad y por su valentía. Les insté, posteriormente, a que aprendiesen a conjugar emocionalmente estos cinco verbos:

**Pedir:** ser capaces de solicitar la ayuda, el amor, la compañía, la compasión, el apoyo que necesitasen. Hay quien no sabe pedir. Porque tiene miedo a que no le den, porque cree que no merece nada...

**Dar:** hay quien no es capaz de tener en cuenta a los otros, de responder a sus necesidades y demandas. No da porque



tiene miedo a que le pidan a él y tenga que ser generoso.

**Recibir:** es un apena que haya personas que no se atreven a recibir afecto, que se protegen de cualquier entrega, que consideran que ellas no se merecen nada.

**Rechazar:** es preciso aprender a rechazar una petición cuando se quiere hacer así. Hay personas que no saben decir que no porque temen perder el afecto de los demás.

**Encajar:** cuando alguien nos dice que no, debemos ser capaces de encajar la negativa sin destruirnos. No es cierto que nos hayan dicho que no porque nos lo merezcamos sino porque no son generosos.

Me despedí de ellos con un cuento que invita a ver las cosas, la vida, la gente y a sí mismos con optimismo. Se titula “Todo es para bien”. Ellos y ellas escuchaban absortos, como escuchan los niños y las niñas los cuentos.

La orientadora me informó sobre el origen de la experiencia. Un vídeo que se encuentra en You tube y al que remito a mis lectores y lectoras. Se titula “Pensando en los demás. Pedagogía para la vida”. Se trata de una experiencia realizada en un curso de 4º de Primaria, en la escuela pública Minami Kodatsuno. El documento ha sido, al parecer, repetidamente premiado. La verdad es que es muy hermoso.

El maestro Toshiro Kanamori, al que ya conocen los niños y las niñas del curso anterior, pregunta al empezar el curso en el mes abril de 2002.

¿Qué será lo más importante de este curso?

Y los niños contestan a coro:

¡Ser felices!

¿Para qué estamos aquí?, insiste el maestro

¡Para ser felices!, dicen los niños como si se tratase de una lección bien aprendida.

El maestro, a quien ya conocen los alumnos del curso anterior, les dice: puesto que solo tenemos una vida, debemos que vivirla con alegría. Cada día tres alumnos leen sus cartas en las que expresan los sentimientos que les invaden. Comienza un chico contando el dolor que le ha producido la muerte de su abuela. Otros se unen compartiendo sus sentimientos ante situaciones semejantes que han vivido.

Alguien podrá pensar que estas actividades constituyen una pérdida de tiempo. No lo considero así. Porque se gana el tiempo cuando se aprende que solo podemos ser felices juntos, que nadie puede ser feliz cuando otros están tristes. Se gana el tiempo cuando se busca el camino de la felicidad.

Alguien pensará que esta búsqueda de la felicidad es contraria a la dureza de la vida, al sacrificio que exige el aprendizaje. Pues no. Porque, siendo necesario el sacrificio y el esfuerzo, es más lógico y más fácil hacerlo cuando tiene un sentido. ¿Hay algo más importante que aprender a ser felices?

Las instituciones educativas, digo en mi libro “Arqueología de los sentimientos en la escuela”, han sido siempre el reino

de lo cognitivo y pocas veces el reino de lo afectivo. Solo ha importado el desarrollo de la mente propiciando la esfera intelectual y el del cuerpo a través de la Educación Física. Pero no ha habido espacio para el desarrollo emocional. Lo mismo ha sucedido con la formación de los docentes. Se han cultivado competencias intelectuales y técnicas, pero no se ha atendido a las competencias emocionales.

Dice Isabelle Filliozat en su libro “El corazón tiene sus razones”: “En el colegio se aprende historia, geografía, matemáticas, lengua, dibujo, gimnasia... Pero, ¿qué se aprende con respecto a la afectividad? Nada. Absolutamente nada sobre cómo intervenir cuando se desencadena un conflicto. Absolutamente nada sobre el duelo, el control del miedo o la expresión de la cólera”.

Sin embargo, nos hacen felices o desgraciados nuestros sentimientos, no tanto nuestros saberes y nuestras posesiones. Manejar con inteligencia el mundo de los sentimientos nos va a facilitar la aceptación de nosotros mismos y nos va a propiciar una comunicación saludable.

“Una persona que ama pero que carece de coraje, es dependiente. Una persona que lucha pero que carece de compasión, es justiciera, sin más. Una persona que tiene sentido del humor pero que carece de compasión, es cínica. Una persona que ama pero que carece de sentido del humor, es presa fácil de la desesperación”, dice Rosseta Forner en su libro “La reina que dio calabazas al caballero de la armadura oxidada”. Un libro que se subtitula así: Un curso práctico para recuperar la autoestima y descubrir el verdadero sentido del amor”

¿Cómo nos queremos, cómo nos relacionamos con los otros, cómo nos hacemos querer, cómo aceptamos el rechazo, cómo manejamos nuestros sentimientos?

# Experiencias didácticas del curso Atención Educativa para la Inclusión

María de los Angeles Guadalupe Camacho González<sup>1</sup>

## Resumen

El objetivo del presente artículo es dar a conocer las experiencias vividas al impartir un curso que trata sobre el tema de la inclusión en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Atención Educativa para la inclusión se imparte en el 7º semestre del Plan de Estudios 2012 y contempla conocer este enfoque como una alternativa para atender en la diversidad al alumnado de primaria.

*Palabras clave:* Educación inclusiva, competencias, investigación dirigida.

## Abstract

The objective of this article is to make known the experiences of a course that deals with the topic of inclusion in the Benemérita y Centenaria Normal School of Jalisco. Educational attention for inclusion is taught in the 7th semester of the 2012 Curriculum and contemplates knowing this approach as an alternative to attend to the diversity of primary students.

*Keywords:* Inclusive education, competencies, targeted research

## Introducción

El curso Atención Educativa para la Inclusión, se inserta en el trayecto psicopedagógico del plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria. Este curso se imparte en el 7º semestre y tiene como antecedentes Psicología del Desarrollo Infantil, Psicología del Aprendizaje, Atención a la diversidad y Proyectos de atención Socioeducativa. Se muestran los contenidos, las estrategias utilizadas y los aprendizajes logrados durante cada una de las unidades de aprendizaje que forman parte del programa, así como de las modificaciones hechas al mismo con el fin de fortalecer la formación del alumnado en temas de la planeación diversificada con adecuaciones curriculares, ini-

1. Catedrática investigadora de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco/ [guadalupe.camacho@bycenj.edu.mx](mailto:guadalupe.camacho@bycenj.edu.mx)

cio de la educación inclusiva. En él se mencionan las competencias planteadas en el perfil de egreso con respecto a este tema, los contenidos que plantean el programa, la estrategia metodológica elegida, así como un ejemplo de producto final que el alumnado elaboró como resultado de su intervención con un grupo de primaria. Uno de los puntos fundamentales en este curso fue la integración del tema sobre la evaluación psicopedagógica, importante para la realización de un perfil grupal, como punto de partida para realizar las adecuaciones curriculares. El desarrollo del curso permitió que se ubicara a la inclusión como uno de los ejes transversales, tanto a nivel mundial como nacional, así como uno de los pilares de la educación basada en los derechos humanos y en la educación para la paz.

Sin embargo, el curso no contempla contenidos que tengan que ver con conocimientos, habilidades y actitudes dirigidas al conocimiento de las características del grupo, por lo que se realizó la propuesta para integrar la unidad de aprendizaje llamada Evaluación Psicopedagógica tiene como objetivo el establecer un perfil grupal que identifique las barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado del grupo y sea base para el diseño de una planeación didáctica con propuestas educativas específicas que permitan su minimización o eliminación. Los temas que se trabajaron fueron: concepto, adecuación curricular, factores que intervienen en el aprendizaje, técnicas e instrumentos normativos y criterios.

## Antecedentes

El Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) inicia sus operaciones en 1997, y a partir de sus líneas propuestas se desarrollaron diversas acciones que buscaron fortalecerlas, con el fin de desarrollar las competencias docentes y elevar la calidad de la educación. Una de ellas fue un cambio en el Plan de Estudios establecido en el acuerdo 649 y publicado en el Diario Oficial de la Federación el lunes 20 de agosto de 2002. En él se establece el Plan de Estudios para la formación de maestros en educación primaria 2012.

El acuerdo mencionado, en su dimensión social, plan-

tea la puesta en marcha de un Plan de Estudios que forme éticamente al alumnado con el fin de reconocer, valorar y respetar la diversidad en los diferentes ámbitos de la vida. La metodología de este nuevo diseño curricular está basada en competencias, considerándola como una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad y pertinencia, tomando en cuenta las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico.

Así mismo se plantea reconocer los aspectos relacionados con la teoría, legalidad y concepción acerca de la inclusión, ya que este concepto ha tenido una historia de inmersión en la sociedad y ha producido cambios en el pensar y actuar de autoridades, docentes, padres de familia, alumnos y miembros de una comunidad, poniendo en juego diversas actitudes y valores que permiten realizar de forma plena la inclusión y la atención a la diversidad. Ya lo menciona el autor Gerardo Echeita (2013) quien plantea que: “La educación inclusiva debe ser un principio rector general para reforzar la educación y lograr el aprendizaje de todos por medio de un acceso e oportunidades en condiciones de igualdad”.

La inclusión desde su perspectiva, enfatiza en los modos de superar los procesos y situaciones que conllevan a la exclusión, segregación y marginación educativa; aceptando a los demás, sus singularidades y necesidades, siendo partícipes en una relación social. Igualmente, la inclusión promueve la equidad, la convivencia social, la colaboración y una identidad democrática y pacífica.

La importancia de lograr la inclusión en la sociedad ha sido cada vez más inminente, por lo que en el aspecto nacional e internacional se han establecido leyes, programas y normas que regulan que la inclusión se convierta en un estilo de vida y, sobre todo, en una oportunidad de educación de calidad acorde a las necesidades de cada individuo.

Otro de los acuerdos que se retoman es el 711 (SEP: 2011), el cual dictamina las reglas de operación para la inclusión y la equidad educativa y sus objetivos primordiales se basan en la capacitación del personal docente para generar condiciones de inclusión y equidad que garanticen el aprendizaje.

Las competencias a lograr están planteadas en el perfil de egreso y se dividen en genéricas y profesionales. Dentro de las competencias profesionales, a las que se hacen referencia en el curso de atención educativa para la inclusión se encuentran:

- Describe el proceso de inclusión educativa y atención a la diversidad en un aula, por medio del reconocimiento de las características, necesidades y barreras de aprendizajes, con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje de mis alumnos.

- Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje.
- Realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación.
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Atiende a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación a través de actividades de acompañamiento.
- Atiende la diversidad cultural de sus alumnos, para promover el diálogo intercultural.
- Promueve actividades que favorecen la equidad de género, tolerancia y respeto, contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos.
- Actúa oportunamente ante situaciones de conflicto en la escuela para favorecer un clima de respeto y empatía.
- Promueve actividades que involucren el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad de los alumnos.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Asume críticamente las responsabilidades establecidas en el marco normativo para orientar su ejercicio profesional.
- Reconoce el proceso a través del cual se ha desarrollado la profesión docente, la influencia del contexto histórico y social, los principios filosóficos y valores en los que se sustenta, para fundamentar la importancia de su función social.
- Soluciona conflictos y situaciones emergentes de acuerdo con los principios derivados de las leyes y normas educativas y con los valores propios de la profesión docente.

Estas competencias se pretenden desarrollar a lo largo del trayecto formativo del cual forma parte el curso mencionado, específicamente a través de los contenidos que plantea el programa, como son las características e implicaciones de la inclusión educativa; la fundamentación de la inclusión en el llamado modelo social de la discapacidad; el paso del enfoque de la integración educativa que toma como punto de partida la identificación de las necesidades educativas especiales, al de inclusión educativa que plantea la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación; el giro hacia la elaboración de planeaciones diversificadas, donde se mencionen las adecuaciones curriculares que se deben realizar para atender a todo el alumnado de acuerdo a sus características y necesidades.

## La experiencia de formación

Con el fin de aportar el desarrollo de las competencias profesionales mencionadas se implementó la estrategia didáctica investigación dirigida, la cual requiere de la participación activa del estudiante y que orienta la búsqueda de una evidencia que permita resolver un problema práctico. Este es un proceso de indagación que usualmente lo realiza el estudiante en forma individual o grupal fuera de la institución educativa.

Arabela Mora Zamora, como citó en Jiménez (1992), menciona en su ponencia presentada en su VII Congreso Nacional de Ciencias llevado a cabo en el 2005 en Costa Rica, que es “un proceso de indagación que usualmente lo realiza el estudiante en forma individual o grupal fuera de la institución educativa. Es un trabajo que el educador asigna, y para lograr el cumplimiento de los objetivos, proporciona a los estudiantes una guía, para que ellos la manejen y puedan realizar su proyecto”.

A continuación, se mencionan los pasos del proceso.

### 1. Contexto de la experiencia

La experiencia señalada se ubicó en el grupo de práctica asignado.

### 2. El diseño y las acciones de indagación.

Se trabajó con un diseño tutorial de investigación, que pretendió realizar la evaluación psicopedagógica con el fin de establecer un perfil grupal que diera cuenta de las características comunes, individuales y específicas del alumnado, así como de las barreras de aprendizaje, a través del uso de técnicas e instrumentos de recogida de datos como son: los registros de clase, cuestionarios e instrumentos validados.

Se concibió al estudiantado como participantes activos, siendo protagonistas tanto en las responsabilidades de decisión y conducción como de la realización directa del proyecto. Para esto se discutió con los alumnos la concepción de que el conocimiento es resultado de procesos de construcción y reconstrucción personal, partiendo del diagnóstico del grupo, el diseño de planeación, adecuaciones curriculares y análisis de la práctica.

Una vez que se diseñó y se llevó a cabo la intervención educativa, que consistió en la aplicación de instrumentos y acciones de indagación para realizar el diagnóstico y en base a los resultados diseñar actividades para la atención del problema o situación educativa de atención; con el propósito de recuperar y sistematizar la experiencia que vivieron los futuros docentes realizaron un trabajo final con los siguientes puntos: introducción, objetivo, justificación, fundamentos, evaluación psicopedagógica, identificación de barreras para el aprendizaje y la participación, planificación con adecuaciones curriculares y análisis de la práctica, así como conclusiones y sugerencias. El trabajo fue evalua-

do con una rúbrica que fue entregada al alumnado desde el inicio del curso.

## Elección de adecuaciones curriculares

La unidad de aprendizaje llamada Evaluación Psicopedagógica tiene como objetivo el establecer un perfil grupal que identifique las barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado del grupo y sea base para el diseño de una planeación didáctica con propuestas educativas específicas que permitan su minimización o eliminación. Los temas que se trabajaron fueron: concepto, adecuación curricular, factores que intervienen en el aprendizaje, técnicas e instrumentos normativos y criterios.

Cada uno de los alumnos y alumnas realizaron la planeación de una clase con enfoque inclusivo, tomando en cuenta los resultados del perfil del grupo. Se aplicó y se registraron los resultados, siendo analizados y evaluados.

## Resultados

Los resultados del curso fueron muy alentadores, la totalidad entregó en tiempo y forma el trabajo final y se obtuvo un promedio de 9 en la calidad de los mismos, ya que cumplieron con los criterios planteados. A continuación, se menciona ejemplos de las opiniones de alumnas, plasmadas en su trabajo final y que dan cuenta de manera general, de lo observado en los grupos atendidos, así como de reflexiones surgidas de la aplicación de lo planificado.

“Como parte de la propuesta para atender la diversidad y fomentar la inclusión se realizó una planificación añadiendo un apartado de adecuaciones curriculares acorde a las barreras de aprendizaje detectadas en el grupo y con el fin de fomentar la inclusión en el trabajo cotidiano del grupo”. (Aa1)

“Se logró la apertura del alumnado ante el enfoque inclusivo, con disposición en la búsqueda y diseño de las estrategias que correspondieran a las características del grupo”. (Aa2)

“Gracias al apoyo y comunicación con la docente titular del grupo fue que le mostré la planificación correspondiente a la asignatura de español y le presenté la adecuación curricular, la cual le pareció una propuesta objetiva para trabajar con el grupo y específicamente con los alumnos que requerían mayor atención en su proceso de aprendizaje”. (Aa3)

“Para mí, el realizar una adecuación curricular fue una oportunidad de mejora en mi práctica, porque en la mayoría de ocasiones cuando realizo una planificación la elaboro de forma general sin considerar las necesidades, barreras de aprendizajes e intereses de mis alumnos. La adecuación curricular me permitió ser

más objetiva, realmente atender la diversidad que existe en un grupo; aunque sea con actividades sencillas pero que poco a poco mostrando un cambio a favor de la inclusión”.(Aa4)

“El proponer adecuaciones curriculares, requiere de una preparación del docente, ya que necesita obtener información de su grupo para identificar sus necesidades y características; y así reflexionar acerca de lo que puede hacer para atender de forma adecuada a todos sus alumnos y obtener un desarrollo del proceso de aprendizaje pleno”.(Aa5)

De manera general, también mencionaron que hubo un avance en el desarrollo de sus habilidades de gestión para solicitar a la maestra o maestro tutor del grupo de prácticas la posibilidad de trabajar de forma diversificada.

Consideraron que planear tomando en cuenta las barreras para el aprendizaje, permite atender la diversidad y que sólo se requiere adecuar los contenidos, las estrategias y el tiempo para lograr el aprendizaje.

Es importante que en el proceso de inclusión, docentes y alumnos sean partícipes, siempre fomentando valores para que todos se sientan en un ambiente de confianza y aprendan de cada situación. La inclusión y la diversidad son temas complicados y difíciles de trabajar en un aula, mas no son imposibles y si cada día se fomenta en el grupo se obtendrán mejores resultados en cuestión de aprendizaje y convivencia.

Los futuros docentes manifestaron un cambio en cuando a la aceptación de una falta de preparación en temas de inclusión, aunque se observó disposición y actitudes de compromiso ante este nuevo enfoque. Sin embargo, se sigue observando falta de disposición y compromiso hacia la lectura, por lo que sigue siendo un reto fundamental para la formación docente.

### Reflexiones

La carga horaria establecida para el curso no es suficiente para el tratamiento de los temas planteados, así como para asesorar al alumnado en el diseño de su proyecto de intervención. Esto se subsanó mediante una retroalimentación entre pares y en horarios fuera de clases, implicando responsabilidad y trabajo de ambas partes.

Los contenidos y la estructura del curso Atención Educativa para la Inclusión del Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, permitió que el alumnado de las escuelas Normales tuviera un acercamiento muy importante al estudio del enfoque inclusivo en educación. A la vez que le permitió conocer las características del perfil docente para desarrollar habilidades socio afectivas y de gestión que

permitan respetar, valorar y educar en la diversidad.

El curso requiere de incluir contenidos que aborden la evaluación psicopedagógica, donde se toquen aspectos como la evaluación criterial, así como instrumentos y técnicas. Sin embargo, este aspecto se cubrió con la integración del tema en una unidad de aprendizaje realizando evaluaciones del canal de aprendizaje, la disponibilidad para trabajar de forma colaborativa (aplicación de sociograma), ritmo de aprendizaje y desarrollo de la lectura.

Uno de los retos fundamentales como docente fue el iniciar el curso sin la capacitación por parte de la Secretaría de Educación, como se venía haciendo en años anteriores. La falta de ésta determinó un trabajo arduo de academia con la finalidad de tomar acuerdos, revisar bibliografía y la elaboración de una planificación con sus respectivas propuestas educativas específicas. Falta, sin embargo, la colaboración entre docentes de diversas escuelas formadoras de docentes.

Se requiere de sensibilización de parte de los y las docentes frente a grupo y que fungan como tutores del alumnado practicante ya que se dieron casos en los que no permitieron la intervención por considerar que era pérdida de tiempo. Por otro lado, su falta de conocimiento acerca del enfoque inclusivo (comentarios hechos al alumnado practicante), determinó que consideraran como única vía adecuada la participación de las unidades que atienden a los niños y niñas con “necesidades educativas especiales”, sin considerar al resto del grupo.

Por otro lado, la sensibilización del alumnado es fundamental debido a que la gran mayoría actúan bajo prejuicios, tabúes, mitos estereotipos y estigmas ante la diversidad, sobre todo en lo que se refiere a la sexualidad, la inteligencia y ritmos de trabajo.

En cuanto a los resultados obtenidos en las prácticas inclusivas, pudo observarse falta de dominio de estrategias didácticas activas, situación que se tomará en cuenta para intervenir en los cursos posteriores.

## Referencias

- Booth, T. y M. Ainscow (2000). Índice de Inclusión. UNESCO SEP (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México.
- Echeíta Sarrionandia, G., & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. RIECE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Revisado en [http://www.redposgrados.org.mx/red\\_de\\_posgrados\\_en\\_educacion/publicaciones/Educacion\\_en\\_la\\_diversidad.pdf](http://www.redposgrados.org.mx/red_de_posgrados_en_educacion/publicaciones/Educacion_en_la_diversidad.pdf)
- Birch (1974). Integración Educativa. Consultado el 22 de octubre del 2017: <http://www.educacioninicial.com/contenidos/00/0450/460.ASP>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol, Gran Bretaña: UNESCO.
- <http://www.cientec.or.cr/exploraciones/ponenciaspdf/ArabelaMora.pdf>
- Pérez P. (2005) Un Acercamiento al trabajo colaborativo. Consultado el 10 de septiembre de 2017: <https://ricoei.org/RIE/article/view/2927>
- Mora, Zamora Arabela (2005) Exploraciones fuera y dentro del aula. VII Congreso Nacional de Ciencias 26 y 27 de agosto, 2005 INBioparque, Santo Domingo de Heredia, Costa Rica.
- SEP (2011) “Acuerdo 711”, México.
- SEP (2011) “Ley General de Educación”, México
- SEP (2011) “Plan de Estudios 2011”, México
- SEP (2010). Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad. México. En: <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/MatGestModulo6.pdf> (consultado del día 27 de diciembre de 2015)
- SEGOB (2011) “Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad”, México En: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011) (consultado del día 27 de diciembre de 2015)
- <http://www.educacioninicial.com/El/contenidos/00/0450/460.ASP> (Consultado del día 02 de Enero de 2016)

# La formación de docentes y la educación inclusiva

## The training of teachers and inclusive education

63

Irma Leticia Zepeda Castañeda<sup>1</sup>

### Resumen

Educación inclusiva es un concepto utilizado en la actualidad para referirse a la atención de todos los alumnos que asisten a una escuela, este tipo de educación requiere de unir esfuerzos por parte de las autoridades educativas, directivos de las escuelas, docentes, alumnos y padres de familia con el propósito de cumplir con el principio de igualdad de oportunidades de todas las personas para recibir una educación de calidad.

La inclusión desde la etapa de educación preescolar, favorece en los niños el logro de las competencias y aprendizajes esperados que marca el plan de estudios de este nivel; a través de la formación a docentes para la atención a la diversidad, para eliminar o disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación se comienza a crear una visión incluyente.

*Palabras clave:* Atención a la diversidad, aprendizaje, educación inclusiva, calidad educativa, discapacidad, participación.

### Abstract

Inclusive education is a concept used today to refer to the attention of all students go to school, this kind of education requires joining efforts by the education authorities, school principals, teachers, students and parents in order to comply with the principle of equal opportunities for all people to receive quality education.

The inclusion from the stage of preschool education, favors children achieving the skills and learning outcomes marking the curriculum at this level; through training teachers for attention to diversity, to eliminate or reduce barriers for learning and participation it begins to create an inclusive vision.

*Keywords:* Inclusive education, competencies, targeted research

### Introducción

En la actualidad la inclusión es uno de los grandes retos que enfrenta el Sistema Educativo, desde los procesos de formación se observa que los docentes requieren de mayores experiencias que los sensibilice, guíe y oriente hacia una educación inclusiva al momento de la organización en el aula, del diseño de la planeación didáctica, del desarrollo de los contenidos y de la evaluación de los aprendizajes para poder atender a la diversidad de los alumnos que se encuentran en un grupo. “La inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad” (Booth, 2000, p.21)

Algunas de las razones por las que no se logra la inclusión de todos los alumnos, se debe a la pedagogía empleada por el docente, debido a que ésta no se enfoca en eliminar o disminuir las barreras para el aprendizaje, excluyendo a los alumnos al realizar prácticas educativas que no van acorde a sus necesidades o porque no diversifica el trabajo que realiza.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva se debe considerar que la planeación de las actividades promueva la participación de todos los alumnos, tomando en cuenta sus conocimientos previos, las formas de mediación para la enseñanza y en que los dispositivos que se integren sean seleccionados en relación a las necesidades educativas. En este sentido los docentes deben movilizar los recursos de la escuela y de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos los estudiantes, considerando que la inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros escolares para atender a la diversidad.

En este artículo se da a conocer el Proyecto de Educación Inclusiva, aplicado en dos Jardines de Niños anexos al por las estudiantes de 7<sup>o</sup> y 8<sup>o</sup> semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar derivado del curso de Práctica Profesional, sustentado en la política educativa bajo la siguiente premisa:

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre gru-

1. Catedrática del Centro Regional de Educación Normal de Ciudad Guzmán, [ilzetesis@yahoo.com.mx](mailto:ilzetesis@yahoo.com.mx)

pos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva. (SEP, Plan de Estudios de Educación Básica, 2011, p.39).

Se consideró trabajar bajo el enfoque de una escuela abierta a la diversidad, orientada hacia la inclusión con especial atención en las necesidades específicas, de adaptación social y escolar de los alumnos que enfrentaban barreras para el aprendizaje y la participación, así como en los niños con alguna discapacidad, con el propósito de lograr una escuela inclusiva que brinde una educación de calidad, considerando el principio de igualdad y equidad para alcanzar el óptimo desarrollo de los niños de educación preescolar.

### **Cambios Educativos para Lograr una Escuela para Todos**

La atención de las personas con discapacidad ha tenido cambios significativos a través de la historia reconociendo el derecho a la igualdad de oportunidades y una escuela para todos, por tal motivo en un esfuerzo por consolidar un Sistema Educativo para las personas con necesidades de educación especial con o sin discapacidad, en la década de los setenta se creó la Dirección General de Educación Especial, siendo un hecho que representó un cambio significativo hacia la atención de este tipo de necesidades, debido a que se logró ampliar el servicio en toda la República Mexicana.

Estos cambios marcaron la pauta para revisar los programas educativos que se aplicaban, así como mejorar la formación y actualización de docentes que permitiera ofrecer una educación acorde a la realidad social y a las acciones que a nivel internacional se estaban dando en torno a la educación especial.

En una conferencia organizada por el gobierno español en cooperación con la UNESCO en 1994, se reunieron en Salamanca diversos países entre ellos México, a fin de promover el objetivo de la Educación para Todos, considerando los cambios fundamentales que favoreciera el enfoque de la educación integradora, dando capacitación a los docentes para atender a los niños con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares, a la vez que se estableció el término de necesidades educativas especiales para referirse a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje.

En la Cumbre del Milenio en el año 2000, se revaloraron los servicios de Educación Especial, el análisis se enfocó en la poca participación y aceptación por parte de la educación regular de los alumnos con necesidades educativas

especiales, donde se excluían a los alumnos en lugar de incluirlos. Ante esta situación se inicia con un proyecto de educación inclusiva mediante la publicación en Gran Bretaña del Índice de Inclusión propuesto por Tony Booth y Mel Ainscow, “el Índice de Inclusión es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva” (SEP, 2011, p.27).

Una importante disposición política del Gobierno Federal fue la promulgación de la Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo de 2011 y como estrategia se reforman los servicios de educación especial, a través del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE).

El MASEE hace referencia a que: “se requieren profesores del siglo XXI que no solo integren, sino que fomenten la inclusión de los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje, haciéndolos partícipes en las actividades que se llevan a cabo en el salón de clases, además que sus compañeros los acepten tal y como son” (SEP, 2011, p.39).

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación se adoptó para enmarcar las dificultades que experimentan cualquier alumno o alumna. Se considera que dichas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos, las personas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.

Las políticas educativas se centran en la defensa de la atención a la diversidad como un factor de justicia social, de igualdad de oportunidades, de desarrollo integral y dignidad de las personas. Quedando establecido en uno de los principios pedagógicos del plan de estudios de educación básica.

Para atender a los alumnos que, por su discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva), requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, es necesario que se identifiquen las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación (SEP, Plan de Estudios de Educación Básica, 2011, p.36).

En este proceso de cambio, la inclusión constituye, además de una política educativa de carácter integral, un marco teórico que fundamenta y hace frente a los anteriores desafíos del trabajo en las aulas, en las escuelas y en el sistema educativo en su conjunto.

### **La Práctica Profesional y la Educación Inclusiva**

En la educación inclusiva el proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en el alumno, a quien se le da oportunidad de un desarrollo integral junto con sus compañeros,



favoreciendo el aprendizaje y la participación, así como aprender a convivir y aprender a ser.

### Problema

En el curso de Práctica Profesional de 7º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar del plan de estudios 2012, mediante un análisis que se hizo con las estudiantes normalistas en relación al grado de desarrollo de las competencias del perfil de egreso logradas hasta 6º semestre, se detectó que uno de los problemas a los que se enfrentaban era la falta de experiencia para atender a la diversidad en el aula y más aún cuando se encuentra un niño con discapacidad. Dicha problemática se centra en la siguiente competencia profesional.

- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Atiende a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación a través de actividades de acompañamiento (SEP, Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, 2012).

Las estudiantes manifestaron que carecían de los conocimientos necesarios para realizar actividades de inclusión en el aula, argumentando que una de las razones de dicha problemática era porque en los cursos que tienen temas relacionados con los procesos de inclusión en la escuela tales como: Adecuación Curricular, Ambientes de Aprendizaje, Evaluación para el Aprendizaje y en los del trayecto formativo de la Práctica Profesional, los contenidos no se enfocaron específicamente con dicho proceso o los temas se encontraban en las últimas Unidades de Aprendizaje y no se logró la vinculación de éstos durante las jornadas de práctica, debido a que fueron analizados en fecha posterior a dichas jornadas.

Opinión de las estudiantes: “si hubiéramos tenido un conocimiento más claro sobre los procesos de inclusión desde las primeras jornadas de práctica, se nos hubiera hecho más fácil el diseño de la planeación didáctica y la intervención con todos los alumnos”.

Al considerar las necesidades de aprendizaje que presentaban las estudiantes normalistas para el desarrollo de los cursos de Práctica Profesional I y II, se les orientó en el diseño y aplicación de un “Proyecto de Educación Inclusiva” el cual llevaron a cabo en dos Jardines de Niños anexos al Centro Regional de Educación Normal durante el último año de su proceso de formación.

El Centro Regional de Educación Normal (CREN) se destaca por ser una institución que tiene bajo su cargo 11

escuelas de educación básica anexas (5 primarias y 6 Jardines de Niños), y un Centro de Atención Múltiple, en estas escuelas no se cuenta con maestros de base, siendo atendidas por algunos docentes del CREN quienes son comisionados para realizar las funciones de Director y los estudiantes normalistas que cursan el último año de estudios de las diferentes licenciaturas, realizan su práctica profesional de forma ininterrumpida como docentes responsables de un grupo de los diferentes grados educativos durante todo el ciclo escolar.

Al realizar estas actividades los futuros docentes (estudiantes normalistas del último grado de estudios que realizan su práctica profesional en las escuelas anexas al CREN) enfrentan el reto de poner en práctica los conocimientos y habilidades requeridos para la intervención en el aula, entre los más significativos serían: diseñar estrategias y actividades didácticas para que los alumnos logren los propósitos educativos que establece el plan de estudios; resolver los problemas y situaciones imprevistas en el salón de clase y en la propia escuela; y en especial realizar el análisis de las experiencias y valoración de los resultados obtenidos del propio desempeño como docente.

### Objetivos del proyecto

Que las futuras docentes puedan:

- Establecer los cambios necesarios en el entorno escolar que les permita construir prácticas inclusivas como proceso de innovación de los Jardines de Niños anexos al CREN.
- Generar espacios incluyentes para promover el aprendizaje y la participación de los niños, considerando sus características, estilos y ritmos de aprendizaje.
- Fortalecer el desarrollo de la siguiente competencia profesional: Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.

Para el logro de los objetivos planteados, las futuras docentes contaron con el apoyo del docente responsable del curso de práctica profesional, del director del jardín de niños y del equipo de educación especial, en relación al asesoramiento para promover la inclusión en el aula, el trabajo colaborativo y la utilización de los recursos necesarios que permitieran la atención a la diversidad.

### Mejora del Proceso Educativo a través de Prácticas Inclusivas

En la práctica inclusiva se debe considerar a una escuela que educa, independientemente de las condiciones físicas, inte-

lectuales, sociales, emocionales o lingüísticas de los alumnos. Se busca cambiar el modelo de integración educativa por el de inclusión educativa como lo señala Ainscow:

Se ha producido un abandono de la idea de “integración” en beneficio de “inclusión” (...). “integración” suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente (y prácticamente sin cambios) de la escuela, mientras que la palabra “inclusión” indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas (Ainscow, 2001, p.202).

El Proyecto de Educación Inclusiva se diseñó para eliminar las barreras que limitan el aprendizaje, sin embargo es importante tomar en cuenta que existen barreras en las que no se puede intervenir y que tienen su relación directa con el contexto en donde se desenvuelven los alumnos, entre las más comunes son; la desintegración familiar, los problemas socioeconómicos, el contexto social, falta de escolarización o apoyo de los padres de familia para con sus hijos y con la propia escuela, entre los más comunes.

Sin embargo, atendiendo a las necesidades de los grupos, el trabajo escolar se fundamentó en el modelo de intervención centrado en el aprendizaje de los alumnos, en la atención a la diversidad y en la inclusión de los niños con discapacidad. María José León señala que: “a la hora de tomar decisiones sobre la respuesta educativa a la diversidad del alumnado se debe tener en cuenta todas aquellas medidas encaminadas al desarrollo de aprendizajes y a la organización de centro que permita la educación inclusiva” (Tomlinson, 2003, p.115).

Las siguientes acciones se consideraron como base para la atención de los alumnos en los jardines de niños:

- Informar a los miembros de la comunidad escolar sobre el proceso de inclusión que se trabajaría.
- Mejorar los accesos a la escuela para los niños con discapacidad.
- Conocimiento sobre los contextos de los niños, identificando las barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela, en el aula y, en su caso en la familia.
- Exploración de los conocimientos del grupo: Ritmo de trabajo, actividades que les implicaban dedicar mayor tiempo o esfuerzo, dificultades, formas de motivación, intereses, tipo de interacciones con el profesor y con sus compañeros, entre otros.
- Planeación didáctica considerando las adecuaciones necesarias para atender las necesidades de los alumnos.
- Trabajo con padres de familia de los niños

con barreras para el aprendizaje y la participación y con los que presentan discapacidad.

La educación inclusiva conlleva al diseño y aplicación de propuestas que transformen los centros escolares debido a que “la enseñanza y el aprendizaje desde un paradigma inclusivo no puede considerarse como automático ni sistemático, al contrario, cada día debemos de actualizar, mejorar y crear situaciones que nos permitan atender de la mejor manera posible la diversidad implicada en el proceso educativo” (Ainscow, 2001, p.142).

Las propuestas fueron planteadas considerando la gestión escolar que permitiera el trabajo colaborativo entre la parte directiva, docentes, alumnos y padres de familia, y la conformación de redes de apoyo por parte de los servicios de educación especial para la atención de los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, así como aquellos con discapacidad.

En este sentido se debe reafirmar la implicación, participación y responsabilidad directa de los agentes educativos, como son: la escuela, docentes, equipo de educación especial y padres de familia para lograr la inclusión educativa.

### Escuela

La escuela es una institución en permanente desarrollo, la cual requiere introducir los cambios necesarios en su propuesta pedagógica y en su funcionamiento, con el fin de aumentar progresivamente su capacidad para dar respuesta a la diversidad de las necesidades educativas, además de promover la inclusión que permita mejorar el aprendizaje y la participación de los estudiantes, eliminando las barreras que limitan el logro de las competencias y aprendizajes esperados del plan de estudios.

En relación a la infraestructura, se llevó a cabo la construcción de rampas que posibilitaran el acceso de los niños que por sus discapacidades físicas así lo requerían.

En el trabajo escolar se consideró desarrollar las acciones pertinentes para dar cumplimiento a las necesidades formativas de los alumnos y en especial a los que presentaban alguna discapacidad, atendiendo uno de los ocho rasgos de normalidad mínima que estableció la escuela en una reunión de Consejo Técnico Escolar en relación a que “Las actividades en las aulas logran que todos los alumnos participen activamente en el trabajo de la clase”.

Se buscó el apoyo del personal de educación especial para que orientara a las futuras docentes en el proceso de atención a la diversidad, en la inclusión de los niños que presentaban alguna barrera para el aprendizaje y la participación, así como a aquellos con alguna discapacidad, con el propósito de promover la equidad y una educación inclusiva de calidad.

## Docentes

Las futuras docentes iniciaron su proceso de atención identificando las barreras que presentaban los niños en el contexto socio-familiar, escolar y en el aula, haciendo un análisis de las situaciones que limitaban su aprendizaje y participación, con los datos obtenidos diseñaron la planeación didáctica que les permitiera atender a todos los alumnos, evitando su discriminación o exclusión.

El diagnóstico inicial del grupo les permitió obtener información sobre lo que saben y pueden hacer los alumnos, es importante tomar en cuenta que a los niños se les conoce a lo largo del ciclo escolar, sin embargo las actividades de diagnóstico son situaciones didácticas diseñadas para observar las competencias y aprendizajes que han desarrollado hasta ese momento, aspecto esencial para iniciar con el proceso de intervención pedagógica.

La forma en cómo se desarrolla el proceso de enseñanza en la escuela es la parte medular para garantizar el aprendizaje y la clave para lograr eliminar o disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación, si este proceso no se da acorde a las necesidades de los niños no se promueve la inclusión. En este sentido “La escuela inclusiva asume que cualquier niño puede aprender, sin consideración alguna hacia sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, u otras, si se le proporciona un ambiente apropiado y actividades significativas” (Tomlinson, 2003, p.204).

Los aspectos considerados en la intervención docente para el logro de los aprendizajes fueron los siguientes:

- El reconocimiento de los contextos de los alumnos.
  - La forma en cómo organizar las experiencias de aprendizaje.
  - Los estilos de enseñanza del profesor y su gestión en el aula.
  - El clima de aula para determinar las relaciones interpersonales y las normas de sana convivencia.
  - El tiempo dedicado a la enseñanza.
  - La identificación de los estilos de aprendizaje de los alumnos (cómo aprenden y qué necesitan para lograrlo).
  - La evaluación como proceso permanente no sólo del aprendizaje, sino en el reconocimiento de las acciones que realiza el docente para el logro educativo.

El trabajo docente se enfocó en la propuesta que hace Carol Ann Tomlinson (2003) considerando que el aula es diversificada y se deben aplicar estrategias de trabajo que permita involucrar a todos los alumnos y no solamente a los más competentes, respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje.

El aula diversificada es aquella apropiada para quienes aprenden de modos diferentes y a ritmos distintos y a quienes aportan a la escuela talentos e intereses variados. (...) Los profesores de las aulas diversificadas tienen contacto más estrecho con los alumnos y su manera de entender la enseñanza se parece más a un arte que un ejercicio mecánico (Tomlinson, 2003, p.29)

La educación inclusiva sólo se lleva a cabo si se considera a la diversidad existente en el aula y se realizan prácticas diferentes de las utilizadas de forma tradicional. Este hecho depende ampliamente de la actitud, el conocimiento y las competencias del docente a la hora de crear contextos de aprendizaje que satisfagan las necesidades y el potencial de los alumnos.

En este sentido se propició la inclusión de todos los alumnos en las actividades escolares y extraescolares, así como también que las futuras docentes lograran sensibilizarse y tomar conciencia de la importancia de la participación de todos los alumnos.

## Equipo de Educación Especial

El equipo de educación especial tomó como referencia la propuesta que hace el MASEE para contribuir con las escuelas regulares en la construcción de culturas y prácticas inclusivas, fundamentadas en los principios de equidad, igualdad y justicia, mediante el diseño de estrategias de enseñanza para disminuir o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentaban los alumnos, favoreciendo la atención a la diversidad y la mejora en la calidad de la educación.

El apoyo del equipo de educación especial fortalece el vínculo con la escuela regular a través del análisis de los contextos y de sus respuestas estratégicas orientadas a la mejora de la atención educativa de todos los sujetos en los contextos de la escuela y particularmente del aula, para no excluir a ningún alumno o alumna de las oportunidades de aprendizaje y participación en todas las actividades formativas (SEP, Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, 2011. p. 131).

Al considerar que las futuras docentes quienes realizan su práctica profesional en los distintos grupos de educación preescolar, requerían de una orientación para la atención a la diversidad y de los alumnos con discapacidad, se implementaron las siguientes acciones:

- En uno de los jardines de niños donde estaba integrada una alumna con discapacidad auditiva se contó con el apoyo de educación especial para trabajar con la niña en relación al desarrollo de un sistema de comunicación que estuviera acorde a sus necesidades, logrando la interacción con sus compañeros y

con la comunidad escolar; en cuanto a la futura docente por parte del mismo equipo de educación especial recibió la orientación necesaria para el diseño de estrategias de intervención en el aula, favoreciendo la inclusión en el grupo y en el entorno escolar.

- En otro jardín de niños se encontraban integrados; una alumna con déficit de atención, un alumno con discapacidad motriz leve y otro con discapacidad visual severa, en esta escuela el apoyo recibido por parte del equipo de educación especial consistió en trabajar colaborativamente con las futuras docentes que estaban integradas en cada grupo, para atender las necesidades particulares de cada niño, logrando la inclusión y participación de los niños en el aula y en la escuela.

- Por otra parte, las futuras docentes recibieron la capacitación para la implementación de estrategias específicas en el aula, como fue la aplicación de la Lengua de Señas Mexicana para la atención de la niña con discapacidad auditiva y el Sistema Braille para la atención del niño con discapacidad visual, con el propósito de fortalecer las oportunidades de aprendizaje de estos alumnos. A continuación, se presentan las estrategias que se emplearon para facilitar el proceso de enseñanza y el logro de los aprendizajes de los niños con discapacidad:

- Sensibilización de la comunidad educativa para la eliminación en el uso de estereotipos, etiquetas o actitudes discriminatorias o excluyentes hacia las alumnas y los alumnos con discapacidad.

- Adaptación de material didáctico que responda a las necesidades propias de cada discapacidad (visual, auditiva y motriz)

- Elaboración de tableros de comunicación personalizados.

- Disminución o eliminación de factores externos que generen sonidos excesivos, que afecten a la alumna con discapacidad auditiva.

- Facilitar la inclusión de los niños con discapacidad. En el caso del alumno con discapacidad visual, programar recorridos por la escuela proporcionando pautas de ubicación (auditivas o táctiles) para lograr su desplazamiento.

- La sensibilización a los docentes y compañeros de cada grupo respecto a las necesidades de los alumnos y de las formas posibles de apoyar su inclusión.

### **Padres de familia**

En el proceso educativo se establece la necesidad de “implicar a los diferentes agentes de la comunidad y, en especial,

a los padres y a las familias de todo el alumnado quienes deben tomar un papel activo en el apoyo y desarrollo de las iniciativas inclusivas de la escuela” (León, 2012).

Las futuras docentes generaron los vínculos necesarios con las familias que permitiera garantizar mejores resultados en los logros educativos, partiendo de la aplicación de una entrevista, la cual se realizó al inicio del ciclo escolar; los datos obtenidos sobre los contextos familiares y situaciones de desarrollo de los niños, les ayudaron a comprender más a los alumnos y así poder realizar los procesos de inclusión.

Durante todo el año las futuras docentes en coordinación con el equipo de educación especial, mantuvieron una buena comunicación con los padres de familia sobre los avances y dificultades que presentaban sus hijos, además que llevaron a cabo pláticas enfocadas al proceso de inclusión, sensibilización y la aceptación de las personas con discapacidad.

Los padres de familia aportaron elementos valiosos sobre los avances que detectaban en sus hijos y sobre las acciones que emprendió el jardín de niños, siendo significativas estas opiniones para analizar el funcionamiento y organización de la escuela, así como las actividades realizadas en el aula. El trabajo con los padres de familia se convierte en un eje central para lograr la inclusión no solo dentro de una escuela, sino en la comunidad en general.

Las acciones realizadas considerando a la escuela, a los docentes, equipo de apoyo de educación especial y padres de familia estuvieron enfocadas a satisfacer las necesidades educativas de los alumnos para que aprendieran juntos y de forma colaborativa, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluyendo a aquellos que presentaban barreras para el aprendizaje o alguna discapacidad.

### **Resultados**

Con el trabajo que las futuras docentes realizaron en los jardines de niños al promover la inclusión y la atención a la diversidad en el aula, los resultados alcanzados fueron los siguientes:

La preocupación por superar las barreras para el aprendizaje y la participación, sirvió para detectar las limitaciones y áreas de oportunidad que tenía la escuela en cuanto a la atención a la diversidad, situación que generó el diseño de estrategias que ayudaron a propiciar la inclusión de los alumnos, además al trabajar con el modelo de escuela inclusiva, permitió aceptar y reconocer las oportunidades que se les pueden brindar a los niños para la participación y desarrollo de aprendizajes, con lo que se promueve la igualdad, la equidad y la calidad educativa.

El trabajo en el aula se enfocó en la atención de los alumnos respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje,

reconociendo la diversidad existente en el salón de clases y buscando las estrategias más adecuadas para el logro de las competencias y aprendizajes esperados de los alumnos. El desarrollo de las actividades se llevó a cabo de forma individual, en pequeños grupos y con todo el grupo, considerando la distribución de los espacios y tiempos que se le asignaban a las tareas escolares, favoreciendo con ello las situaciones de aprendizaje diversas dentro del aula.

En el caso de los alumnos con discapacidad, las futuras docentes valoraron las condiciones personales, sociales, así como educativas, y buscaron las estrategias necesarias para disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación, mediante el trabajo colaborativo de los mismos niños del grupo, del apoyo del equipo de educación especial y de los padres de familia.

Los alumnos mostraron respeto hacia sus compañeros, apoyando a los niños que tenían un ritmo más lento para aprender y a los niños con discapacidad cuando se les dificultaba realizar alguna actividad. En la educación preescolar es muy significativo ver a los niños preocuparse por los demás y responsabilizarse de ellos, logrando la sana convivencia, el trabajo en equipo y el desarrollo de aprendizajes. Por medio de actividades de concientización y sensibilización propuestas por las futuras docentes los niños comprendieron la discapacidad que presentaban sus compañeros y aprendieron a convivir con ellos a comprender y aceptar su condición, promoviendo la integración y participación tanto en el aula como a la hora del recreo o en actividades socio-culturales.

Las futuras docentes dieron respuesta de forma positiva al reto de crear entornos de aprendizaje adecuados y estimulantes para todos los alumnos, logrando fortalecer sus conocimientos, experiencias y su percepción personal de la educación inclusiva, participando de forma colaborativa en la solución de los problemas educativos en beneficio de los alumnos.

Cuando la intervención de los padres de familia es activa en torno a los procesos educativos de sus hijos, en la comunicación con la escuela y los docentes, se favorece de forma significativa los procesos de aprendizaje de los niños, por lo que se requiere del compromiso y de la colaboración de los padres de familia para fomentar en los niños la participación e inclusión en la escuela, así como para fortalecer el desarrollo de sus competencias. Los niños que recibieron el apoyo de sus padres en relación a las actividades escolares, presentaron avances más significativos en relación a los que no contaron con dichos apoyos.

El proyecto abrió una posibilidad de cumplir con el derecho a la educación que tienen todos los niños, además de generar ambientes inclusivos mediante el óptimo des-

empeño de las futuras docentes en el entorno escolar, en el aula y en el trabajo con los padres de familia.

### Conclusiones

Establecer una educación inclusiva es una necesidad de la sociedad actual para poder avanzar en la construcción de modelos más justos de atención a la diversidad, para lograrlo es imprescindible contar con el apoyo de las autoridades educativas, la intervención docente y, la colaboración de los servicios de educación especial, de los alumnos y padres de familia.

Considerar una escuela inclusiva es un proceso complejo que requiere del conocimiento de la propia realidad educativa, de las condiciones personales de los alumnos, su entorno sociocultural y familiar, para poder integrar las estrategias que favorezcan el aprendizaje, además de la disposición de la escuela, debido a que la inclusión no puede reducirse a una cuestión curricular, organizativa o metodológica, más bien generar mejores condiciones para lograr una escuela para todos con igualdad de oportunidades.

Se requiere promover en los padres de familia la aceptación de la diversidad entre los niños, para desarrollar un clima de cooperación que permita que la escuela sea parte de un entorno social inclusivo, mediante campañas de información y sensibilización.

Contar con el apoyo y acompañamiento de los servicios de educación especial favorece el trabajo con los niños, la orientación a docentes y a padres de familia, además de fortalecer el trabajo en la escuela regular en relación a la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos con o sin discapacidad.

La empatía, la capacidad de observación, la tolerancia y la creatividad se convierten en cualidades esenciales en el perfil de las futuras docentes para lograr la atención a la diversidad y la inclusión de todos los alumnos. Como consecuencia de la práctica educativa en relación a la educación inclusiva, ésta tuvo un impacto significativo tanto en la escuela como en el desarrollo profesional de las estudiantes normalistas.

La práctica educativa tiene un carácter único en cada centro escolar, más allá del reconocimiento de las diferencias de los alumnos, por lo que es necesario construir respuestas educativas específicas para cada niño, según su estilo y ritmo de aprendizaje. Con la intervención docente las estudiantes normalistas fortalecieron sus competencias profesionales en relación a la atención a la diversidad y en la atención de los alumnos que presentaban alguna discapacidad, eliminando la discriminación o segregación en el aula y la escuela.

El hecho de que las estudiantes normalistas realicen la

práctica educativa en condiciones reales de trabajo durante todo el ciclo escolar en una escuela como maestras responsables de un grupo, es la base para el logro de las competencias profesionales que establece el perfil de egreso.

### **Propuesta de Estrategias para el Diseño de Situaciones Didácticas Incluyentes**

En cuanto a las actividades de enseñanza-aprendizaje se sugiere:

- Diseñar actividades que tengan diferentes grados de complejidad, acorde a las necesidades de cada niño.
- Diseñar actividades diversas para trabajar un mismo contenido.
- Proponer actividades que permitan varias posibilidades de resolución, considerando los diferentes niveles de aprendizaje.
- Proponer actividades que se lleven a cabo de forma grupal, sub-grupal, en binas, o individual.
- Planificar actividades libres de acuerdo a los intereses de los niños.
- Considerar actividades que se puedan aplicar en la vida cotidiana.
- En relación a la metodología se sugiere:
  - Priorizar métodos de enseñanza que favorezcan la expresión y la comunicación.
  - Adecuar el lenguaje según el nivel de comprensión de los alumnos.
  - Seleccionar técnicas y estrategias metodológicas que permitan la atención a la diversidad.
  - Dar prioridad a técnicas y estrategias que favorezcan el aprendizaje por descubrimiento.
  - Partir de centros de interés para abordar los contenidos de aprendizaje.
  - Favorecer la enseñanza globalizada o la transversalidad de los contenidos de aprendizaje.

### Referencias

- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de las escuelas inclusivas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- Booth, T. y. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación. Bristol UK: UNESCO.
- Connell, R. (1985). Teacher's work.
- DOF. (2013-2018). Programa Sectorial de Educación.
- García Cedillo, I., & Escalante Herrera, I. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México, D. F.: SEP.
- Guijarro, B. (1996). Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares. España.
- KELLY, K., & SCHORGER, J. (2001). "Let's Play 'Puters'".
- LADRÓN DE GUEVARA, I. (2000). Muchos Cds para niños y jóvenes: cómo evaluarlos.
- León, G. M. (2012). Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad. España: Síntesis.
- LLEDÓ, A. y. (1994). Cambiar el entorno. Revista Dialnet. Cuadernos de pedagogía. Consultado en <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/3995>.
- Regalado, N. P. (2012). educación inclusiva y recursos para la enseñanza. Mexico DF.
- SEP. (2011). Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. México.
- SEP. (2011). Plan de estudios de educación básica. México.
- SEP. (2011). Programa de estudio 2011 guía para la educadora .
- SEP. (2012). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. México.
- SEP. (2011). Modelo de atención de los Servicios de Educación Especial. México.
- Tomlinson, C. (2003). El aula diversificada. México: SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- UNICEF/UNESCO. (2007). UN ENFOQUE DE LA EDUCACION PARA TODOS BASADO EN LOS DERECHOS HUMANOS. UNICEF.
- UNICEF/UNESCO. (2007). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. UNICEF.
- VAIL, K. (2003). Las computadoras en la edad temprana ¿Qué tan joven es demasiado.
- Tomlinson, C. (2003). El aula diversificada. México: SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- UNICEF/UNESCO. (2007). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. UNICEF.

# Los maestros: tutores de resiliencia en tiempos adversos

Guadalupe Acle Tomasini<sup>1</sup>

## Resumen

Abordar el estudio de la resiliencia educacional es relevante en los tiempos actuales al considerar las diversas situaciones de adversidad que tienen que enfrentar directivos, maestros, alumnos y padres no sólo al interior de las escuelas sino también en los contextos sociales de vulnerabilidad en que se encuentran. El propósito de este ensayo es profundizar en la complejidad del constructo de resiliencia desde una perspectiva ecológica, su aplicabilidad en el ámbito escolar y la importancia del actuar del maestro como tutor de resiliencia ante las situaciones de vulnerabilidad presentes en los ámbitos personal, escolar, familiar y social de hoy en día.

*Palabras clave:* Resiliencia educacional, contextos de adversidad, factores de riesgo, factores de protección, tutor de resiliencia.

## Abstract

The study of educational resilience is relevant in modern times when we take in account the different adversity situations that directors, teachers, students and parents could confront not only inside the schools but also outside in the social vulnerable contexts in which they are located. The purpose of this essay is to go into the complexity of the construct of resilience from an ecological perspective, its applicability in the school environment and the importance of teachers acting as tutors of resilience in those vulnerability situations that are present in personal, school, family and social levels nowadays.

*Keywords:* Educational resilience, context of adversity, risk factors, protective factors, tutor of resilience

El tema de la resiliencia educacional adquiere relevancia en los tiempos actuales al considerar las diversas situaciones de adversidad que tienen que enfrentar los maestros, 1. Doctora en Antropología Social, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza/Universidad Nacional Autónoma de México, [gaclet@unam.mx](mailto:gaclet@unam.mx).

directivos, alumnos y padres, no sólo al interior de los ámbitos escolares sino también en los contextos sociales de vulnerabilidad en los que se encuentran las escuelas. Sin lugar a duda todos quienes participan en las labores educativas juegan un papel fundamental para que los procesos escolares y educativos funcionen adecuadamente y puedan lograrse las metas que el sistema educativo ha planteado. El estudio de la resiliencia en el campo educativo es relativamente reciente y se dirige sobre todo a investigar la manera en que los alumnos que provienen de los mismos ambientes y comunidades en situación de adversidad son o no exitosos en sus estudios. La tarea entonces es analizar la manera en que se pueden disminuir los factores de riesgo presentes en las situaciones de vulnerabilidad sean éstas en lo individual, escolar, familiar y/o social e incrementar los protectores; en síntesis, moverse del riesgo a la protección.

Antes de entrar de lleno al concepto e implicaciones de la resiliencia educacional es pertinente partir de la manera en que se ha conceptualizado el término de la resiliencia y abordar los factores que están relacionados a él. El vocablo resiliente proviene del latín *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. El término, fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar a aquellas personas que, a pesar de vivir en situaciones de alto riesgo se desarrollan psicológicamente sanas y exitosas (Rutter, 1993). Se le ha definido de diversas maneras, no obstante, la mayoría coincide en señalar a la resiliencia como la habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva al realizar un afrontamiento efectivo ante eventos y circunstancias muy estresantes, que transforman la capacidad humana (Luthar, 2007). La resiliencia, se refiere a un estado de bienestar personal ante un riesgo o a las características y mecanismos por los cuales dicho estado se alcanza (Ungar, 2003) y se traduce en una adaptación positiva.

Es necesario enfatizar que este constructo denominado resiliencia no es simple, al contrario, es complejo por las razones que a continuación se señalan: la resiliencia no es un rasgo estático de la personalidad sino que es el producto de la interrelación dinámica entre las características personales y los diferentes elementos de los contextos con



los que la persona interactúa; la compleja transacción entre ambos es lo que permite enfrentar las situaciones de adversidad (Benard, 2004; Fraser, Kirby y Smokowski, 2004; Luthar, 2007). Se refiere asimismo a la presencia de patrones o conductas específicas que se despliegan en situaciones particulares, que implican una reacción intensa ante los estímulos que conducen a una desadaptación. Ser vulnerable en edades tempranas puede conducir a desajustes en edades posteriores, en este sentido Masten y Obradovic (2006) hacen hincapié en considerar las tareas de desarrollo propias de cada cultura para analizar si las conductas de una persona son resilientes o no. Otro aspecto que se destaca es que no podremos desplegar comportamientos resilientes si no estamos en situaciones de adversidad (Masten y Powell 2007). Asimismo, podremos emplear comportamientos resilientes en un momento de nuestra vida, pero no en otros.

Otro aspecto fundamental de este constructo y que diversos autores han enfatizado, es la manera en que se va a estudiar a la resiliencia: ¿es ésta un producto o un proceso? Como lo señala Gómez-Hernández (2012) la resiliencia puede ser considerada como un producto caracterizado por determinados patrones de conducta funcional, a pesar del riesgo. Asimismo, puede ser definida como un proceso dinámico de adaptación a un entorno de riesgo, que implica la interacción entre una serie de factores de riesgo y de protección de la persona en lo social. Al abordarla como proceso nos enfocaremos a estudiar los mecanismos y procesos que modifican: a) los impactos de los riesgos; y, b) las situaciones de vulnerabilidad que conducen a una adaptación positiva, esto es que conducirán al funcionamiento efectivo de la competencia social ante una situación adversa.

Por otro lado, en la medida en que se fundamente el abordaje de la resiliencia desde un enfoque ecológico, los postulados antes expuestos adquieren relevancia, pues es fundamental considerar en los procesos adaptativos la interacción entre el individuo y los diferentes contextos con los que se vincula. La propuesta que fundamenta un modelo ecológico de riesgo/resiliencia en educación especial (Acle, 2012), se basa en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) quien postula que el desarrollo es fruto de una interacción entre los diferentes niveles de sistemas que dirigen al niño, éstos son:

- a) **Ontosistema:** relacionado con las características propias del individuo (Belsky, 1980).
- b) **Microsistema:** se refiere a aquellos ambientes inmediatos del individuo, tales como las relaciones intrafamiliares, entre ellos: hogar, vecindario, familia extensa, guarderías o díadas familiares.
- c) **Mesosistema:** está presente cuando se da la in-

teracción entre dos o más contextos en los que la persona participa.

d) **Exosistema:** conformado por las estructuras sociales que influyen en el desarrollo del niño, es decir sistemas de soporte externo como: trabajo, escuela, grupo sociales, servicios de salud, organizaciones comunitarias, entre otras; aquí las personas no tienen un papel directo en el sistema social.

e) **Macrosistema:** compuesto por contextos ideológicos, culturales e institucionales en los cuales se encuentra insertada la familia --valores, creencias, tradiciones, cultura.

En cada uno de estos sistemas pueden encontrarse tanto factores de riesgo como de protección que al mismo tiempo están en interacción y se asocian al concepto de resiliencia. Los primeros son definidos por O'Dougherty y Masten (2006) como la característica que en un grupo de individuos o en una persona permita predecir la posibilidad de un resultado negativo en un aspecto específico, mientras que, cuando dichas características nos orientan a predecir un resultado positivo hablaremos de los factores de protección. Además, los factores de riesgo y protección pueden ser proximales cuando son experimentados de forma directa por los individuos y distales cuando están presentes en el contexto ecológico de las personas y su efecto es indirecto. Tanto unos como otros pueden ser acumulados, esto es, el riesgo puede incrementarse porque: a) existen múltiples factores de riesgo; b) porque un mismo factor se presente en varias ocasiones; o, c) porque el cúmulo de factores presentes conduzca a una mayor situación de adversidad. En el caso de los protectores es lo contrario, la presencia de múltiples factores protectores en la vida de las personas contribuye al logro de los procesos adaptativos.

Al situar el concepto de resiliencia en el campo de la educación, se encuentra que su estudio es reciente en el ámbito escolar, su propósito es entender por qué los estudiantes que provienen de los mismos ambientes y comunidades vulnerables, unos son exitosos en sus estudios y otros no (Waxman, Padrón y Gray, 2004). La situación de adversidad puede presentarse en cualquiera de los niveles educativos. Por ello, conocer y analizar los patrones o conductas de resiliencia de las personas y los contextos contribuirá a predecir el éxito escolar, así como al diseño de intervenciones efectivas para disminuir los factores de riesgo e incrementar los protectores. Al entrelazar la perspectiva ecológica con la de resiliencia educativa se tendrá que tomar en cuenta lo siguiente: a) que la interacción entre las personas y el medio educativo es recurrente; b) todos los que participan: directivos, maestros, niños y padres juegan un papel igualmente significativo; c) se relaciona con la manera en

que se puede estar afectado por estímulos adversos; d) no se debe perder de vista que la escuela es un hábitat creado por el hombre y en el que es importante que se construyan nichos que sean protectores para todos los que están en él; e) al interior de este hábitat se requieren procesos de negociación entre los participantes; f) todo lo anterior implica aun proceso dinámico en el que se vinculan los ambientes en los que se desenvuelven estudiantes y maestros; y, g) nunca debe olvidarse que el TODO es siempre mayor que la suma de las partes.

Cuando nuestros alumnos están en riesgo educativo pueden abandonar sus estudios o rezagarse en ellos. Al retomar la perspectiva ecológica, Richman, Bowen y Woolley (2004) indican que la deserción escolar puede ser la culminación de un fracaso escolar crónico, pero también es posible, que el estudiante que está fallando en la escuela pueda tener los apoyos académicos y sociales necesarios para alcanzar mejores logros educativos. Tanto el rezago escolar como la deserción implican costos personales, familiares, escolares y sociales, que afectan más a aquellas personas que se encuentren en situación de desventaja social y económica. Por ello, las causas de esto no pueden centrarse sólo en el alumno; como se ha señalado es conveniente analizar la relación del alumno con los contextos en que se desenvuelve.

Esto significaría el considerar el estatus de los vínculos entre alumnos, padres, maestros y directivos al interior de la escuela, el nivel de desempeño en las actividades escolares del alumno, así como su nivel de desarrollo de las habilidades y emociones. Pero, también considerar los externos como son los elementos del contexto escolar que favorecen o no los aprendizajes, los de los contextos familiar y social que favorecen o no estos aprendizajes, los tipos de apoyos y recursos con los que se cuenta en los ambientes en los que se desenvuelve el alumno, los tipos de efectos que la política educativa genera en los ambientes escolares.

El efecto del fracaso escolar tiene consecuencias no sólo para el individuo sino también para la sociedad, por lo tanto, sus costos son relevantes. Las implicaciones de que nuestros alumnos no adquieran las competencias mínimas proporcionadas en la educación básica pueden constituirse en un impedimento posterior; cuando ya de jóvenes tengan que emplearlas para funcionar de manera competente en la sociedad. Además, como lo señalan Richman, Bowen y Woolley (2004) el fracaso escolar parece afectar mayormente a las poblaciones que se encuentran económica y socialmente en situaciones de marginación y exclusión como las señaladas por la UNESCO (2003).

En México, a partir de los diferentes resultados que han sido publicados en relación con los bajos resultados en la

adquisición de habilidades básicas en los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria (INEE, 2006, 2007, 2008); de las desigualdades en la educación para poblaciones en contextos vulnerables (INEE, 2007), de la reprobación de maestros que buscan obtener una plaza en el sistema federal de educación (Avilés, 2009); de los estudios que muestran que la falta de atención a la discapacidad contribuye al rezago escolar (Bolaños, 2006); y, de la falta de recursos económicos para la educación y la investigación (Poy, 2009), entre otros muchos, pueden advertirse diversas situaciones de vulnerabilidad que requieren atenderse.

Por otro lado, algunas investigaciones realizadas en nuestro país dan cuenta de la coexistencia de factores de riesgo y protección al interior de la escuela; así, en relación a la educación temprana, Pastor, Nashiki, Tovar y Urbina (2004) afirman la relevancia que tienen los primeros seis años de vida de los niños, para promover su auto-conocimiento, auto-control, seguridad y autonomía, ya que son las premisas que retoma la resiliencia para que éstos puedan desarrollar habilidades que les permitan afrontar situaciones de estrés y adversidad dentro de su vida cotidiana, tanto en el hogar como en la estancia infantil. Silas (2008) al tomar evidencia empírica de 29 estudiantes, quienes, a pesar de vivir en condiciones de marginación, terminaron la educación básica obligatoria y además continuaron sus estudios, reporta que a nivel individual sobresale la autoafirmación de estos alumnos, además del hecho de que en sus ambientes familiares apoyaban sus logros, en la escuela sus maestros tuvieron la sensibilidad de identificar las habilidades de los alumnos y establecer con ellos vínculos constructivos.

Acle-Tomasini, Martínez-Basurto y Lozada-García (2016) al analizar los resultados de 10 años de aplicar el modelo ecológico de riesgo/resiliencia en educación especial en escuelas en situación de vulnerabilidad social, reportan que de 1022 menores de 1º y 2º de primaria evaluados, el 52% se encontraba en riesgo educativo, porcentaje altamente significativo. Al llevar a cabo la caracterización del perfil de riesgo/resiliencia ellas encuentran factores de riesgo intra e interindividuales en los niños. A nivel familiar, se reportan bajos niveles educativos, ocupacionales y de ingresos de los padres, así como familias disfuncionales o monoparentales, padres en prisión. A nivel escolar, señalan a los grupos numerosos de 30 a 40 alumnos, en el que en los que en promedio cinco alumnos presentan diversos tipos de requerimientos de educación especial, a lo que se aúna el hecho de que los servicios oficiales no son suficientes para identificar y atender a estos estudiantes a pesar de los esfuerzos realizados.

En el ámbito social, muchas de las escuelas están ubicadas en contextos de inseguridad, marginación social, violencia y/o drogadicción. Paralelamente está la presencia de factores protectores, niños que quieren aprender, maestros que quieren enseñar y resolver las dificultades que se les presentan en las aulas y padres amorosos que también se involucran para mejorar los aprendizajes de los niños. Mención especial tienen los directivos de las escuelas, que favorecen el trabajo colaborativo al interior de las escuelas.

Otro tema candente hoy en día es el del acoso escolar; en este sentido González-Arriata y Valdez-Medina (2012) al identificar el nivel de resiliencia y analizar los roles de víctima, victimario y observador del acoso escolar en 122 adolescentes de secundaria, encontraron que había mayor incidencia de acoso, rechazo e inadaptación escolar en hombres mientras que las mujeres referían más agresiones relacionales. 34 % de los adolescentes fueron clasificados como resilientes, poseían habilidades para la solución de problemas y contaban con redes de apoyo. No obstante, en proporción similar se encontraron alumnos o resilientes, que presentaban mayores indicios de vulnerabilidad y en riesgo de ser víctimas o victimarios. Los autores enfatizan la relación positiva entre resiliencia y convivencia escolar.

En lo que respecta a alumnos de bachillerato Gaxiola-Romero, González-Lugo y Gaxiola-Villa (2013) encontraron que las variables de los alumnos en autorregulación emocional, así como en disposición a la resiliencia son mediadoras del rendimiento académico y de los efectos negativos que se perciben en contextos escolares y amistades de riesgo. Enfatizan que en las escuelas en las que existe disponibilidad a drogas o inseguridad, o que están descuidadas físicamente incrementan la posibilidad de que se tengan amigos que no van a clases, consuman drogas o tengan comportamientos antisociales que propician el bajo rendimiento de los estudiantes. De aquí que promover la autorregulación emocional y conductual en los estudiantes sea fundamental para mitigar los efectos negativos de los elementos antes señalados. Por otro lado, la disposición a la resiliencia favorece el establecimiento de metas educativas en los estudiantes.

En concordancia con Desatnik (2009) se considera que los factores y actores que participan en el proceso escolar se interrelacionan de manera circular y no lineal, aspecto clave para entender la perspectiva ecológica. Por ello, como profesionales al interior de los ámbitos escolares, es muy importante reconocer tanto esta circularidad como la conformación de las estructuras de los diferentes sistemas interactuantes. En este sentido, Desatnik afirma que entender conceptos tales como las alianzas, las triangulaciones, las coaliciones, la reciprocidad, la complementariedad y el

dinamismo que se da entre los participantes de estos sistemas será la base para tomar decisiones respecto a aquellos cambios que tendrían que hacerse para solucionar los conflictos o las situaciones problemáticas que en ámbitos escolares se reporten.

En este sentido, es reconocida la labor de aquellos profesores que logran no sólo que sus alumnos aprendan, sino también que enfrenten los retos más difíciles de manera exitosa. Como lo señala Silas (2008) los profesores son actores claves en la escuela, ellos tienen la posibilidad de identificar estudiantes en riesgo y, si han logrado ganarse la confianza del alumno, pueden ayudarle a explotar sus potencialidades resilientes (González y Valdez, 2006). Es así como cobra especial importancia, la necesidad de promover conductas y estrategias resilientes entre los maestros, como lo comentan Henderson y Milstein (2005) ellos constituyen uno de los más importantes grupos promotores de resiliencia para el alumno, sobre todo para aquellos que están en situación de riesgo de desertar o rezagarse en sus estudios.

#### **Características de un Tutor en Resiliencia en el ámbito escolar**

De lo antes señalado puede vislumbrarse el por qué en ámbitos escolares el papel de los maestros como tutores en resiliencia es fundamental. Cabe señalar que este término fue establecido por Cyrulink (2003) para referirse a quienes escuchan a los otros, proveen una estructura sensible y desarrollan empatía facilitando el despliegue de comportamientos y estrategias resilientes en quienes se encuentran en situaciones de riesgo. Relacionando esto con los hallazgos de los estudios antes descritos, es que puede afirmarse la importancia de considerar a los maestros como Tutores de Resiliencia, no importa en cual nivel educativo se encuentren. Como lo señalan Castro y Llanes (2006) la tutoría en resiliencia es el acompañamiento y apoyo que podamos brindar a los estudiantes, según la disponibilidad y recursos de las instituciones educativas. El maestro puede llegar a ser una persona altamente significativa en la vida de un alumno que esté en riesgo educativo y social, sobre todo, en los tiempos actuales en los que nuestras escuelas no están exentas de la violencia, inseguridad, drogadicción y marginación.

Investigaciones en relación con este tópico dan cuenta de diversas características con las que pueden ubicarse a los maestros como tutores de resiliencia según los contextos escolares en que fueron llevadas a cabo. Patterson, Patterson y Collins (2002, en Patterson, Collins & Abbott, 2004) identificaron en directores de las escuelas siete fortalezas claves que refuerzan la resiliencia: 1) ser positivo ante la adversidad; 2) estar enfocados en lo que ellos pueden cambiar; 3) ser flexibles en la forma en como logran sus metas; 4) tomar

cargos; 5) crear un clima de apoyo personal y profesional; 6) mantener altas expectativas de éxito para sus estudiantes, maestros y padres; y, 7) crear participación y responsabilidad compartida. Es así como el siguiente paso en sus investigaciones fue el identificar las estrategias utilizadas por maestros urbanos para construir y reforzar su resiliencia personal, así como para el logro de sus objetivos escolares.

Respecto a lo cual Patterson, Collins y Abbott (2004) identificaron como estrategias resilientes las siguientes: a) poseer una escala de valores personales que guían su toma de decisiones; b) encontrar una alta recompensa en su desarrollo profesional y descubrir las formas de lograrlo; c) proporcionar tutorías a sus compañeros; d) Tomar cargos y resolver problemas. Es decir, no hacerse las víctimas; e) estar enfocados en los alumnos y su aprendizaje; f) hacer lo que sea necesario para ayudar a los niños a ser exitosos; g) tener amigos y colegas que apoyen emocional e intelectualmente su trabajo; h) no casarse con una sola forma de enseñar, sino estar interesados en explorar nuevas ideas; y, i) conocer cuándo involucrarse y cuándo mantener la distancia.

Otros autores identifican como habilidades resilientes de profesores: a) el locus de control interno (Fullana, 2004), b) el conocimiento de las áreas correspondientes a los procesos de enseñanza-aprendizaje; c) el manejo de grupos y de los conflictos al interior de los mismos; d) la capacidad de modificar las propias actitudes; e) el mantener una actitud optimista y un pensamiento positivo ante la adversidad y; sobre todo, f) percibir las dificultades como retos a superar (Uriarte, 2006). Lozada, Martínez y Acle (2012) encontraron como comportamientos resilientes en profesores: a) la fortaleza personal para asumir retos; b) la orientación al logro: planear las actividades con dirección y propósito; c) la aceptación de errores y capacidad para reorientar el trabajo; d) el reconocimiento de que ellos son mediadores internos y externos en la solución de problemas y toma de decisiones; e) la autoevaluación y automonitoreo de su propio actuar como docentes, f) la búsqueda de nuevas formas de desarrollo profesional; y, g) la capacidad de brindar apoyo social.

En concordancia con Patterson et al. (2004) se confirma que un mediador interno en los propios profesores es el gusto que tienen por su trabajo y por la búsqueda de nuevas formas para su desarrollo profesional, de modo que le den sentido y dirección a su propia actividad. Lozada et al. (2012) encontraron que entre los maestros resilientes existe la habilidad para no hacerse las víctimas y en su lugar, asumir cargos y resolver problemas. Es así como estas características no sólo son necesarias en los mismos maestros sino también será fundamental su capacidad para

promover las habilidades de solución de problemas entre sus alumnos; pues al considerar las diversas situaciones de vulnerabilidad familiares y sociales en que éstos se encuentran, ellos pudieran identificar factores de riesgo y de protección, para que, cómo se ha señalado puedan moverse del riesgo a la protección (Acevedo y Restrepo, 2012).

Desplegar las habilidades y comportamientos resilientes por parte de los profesores es indispensable hoy en día, pues ellos se enfrentan a múltiples factores de riesgo que van desde los presentes en sus alumnos relacionados con las dificultades en su aprendizaje y conducta, como lo son el bajo desempeño escolar, la baja autoestima y pobre auto-concepto, las dificultades para autorregularse conductual y emocionalmente, agresión entre sus alumnos, entre otros; hasta los que se manifiestan fuera del aula y la escuela, como lo es que ésta se ubique en ambientes de violencia y marginación social (Acle et al. 2016). Pero también tomar en cuenta factores de riesgo en los propios maestros, como son los encontrados por Morales (2007) quien al determinar la presencia del síndrome de Burnout en docentes de educación especial que laboraban en las Unidades de Servicio y Apoyo a la Escuela Regular y en Centros de Atención Múltiple encontró que un 53% de los maestros participantes mostraron un nivel de moderado a alto del síndrome, lo que da cuenta de la presencia de estrés relacionado con la labor que realizan, vale la pena mencionar que la autora no encontró diferencias estadísticamente significativas entre los tipos de centros laborales

Al retomar el enfoque ecosistémico de riesgo/resiliencia (Acle, 2012) conviene asimismo tomar en cuenta aquellos factores distales presentes en el macrosistema relacionados no sólo con la cultura, la ideología, la economía, sino, sobre todo, aquellos factores derivados de las políticas educativas y la manera en que deben aplicarse en el aula y la escuela. En este sentido es importante señalar que los docentes se han enfrentado a los cambios que el sistema educativo les ha solicitado sexenio tras sexenio a partir lo establecido en los planes de educación; a propósito de lo cual es de reconocer la alta capacidad adaptativa y compromiso que han mostrado para instrumentarlos en las aulas y la escuela. En este último sexenio cabría resaltar, que han tenido particular importancia la evaluación docente y la aplicación de las reformas laborales a las que se han visto expuestos los docentes, así como la implementación de nuevas directrices y cambios en los programas y planes de estudio, que han constituido para ellos desafíos en su labor cotidiana y que, como señalan Acevedo y Restrepo (2012), a fin de cuentas, les incentivan para seguir con su labor comprometida como maestros.

Es posible constatar de los estudios antes descritos las características resilientes de los docentes que les permiten

tener un papel significativo no sólo con las demandas que el sistema educativo les solicita sino particularmente con sus alumnos, para quienes al brindarles las oportunidades adecuadas de aprendizaje y satisfacer las necesidades de bienestar, seguridad y éxito escolar les harán reconocer el papel significativo que tienen en sus vidas. Es claro que estas investigaciones dan cuenta de una serie de atributos que los maestros mismos refieren, pero ¿Qué docente no ha desplegado durante sus años de servicio una o más de estas características ante las situaciones adversas en que se encuentran sus alumnos y sus escuelas?

En síntesis, al abordar el concepto de resiliencia educacional desde un enfoque ecológico, es fundamental identificar los factores de riesgo y protección que coexisten en todas las personas que participan en el ámbito escolar; así como reconocer la interacción entre el estudiante y los contextos en que éste se desenvuelve y mantener óptimas relaciones con los diferentes miembros que colaboran en la escuela para poder realizar realmente un trabajo colaborativo. Se reafirma la importancia de que el docente analice las propias habilidades para poder ser un tutor de resiliencia, sobre todo con aquellos alumnos que provienen de ambientes de vulnerabilidad y pueden estar en riesgo de desertar y abandonar la escuela. No obstante, hay que mantener en mente que la resiliencia no es un atributo personal, que se pueden desplegar conductas resilientes en un momento dado, pero no en otro, y que el maestro como todo ser humano puede encontrarse a su vez en situaciones de riesgo y estrés, por lo que a también requerirá de apoyo.

Las características de resiliencia encontradas en los docentes y reportadas en diversas investigaciones nos permiten vislumbrar hasta qué punto la relación del maestro con el alumno en situación de riesgo podrá favorecer la adaptación escolar del mismo, disminuir factores de riesgo e incrementar los protectores. Finalmente, es importante tener presente el papel significativo que un maestro tiene a lo largo del tiempo con sus estudiantes, aunque no siempre se sea consciente de ello.

### Referencias

- Acevedo, V.E. & Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 301-319.
- Acle-Tomasini, G, Martínez-Basurto, M.L. y Lozada-García, R. (2016). Bridging the gap between theory and practice: Ecological risk/resilience model contributions to special education. *Journal of Creative Education*, 7, 1093-1110.

- Avilés, K. (2009, 24 de agosto). Reprobaron examen para plaza docente 75% de los aspirantes, indican resultados. México: La Jornada, p. 37.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: an ecological integration. *American Psychologist*, 35(4), 320-335.
- Benard, B. (2004). *Resiliency. What we have learned*. San Francisco: WestEd.
- Bolaños, S.A. (2006, 17 de mayo). Afecta la deserción escolar a 347 mil niños y adolescentes de 5 a 18 años. México: La Jornada, p. 52.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. España: Paidós.
- Brown, H. J. (2004). Resilience. Emerging social constructions in education policy, research and practice. En: H.C. Waxman, Y.N. Padrón & J.P. Gray (Eds.) *Educational resiliency. Student, teacher and school perspectives*. (pp. 11-36). Connecticut, USA: Information Age Publishing.
- Castro, M.E. & Llanes, J. (2006). Tutoría en resiliencia. *Libertad Actus*, 101-104.
- Cyrulnik B. (2003): Comment un professionnel peut-il devenir un tuteur de résilience, in B. Cyrulnik, Cl. Seron: *La résilience ou comment renaître de sa souffrance*, (pp. 23-43). Fabert, Paris, Francia.
- Desatnik, O. (2009). *Las relaciones escolares. Una visión sistémica*. México: Castellanos Editores.
- Fraser MW., Kirby, D. L. & Smokowski P.R. (2004). Risk and resilience in childhood. En: MW. Fraser (Ed.) *Risk and resilience in childhood. An ecological perspective*. (pp. 13-66). Washington, DC. National Association of Social Workers Press.
- Fraser, MW. (2004). The ecology of childhood: A multisystems perspective. En: M. Fraser (Ed.) *Risk and Resilience in childhood. An ecological perspective*. (pp. 1-12). Washington, DC. National Association of Social Workers Press.
- Gaxiola-Romero, González-Lugo y Gaxiola-Villa (2013) Auto-regulación, resiliencia y metas educativas: variables protectoras del rendimiento académico de bachilleres. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 241-252.
- Gómez-Hernández, H.L. (2012). Resiliencia en adolescentes expuestos a la violencia en la comunidad: elementos para una intervención basada en competencias. (Tesis de doctorado no publicada). Programa de Doctorado en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México: México.
- González, N. y Valdez, J. (2006). Estado de Estancamiento del Profesor y Construcción de la Resiliencia en Escuelas Primarias. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 9 (1), 1-22
- González-Arriata, L.F., N.I. & Valdez-Medina, J.L. (2012). Resiliencia y convivencia escolar en adolescentes mexicanos. *Revista de Psicología, Trujillo*, 14(2), 194-207.
- Henderson, N. y Milstein, M.M. (2004). Resiliencia en la escuela. Argentina: Paidós.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2006). *La calidad de la educación básica en México*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2009). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Disponible en <http://www.inee.edu.mx>
- Lozada G. R.; Martínez B. M.L. & Acle, T.G. (2012). Escala de comportamientos resilientes para profesores. En: G. Acle T. (Coord.) *Resiliencia en educación especial: Una experiencia en la escuela regular*. (pp. 137-161). Barcelona, España: GEDI-SA-UNAM-FES Zaragoza.
- Luthar, S. (Ed). *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities*. U.S.A.: University Cambridge Press
- Masten, A. & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academic of Sciences*, 1094, 13-21
- Masten, A. S. & Powell J.L. (2007). A resilience framework for research, policy, and practice. En: S. Luthar. (Ed). *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities*. (pp. 1-25). U.S.A.: Cambridge University Press.
- Morales, R. M.R. (2007). Factores asociados al síndrome del deterioro en maestros de educación especial. (Tesis de maestría no publicada). Programa de Maestría en Psicología, Universidad Iberoamericana Santa Fe: México.
- O'Dougherty, W. M. & Masten, S. A. (2006). Resilience processes in development. En: S. Goldstein & R.B. Brooks, *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). USA: Springer.
- Pastor, F. R., Nashiki, A. R., Tovar, G. I. & Urbina, G. M. (2004). La promoción del desarrollo socio-emocional a través de la resiliencia en una estancia infantil. *Memorias del XII Congreso Mexicano de Psicología. Una mirada al futuro* (p. 148). Recuperado de la base de datos: Memoria completa\_09094final
- Patterson, J. H., Collins, L. & Abbott, G. (2004). A Study of Teacher Resilience in Urban Schools. *Journal of Instructional Psychology*. 31 (1), 3-9.
- Poy, S.L. (2009, 22 de agosto). Recorta la SEP \$800 millones al gasto de universidades públicas. México: La Jornada, p. 3.
- Richman, J.M., Bowen, G.L. & Woolley, M.E. (2004). School failure: An eco-interactional development perspective. In: M.W. Fraser (Ed). *Risk and resilience in childhood. An ecological perspective*. (pp. 133-160). USA: NASW Press.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14 (8), 626-631.
- Silas, J.C. (2008). La resiliencia en estudiantes de educación básica, un tema primordial en comunidades marginales. *Sinéctica* (30/31), 143-158.
- Ungar, M. (2003). Methodological and contextual challenges researching childhood resilience: An international collaboration to develop a mixed method design to investigate health-related phenomena in at-risk child population. Informe sobre resiliencia.
- Uriarte, J. de D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Psicodidáctica*, 11(1), 7-23.
- Waxman, C.H, Padrón, N.Y. & Gray, J.P. (2004). *Educational resiliency. Student, teacher, and school perspectives*. Connecticut, U.S.A.: IAP

# SER: Una Pedagogía Concienciadora de Poder Compartido

## Caminos hacia un bienSER

Herman Van de Velde-Enero 2012(13)<sup>1</sup>

### Introducción

Existen muchas inquietudes en Nicaragua alrededor de la calidad de los procesos educativos. ¿La escuela, de verdad educa? ¿O más bien des-educa? ¿Sólo en la escuela se educa? ... .. Al observar un(a) niña/o de dos o tres años, sorprende su gran capacidad creativa. Después de unos años en la escuela, igual sorprende cómo esta capacidad, más bien, va desapareciendo. En la universidad, la falta de creatividad es uno de los más sentidos obstáculos para muchos/os estudiantes y docentes, muy pronunciados en el área de investigación, aunque igual 'frenante' (porque frena, amarra, limita,...) en todas las áreas del S(ab)ER humano. El presente documento pretende contribuir a la discusión y el análisis de estas problemáticas, yendo más allá, tratando de llegar más al fondo del asunto. También teniendo presente la pregunta: Y las/os pedagogas/os, ¿qué aprendizaje facilitamos? ¿O más bien dificultamos u obstaculizamos el proceso de aprendizaje? ¿Qué hacer para SER, verdaderamente, *facilitadora/es* del aprender juntas/os?

En la práctica, en muchas prácticas hemos observado que las personas, como '**SERES**' desaparecen en los quehaceres diarios, se convierten en cosas, en números, en elementos sin valor, en maquinaria funcionando automáticamente, donde el pensar, el sentir, el disfrutar, el compromiso, la voluntad, el vivir, el ser pasan a otro plano hasta que... tal vez algún día...; Esta misma situación también se presenta en los espacios especialmente creados con una función educativa en nuestra sociedad (escuelas, universidades, cursos,...). Sólo un ejemplo: no importa tu persona, tenés que responder a la misma evaluación como todas/os tus compañeras/os, como que fueras sólo una/o más, sin importar tus particularidades. Todo bajo el pretexto de la objetividad. La objetividad y la verdad van mano a mano y no se dejan agarrar.

Siempre será tu verdad, y la mía, también la suya... riquísimas para compartir y seguir construyendo oportunidades de aprender, intercambiando nuestras experiencias, escuchando

misiones, respetando opiniones y decisiones, integrando visiones, coordinando compromisos, cooperando genuinamente.

Contrario a esta realidad denigrante, queremos fomentar una concepción humanista del SER, a través de la implementación creativa de una Pedagogía diferente, una *Pedagogía Concienciadora* que permita al SER, a la persona, participar constructiva y creativamente en la transformación de su entorno y de sí mismo en búsqueda del bienSER, él que por su propia esencia es, y sólo es, social, el cual – y lo queremos mencionar consciente y expresamente – incluye, integra el **bienestar** personal y social. Más bien, alcanzar un bienestar personal y social es condición indispensable para poder referir a un **bienSER**.

En la participación consciente (interacción) desde estos procesos de construcción, creación y transformación está justamente el PODER del SER, que lo lleva a poder SER. Una pedagogía que está centrada en la persona como seres únicos, por su interacción única con su entorno social y material, originado en su capacidad nacida (como producto histórico social – 'me nacieron') y creciente (por una construcción creativa permanente de su propio ser dentro del marco de un ser colectivo).

El SER, como verbo, como infinitivo, como acción, igual como sustantivo (el o la) es una construcción (un producto no acabado) histórica-social, dado (a luz) con el nacimiento y 'creada' física, psicológica y socialmente para llegar a SER más diferente, único, a SER su existencia (vivir su ser, vivir su vida) junto con las/os demás, su construcción, y culminar con SER, seguir siendo materia y seguir integrándose al SER más extenso, menos personal, no personal, sino universal – material y social, ...

El SER es el EXISTIR como persona, dignamente miembro/o de una '*Sociedad NO Anónima*', permanentemente en construcción colectiva en búsqueda del perfeccionamiento del 'bienSER' social y con capacidad de DECIDIR. La decisión es la expresión máxima del SER, ser es ser capaz de decidir responsablemente, decididamente... **Ser es saber qué hacer.**

El ser es único, como sustantivo, como verbo, como expresión de una existencia social decidida. Es una integración con valor único dentro de lo universal. Sin embargo, en la educación formal, (casi) siempre partimos de un

1.-Texto tomado de la página web: <http://abacoenred.com/herman-van-de-velde/> previa autorización del autor.

mismo objetivo para todas/os, utilizamos un mismo documento, presentamos los mismos ejercicios para todas/os, aplicamos los mismos exámenes para decidir SOBRE, sin embargo los resultados, las conclusiones serán diferentes por cada una/o de nosotras/os (docentes y estudiantes), el aprendizaje es particular, único para cada persona, se integra, de una manera única, al sistema de conocimientos y experiencias de cada una/o. Muchas veces o casi siempre evaluamos de la misma manera a todas/os, entonces, este resultado no es objetivo ya que no tomamos en cuenta lo particular de cada persona, su subjetividad, su experiencia, sus conocimientos, su entorno, el contexto, etc. La evaluación más objetiva es aquella que retoma los elementos subjetivos, que toma en cuenta a la persona. La evaluación más objetiva es la subjetiva.

Fundamentalmente pretendemos hacer una propuesta de una pedagogía diferente, de una pedagogía basada en relaciones humanas de mutuo respeto, de 'crecimiento' consciente personal y colectivo, de **'desarrollo humano concien-**

**cial'** y de **'desarrollo comunitario concien-**

**cial'** - mutuamente condicionados - de 'ser'.

Los seres humanos somos personas cambiantes y nuestras relaciones interpersonales son fundamentalmente relaciones educativas. La interacción entre las personas nos permite experimentar ((ex)periri: persistir, seguir, insistir – experire: hundir(se), meterse de lleno - fracasar), y por consiguiente concienciar, es decir 'ser consciente de nuestro poder como persona, como colectivo, como sectores claves de desarrollo social'. El futuro está en nuestras manos, en el presente está nuestro poder para construir en conjunto ese futuro.

Además de considerar concepciones de 'poder', se abarcan en el presente documento también ideas alrededor del valor educativo de toda relación social, así como de procesos de facilitación en general, dentro o fuera del contexto de una educación formal. **La educación formal, muchas veces es considerada la más importante, sin embargo al valorar la fuerza educativa de todo el conjunto de relaciones interpersonales que establecemos, entonces la educación formal más bien viene a ser el complemento dentro de todo el contexto socioeducativo.** Igual se hace referencia a los 'valores impulsores propios del ser', como DEBERes, no impuestos por un sistema enfermo de anti-valores ambiguos, sino como deberes inherentes al SER como figura social. También abordamos el QUERER, como un cualidad de todo ser, la voluntad que junto con el deber y el poder encamina el SER.

Todo SER, en construcción, en camino, - propiedad eterna sobresaliente - se expresa en un contexto histórico particular. Esta expresión se concretiza en una interacción única entre

el pensar, el sentir y el actuar de la persona, en las actitudes que hacen decidir por la construcción de caminos a caminar.

Al final del documento, le presentamos a la lectora / al lector una representación gráfica de las interrelaciones expuestas en el mismo.

### 1. El valor educativo de las relaciones sociales

Las relaciones sociales, las relaciones entre las personas o con las obras 'personales' (porque son hechas por personas) constituyen la fuente principal de todo proceso de aprendizaje. Por lo anterior es que afirmamos categóricamente que 'las relaciones sociales son esencialmente educativas'.

Por lo mismo es indispensable que toda/o educador(a) sea un(a) facilitador(a) de procesos de interacción social, creando, construyendo oportunidades de aprendizaje multi-lateral. Estas oportunidades de interacción social permiten la acumulación de experiencias (**experienciación**), permiten experimentar la vida, e ir construyendo una conciencia propia (**concienciación**), la base fundamental dentro del proceso de inserción consciente en la vida social.

Al tener al SER, a la persona, al colectivo, en el centro, entonces hablamos de una *'Pedagogía Concienciadora'* donde el papel fundamental del o de la docente es el de **'Facilitar la creación (construcción) de oportunidades de aprendizaje POR cada persona dentro del grupo, por el grupo'**. No se trata de 'depositar conocimientos' y 'hacer conciencia', ni de 'concientizar a', sino más bien de *Crear (construir) Oportunidades de Aprendizaje*. No es tarea del o de la docente OFRECER, sino más bien su tarea consiste en crear y construir juntas/os, hacer más fácil (facilitar) la construcción, la creación por cada una/o de las/os sujetos participando en el proceso, por el grupo como conjunto de personas, interactuando. ¿Cuántas veces no ocurre lo contrario? ¿Cuántas veces hacemos las cosas más difíciles, como pedagogos, como educadora/es, como docentes, en vez de hacerlas más fáciles? ¿Cuántas veces más bien complicamos las cosas en vez de facilitarlas? ¿Cuántas veces actuamos más como *dificultadores*, en vez de cómo *facilitadores*? Las respuestas a estas preguntas indican directamente el valor educativo de las relaciones establecidas entre, por ejemplo estudiantes y docentes, 'educadoræs' y 'educandos', entre docentes, entre estudiantes, entre seres.

La conciencia no está dada, sino es construida paulatinamente por el propio ser (personal dentro de lo colectivo), siendo, viviendo su ser, como un proceso complejo, permanente, inconcluso siempre, retando el futuro, a partir de valores o principios como el respeto, la solidaridad, la sinceridad, la confianza, la empatía, entre otros.

La sociedad es la expresión fundamental de la interrelación social, y por consiguiente, constituye el marco general



de todo valor educativo. El núcleo de toda sociedad **NO ANÓNIMA**, ya que tiene nombre, no es la familia como tantas veces nos quieren hacer creer, sino **son las personas**, en permanente interacción; la familia misma ya es una sociedad ‘no anónima’, ya que tiene nombre – y es construida conscientemente por la participación y la interacción de sus miembros/os.

El SER no es así no más, sino es gracias a ..., se construye sobre algo ..., sobre experiencias, vivencias y concepciones de PODER (por ejemplo de madres y padres, de maestras/os, de adultos/os en general ‘por general’), de DEBER (para crecer, para desafiar, para retar-se) y de QUERER (para ser más y mejor), las que interactúan de una manera única, dándole forma de esta manera al ser único que soy y que sos, que somos, y que nos permite relacionarnos con las/os demás y lo demás como tal. Este ser único, igual se expresa, se proyecta, integralmente, hacia fuera (transformando), hacia dentro (transformando también, creciendo, ...) en sus actitudes frente a las/os demás, frente a lo demás, frente a sí mismo, ... Toda actitud se integra con base en al menos 16 componentes fundamentales: sus (del ser) PENSARES, sus SENTIRES, sus ACTUARES (lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual), y también lo psico-motor; lo ético, lo volitivo, lo político-ideológico, lo social, lo económico, lo bioenergético, lo cívico, lo cultural, lo lúdico-artístico, lo estético, lo biológico, ...

No cabe duda, que nunca habrá, ni debe de haber, una total armonía entre el poder, deber y querer, tampoco entre el pensar, el sentir y el actuar. Justamente la permanente búsqueda de esta armonía – la que nunca alcanzaremos en su totalidad, al menos no mientras que no nos integremos como SER UNIVERSAL para siempre, dejándonos SER parte del universo, sin pensar, sentir y actuar conscientemente, sin poder, deber y querer conscientemente, sino simplemente *ser siendo* – es la que nos hace vivir, la que nos impulsa a vivir mejor, a transformar, a crear.

Nuestra capacidad de **transformar**, de **crear** es la expresión máxima del valor educativo de las relaciones, interrelaciones, interacciones sociales. Esta expresión máxima se concretiza a través de la *decisión* personal y colectiva. El poder, deber y querer transformar conscientemente (decididamente) nos permite pensar, sentir y actuar con mayor coherencia lógica, profundizando la propia transformación en nuestro entorno social y material, incluyendo nosotras/s mismas/os como seres crecientes, avanzantes.

**2. Procesos de facilitación de construcción colectiva, desarrollo y (auto)evaluación de oportunidades de aprendizaje, integrantes de una actitud emprendedora de calidad creciente: un reto metodológico, también para la Educación Formal**

La facilitación es una acción educativa, planteada como una alternativa a las acciones implementadas por los sistemas formales y tradicionales de la llamada educación. En este sentido, ‘la facilitación’ como proceso educativo es una propuesta seria de transformar el sistema educativo formal-tradicional, sus métodos, procedimientos y contenidos, en procesos que generen aprendizajes críticos de la realidad, en la construcción colectiva y el desarrollo de oportunidades de aprendizaje, integrantes de una actitud emprendedora de calidad creciente, en todo un proceso de experiencia. La facilitación es por tanto una acción que emerge de las necesidades de la sociedad misma para democratizar el acceso al saber, como un derecho de todas las personas, especialmente de aquellas que por sus condiciones económicas y sociales, se encuentran al margen de las acciones educativas del sistema político y económico vigente.

El trabajo de facilitación es fundamentalmente un trabajo político, un trabajo social, basado en las relaciones interpersonales, que exige de las organizaciones y las personas que lo promueven y realizan, claridad en la concepción de su papel y la importancia que en este sentido tiene.

Facilitar es promover la construcción y renovación del saber en las/os participantes, por medio de procedimientos de intercambio y comunicación efectivos, que desde el análisis crítico, la reflexión, y la propuesta buscan generar cambios profundos en la definición de actitudes personales y colectivas y crear condiciones para una convivencia democrática integral.

Cabe señalar algunas características de la personalidad de todas/os las/os participantes que posibilitan la interacción efectiva en un grupo, incluyendo el (la) misma/o facilitador(a) y las/os demás participantes:

- Autoestima
- Autenticidad
- Capacidad de reconocer sus posibilidades, limitaciones y retos
- Aprecio, aceptación y confianza hacia las personas
- Comprensión empática
- Equilibrio emocional
- Compromiso, vocación
- Capacidad de observación reflexiva externa e interna
- Capacidad propositiva
- Capacidad organizativa
- Capacidad comunicativa
- Capacidad de conducción
- Capacidad negociadora
- Capacidad creadora
- Capacidad de ser flexible (de ajustarse) y estricto a la vez (sin perderse)
- No buscar la enseñanza, sino ‘impulsar’ el

aprendizaje

Para finalizar estas reflexiones, sólo queremos observar cómo nuestro lenguaje, nuestra forma de hablar, muchas veces ya indica una relación de poder. Por ejemplo seguimos hablando de 'alumnas/os', lo que quiere decir: "alguien sin luz" (o, según otras fuentes viene de 'alimentar'), seguimos hablando de 'enseñanza', siempre ubicando al docente o a la docente en el centro y nos olvidamos de que lo central debe ser 'el aprendizaje', es decir el o la estudiante, la o el docente, el o la participante en general, donde sea que esté ubicada/o, cualquier que sea su posición, todas/os aprendemos, nadie enseña a nadie.

### 3. El PODER y sus diferentes expresiones

El poder no es malo, ni es bueno en sí. Es una realidad. El poder es, el poder existe. El poder indica una relación entre seres. El desafío, el reto está en guiar, orientar, dirigir el poder como proceso (establecimiento de relaciones sociales) hacia un PODER SER, máxima expresión social de sentirse realizada como persona, junto con las demás personas, a través de un PODER conocer, PODER saber y PODER hacer y PODER crear. Un poder crear que me lleva a crear, a construir mi propio SER, máxima expresión (otra vez) del PODER.

El poder no es único. En las relaciones sociales existen diversos poderes. Existen en los distintos ámbitos de interacción en los cuales nos hemos ido construyendo como personas, mujeres y hombres. Es importante identificar dichos poderes.

Todas las relaciones sociales implican una relación de poder. Puede ser un poder compartido, puede ser un poder autoritario, que no es compartido, - tal vez tampoco es verdadero poder -, pero todos los espacios sociales y culturales indican relaciones de poder:

- **El trabajo:** puede ser un colectivo que trabaje muy bien, que comparte el poder, que tiene un poder de transformación sobre la realidad o puede ser un colectivo donde hay jefe/a autoritario/a, - autoritario/a tal vez porque carece de poder.

- **El conocimiento:** no sólo un(a) docente sobre sus estudiantes, sino también el o la (supuesto/a) especialista sobre (supuestos/as) no especialistas, el o la campesina/o experienciada/o sobre el o la trabajador(a) en la ciudad, etc. Dicen que la información es poder, que saber es poder... yo también diría que sí, siempre y cuando este saber se convierta en un poder de saber hacer, saber crear, saber vivir, ... de saber SER.

- **La sexualidad:** se trata de una relación de dominación (no de poder) cuando se da una sexualidad

impuesta, no libremente escogida, no compartida, con sometimiento al otro o a la otra. No podemos, ni debemos confundir 'dominación' o 'sumisión' con 'poder'. Tal vez la sexualidad es uno de estos ejemplos de excelencia (no 'académica', sino humana, la que va mucho más allá de la académica) para ilustrar lo que es y lo que queremos indicar con un poder 'compartido', porque sí, cuando se comparte - de verdad - se hace '**poderosa**'.

- **Los afectos:** los chantajes afectivos determinan relaciones de poder NO compartido: "si no hacés esto, no te quiero", sin embargo, también si compartimos el poder del afecto, este afecto se vuelve hasta **todo poderoso**.

Al fin de cuenta (¿o un cuento sin fin?), el poder para que sea 'poderoso', definitivamente debe ser compartido, bilateral, multilateral... una pedagogía concienciadora trata (de 'darle tratamiento'), entre otras cosas al y del 'poder compartido'. El o la facilitadora que comparte poder con su gente, el o la 'educadora' que comparte poder con los 'educandos', el o la docente que comparte poder con estudiantes.... **¡PODEROSO!**

El problema no es que existen relaciones de poder, sino si éstas son explícitas o no, identificadas o no, y si son **compartidas** o no.

El poder positivo (el poder compartido) consiste en todo el conjunto de actitudes (integrando lo afectivo, lo cognitivo, lo conductual, lo ético, lo político-ideológico, lo económico, lo biológico, lo social, lo lúdico-artístico, lo histórico-cultural, lo volitivo, lo estético, lo psicomotor, lo bio-energético, lo cívico,...) para participar en el mundo con el sentido de caminar juntas/os (y por esto tiene que ser compartido) hacia mejores opciones colectivas de vida con plena participación como SERes vivos, SERes humanos.

A continuación presentamos diferentes concepciones sobre el poder, para determinar una o unas, que consideremos válidas para nuestro trabajo dentro del marco de la 'facilitación de procesos de construcción colectiva de oportunidades de aprendizaje':

#### a) Poder SOBRE

Es el más familiar y común y, en general cuando se habla de relaciones de poder, se piensa en este tipo. Es un poder de suma cero. El aumento de poder de una persona implica la pérdida de poder de la otra. NO ES PODER COMPARTIDO ... no es, o al menos, no debería de ser poder. No es poderoso, es sumiso, es explotador, es ...

Coerción, manipulación e información tergiversada o falsa, son espacios típicos de 'poder sobre'.

### b) Poder PARA

Este tipo de poder sirve para incluir cambios por medio de una persona o grupo líder que estimula la actividad en otras/os e incrementa su ánimo. Es un poder generativo o productivo, que aunque puede haber resistencia y manipulación, permite compartir el poder y favorece el apoyo mutuo. Si no fuera así, dejaría de ser un ‘poder para’ y se convertiría en un ‘poder sobre’.

Es un poder creativo o facilitador que abre posibilidades y acciones sin dominación, es decir, sin usar el ‘poder sobre’. Su resultado es la generación de un amplio rango de alternativas y potencialidades humanas.

### c) Poder CON o Poder ENTRE

Se aprecia cuando un grupo presenta **una solución compartida** a sus problemas. Se refiere a que el todo puede ser superior a la sumatoria de las partes personales. Es un verdadero **poder compartido**, que es a la vez PODEROSO.

### d. Poder DESDE DENTRO o Poder DEL INTERIOR

Este poder representa la habilidad para resistir el poder ‘sobre’ de otras/os mediante el rechazo a las demandas indeseadas. Significa construir poder desde nosotras/os mismas/os.

Esto incluye reconocer y analizar las relaciones de subordinación desde la experiencia.

Es el poder que surge del mismo ser y no es dado o regalada, sí es construido junto CON otras/os, por lo mismo es COMPARTIDO desde antes de nacer, desde nacer, desde crecer, todo el tiempo. Es poder que resulta de una ‘pedagogía concienciadora de poder compartido’, igual como el ‘poder para’ y el ‘poder con o entre’, menos el ‘poder sobre’.

El ‘poder para’, el ‘poder con o entre’ y el ‘poder desde dentro’ o ‘poder del interior’, se definen como poderes de suma positiva, debido a que su incremento aumenta el poder total disponible en una persona. El poder ‘sobre’ no es poder, es ‘dominación’ y ‘explotación’.

## 4. El DEBER como valores impulsores propios del ‘ser’

Los ‘valores impulsores propios del ser’, como DEBERES, no impuestos por un sistema enfermo de anti-valores ambiguos, sino como deberes inherentes al SER como figura social, no pueden ser negados en los procesos de facilitación de construcción y desarrollo de oportunidades de aprendi-

zaje multilateral.

El SER es una consecuencia de interactuación, interacción, interrelación social, es una forma existencial fundamentalmente de carácter social, es, de hecho una expresión particular comprometida con el futuro. De allí que se identifican valores inherentes al SER, valores impulsores del propio SER, **valores que SE DEBEN AL SER, valores que DEBEN SER**, y por esto mismo se constituyen automáticamente en DEBERES.

Entre estos deberes, como valores inherentes al ser, podemos identificar:

- Confianza profunda en el ser y los seres
- Auto-estima
- Empatía - comprensión
- Autenticidad
- Paciencia
- Optimismo
- Realismo
- Solidaridad

## 5. El QUERER, la voluntad del SER

El SER es un ser queriendo, buscando nacer, buscando vivir – sobre-vivir o super-vivir en muchos casos – la mayoría de los casos, creando para avanzar, curioseando, preguntando, investigando,...

El ‘querer’ es un insumo más (entrada), además del ‘poder’ y del ‘deber’, para el SER. Es la expresión de la voluntad del SER, la voluntad a vivir, vivir dignamente, la búsqueda hacia mejorar, hacia avanzar.

Es este estímulo interno inherente al SER, al menos hasta que lo anulen – desgraciadamente muchas veces dentro del mismo contexto de una educación formal. Cuando ya no queremos, la cosa va mal, cuando hay falta de voluntad algo nos pasó, hay que revisar ... es un indicador, una llamada de atención hacia las/os demás, a la sociedad. Una falta de voluntad, de QUERER, es un paso en la dirección de no seguir construyendo, un paso intermedio entre construir y destruir, entre hacer y deshacer, entre vivir y morir.

No siempre el poder, el deber y el querer, como insumos para el SER, se desarrollan de forma coherente: a veces debo, pero no puedo; a veces quiero, pero no debo; ... Hay factores sociales que nos limitan (costumbres, concepciones, pre- y post-juicios, normas, leyes, etc.). De allí que siempre experimentamos una lucha interna, lo que nos motiva, lo que nos lleva a QUERER, lo que nos fundamenta y garantiza la VOLUNTAD para una búsqueda permanente hacia una más adecuada – para mí – interactuación entre mi poder, mi deber, mi querer ... lo que me permite CRECER como SER.

Al mismo tiempo este SER lo expresamos (salida) a través

de nuestros PENSARES, SENTIRES y ACTUARES dentro de un contexto histórico particular. También en esta expresión tridimensional (conocimientos, sentimientos y comportamiento) que caracteriza nuestra ACTITUD hacia la vida, habrá tensiones basadas en el tipo de interrelación que se establece entre los tres componentes mencionados.

La vida consiste en una búsqueda permanente de armonía, de coherencia entre los componentes de entrada y entre los componentes de salida, un proceso de búsqueda que se retroalimenta en la valoración objetiva - la mayor objetividad está en la subjetividad - de la capacidad transformadora que se expresa en mi entorno, incluyendo el ser yo, los seres las/os demás y lo demás dentro del marco de mi (nuestra) sociedad NO anónima.

Específicamente en el campo de la educación y tomando en cuenta las concepciones de PODER, DEBER y QUERER, así como los PENSARES, SENTIRES y ACTUARES con la necesidad de una retroalimentación objetiva (que es la subjetiva) necesitamos algo más que la tradicional SUPER-visión (el control, el seguimiento de arriba hacia abajo), necesitamos también de procesos promovidos por actuaciones de INTER-visión, INTRA-visión y RETROvisión. Esto sí, ya será otro cuento... o el mismo que sigue, que ni es cuento, sino realidades a pensar, a sentir, a actuar...

**“Sólo la experienciación y la concienciación como procesos de participación social nos permiten actuar sobre nuestra realidad con el debido respeto al medio ambiente y a los derechos humanos.”**

**SER: una Pedagogía Concienciadora de Poder Compartido**

**- Caminos hacia un bienSER social -**

# 3. PUNTO DE ENCUENTRO

**11** Inclusión educativa como impulso para el logro de aprendizajes significativos

**12** Barreras en el aprendizaje que enfrentan los alumnos sobresalientes en la educación primaria

**13** Una mirada a las escuelas de educación normal: hacia el logro de educar en y para la diversidad

**14** Atención a los ritmos de aprendizaje con la aplicación del método de proyectos

**15** Los ambientes escolares incluyentes que aceptan la diversidad para favorecer un clima de respeto y empatía

# Inclusión educativa: impulso para el logro de aprendizajes significativos

## Educational inclusion: impulse for the achievement of meaningful learning

Angelica Vianey López Mares<sup>1</sup>

### Resumen

Con la aplicación de una propuesta didáctica previa se implementó una estrategia en busca de la reestructuración del grupo a partir del fortalecimiento de las relaciones internas del grupo y de las debilidades de éste.

El trabajo se elaboró en torno a la inclusión educativa. Donde se pretende que el alumno sea capaz de apreciar la diversidad dentro de los espacios áulicos para su sensibilización y aceptación como parte implícita en la sociedad. El proceso parte de actividades lúdicas y modalidades de trabajo que permitan la reflexión de los alumnos.

Se pretende registrar y analizar el proceso con el fin de detectar alcances y limitaciones de la práctica educativa.

*Palabras clave:* Inclusión, integración, colaboración, reflexión.

### Abstract

With the application of a previous didactic proposal a strategy was implemented in search of the restructuring of the group from the strengthening of the internal relations of the group and of the weaknesses of this one.

The work was elaborated around educational inclusion. Where it is intended that the student is able to appreciate the diversity within the classroom spaces for their awareness and acceptance as an implicit part of society. The process is based on playful activities and work modalities that allow the reflection of the students.

He tries to register and analyze the process in order to detect scopes and limitations of the educational practice.

*Keywords:* Inclusion, integration, collaboration, reflection.

### Introducción

La importancia de las estrategias educativas parte de la necesidad de contrarrestar debilidades específicas o poten-

1. Escuela Normal Experimental de Colotlán, vianey.loma@gmail.com

cializa las fortalezas. Alfredo Gadino dice que “Podemos definir una estrategia como una respuesta a una situación problemática para cuya solución se proponen diferentes alternativas entre las cuales se opta, para llevar a cabo la acción en un proceso de evaluación continua, con un criterio de eficacia” (Gadino, 2001, pp. 16)

El presente artículo tiene como propósito describir y socializar la implementación de la estrategia que se utilizó en la última jornada de prácticas con el objetivo de atender a las necesidades educativas del aula. Dicho proceso se realizó bajo la metodología del marco lógico, por medio del cual se logró identificar la situación problema partiendo de las necesidades, intereses y problemas detectados a partir de una variedad de instrumentos. Éste se aplicó en el tercer grado de la escuela primaria “Manuel López Cotilla”

Se optó por enfocar el tema de la inclusión como estrategia para coadyuvar a eliminar la segregación en las escuelas públicas, es decir, a pesar de que la admisión de los alumnos a la educación no es supeditada por cuestiones físicas o mentales, los tratos diferenciados de acuerdo a las condiciones del alumnado son evidentes. Lo que se pretende con este enfoque es corregir dichas conductas en los educadores y hacerlos consientes de la riqueza de la diversidad a los educandos.

El trabajo inicia con la descripción del contexto de la escuela primaria donde tuvieron lugar las prácticas, el diagnóstico del grupo y la problemática que se identifica. Así mismo, se abordan las bases teóricas que sustentan la estrategia, las actividades propuestas, evidencias y resultados que se generaron a lo largo del proceso, así como la interpretación de datos. Finalmente se describen las conclusiones y las propuestas de mejora.

### I.Marco contextual

#### Externo

La escuela primaria “Manuel López Cotilla” de Villa Guerrero, Jalisco con clave 14EPR0835G, identificada en la zona escolar 102, se encuentra ubicada en calle Pino Suárez No. 88, esquina con Ramón Corona frente a la plaza de la mujer, colinda con la escuela primaria estatal “Leona Vica-

rio”.

Villa Guerrero es un municipio de la Región Norte del estado de Jalisco, México, su código postal es 46100, cuenta con una extensión territorial de 1092.03 km<sup>2</sup> y según el II Censo de Población y Vivienda de 2005, el municipio tiene 5,182 habitantes.

Los servicios educativos del municipio se distribuyen en 6 preescolares, 3 únicos ubicados en la cabecera, 15 primarias, solo 3 en la cabecera, una secundaria técnica, una telesecundaria y una escuela de nivel medio superior, módulo de la preparatoria de Colotlán Jalisco, de igual manera concentrada en la cabecera municipal.

El abasto del cual la mayoría de las familias tiene su ingreso económico es gracias al consumo popular de tiendas de abarrotes y de otras índoles que se encuentran distribuidas en la población. Las actividades económicas que los habitantes realizan, son la agricultura, la ganadería y la industria, mismas que ayudan al sustento de los hogares, sólo el 23% de la población económicamente activa se desarrolla en el sentido profesional.

Los servicios públicos con los que cuenta la comunidad son: agua potable, energía eléctrica, drenaje y alcantarillado, servicio de limpia, seguridad pública, pavimentación de calles y rastro, servicio telefónico, Internet, televisión, radiotelefonía y correos.

El diagnóstico externo se elaboró a través del intercambio de información informal con personal de la institución, padres de familia y en general, miembros de la localidad, investigación particular e instrumentos de observación.

### **Interno**

La escuela primaria “Manuel López Cotilla” del municipio de Villa Guerrero, ofrece el servicio de educación primaria para niños en edad escolar. La matrícula es de 147 alumnos distribuidos en los seis grados escolares. La planta docente está conformada por 6 maestros frente a grupo, un director y dos maestras USAER encargadas de atender a los grupos con casos especiales de la escuela. La escuela es de carácter estatal, por lo que los gastos que se generan son sufragados por el gobierno del estado. La reputación de la escuela se fue en declive, ya que en años anteriores obtuvo el primer lugar a nivel municipio, ahora ocupa la posición estatal 1,884 de 4,534 en cuanto a desempeño escolar.

La jornada escolar es de tiempo completo, siendo la entrada a las 8:00am y la salida a las 2:30pm. Su clasificación es mixta, pública y semi-urbana.

Su infraestructura está formada por 6 aulas de clase, todas en uso, una dirección, biblioteca utilizada mayormente por el personal de apoyo, una sala de cómputo, patio cívico que cumple con la función de cancha de básquetbol y en

contadas ocasiones de voleibol, un jardín frontal y un área deportiva/recreativa amplia que comparte con la escuela vecina. Así mismo, cuenta con los sanitarios de niñas y niños con 4 tazas cada uno. Cabe mencionar que dentro de la institución no se aprecian señalamientos de seguridad, de vialidad o de algún otro tipo.

La mayoría de los niños atienden de manera positiva las indicaciones que se generan en las formaciones, salvo si sus condiciones mental o física se los impide.

Por último, se destacan los siguientes programas soporados de la institución: Asociación de Padres de Familia, Desayunos Escolares, Escuela Segura, Escuelas de Calidad, Ver Bien para Aprender Mejor, Escuela de Tiempo completo y Calendario de valores de fundación Televisa

### **2. Diagnóstico pedagógico**

El grupo de tercer grado de la escuela primaria “Manuel López Cotilla” de Villa Guerrero, Jalisco, está formado por 12 niños y 10 niñas, haciendo un total de 22 alumnos de entre 8 y 10 años de edad.

El diagnóstico de grupo se llevó a cabo por medio de distintos instrumentos, tales como entrevistas, diarios de campo, instrumentos de observación y registros, test de inteligencias múltiples (Anexo 1), estilos de aprendizaje (Anexo 2) y diagnóstico valoral (Anexo 3) aplicados a los alumnos de los cuales se recataron actitudes, convivencia y disposición a diversas actividades.

De la entrevista al profesor e intercambio de información formal e informal, tanto de él como de las maestras de USAER encargada de los casos del grupo, se rescata que el grupo presenta diversidad en cuanto a procesos, capacidades y estructuras mentales de los alumnos. Es necesario destacar la presencia de siete alumnos que requieren atención y apoyos educativos en diferentes medidas: Un integrante proviene de una cultura indígena que muestra dificultad para interactuar y relacionarse con sus compañeros; otra alumna de Estados Unidos, a quien se le dificulta apropiarse de la lengua materna de la comunidad y por lo tanto, a algunas actividades grupales; una alumna carece de un dictamen formal, debido a falta de pruebas contundentes que determinen su caso, sin embargo, dentro de los posibles diagnósticos, está un retraso neurológico leve, por lo que su desempeño académico dista mucho del de sus compañeros. Una alumna procedente de familias disfuncional, lo que repercute directamente con su rendimiento académico, un alumno con desmotivación, los dos últimos elementos del grupo son alumnos que están en situación de repetición de curso; hay dos alumnos más con problemas de lenguaje.

Un alumno presenta estrabismo en uno de sus ojos, sin

afecte sus procesos educativos o su permanencia escolar.

Es importante mencionar otros aspectos que influyen en los ambientes de aprendizaje de los estudiantes y los retos a los que se enfrenta el docente como la diversidad que se refleja en el grupo en cuanto al desarrollo de sus capacidades, el choque de diferentes personalidades, conducta, estructura mental y sobre todo los ritmos de aprendizaje, así como el número de casos particulares que destacan en el grupo.

La conducta no suele ser un problema fuerte dentro del grupo. Hay un nivel de tolerancia medio entre ellos ya que se suelen presentar riñas breves en el aula de clases, sin embargo, la convivencia y los trabajos en equipos suelen ser condicionados por los mismos alumnos al punto de llegar a excluir a algún compañero. En general son respetuosos hacia los maestros, tienen actitudes buenas y hay buena disposición al trabajo.

Las herramientas digitales se utilizan poco, el mal funcionamiento de los equipos limita el fortalecimiento de ésta área de aprendizaje.

Los niños se sienten atraídos cuando las actividades involucran la manipulación de diversos materiales; aún persisten actividades muy arraigadas al preescolar, como colorear, dibujar, recortar y pegar, que realizan con bastante entusiasmo, reflejado a través de sus preferencias por la materia de arte y cultura.

Durante las observaciones se aplicaron exámenes para detectar los estilos de aprendizaje donde se encontraron los tres estilos de aprendizaje, pero en diferentes proporciones, siendo el kinestésico el que está más presente con 10 de los alumnos, después el aditivo con 8 y al final el visual que sólo lo tienen desarrollado 4 alumnos. (Anexo 4)

Los resultados de los instrumentos valorativos centrados en detectar los aspectos importantes de la dimensión interpersonal, arrojaron que el valor más importante dentro del área física es “Mi cuerpo”. Dentro del área emocional “el Amor” y dentro del área intelectual “Aprender” (Anexo 5).

La permanencia de los alumnos en la escuela se puede ver afectada por pocos factores, entre ellos, destaca la escasez de recursos en dos alumnos la desmotivación de un par de alumnos más y los casos concretos de problemas de aprendizaje.

En general, es un grupo que externa poco sus dudas, participa, aunque no siempre enfocado al tema, si es libre la participación son siempre los mismos alumnos los que aportan al tema, se involucra en las actividades escolares y extraescolares. Sin embargo, hace falta producir mayor motivación en ellos, puesto que el comportamiento de ellos muchas veces está condicionado por las sanciones

que puedan implicar sus conductas.

### 3. Problema a atender

La información recabada en los resultados obtenidos de los instrumentos de diagnóstico del grupo del tercer año de la escuela “Manuel López Cotilla”, señalan que los alumnos requieren atención en el desarrollo interpersonal e intrapersonal, ya que fallan en cuanto a percepciones de ellos mismos como en la de sus compañeros (test valorativos), así mismo, a través de la información recabada de las entrevistas y diálogos formales e informales con el docente titular del grupo y de las maestras de USAR, se rescatan diversos factores que ejercen influencia en el desempeño académico de los estudiantes y sus procesos educativos. Sin embargo, los problemas con mayor reincidencia son generados mayormente por la diversidad del mismo señalado anteriormente en el diagnóstico. Ésta se refleja en las terminologías de cada uno, desarrollo de capacidades, temperamentos, conductas, desarrollo intelectual y los casos educativos particulares. Lo que se evidencia a través de los ritmos de aprendizaje dispersos.

A pesar de que el comportamiento puede estar influenciado por las sanciones que pudieran implicar los comportamientos, la diversidad en el alumnado suele ser un detonante para la presencia de riñas ocasionales, agresiones verbales y el condicionamiento para la convivencia y los trabajos en equipos. Además de ello, se observa una brecha en la apropiación de aprendizajes en los alumnos con un ritmo de aprendizaje disímil, lo que incide en desmotivación en los que tienen estructuras mentales complejas.

De esto se desprende la necesidad de atender al grupo de manera que todos los estudiantes resulten favorecidos con una educación inclusiva. Todo lo anterior involucra un esfuerzo para la integración del grupo a todas las actividades dentro del aula y fuera de ella con la intención de permitir áreas de aprendizaje cómodas y efectivas para todos.

De lo analizado en los párrafos anteriores surge la problemática:

¿Cómo generar un ambiente inclusivo que desarrolle las potenciales y produzca aprendizajes significativos en todo el alumnado?

Objetivos que orientan la investigación

Se pretende suscitar la convivencia entre los educandos a través de distintas dinámicas de trabajo y actividades que propician el trabajo colaborativo o buscan explotar un área de su desarrollo integral referente a la reflexión y el desarrollo de la aceptación de la diversidad en el aula, para generar una cultura de escuela inclusiva que permita el trabajo cooperativo eficaz con base en la diversidad que produzca aprendizajes significativos en todo el alumnado.



### **Inclusión educativa como impulso para el logro de aprendizajes significativos**

Para la segunda jornada de prácticas se elaboró una propuesta didáctica que incluye una estrategia basada en el diagnóstico grupal previo que arrojó la información específica para identificar intereses y dificultades del grupo en los procesos académicos. A partir de esto se desarrolló una metodología de trabajo acorde a éstos resultados para potenciar las fortalezas y atender, en la medida de lo posible, las necesidades del alumnado.

En el caso del grupo de tercero de la escuela primaria “Manuel López Cotilla” se optó por trabajar la inclusión como estrategia, partiendo de la necesidad de la integración de los alumnos con necesidades especiales o casos particulares.

Para un seguimiento más estricto a la aplicación de la estrategia en las actividades relacionadas con Matemáticas y Formación Cívica y Ética, enfocándose en el proceso de interacción en el aula ya que fue ése el que arrojó mayor cantidad de incidencias.

Las consideraciones para elaborar las planeaciones partieron del diagnóstico de grupo y de la necesidad latente de intervenir en los procesos interpersonales e intrapersonales, debido a que las relaciones entre los integrantes del grupo mostraban intolerancia entre ellos, así como incapacidad para trabajar en conjunto, tal como se mencionó en el diagnóstico grupal; de ahí que el enfoque de inclusión se considere como el más adecuado y acorde a las condiciones explicadas, dado que, a través de éste es posible intervenir en los esquemas sociales del grupo.

“La inclusión educativa es el proceso que implica educar a niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular, con el apoyo necesario” (Bless, citado por García, 2000, pp. 55). La integración es, más que nada, el reconocimiento al derecho igualitario y sin discriminación a la educación.

Una escuela debe de enmarcar las fortalezas de la inclusión, las aportaciones que ésta genera a la sociedad y lo que debe de considerar para hacerla efectiva en los espacios áulicos, dentro de éstas consideraciones, retomadas de Cuenca (2007), resaltan que: La educación inclusiva debe de convocar, atraer y mantener a las personas, respetando sus diferencias y sus particularidades; Contribuir al establecimiento de sociedades accesibles, solidarias y amigables para todos y todas, de todas las edades, cumpliendo así con diversos compromisos internacionales asumidos por nuestro país; Fomentar las bases de una sociedad más tolerante, más abierta, a la que pueden pertenecer todas las personas, sin distinciones, donde las diferencias sean aceptadas como un rasgo de humanidad precisamente.

Una educación inclusiva debe de proyectar ventajas institucionales que sean reflejados en la sociedad en determinado momento “a medida que el proceso de inclusión avanza, todos van desarrollando mayor aceptación y convirtiéndose en “mejores personas”, siendo posible observar” Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2009).

Las percepciones inclusivas educativas proyectan una sociedad áulica equitativa y justa, no refiriéndose al accionar la educación de la misma manera para todos. Sino poner al alcance la educación de todos, adecuada a las capacidades de un alumnado heterogéneo.

Para la elaboración de la secuencia que orienta el logro de la inclusión, sin comprometer los procesos educativos correspondientes al grupo y cumplir con lo establecido en el plan y programas de estudio, se implementó una metodología de trabajo que permitiera la evolución de ambos procesos.

Se realizó una selección de posibles actividades inclusivas de acuerdo a las posibilidades de los contenidos curriculares. Dichas actividades serían lúdicas o reflexivas, que tendrían la flexibilidad de adaptarlas al desarrollo del tema a través de las modalidades de trabajo individual, colaborativa y grupal.

Se plantearon en un inicio 11 actividades, sin embargo, por la complejidad de algunas actividades, la falta de tiempo y la poca o nula aplicación dentro de los contenidos, fue posible sólo la aplicación de 6. Siendo estas: “La unión hace la fuerza”, “1 – 2 – 4”, “La estrella viajera del día”, “Números iguales”, “El blanco y la diana” y “ Presión por el ambiente”. Cabe destacar una actividad que no fue propuesta de primera instancia en la estrategia, pero se realizó por las aportaciones que generaban a las actividades consecutivas. “A que no son iguales”.

Una vez obtenidos los resultados, se vació la información en una tabla de análisis que facilitó el proceso y de la interpretación. (Anexo 6)

### **Resultados**

La aplicación de la estrategia tuvo lugar en las fechas de la segunda jornada. La evaluación de cada actividad se realizó de manera individual a través de rubricas y listas de cotejo se aplicó de acuerdo a los objetivos que pretendían alcanzar las actividades. Una vez evaluadas, las actividades aplicadas se desarrollaron a lo largo de las dos semanas y éstos fueron los resultados:

**1er Actividad.** *La unión hace la fuerza*, cuyo propósito es hacer consientes a los alumnos del potencial que se puede lograr al unir esfuerzos de todos los integrantes en un mismo equipo con las bases de su fundamentación en

Bless (1996) quien propone que los procesos educativos de los alumnos sean iguales, aportando apoyos según sea requerido, sin hacer distinciones de condiciones. Al ser la primera actividad no se tenían altas expectativas y, en efecto, fue necesario intervenir en el desarrollo de la actividad debido a las discusiones e inconformidades que surgieron. Para hacer la actividad introductoria, se le explicó al alumnado la mecánica de trabajo de las dos próximas semanas, focalizando la idea de lograr mejores resultados a través de la unión de las fortalezas de todos. También se mencionó que no serían posibles las modificaciones bajo ninguna circunstancia interna. De ésta manera, se logró una mejor percepción de ellos hacia la actividad. Los reproches minimizaron, aunque tardaron un poco más en establecer un ritmo de trabajo en equipo.

No se logró que los equipos trabajaran totalmente en conjuntos debido a que los alumnos no están acostumbrados a trabajar en equipo y mucho menos cuando no son ellos quienes eligen a sus compañeros de trabajo, sin embargo, después de que fueron enfocados a los propósitos comenzaron a hacer un esfuerzo por omitir sus diferencias.

**2da Actividad.** 1 – 2 – 4, con la finalidad de perfeccionar los resultados obtenidos a través de la comparación de diferentes resultados en un grupo de trabajo. Se fundamenta con la idea de García (2000) que dice que la integración busca que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Para evitar escenarios incómodos para los mismos alumnos en el proceso de selección de equipos, se les dio la posibilidad de elegir a sus compañeros dentro de las opciones previamente señaladas. Bajo la posibilidad de elegir a sus colaboradores con ciertas condiciones, los niños trabajaron la primera parte de la estrategia menos presionados que la clase anterior, sin embargo, entre menos opciones tienen para elegir, más intransigentes son para elegir a alguno de sus compañeros. Durante la unión de las binas, las quejas se hicieron constantes. Los equipos no fueron modificados a pesar de las peticiones y poco a poco los mismos alumnos se dispusieron a trabajar.

Durante el desarrollo se observó que los niños seguían presentando dificultades para relacionarse, aunque se empezaban a hacer la idea de que trabajarían en conjunto, se volvieron a presentar agresiones verbales entre ellos.

Fue posible notar que entre más precisión haya al momento de indicar las acciones a realizar es más factible que sean aceptadas. Cuando ellos tienen la oportunidad de elegir, se sienten más cómodos en el proceso, sin embargo, la idea de que es que aprendan a trabajar de manera cooperativa con todos sus compañeros. Se detectaron resistencias para trabajar con algunos compañeros.

**3a Actividad.** *A que no son iguales*, se propone la diversidad de expresión para denotar las diferencias de cada forma de expresarse de cada alumno. La fundamentación de ésta actividad parte de la idea de García (2000) que dice que la integración busca que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos: sociales, laborales, personales etc. Y por lo tanto la eliminación de la marginación y de la segregación.

En el proceso, nadie quería que sus dibujos fueran plagados. Hubo quienes dibujaron el mismo personaje, un vehículo similar o un barco.

Los alumnos se emocionaban cuando encontraban algún dibujo igual, pero mayormente a todos les sorprendió el compañero con el que coincidieron, algunos por ser con quien más se juntan, y otros porque su compañero no tenía “nada que ver con ellos”. Los que tenían dibujos similares se quedaron dialogando sobre las diferencias de sus dibujos.

Los niños a través de la interacción se interesaban por la diversidad de su grupo, lo que es considerado un aspecto positivo puesto que tanto las reacciones ante los dibujos iguales, como a los diferentes, eran de sorpresa, los comentarios entre ellos eran amables y todo respecto a sus dibujos.

**4a Actividad.** *La estrella viajera del día*, con la que se pretende motivar a los alumnos a considerar las diferencias culturales como valores agregados al grupo. Cuenca (2007), resalta que: La educación inclusiva debe de convocar, atraer y mantener a las personas, respetando sus diferencias y sus particularidades. Se toma de referencia al autor por el dinamismo de la actividad y porque sugiere dar el protagonismo a los alumnos que suelen pasar desapercibidos o desvalorizados.

El resultado fue muy favorecedor, pues los alumnos no habían tenido la oportunidad de conocer de manera directa las representaciones orales de las diferentes culturas de su salón. Por lo que la motivación que surgió a partir de esta actividad fue porque descubrieron una parte diferente a la que ven siempre de sus compañeros. Los alumnos estuvieron mucho más participativos que en otras clases, se entusiasmaron tanto aprendiendo como enseñando. Fue perceptible mayor integración en los alumnos más segregados.

**5a Actividad.** *Números iguales*, su propósito es estimular el compañerismo a través de la búsqueda de la obtención de un resultado aceptable para todos. El fundamento de la actividad recae en que “todos son impulsados por la necesidad innata de explorar su potencial a pesar de sus condiciones y circunstancias” (González, 1989).

Los alumnos no se opusieron a las indicaciones, pero en el proceso hubo comentarios como “¡Aah!”, “¡híjole, no!”, “¡Ay! Maestra, en serio”, “¿No se puede cambiar?”

En ésta actividad se detectó que los comentarios negativos o quejas, aunque disminuidas, siempre son cuando sus compañeros implican apoyo o rivalidades específicas, pero a final los aceptaron.

Resultó mucho mejor el trabajo en equipo que en otras ocasiones, los desencuentros y las riñas disminuyeron considerablemente entre ellos y el trabajo fue más ágil. Los alumnos cada vez más aceptan el estilo de trabajo propuesto. Fue visible, en la mayoría de ellos, el aceptar y trabajar con diferentes compañeros.

**6a Actividad. Presión por el ambiente,** el objetivo de la actividad es hacer evidente la influencia del rechazo y la aceptación grupal. González dice que “todos son impulsados por la necesidad innata de explorar su potencial a pesar de sus condiciones y circunstancias” (González, 1989).

El desarrollo fue satisfactorio El alumno que recibió apoyo de sus compañeros, avanzó muy rápido, pero era menos cuidadoso para la elaboración de su trabajo. Por su parte al alumno que no fue apoyado estuvo asustado todo el proceso y avanzó muy despacio pero mucho más cuidadoso.

Al final el resultado del trabajo del primer alumno estaba casi completo y él estaba orgulloso de su trabajo. Al segundo le faltaba más de la mitad y él decidió sentarse inmediatamente.

El alumno que constantemente era atacado comenzó a sentir el estrés de no lograr convencer a nadie de que su trabajo era bueno, a tal grado que al final de la actividad terminó convencido de que no era bueno su resultado a pesar de sus esfuerzos.

El alumno que recibió todo el apoyo detectó que sus compañeros habían acordado lo que harían, por lo que tampoco justificó su trabajo, pero se sentía orgulloso de éste.

Los alumnos se dieron cuenta del impacto de sus acciones, fueron conscientes de que las reacciones de sus compañeros fueron provocadas.

Se detectó que cuando los alumnos se someten a experiencias que pueden no empatar con las reacciones que normalmente tienen en su día a día, tienen la capacidad de ser más empáticos con quienes si viven ese tipo de experiencias. Así mismo, los espectadores también vieron los resultados.

**6ta Actividad. El blanco y la diana,** cuya finalidad es estimular a los alumnos a detectar los aspectos positivos y los que pueden mejorar a través de la ayuda mutua y de colaboración con sus compañeros. Para cuando ésta actividad se llevó a cabo, las actitudes del alumnado habían cambiado. “A medida que el proceso de inclusión avanza, todos van desarrollando mayor aceptación y convirtiéndose en “mejores personas”, siendo posible observar” Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2009). Se tenían altas expectativas de esta tarea, sin embargo, no se llegó al 100% del objetivo. Se había planeado que la activi-

dad sería en equipo, pero por las actividades del día se realizó a manera de intercambio, cada alumno llenaría la diana de otro.

El resultado a la actividad fue una reacción positiva en la mayoría de los alumnos, se esforzaron por buscar las áreas positivas de sus compañeros. Sin embargo, no fue la misma reacción para todos, aquellos que tienen dificultades para relacionarse, fueron quienes tuvieron mayor problema para hablar positivamente de sus compañeros, llegando al punto de que se reusaron a escribir aspectos positivos a sus compañeros e incluso agregaron notas agresivas. Al ser la última actividad aplicada para el desarrollo de la estrategia, se esperaban mejores resultados. Dentro de las posibilidades de las reacciones de la actividad es que la jornada del día que había estado accidentada.

Los resultados arrojados por la valoración de las estrategias indican un cambio procesual en el cambio de conductas dentro del aula y hacia la aceptación de sus compañeros. Cabe señalar que dentro del desarrollo no contaban con facilidades para permitir que se cambiaran las modalidades de trabajo, por lo que es posible que hayan sido conductas inducidas. Sin embargo, también tuvieron lugar las reflexiones de los alumnos donde se puede señalar que hubo, en diferentes medidas, un cambio de conducta a favor de la estrategia, generado de manera consiente en cada uno de los alumnos. Además de considerar que fue un proyecto excesivamente demandante tanto para la docente como para los alumnos.

### Conclusión

Cabe señalar que no todos los resultados fueron lo que se había previsto, ni alcanzaron los objetivos en su totalidad, ya que fue en una minoría de alumnos en los que se detectó muy poco proceso de aceptación e integración. Aunque se lograron procesos, el tiempo fue un factor determinante para no lograr en su totalidad los objetivos propuestos, ya que no permitió dar continuidad a la estrategia ni observar si existieron cambios permanentes.

Los objetivos de la aplicación de la propuesta didáctica pretendían: fortalecer la convivencia entre los educandos a través de las actividades que se implementaron; explotar un área de su desarrollo integral referente a la reflexión y el desarrollo de la aceptación de la diversidad en el aula, para generar una cultura de escuela inclusiva que permitiera el trabajo cooperativo eficaz con base en la diversidad para benéfico de sus procesos educativos.

De acuerdo a éstos, considero que la problemática del grupo se trabajó de acuerdo a las posibilidades del mismo grupo y del tiempo, por lo que, si bien, los resultados no son totalmente los esperados, tuvieron buen desarrollo y buen

proceso. Ya que es apreciable un avance progresivo en la aceptación de las modalidades de trabajo, mayor tolerancia entre la mayoría de los alumnos. Desarrollo del respeto hacia las diferencias, principalmente culturales.

El alumnado logró ver de diferentes maneras la importancia de generar un grupo integrado, tuvo la oportunidad de trabajar con diversas modalidades, mismas que les permitieron sensibilizarse y reflexionar sobre las ventajas y las realidades de la diversidad del grupo.

Personalmente creo que hizo falta más actividades y más tiempo para obtener resultados permanentes. Ya que después de la intervención del tiempo de prácticas no existe una continuación a la propuesta didáctica.

El desarrollo de la estrategia también permitió esclarecer puntos de fortalezas de la práctica docente, como el diseño de material nuevo y visual para los alumnos que permitieron mantener su atención; el despliegue de actividades de acompañamiento pertinente en cada actividad; fluidez y claridad en la expresión al momento de la exposición de lo que se pretendía con cada actividad; libertad de elección de los procesos y las modalidades, modificación y adecuación de las estrategias propuestas acorde con las situaciones del aula.

La estrategia también arrojó debilidades de la práctica como el condicionamiento de los alumnos en algunas actividades como método de dominio grupal, falta de resoluciones contundentes ante problemáticas que considero efímeras que en ocasiones se suelen agravar por no atenderlas en el momento; también se observó el poco progreso detectado en la aceptación de sus compañeros en uno de los alumnos de cultura indígena.

Considero que es necesario implementar alternativas para el control del grupo, para mantener la motivación en los alumnos sin tener que recurrir a sanciones o condiciones para modificar su conducta. Así como mejorar la capacidad de análisis y desarrollo de competencias en los niños para la autorregulación y la resolución de conflictos, para evitar que agraven conforme se acercan a la adolescencia.

Por último, se necesita un mayor seguimiento personalizado a los alumnos con mayores dificultades, puesto que las actividades fueron aplicadas grupalmente y faltó un proceso aún más detallado de éste caso.

A pesar de las circunstancias que limitaron la práctica, la mayoría del alumnado logró establecer reflexiones reales de los alcances de la inclusión. También fue perceptible el cambio de conductas y de aceptación con diferentes compañeros en diferentes actividades.

## Referencias

- Arceo, F. D. B., Rojas, G. H., & González, E. L. G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. McGraw-Hill.
- Ayuste, A. (2006). Planteamientos de la pedagogía crítica: comunicar y transformar. Barcelona, Grao.
- Belavi, G. y Murillo, F.J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1). [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10.486/671409/RIEJS\\_5\\_1.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10.486/671409/RIEJS_5_1.pdf?sequence=1)
- Bless, G., Integration in the ordinary school in switzerland, Suiza. [http://pedeur-mac13. Unifr.ch/integration/INTEGRe.html](http://pedeur-mac13.Unifr.ch/integration/INTEGRe.html),1991.
- Coll, C. y otros. (1995). *El Constructivismo en el Aula*, Editorial Graó, Colección Biblioteca de Aula. Barcelona. 1995. Consultado en <https://portaleduc.ar/eid/docentes hoy/-aprendizaje-significativo-davi.php>
- Gadino, A (2001) *Gestionar el conocimiento: Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Santa Fé, Argentina. Homo Sapiens Ediciones
- García, I; Escalante, I; Escandón, M; et. al. (2000). *La integración educativa en el aula regular Principios, finalidades y estrategias*.
- González, E. (1989) *Hacia una definición del humanismo*. 2nd ed. Mahmud Hussein, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2011). *Educación especial e inclusión educativa*. Santiago de Chile: Rosa Blanco, 24-68. (PDF)
- Moreira, M. (2012). Aprendizaje significativo, campos conceptuales y pedagogía de la autonomía: Implicaciones para la enseñanza. En: *Meaningful learning review*, 2(1). Consultado en [https://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo\\_ID24/v2\\_n1\\_a2012.pdf](https://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID24/v2_n1_a2012.pdf)
- Sánchez I. 1996, *La Construcción del Aprendizaje en el Aula*. T. Editorial Magisterio de la Plata. Buenos Aires. Consultado en <https://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt/2002/09-Educacion/D-024.pdf>
- Taylor, C. (2003). *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Vega, A. (2009). *Integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. 2nd ed. La Serena. Chile.

Anexos

(Anexo 1)

Test de Inteligencias múltiples

Test de evaluación de inteligencias múltiples – 3er grado

Nombre: TONY Fecha: 9/16

Instrucciones: contesta el siguiente cuestionario en el cual:

1. No me gusta y no los practico
2. No me gusta pero los practico
3. Mas o menos
4. Me gusta
5. Me gusta mucho

PREGUNTAS	1	2	3	4
1. Te gustan los números				
2. Te gustan las plantas				✓
3. Te aprendes canciones con facilidad				✓
4. Te gusta conocer a gente nueva				✓
5. Se te queda con facilidad los rostros de personas que ves solo una ves				
6. Prefieres trabajar de forma individual que en equipo			✓	
7. Te aprendes con facilidad nombres de personas que apenas conoces	✓			✓
8. Prefieres el material de construcción que ver t.v	✓			
9. Te gusta contar				✓
10. Prefieres el bosque que la ciudad		✓		
11. Prefieres la radio que la t.v				
12. Hablas con personas que no conoces	✓			
13. Prefieres cuentos con imágenes que los que tienen letras				✓
14. Te gusta estar solo			✓	
15. Disfrutas los juegos de palabras			✓	✓
16. Te cuesta estar quieto por mucho tiempo		✓		
17. Te gusta medir, con pasos, objetos o una regla diferentes cosas	✓			
18. Cuando ves una basura fuera de su lugar te regresas a levantarla				✓
19. Cuando estás trabajando o jugando cantas alguna canción	✓			
20. Te gusta participar en actividades en equipo				✓
21. Te gusta ver la t.v				
22. Consideras que no necesitas ayuda para realizar alguna actividad			✓	
23. Te gustan las rimas y trabalenguas				
24. Te gusta bailar	✓			
25. Clasificas cosas por tamaño				✓
26. Te gusta convivir con animales				✓

(Anexo 2)

Test de estilos de aprendizaje

TEST DE ESTILOS DE APRENDIZAJE = 3er grado.

Nombre: Mateo Gabriel Alejandro VILLALBA edad: 10 años

INSTRUCCIONES: Subraya la respuesta con la que más te identifiques

1.- Cuando estás en clase ¿Cómo te es más fácil entender explicaciones?

- a) Escuchando al profesor
- b) Leyendo el libro o el pizarrón
- c) Hasta que lo hago

2.- Cuando estás en clase:

- a) Te distraen los ruidos
- b) Te distrae el movimiento
- c) Te distraes cuando las explicaciones son demasiado largas

3.- Cuando te dan instrucciones:

- a) Te pones en movimiento antes de que acaben de hablar y explicar lo que hay que hacer
- b) Te cuesta recordar las instrucciones orales, pero no hay problema si te las dan por escrito
- c) Recuerdas con facilidad las palabras exactas de lo que te dijeron

4.- Cuando tienes que aprender algo de memoria:

- a) Memorizas lo que ves y recuerdas la imagen (por ejemplo, la página del libro)
- b) Memorizas mejor si repites rítmicamente y recuerdas paso a paso
- c) Memorizas a base de pasear y mirar y recuerdas una idea general mejor que los detalles

**Anexo 3**  
**Diagnóstico valoral**

Diagnóstico Valor al – 3er grado

Nombre: Stephanie Sharie K Campos Fecha: 9 de Marzo

INSTRUCCIONES: Realiza lo que se indica.

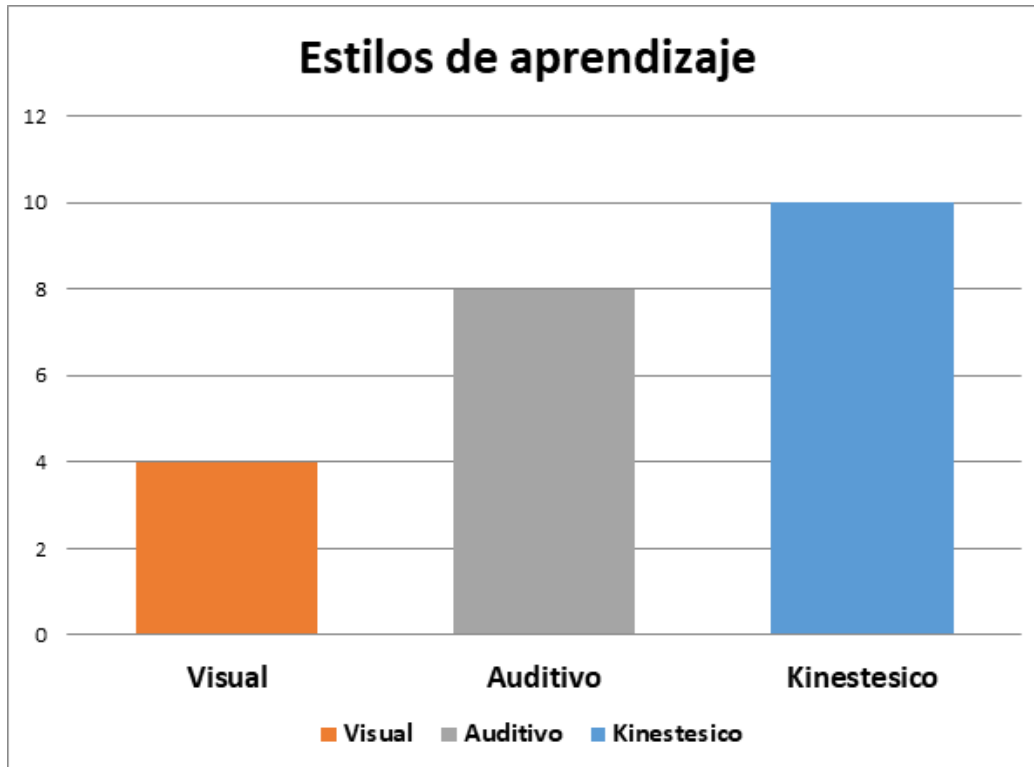
- 1) De cada columna selecciona los tres valores que consideres más importantes en la tabla de abajo anótalos en orden decreciente.

Valores físicos	Valores emocionales	Valores Intelectuales
Mi cuerpo	<del>Responsabilidad</del>	<del>Aprender</del>
Mi aspecto personal	Seguridad	Crear
<del>Fuerza</del>	<del>Disciplina</del>	Tomar decisiones
<del>Salud</del>	Amor	<del>Cumplir</del>
Privacidad	<del>Amistad</del>	actividades
Condiciones de vida	Sinceridad	<del>Perfeccionar</del>
Pasarla bien	Protección	Razonar
Dinero	Respeto	Participar
salud	Independencia	Resolver
	Amistad	Aprender



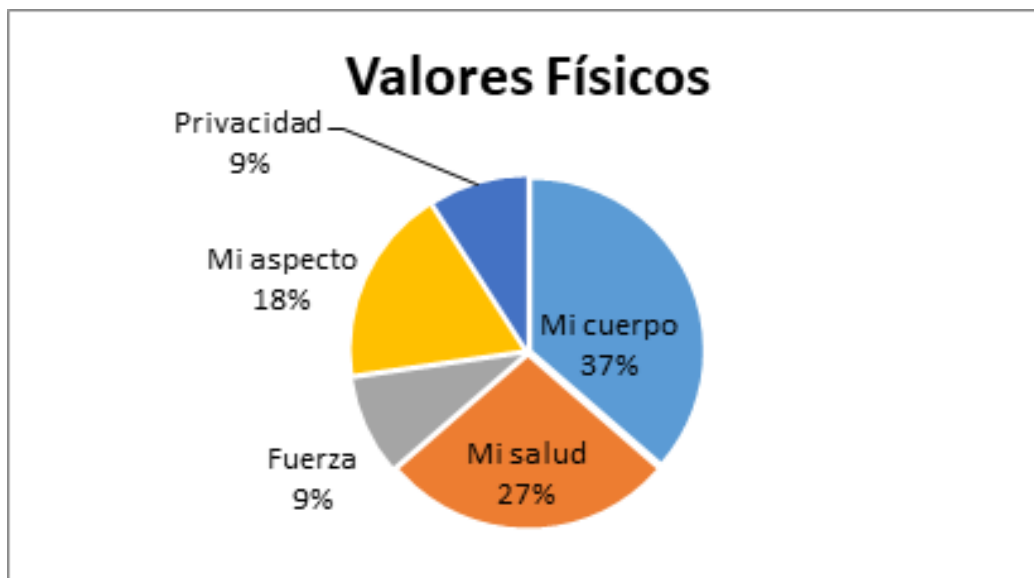
**(Anexo 4)**

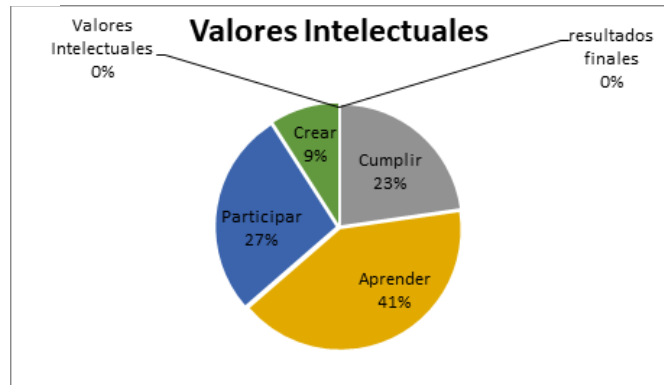
**Resultado tabulados del test de  
“Estilos de aprendizaje”  
Total de alumnos: 22**



**(Anexo 5)**

**Resultados tabulados del  
Diagnóstico valoral  
Total de alumnos: 22**





## Anexo 6

### Cuadro de resultados de instrumentos

ESCUELA NORMAL EXPERIMENTAL DE COLOTLÁN  
ESTRATEGIAS DE TRABAJO DOCENTE  
UNIDAD DE APRENDIZAJE II.



Instrumento de análisis de instrumentos aplicados en la 2da. Jornada de Práctica Docente

Nombre de la Escuela de Práctica: Manuel López Cotilla  
Nombre de la estudiante: Angélica Vianey López Mares

N° de niños del grupo: 23

**Título de la propuesta:** Inclusión Educativa Como Impulso Para El Logro De Aprendizajes Significativos.

**Planteamiento del problema:** La problemática parte de la necesidad de la creación de un contexto educativo que ofrezca la posibilidad de la generación de aprendizajes significativos a través de la inclusión de todo el alumnado. Para ello se propone la implementación de actividades en diferentes asignaturas que generen condiciones cada vez más favorables para la apropiación de aprendizajes de los alumnos y de la integración de cada uno de ellos en una comunidad educativa sana e inclusiva que reconozca a cada miembro como acreedor a un lugar activo y aceptado dentro del grupo.

**Planteamiento de Hipótesis:** ¿Cómo generar un ambiente inclusivo que desarrolle sus potenciales y produzca aprendizajes significativos en todo el alumnado?

**Estrategia utilizada:** Inclusión educativa.

ACTIVIDAD:	INSTRUMENTO FECHA DE APLICACIÓN ASIGNATURA	PROPÓSITO DEL INSTRUMENTO	RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD	INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS EN BASE AL PROPÓSITO PLANTEADO	EVIDENCIAS	ARGUMENTACIÓN	REFLEXIÓN
La unión hace la fuerza	Instrumentos: • Lista de cotejo. • Diarios.  Fecha de aplicación: • 17 de Mayo.  Asignatura: • Matemáticas	Busca hacer consientes a los alumnos del potencial que se puede lograr al unir esfuerzos de todos los integrantes en un mismo equipo	Tuve que detener la actividad debido a las discusiones e inconformidades. Les recordé que los equipos no se harían a favor de sus caprichos, que iban a trabajar de manera conjunta las dos semanas y que tenían que aprender a trabajar mucho en unidad. Les expliqué que los equipos los	Los alumnos no están acostumbrados a trabajar en equipo y mucho menos cuando no son ellos quienes eligen a sus compañeros de trabajo, sin embargo, después de enfocarlos a los propósitos comenzaron a hacer un esfuerzo por omitir sus diferencias. No se logró que los equipos trabajaran totalmente en conjuntos y	• Fotos. (Anexo 1) • Viñetas de diario.	"La integración educativa es el proceso que implica educar a niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular" (Bless, 1996).	Los alumnos evaden mucho a algunos compañeros, son intolerantes y no aceptan entre ellos, diferentes opiniones, son muy selectivos al momento de realizar equipos. La actividad apenas logró despertar el interés de los alumnos pero la práctica a pesar de que se llevó a cabo, escatimó en los

			Los equipos no fueron modificados a pesar de las peticiones y poco a poco los mismos alumnos se dispusieron a trabajar.				pueden mejorar.
La estrella viajera del día	<b>Instrumentos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala Estimativa</li> <li>• Diarios.</li> </ul> <b>Fecha de aplicación:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 19 de Mayo.</li> </ul> <b>Asignatura:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• FORCE</li> </ul>	Motivar a los alumnos a considerar las diferencias culturales como valores agregados al grupo.	Los alumnos que estaban frente comenzaron a hablar de para conversar con ellos en sus lenguas natales y que el grupo intentara hablar igual que ellos.	Los alumnos no habían tenido la oportunidad de conocer de manera directa las representaciones orales de las diferentes culturas de su salón. Por lo que la motivación que surgió a partir de esta actividad fue por que descubrieron una parte diferente de ala que ven siempre de sus compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viñetas de diario.</li> <li>• Reflexión de los alumnos</li> <li>• (Anexo 3)</li> </ul>	Cuenca (2007), resaltan que: La educación inclusiva debe de convocar, atrae y mantener a las personas, respetando sus diferencias y sus particularidades	Los alumnos estuvieron mucho más participativos que en otras clases, se entusiasmaron tanto aprendiendo como enseñando. Fue perceptible mayor integración en los alumnos más segregados.
Números iguales. (1)	<b>Instrumentos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rubricas.</li> <li>• Diarios.</li> </ul> <b>Fecha de aplicación:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 20 de Mayo.</li> </ul> <b>Asignatura:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemáticas</li> </ul>	Estimular el compañerismo a través de la búsqueda de un resultado aceptable para todos.	Los alumnos no se opusieron a las indicaciones pero en el proceso hubo comentarios como "¡Aah!", "híjole, no", "¡Ay! Maestra, en serio", "¿No se puede cambiar?" En el proceso, el trabajo en equipo fue mucho más ameno que en otras ocasiones	Sus comentarios negativos o quejas, aunque disminuidas, siempre son cuando sus compañeros implican apoyo o rivalidades específicas pero los aceptan. El propósito de dicha actividad se logró en su totalidad, los resultados obtenidos fueron favorables para la mayoría de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notas del titular. (Anexo 4)</li> <li>• Viñetas de diario.</li> </ul>	"todos son impulsados por la necesidad innata de explorar su potencial a pesar de sus condiciones y circunstancias" (González, 1989)	Resultó mucho mejor el trabajo en equipo que en otras ocasiones, las riñas disminuyeron considerablemente entre ellos y el trabajo fue más ágil. Los alumnos cada vez más se acoplan al estilo de trabajo. Es visible un proceso en la mayoría de ellos para aceptar y trabajar con diferentes compañeros.
Presión por el ambiente	<b>Instrumentos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista de cotejo.</li> <li>• Diarios.</li> </ul> <b>Fecha de aplicación:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 25 de Mayo.</li> </ul> <b>Asignatura:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• FORCE</li> </ul>	Hacer evidente la influencia del rechazo y la aceptación grupal.	El alumno apoyado, avanzó muy rápido pero era menos cuidadoso para la elaboración de su trabajo. Por su parte al alumno que no fue apoyado estuvo asustado todo el proceso y avanzó muy despacio pero mucho más cuidadoso. Al final el resultado del trabajo del primer alumno estaba casi completo y él estaba orgulloso de su trabajo. Al segundo le faltaba más de la mitad y él decidió sentarse inmediatamente.	El alumno que constantemente era atacado comenzó a sentir el estrés de no lograr convencer a nadie de que su trabajo era bueno, a tal grado que al final de la actividad terminó convencido de que no era bueno su resultado a pesar de sus esfuerzos. El alumno que recibió todo el apoyo detectó que sus compañeros habían acordado lo que harían, por lo que tampoco justificó su trabajo pero se sentía orgulloso de éste. Los alumnos se dieron cuenta del impacto de sus acciones, fueron conscientes de que las reacciones de sus compañeros fueron provocadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viñetas de diario.</li> </ul>	"todos son impulsados por la necesidad innata de explorar su potencial a pesar de sus condiciones y circunstancias" (González, 1989)	Cuando los alumnos se someten a experiencias que pueden no empatar con las reacciones que normalmente tienen en su día a día, tienen la capacidad de ser más empáticos con quienes si viven ese tipo de experiencias. Así mismo, los espectadores también vieron los resultados. Los propósitos de la actividad fueron satisfactorios.
<b>Otras actividades</b>							
A que no son iguales	<b>Instrumentos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diarios.</li> </ul> <b>Fecha de aplicación:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 17 de Mayo.</li> </ul> <b>Asignatura:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemáticas</li> </ul>	Promover la diversidad de expresión y denotar las diferencias de cada forma de expresarse de cada alumno.	En el proceso, nadie quería que sus dibujos fueran plagiados. Hubo quienes dibujaron el mismo personaje, un vehículo similar o un barco. Los alumnos se emocionaban cuando encontraban algún	Protegen su individualidad durante el desarrollo, aun sin recibir indicaciones de hacerlo. Los niños se sorprenden fácilmente cuando ven las magnitudes de sus diferentes imágenes aun cuando se trate del mismo concepto. Estuvieron muy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viñetas de diario.</li> <li>• Fotos de dibujos comparados.</li> <li>• (Anexos 6)</li> </ul>	La idea de García (2000) La integración busca que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos: sociales, laborales,	Los alumnos se proyectaron en sus dibujos y a la vez denotaron sus diferencias. El propósito consistía meramente en eso.

# Barreras en el aprendizaje que enfrentan los alumnos sobresalientes en la Educación Primaria

100

## Learning barriers in which outstanding students face in elementary school

Alondra Guadalupe Ramírez Guerrero<sup>1</sup>, Jonathan de Jesús Ramírez Fregoso<sup>2</sup>

### Resumen

En este trabajo se analizan los factores que inciden en la falta de apoyo y seguimiento en alumnos con aptitudes sobresalientes, a partir de las concepciones entre lo que se hace y se dice hacer dentro de las escuelas primarias, mediante la aplicación de encuestas a diversos agentes educativos con la finalidad de analizar las distintas perspectivas y en un futuro darle el seguimiento oportuno para potenciar el aprendizaje de los alumnos, eliminando las barreras educativas con las que se cuentan en la actualidad.

*Palabras clave:* Sobresalientes, IQ (Cociente Intelectual), capacidad, inclusión, limitaciones, políticas, diversidad, intelecto.

### Abstract

This paper analyzes the factors that influence the lack of support and follow-up in outstanding students, as from the conceptions of what is done and said to be done in elementary schools, through the application of surveys to various educational agents with the purpose to analyze the different perspectives and in a future give appropriate follow-up to potentiate the learning of the students, eliminating the educational barriers with which they are counted today.

*Keywords:* Outstanding, IQ (Intellect Quotient), capacity, inclusion, limitations, politics, diversity, intellect.

### I. Introducción

En la actualidad la educación en México enfrenta importantes problemas y significativos retos, uno de ellos es la atención y seguimiento específico de alumnos con aptitudes sobresalientes. Este sector de la población se caracteriza por poseer altos índices de cocientes intelectuales (IQ), los cuales impactan en su manera de aprender y desarrollar

1. Estudiante de la Escuela Normal Experimental de San Antonio Matute aloram.96@gmail.com.

2. Estudiante de la Escuela Normal Experimental de San Antonio Matute jramirezfregoso@gmail.com

actividades más fácilmente, pero ¿qué se ha hecho para tratar a niños con este tipo de capacidades?

En nuestro país de acuerdo a las estadísticas de la Asociación Mexicana para el Apoyo a Sobresalientes (AMEXPAS) sólo el 7% de 2,500 millones de niños que presentan este tipo de capacidades se les ha dado un seguimiento, debido a que el docente no ha tenido una capacitación específica para la identificación de niños con aptitudes sobresalientes, además de que el Sistema Educativo ha obstaculizado de cierta forma en que los alumnos no reciban una atención oportuna para enfrentar esta necesidad educativa. Asimismo, a lo largo de este trabajo se abordan puntos de relevancia social a través de políticas educativas que establecen la atención a la diversidad e inclusión de niños sobresalientes.

Ahora bien, es importante mencionar que durante nuestras jornadas de observación y práctica realizadas de 1ro. a 3er. semestre como docentes en formación de la Escuela Normal Experimental de San Antonio Matute, se han visitado varios planteles educativos de los municipios de Ameca, Tala y San Martín de Hidalgo, Jalisco, con el fin de conocer la perspectiva de los docentes en servicio respecto a las políticas existentes que establece la atención e inclusión hacia este sector de la población, además de identificar su conocimiento sobre los procesos de seguimiento respecto al tema.

El contexto de investigación tiene su punto de partida en una escuela primaria del municipio de San Martín de Hidalgo, Jalisco, con el fin de analizar el conocimiento de los docentes y agentes educativos en la identificación de posibles niños con aptitudes sobresalientes y protocolos de seguimiento dentro de la institución.

Cabe destacar que la escuela donde se efectúa el diagnóstico es de organización completa, integrada por un director comisionado, personal en el área administrativa, seis docentes frente a grupo, personal de intendencia y 158 alumnos los cuales en su mayoría pertenecen a la comunidad donde se ubica la escuela y una minoría a comunidades aledañas. En cuanto a su infraestructura, cuenta con cuatro edificios, seis aulas de clase, biblioteca, salón de computación, dirección, comedor, patio cívico, cancha de usos múltiples y dos bodegas.

Los propósitos que dieron la pauta para realizar el trabajo de investigación:

#### **Propósito general**

- Identificar las barreras educativas que tiene nuestro sistema educativo en la actualidad para atender la diversidad e inclusión de alumnos con aptitudes sobresalientes en el país.

#### **Propósitos específicos**

- Comparar las concepciones reales entre docentes y directivos de las escuelas primarias y las políticas educativas que se establecen en el país.
- Analizar los factores que inciden en la falta de apoyo y/o seguimiento a los alumnos que poseen aptitudes sobresalientes

## **II. Problema**

A través de la observación de las prácticas docentes en las escuelas visitadas del 1er. al 3er. semestre, surge la inquietud de investigar acerca de los niños con aptitudes sobresalientes por este motivo la problemática identificada parte de los siguientes cuestionamientos, los cuales se enlistan a continuación:

- Los alumnos con aptitudes sobresalientes, ¿a qué obstáculos o limitaciones se enfrentan en el ámbito educativo?
- Los docentes, ¿están capacitados para hacer un diagnóstico hacia los alumnos con aptitudes sobresalientes? ¿Estarían dispuestos a darle un seguimiento una vez diagnosticados?
- ¿En realidad la SEP apoya esta situación o será que se han creado políticas para disfrazar los retos que enfrenta nuestro país en la actualidad?

## **III. Fundamentos teóricos**

### **3.1 Marco teórico**

Los alumnos con aptitudes sobresalientes en la actualidad enfrentan obstáculos y limitaciones en el ámbito educativo, lo que puede conducirlos al fracaso escolar por no brindarles la atención específica que requieren acorde a su desarrollo cognitivo, ya que como lo menciona la Guía para Orientar a las Familias propuesta por la Secretaría de Educación Pública: “El fracaso escolar en niños con aptitudes sobresalientes es una realidad que pone en riesgo sus estudios, debido a la falta de una educación adecuada a sus intereses y a su ritmo de aprendizaje”. (2011, p. 61) Atendiendo a lo anterior es una realidad que se vive en varios contextos escolares, puesto que el docente al no contar una capacitación oportuna para atender a estos alumnos los limita a un conocimiento básico desaprovechando la capacidad intelectual con la que cuentan, lo cual puede generar atrofia

neuronal, entendida como la declinación de las funciones intelectuales y cognitivas con la disminución de la inteligencia que poseen.

En México, se hace referencia a los alumnos con aptitudes sobresalientes quienes superan el 130 IQ (Cociente Intelectual), es decir, a los niños superdotados, los cuales se les atribuyen características específicas, siendo un proceso distinto en cada uno de ellos. La Real Academia de la Lengua Española (RAE), define el término como: “La persona que posee cualidades que exceden de lo normal; en especial, se usa refiriéndose a las condiciones intelectuales”. (2011, p. 14)

De acuerdo al Centro de Atención al Talento con sede en la ciudad de Guadalajara, Jalisco indica que el 84% de los niños sobredotados tienden a ser distraídos en clase, lo cual puede llegar a ser visto como un problema de aprendizaje o de capacidades, sin embargo esta situación se presenta debido a que los niños con sobrecapacidad intelectual aprenden más rápido que sus compañeros y por lo tanto se aburren fácilmente con temas monótonos sufriendo el doble de bullying, conceptualizando este término como cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado, debido a que tienen intereses y habilidades diferentes a la media, lo cual hace que sean rechazados tanto por docentes como por alumnos y sufran una discriminación por ser distintos al promedio.

Los niños con aptitudes sobresalientes por sus características psicológicas, médicas, antropológicas y sociales distintas a la media, aunado al hecho que existe una relativa falta de conciencia social acerca de la existencia de esta población, son comúnmente mal diagnosticados y confundidos con enfermedades psicológicas e incluso médicas, como por ejemplo Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Por este motivo, es indispensable realizar un diagnóstico oportuno de la sobrecapacidad intelectual y posteriormente se otorgue una atención especial diseñada para niños con inteligencia superior.

Pero, ¿cuál es la atención que el Sistema Educativo Mexicano (SEM) ha brindado a través de los años? Para comprender mejor, nos remitimos a los años 80' cuando se creó el Programa de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) propuesto por la Secretaría de Educación Pública, con la intención de atender a la diversidad. Posteriormente se sumaron las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) instancia técnica, operativa y administrativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin capacidades diferentes, integrados a las escuelas de educación básica mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia. Estos servicios promovieron una vin-

culación con las escuelas que apoyan la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo moldeable y orientación a los maestros, a la familia y a la comunidad en general.

Con este cambio, la atención a la población con aptitudes sobresalientes quedó al margen y hasta 2002 se retomó el Programa Nacional de Educación 2001-2006, que propuso una “política de expansión de la cobertura educativa y diversificación de la oferta”, y una de sus líneas de acción era “establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes”, (2015, p. 8) cuya meta establecía “diseñar en 2002 un modelo de atención dirigido a los niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes” (2015, p. 8). En 2006 se publicó la Propuesta de Intervención y la Propuesta de Actualización: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, que se generalizaron en el país en el ciclo escolar 2006-2007. De esta manera, se impulsó la atención educativa a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes y talentos específicos.

En años posteriores se hizo una modificación al artículo 41o de la Ley General de Educación para incorporar dentro del sistema educativo a este sector de la población aprobada el 22 de junio de 2009 por la Cámara de Diputados, que a la letra dice:

Artículo 41. La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos. Las instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes. La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación (2011, p.14).

A partir de esta modificación se consolida la responsabilidad del Sistema Educativo Nacional de brindar una atención diferenciada a los alumnos con aptitudes sobresalientes.

Por tal motivo, a nivel internacional se han creado cuatro

modelos de atención educativa específica para alumnos con aptitudes sobresalientes, los cuales son: enriquecimiento, aceleración, agrupamiento y homeschooling cada uno de ellos con ventajas y desventajas para su implementación oportuna, pero que en México la Subsecretaría de Educación Básica sólo considera los dos primeros, siendo el modelo de enriquecimiento más costoso para llevarlo a la práctica, puesto que destaca la individualización ya sea dentro del aula, en la escuela o fuera de ella, sin embargo aunque exista este tipo de modelo dentro de nuestro país, mientras que el artículo 41 de la Ley General de la Educación estipule que tendrán apoyo siempre y cuando el gobierno tenga el presupuesto para atender esta necesidad educativa, no se podrá implementar en su totalidad dentro de las escuelas, dado a que los principales problemas con los que cuenta tanto las instancias educativas públicas como el gobierno es la falta de presupuesto, limitando tanto a docentes en su actualización y capacitación como a los alumnos que requieren esta atención individualizada para su desarrollo potencial de sus capacidades intelectuales.

El otro modelo que se implementa es el de aceleración, siendo el más económico por sus características, pero el cual requiere una decisión cuidadosa por parte de los padres de familia y directivos, teniendo dos procesos para realizarlo, los cuales son: el avanzado en las materias escolares o en los grados escolares. Dicho modelo requiere de un diagnóstico previo por parte de los padres de familia o docentes una vez que se han identificado algunas características que poseen los alumnos sobresalientes, para posteriormente proporcionarles una certificación anticipada. Es importante mencionar, que para el desarrollo de este modelo el docente debe tener un conocimiento de todos los procesos que requiere dicha anticipación, por el contrario, no se podrá aplicar, limitando las capacidades de los alumnos.

Para sustentar lo anterior existe un lineamiento para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos sobresalientes en Educación Básica, que establece la Secretaría de Educación Pública con la intención de contribuir al logro de la meta nacional establecida en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, estipulando que se amplíen las oportunidades de desarrollo para los alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos específicos, brindando una respuesta educativa de acuerdo a sus características y necesidades, garantizando a su vez la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo Nacional.

### 3.2 Metodología de la investigación

La metodología de investigación empleada fue de tipo teórica y etnográfica, por medio de la participación directa en la escuela piloto a partir de las interacciones que constituyen la realidad social del grupo estudiado, que en este caso fue de una comunidad estudiantil durante un cierto periodo de tiempo utilizando la observación participante y encuestas para conocer el conocimiento social de los individuos que la conforman acerca de un tema en específico, siendo las barreras y limitaciones que enfrentan los niños con aptitudes sobresalientes en el ámbito educativo, corroborando lo anterior con sustento teórico implicando las políticas educativas que establece nuestro país para su atención específica y el desarrollo potencial de sus capacidades.

Para esto fue necesario la formulación de preguntas sociológicas que pretenden profundizar debajo del nivel superficial la práctica educativa docente respecto a la atención específica de este grupo de la población. Las preguntas fueron de tipo factual, es decir, una investigación empírica guiada por una revisión teórica acerca del tema a investigar; además de utilizar preguntas comparativas que relacionan el contexto social de los individuos contrastando información respecto al tema, relacionando la perspectiva docente referente a las políticas educativas establecidas en el país, siendo relevantes las preguntas teóricas al momento de la investigación en fuentes primarias.

Posteriormente se efectuó una investigación mixta, basada en el diseño del triángulo concurrente con el fin de confirmar y corroborar los resultados. De manera simultánea-concurrente se recolectaron y analizaron datos cuantitativos y cualitativos sobre el problema de investigación. Los resultados obtenidos fueron clasificados en base a las preguntas aplicadas en la escuela piloto, para así obtener la perspectiva y conocimiento que tienen los docentes respecto a la atención de alumnos sobresalientes.

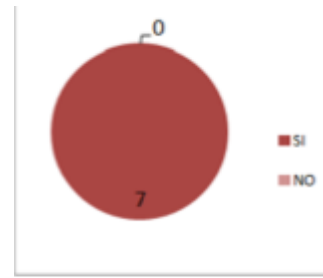
Es importante mencionar que donde se aplicó la investigación, es decir, la escuela piloto por motivos administrativos no dio el consentimiento para nombrar datos sobre la misma, por lo que se optó respetar su privacidad.

### IV. Resultados

Los resultados obtenidos se manifiestan en los siguientes gráficos, donde el universo de muestra fue la escuela piloto conformada por seis docentes y un director.

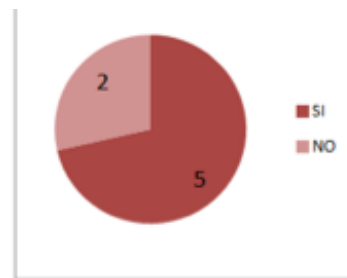
En la prime gráfica, la pregunta se centra en averiguar sobre el conocimiento que poseen los docentes respecto a las características de los alumnos con aptitudes sobresalientes, se obtuvo que todos los agentes educativos conocen al menos una, coincidiendo que este tipo de niños son muy inteligentes y hábiles para hacer las cosas, donde nos percatamos que tienen un

conocimiento muy limitado en cuanto a este aspecto.



Gráfica 1. Conocimiento de características

En la gráfica dos, se identificó que cuatro docentes y el director han detectado alumnos con las características que mencionaron, sin embargo, no se les dio un seguimiento por falta de apoyo de la institución y padres de familia. Ahora bien, dos docentes siendo estos los más jóvenes, no han tenido ningún tipo de contacto con alumnos que presenten estas características.



Gráfica 2. Detección de alumnos

En la siguiente pregunta (ver gráfica 3) se identificó que cuatro docentes y el director han detectado alumnos con las características que mencionaron, sin embargo, no se les dio un seguimiento por falta de apoyo de la institución y padres de familia. Ahora bien, dos docentes siendo estos los más jóvenes, no han tenido ningún tipo de contacto con alumnos que presenten estas características.

Posteriormente ninguno posee conocimiento respecto a los protocolos de diagnóstico y seguimiento, aunque tienen nociones de lo que se puede realizar para atender a estos alumnos.



Gráfica 3. Conocimiento de protocolos

En el gráfico 4 se puede corroborar que solamente el director y un docente con mayor experiencia profesional conocen las políticas respecto a la inclusión de este sector de la población, como diversificación en las formas de enseñar y de una atención especializada.

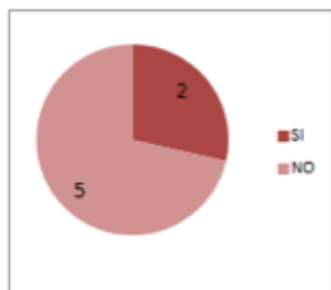


Gráfico 4. Conocimiento de políticas

Enseguida se puede verificar que los docentes en servicio no han recibido capacitación alguna para atender específicamente alumnos con aptitudes sobresalientes (ver gráfico 5); sin embargo a través de comentarios se pudo rescatar que conocen lugares de instrucción, pero no los han visitado debido a que generan un costo a su propio presupuesto. En cambio, al director se le ha brindado capacitación por parte de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) que ha quedado obsoleta.

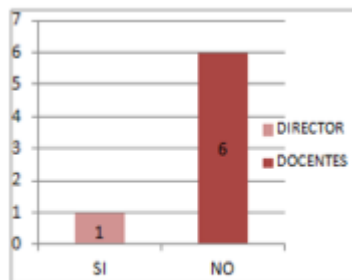


Gráfico 5. Capacitación otorgada por autoridades educativas

En la gráfica 6 se percató que la mayoría de los docentes estarían dispuestos en atender esta necesidad educativa una vez diagnosticados y darle seguimiento a pesar del trabajo que ello implica. Ahora bien, un docente se negaría en atenderlos debido a que considera que es una tarea difícil de sobrellevar, puesto que los alumnos como él lo menciona necesitan atención más personalizada.

El siguiente cuestionamiento fue de tipo cualitativo, ya que se pretendía averiguar respecto a las limitaciones que se pueden presentar en la institución para atender y dar seguimiento a esta necesidad educativa, resultó que era una excesiva carga burocrática que requiere acompañamiento individualizado para seguir los trámites requeridos en estos alumnos, tiempo que como ellos lo mencionan no lo disponen. De igual forma, tienen la incertidumbre que en caso de llevarlo a la práctica, la Secretaría de Educación Pública no brindaría el apoyo oportuno. Por último, se puede observar a través del gráfico 7 que todos los agentes del plantel coincidieron que la SEP no apoyaría a pesar de existir protocolos y políticas, debido a que siempre se respalda que no existe presupuesto para atender cualquier necesidad educativa con la que se enfrenten las instituciones públicas. Por lo que finalmente los docentes se excusan que la Secretaría no otorga el apoyo y viceversa.

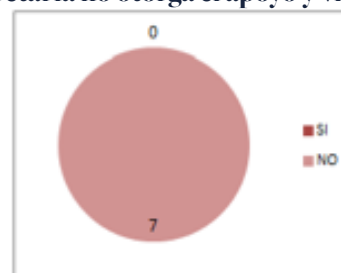


Gráfico 7. Apoyo de la SEP

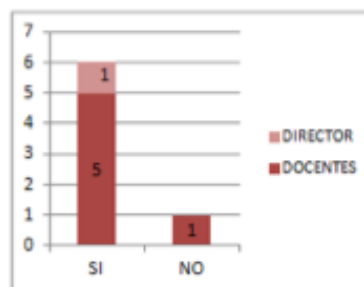


Gráfico 6. Disposición



## V. Conclusiones

Una vez realizado el análisis exhaustivo de la investigación teórica y etnográfica, se logró identificar que los niños con aptitudes sobresalientes no cuentan con una atención especializada ni oportuna dentro del ámbito escolar; de igual forma, se logró rescatar que el gobierno en el transcurso del tiempo ha implementado programas, guías de orientación, reforma de artículos y políticas hacia este tipo de población, sin embargo no ha existido el interés necesario para darles un seguimiento como se requiere para atender las necesidades de estos alumnos, debido a que los niños con aptitudes sobresalientes representan un bajo número de porcentaje entre los ciudadanos del país; por este motivo, muchas de las veces ha obstaculizado su progreso y atención para que este tipo de niños no reciban una educación como debiesen.

Ahora bien, el sistema educativo aunque establece lineamientos irrefutables presenta una traba importante para ayudar a los niños que presentan capacidades sobresalientes, debido a que no permite que se les adelante a grados más altos, a pesar de sustentarse de un diagnóstico puntual, en donde se refleje que poseen una capacidad de aprendizaje más desarrollada de acuerdo con su edad, y un alto sentido de la creatividad o actitudes psicomotoras; por lo que las excesivas tareas burocráticas en la mayoría de los organismos educativos, impiden la correcta actuación para ayudar a estos niños.

Además, es significativo mencionar que durante la observación hacia las prácticas de docentes en primaria y a través de los datos que se obtuvieron en las encuestas de la escuela piloto, no se obtuvo una transcendencia significativa, a causa de una limitación al ser evidente que los maestros en servicio desconocen los procedimientos a seguir y no poseen una capacitación específica para atender a este tipo de niños. Ahora bien, de acuerdo con lo que estipula la Ley General de Educación en el Artículo 410 de que instancias educativas correspondientes a cada sector educativo no poseen las condiciones económicas para atender a este sector, no se les brindará un seguimiento y mucho menos una orientación hacia los docentes y padres de familia, por lo que se pudo entender que el factor económico pone barreras hacia la correcta atención especializada.

Otro aspecto a puntualizar fue que no se sabe de

manera popular los lugares en donde pueden ser canalizados estos niños, ya que dentro de las regiones en las que se divide nuestro Estado sólo cuenta con escuelas para dar atención a niños con necesidades especiales (por ejemplo autismo, síndrome de Down, etc.), se cuenta con una institución pública con capacidad muy reducida para dar atención a niños que presentan aptitudes sobresalientes, por lo que los padres de familia se ven obligados en hacer un gasto económico para intervenirlos en instituciones privadas.

Por todo lo anterior se enuncia la siguiente propuesta: que se conforme un grupo de docentes especializados en el tema a nivel sector o zona educativa dedicado al seguimiento de niños con excepcionalidad, dicho grupo se encargará a dar una capacitación/actualización interna en escuelas primarias a maestros con la intención de proporcionar material didáctico, de apoyo pedagógico y orientación para una atención especializada, una vez que se han canalizado alumnos sobresalientes, por medio del diagnóstico previo que estipula la Secretaría de Educación Pública para su oportuna detección. Asimismo, se pretende que el docente de cualquier escuela de Educación Básica tome parte en la atención de esta necesidad educativa para efectuar las actividades diferenciadas de progresión paulatinamente superior hacia este tipo de niños, favoreciendo el trabajo colaborativo entre los docentes, directivos y padres de familia para atender los intereses de grupo de la población.

Del mismo modo, se pretende realizar una campaña de concientización a la población, enfocada a la promoción y difusión de las características particulares que poseen los niños con aptitudes sobresalientes con la intención de desarrollar su potencial, explotando sus capacidades intelectuales sin limitaciones en ambientes propicios de socialización. Otra alternativa de carácter estricto sería demandar anomalías ante autoridades gubernamentales, y en su caso aplicar una sanción si una vez diagnosticados no se da un seguimiento de acuerdo a las políticas establecidas del Sistema Educativo Nacional, ya que todo mexicano tiene derecho a gozar de una educación de calidad y excelencia.

En definitiva, atendiendo a los objetivos trazados se pudo contrastar que las políticas educativas han contribuido a la mejora de la atención

de este grupo de la población, sin embargo para la implementación de las propuestas enunciadas o cualquier otro reto que se pretenda alcanzar, es necesario tomar en consideración las políticas establecidas para su seguimiento oportuno que en conjunto con la participación docente y agentes educativos involucrados, favorecerá la inclusión de alumnos sobresalientes más allá de la educación primaria para intervenir posteriormente en otros escenarios educativos futuros.

## ANEXOS

### INSTRUMENTO: CONOCIMIENTO Y PERSPECTIVAS DE LOS DOCENTES RESPECTO A LA ATENCIÓN DE ALUMNOS SOBRESALIENTES

Edad: \_\_\_\_\_ Años de servicio: \_\_\_\_\_

1.- ¿Conoce características que presentan alumnos con aptitudes sobresalientes?

a) Si      b) No

En caso de ser afirmativo, mencione algunas:

2.- ¿A lo largo de su práctica profesional a detectado a algún alumno con estas características?

En caso de ser afirmativo, que tipo de seguimiento se le otorgó:

3.- ¿Conoce protocolos de diagnóstico y seguimiento?

a) Si      b) No

En caso de ser afirmativo, mencione algunos:

4.- ¿Conoce políticas que el Sistema Educativo Mexicano ha creado para la inclusión de alumnos sobresalientes?

a) Si      b) No

En caso de ser afirmativo, mencione algunos:

5.- ¿Durante sus años de servicio a recibido capacitación y ha asistido a talleres o cursos para atender esta necesidad educativa en especial?

a) Si      b) No

En caso de ser afirmativo, hace cuánto tiempo:

6.- En caso de ya ser diagnosticado un alumno con aptitudes sobresalientes en su aula, ¿estaría dispuesto en atenderlo teniendo en cuenta el trabajo que implica?

a) Si      b) No

7.- ¿Qué limitaciones se pueden presentar en la institución para atender y dar el seguimiento a esta necesidad educativa?

8.- ¿Considera que la SEP realmente apoya a este tipo de alumnos, a pesar de existir políticas que la respalden?

a) Si      b) No

## Referencias

- AMEXPAS. (Agosto de 2016). Asociación Mexicana para el Apoyo a Sobresalientes. Recuperado el 05 de Septiembre de 2016, de AMEXPAS: [www.amexpas.net](http://www.amexpas.net)
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Calvo Buezas. (1995). La educación intercultural en una sociedad pluriétnica. En *Volver a pensar la educación* (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid: Morata.
- Carrión, J. J. (2001). Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva? Archidona (Málaga): Aljibe.
- CEDAT. (s.f.). Centro de Atención al Talento. Obtenido de CEDAT: <http://www.cedat.com.mx/>
- Flores, A. P. (2015, Mayo). Forbes. Retrieved from Forbes: <http://www.cedat.com.mx/Notas/Mayo2015/Forbes-CEDAT2015.pdf>
- Giddens, A. (2005). Sociología. España: Alianza.
- SEP. (2011). Guía para orientar a las familias. México: D.R Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2016). Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México: SEP.
- SEP. (s.f.). Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en educación básica. Obtenido de SEP: <http://www.sepyc.gob.mx/documentacion/1.1.3%20NORMAS%20ESPECIFICAS%20DE%20CONTROL%20ESCOLAR%20CICLO%202015-2016.pdf>
- SEP. (2010). Programa de Inclusión Educativa Comunitaria. México: D.R Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- SEP. (2015). Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica. Obtenido de Secretaría de Educación Pública: [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabiniicio/2015/Lineamientos\\_acreditacion\\_promo.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabiniicio/2015/Lineamientos_acreditacion_promo.pdf)
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.

# Una mirada a las escuelas normales: hacia el logro de educar en y para la diversidad

A look at Normal Schools: towards the achievement of education in and for diversity

109

Nancy Rocío Álvarez Arellano, Carla Gabriela Cruz Briseño, Iván Contreras Martínez<sup>1</sup>

## Resumen

Hoy en día, la mayoría de las personas coinciden en que la igualdad y equidad como derecho no se ejercen de la manera correcta en la educación básica, por ello se ha buscado una “solución” trascendiendo a un concepto que implica grandes retos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; Educación Inclusiva, que promueve una escuela para todos. Siendo la formación docente una pieza clave en el logro de este objetivo, es aquí donde se debe brindar una mayor atención, enfocándose en las necesidades que se presentan durante la formación de maestros y encontrar las soluciones necesarias.

*Palabras clave:* diversidad, inclusión, formación docente, necesidades.

## Abstract

Currently, most of people agree that equality and equity as a human right is not exercised in the correct way in basic education, for this reason a “solution” has been sought transcending to a concept that implies great challenges in the teaching-learning process; Inclusive education, which promotes a school for all. Placing the teacher training as a key piece in achieving this goal, should be provided much more attention, focusing on the needs that they present and find solutions.

*Keywords:* diversity, inclusion, teacher training, needs.

## 1. Introducción

México se caracteriza por contar con una verdadera diversidad cultural, lingüística, demográfica y social, por lo tanto, se requiere un conocimiento absoluto de la diversidad que se tiene en cada una de las aulas que conforman la institución educativa y saber así con lo que se cuenta para apoyar tal diversidad, pero se debe conocer y dar solución a cada una de las limitaciones o carencias que no están

permitiendo brindar una verdadera inclusión escolar, una verdadera escuela para todos.

La sociedad de la información ya quedó sepultada por la sociedad del conocimiento y eso está claro, pues esta sociedad plantea a las escuelas nuevos retos y nuevas demandas. Hoy en día enseñar y aprender en las escuelas es diferente que hace cien años, diez años, un año e incluso ya es diferente enseñar y aprender de la manera en que lo hiciste el día de ayer. Como docente se está inmerso en una sociedad que tiene otras expectativas de la educación, espera mayor interlocución, innovación, con acciones claras para atender la diversidad y tendientes a fortalecer la inclusión sin excepciones.

Como puede observarse, no es suficiente producir cambios en términos, en conceptos y en las nociones que se dan, lo que de verdad importa es que los docentes cambien y/o transformen su forma de pensar, de concebir la educación, mover sus estructuras mentales y sus actitudes para poder crear ambientes de aprendizaje caracterizados por el respeto, empatía, tolerancia y solidaridad; las nuevas prácticas educativas deben ser ricas en aprendizaje y que estas prácticas resulten exitosas, potentes y eficaces para aceptar y atender alumnado reconocido como diferente.

Este cambio es el verdadero reto para los futuros docentes cuando sean parte del sistema, que en gran número ya tienen bien forjados sus pensamientos, ideologías, opiniones, actitudes y tal vez hasta formas de enseñar, es aquí en donde viene el arduo trabajo de concientización para entender que se debe tener una buena dosis de compromiso, de entrega a la profesión y a la tarea de educar, lo que conlleva no nada más acciones de mediación para el aprendizaje, sino de atender al desarrollo integral de los alumnos, por lo que las acciones van mucho más allá del aula o la escuela, así como lograr la equidad en la atención educativa de todos los alumnos.

Cabe mencionar que darle atención a la diversidad no es un tema nuevo, pero que actualmente está cobrando un mayor peso al presentarse en las escuelas un mayor número de alumnos con discapacidades, o que son pertenecientes a grupos minoritarios, lo que implica la necesidad

1. Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo de Atequiza, ivan\_conmar@hotmail.com

de atención a la diversidad en la escuela regular con un trato igualitario.

## 2. Perspectiva de un docente en formación

En el Plan de Estudios vigente para la formación de docentes, se incluyen tres cursos (Figura 1), considerados como básicos para el acercamiento y atención en el campo de la educación inclusiva, un tema, que como se sabe, es un reto que conlleva el considerar la implementación de otras formas de enseñanza y aprendizaje.



Figura 1. Cursos que atienden a la Educación Inclusiva.

Al concluir cada uno de estos cursos en particular, se tiene que desarrollar competencias tanto genéricas como profesionales que demanda el perfil de egreso, esta son:

- Diseña planeaciones didácticas aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica.
- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los alumnos.
- Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
  - Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
  - Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
  - Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
  - Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

Sin embargo, y aunque la intención es buena, hay decir que se cuenta con necesidades y tienen que ser escuchadas, pues se considera que hace falta un plus adicional para poder desarrollar de manera exitosa dichas competencias, especialmente la de propiciar y regular espacios de apren-

dizaje incluyentes para todos los alumnos con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación, pues aunque estos tres cursos están ubicados dentro del Trayecto Formativo Psicopedagógico, el cual implica actividades de docencia de tipo teórico-práctico, se queda en mayor porcentaje dentro de lo teórico, pues en los contextos o espacios en los cuales se realiza la práctica no se cuenta con una amplia diversidad que presenten verdaderos retos para poder llevar a cabo la educación inclusiva y no se pueden aplicar los conocimientos logrados hasta el momento.

En consecuencia, los docentes en formación no logran validar el dominio de conocimientos y grado de desarrollo de competencias y habilidades para la atención a la diversidad ya que no tienen la oportunidad de atender a niños que estén en verdadera situación de riesgo, esto los deja sin armas para cuando salgan al mundo y se enfrenten a las prácticas educativas ya en el campo laboral, en donde se tiene la necesidad de llevar a cabo una Educación Inclusiva.

Y qué va a pasar, que entonces estos objetivos quizá no se logren en su totalidad, esto pone en riesgo el logro de la inclusión dentro de la escuela regular o en su defecto habrá un retraso en alcanzar el éxito esperado al no estar los docentes en formación 100% preparados para salir y enfrentarla.

De igual manera, parte fundamental para lograr un cambio de pensamiento, de actitudes, de poder ver a la educación desde una perspectiva diferente y ofrecer una escuela que de verdad sea para todos y en la cual se atiendan las necesidades particulares de los estudiantes, es sentar las bases desde la formación docente, ya que en ese momento se está moldeando y apropiando de lo que es y será el ser docente, se puede influir en sus pensamientos porque no están tan contaminados y en consecuencia puede sensibilizarse hacia la atención de quienes más lo requieran. Es aquí en donde se tiene que ver qué sucede con los estudiantes de las escuelas normales, cuáles son sus necesidades, carencias o limitaciones pues son ellos los que participan de ese cambio, mentes frescas con ganas de hacer la diferencia.

### Trascender de la integración a la educación inclusiva

Realicemos un breve análisis de cómo fue el tránsito del enfoque educativo hasta llegar a la educación para la diversidad.

Integración se define como: 'el proceso de incorporar física y socialmente a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros. Significa ser un miembro activo de la comunidad, viviendo donde otros viven, viviendo como los demás teniendo los mismos privilegios y derechos que los ciudadanos no deficientes' (De Lorenzo, 1985: 1). Integración educativa vendría a ser entonces el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la escuela regular a los estudiantes que se encuentran segregados y aislados del

resto; de manera que participen activamente en la escuela, aprendiendo junto con los demás niños, gozando de los mismos derechos” (TAMAYO, 2006: 20)

Anteriormente los procedimientos y formatos de atención a niños que presentaban alguna discapacidad o requerimiento de atención especial, de alguna manera tenían matices de segregación, ingresaban a escuelas de educación especial donde se atendían de manera separada al grueso de los grupos escolarizados; entonces surge el concepto de integración y posteriormente el de inclusión, lo cual transforma la visión y modifica sustancialmente el enfoque educativo.

La perspectiva de la inclusión no trata nada más de extraer a los estudiantes de los centros de educación especial y llevarlos a la escuela regular solo porque sí, sino que el propósito es que las instituciones educativas no los excluya y les pueda ofrecer una educación eficaz y de calidad y que en un determinado momento todas las instituciones satisfagan las necesidades individuales de cada uno de los estudiantes, cual quiera que sean sus características personales, psicológicas o sociales y que no necesariamente tienen que ser denominadas como discapacidad.

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones nómadas o remotas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginados... Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves... EL mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras. (UNESCO, 1994, pp. 59-60)

Estos estudiantes son los que representan un verdadero cambio en la forma de enseñar y aprender y los obligan a que, como docentes, se dejen atrás de una vez por todas las prácticas tradicionalistas que generalmente se llevan a cabo en las escuelas y están forzados a buscar e intentar probar nuevas formas de enseñar.

### Enseñar en y para la diversidad

Como se dijo al principio México es un país distinguido por la amplia diversidad que presenta, y esta característica siempre estará ahí. Todos y todas las personas existentes, y

no sólo en México, sino que, en todo el mundo, tendrán o presentarán algo diferente que los hará parte de una diversidad.

Esta diversidad tiene que estar consolidada en el respeto a las diferencias que cada persona presenta y como docentes se tiene que tener en cuenta a la hora de aprender, se debe conocer a cada uno de los estudiantes con los que se está trabajando y que se puede hacer para que lleguen más pronto y significativamente al aprendizaje. Se está obligado a erradicar todo tipo de discriminación, expresiones peyorativas y malsonantes, así como inculcar en los estudiantes el respeto a ser diferentes.

Existen niños altos, morenos, con anteojos, traviesos, tímidos, imaginativos, artistas, pensativos, concentrados y viceversa a todas estas características, se tiene que reconocer entonces que todos tienen cualidades diferentes y distintas formas de escuchar, ver, sentir, distintas formas de dibujar, distintas formas de aprender y escribir, a esto es a lo que le llamamos diversidad.

Tenemos que ser conscientes de que no todos aprenden de la misma manera y al mismo ritmo, ya se refiera a los estilos de pensamiento (inducción, deducción, pensamiento crítico), a la estrategias de aprendizaje, a las relaciones de comunicación establecidas (trabajo cooperativo, individual) y a los procedimientos lingüísticos que mejor dominan; diversidad de ritmos, cada persona necesita un tiempo para asimilar el conocimiento; diversidad de intereses, motivaciones y expectativas, en cuanto a los contenidos y a los métodos; y diversidad de capacidades y de ritmos de desarrollo (Arnaiz, y Haro de, 1997).

El concepto de diversidad refiere al origen cultural, social, de sexo, interpersonales y asociados a necesidades educativas especiales ligadas a algún tipo de discapacidad o sobredotación, tal como lo vemos en la Figura 2. Indicadores asociados a la diversidad.



Figura 2. Indicadores asociados a la diversidad.

### 3. La interculturalidad: una nueva vía para hacer educación

Que ahora México se defina como país pluricultural quiere decir que se reconoce que en el territorio mexicano coexisten muchas culturas, esto es un paso sumamente importante pues en eso descansa la riqueza del mexicano tal, y como ahora se está definiendo se ha hecho un cambio verdaderamente significativo que trasciende el cambio conceptual, pues ya se reconoce que México es un país plural.

Cabe agregar que el concepto de pluriculturalidad no va más allá de describir una realidad, es un escenario plural, pues en el conviven y coexisten diferentes culturas y diferentes lenguas, pero dentro de este concepto no se habla nada de las relaciones que deben existir entre estas culturas. Entonces, se puede ser pluricultural y a la misma vez ser discriminatorio, racista, explotador, opresor, que de hecho esto es lo que pasa en México, es pluricultural ya, pero se sigue explotando, se sigue discriminando, se sigue entregando recursos diferentes a las comunidades indígenas respecto de otras comunidades, se sigue apartando y excluyendo, se sigue reproduciendo esta desigualdad e inequidad entre los pueblos indígenas, personas extranjeras y personas que presentan un bajo nivel social y es por todo esto que se debe ir más allá del concepto de pluricultural y se debe de usar otro, misma situación ante la necesidad del tránsito de la segregación a la integración y de la integración a la Educación inclusiva.

De la misma manera se deja atrás la visión de la pluriculturalidad y se posiciona el de la interculturalidad, su enfoque está más centrado en las relaciones entre culturas, donde a partir del conocimiento del otro se pueda llegar a respetarlo y no solo eso, sino que se pueda llegar a apreciarlo, a sentir empatía y a que mediante el respeto y la empatía se desmonte todo vestigio de racismo que pueda existir; es ahí donde aparece la educación intercultural, que brinda la oportunidad de contribuir a la construcción de una sociedad plural donde las relaciones logren ser distintas a lo que son ahora.

La interculturalidad desde un enfoque integral y de derechos humanos, se refiere a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas. Para ello es necesario un abordaje sistémico del tema, es decir, trabajar la interculturalidad desde una perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, etc. (UNESCO)

- **Indicador social**

Los estudiantes que pertenecen a una clase social baja están expuestos a una discriminación o marginación social

pues se cree que carecen de lenguaje, valores y normas que los expone a situaciones de desventaja ante una clase social más elevada.

La OCDE-CERI (1995) señala siete situaciones de riesgo que pueden actuar individual o interactivamente y producir fracaso escolar en los alumnos que la padecen: pobreza, pertenencia a una minoría étnica, familias inmigrantes, monoparentales, sin vivienda adecuada o sin relación con la escuela, conocimiento pobre del lenguaje mayoritario, tipo de escuela y condiciones de la instrucción educativa, geografía y factores comunitarios (falta de apoyo social y de condiciones para el ocio).

Las manifestaciones más importantes de la conjunción de estos factores son, por ejemplo, el bajo rendimiento escolar, la baja satisfacción o autoestima, la falta de participación, el rechazo de la escuela, ausencias, abandono, problemas de conducta y delincuencia.

Economía, cultura y estatus social son tres factores a los que se le tiene que dar respuesta en los centros educativos ante las demandas presentadas por cada estudiante, haciendo referencia a la diversidad social como indicador.

- **Indicador de sexos**

Una persona no puede ser objeto de trato distinto o desigual en función de su sexo, este es un claro elemento de desigualdad y discriminación en muchos contextos y ocasiones. Vamos olvidando los prejuicios y las actitudes que promueven los estereotipos tradicionales de los roles sociales establecidos en diferencias sexuales. Ningún género es superior a otro, tanto hombres como mujeres son iguales.

- **Factor interpersonal**

Dentro de este indicador se tienen diferencias que se producen en el aprendizaje de los estudiantes debido a la particularidad de las dimensiones cognitivas, motivacionales, afectivas y relacionales, aspectos de suma importancia en el proceso de atención a la diversidad.

a) Dimensión cognitiva, se debe reconocer que todos los alumnos conllevan diferentes procesos, estrategias y estilos de aprendizaje, así como también llegan a la escuela con una diversidad de conocimientos previos de acuerdo a experiencias particulares vividas, lo que hace evidente una verdadera diversidad en la manera en que los estudiantes aprenden y que se está obligado, a que, como docente se tiene que buscar y probar nuevas maneras de enseñar.

b) Dimensión motivacional, propongan a los estudiantes lograr lo que ellos creen que no pueden



realizar mediante retos para el alcance de metas y objetivos, y así estimular de manera positiva su seguridad, autoestima y responsabilidad. Y una vez que estos logren cumplir ese reto, reconozcan ese triunfo para despertar en el estudiante unas ganas de superación y poder hacerlo sentir protagonista de la adquisición de ese conocimiento.

c) Dimensión afectiva, los sentimientos que presenta el alumno tienen muchísimo que ver en el proceso de aprendizaje del mismo, el contar con una buena autoestima, una personalidad estable, el tener confianza y sentir afecto por el profesor y el profesor por el mismo alumno es fundamental y determinante para que este proceso de aprendizaje sea exitoso.

d) Dimensión relacional, se tiene que lograr una aceptación a la diversidad y que los estudiantes logren entablar relaciones entre sí, para que a partir de estas relaciones se logre compartir conocimientos y puedan llegar a interactuar con respeto y aprecio para poder combatir la exclusión y el trato desigual en la educación.

#### • **Discapacidad o sobredotación: necesidades educativas especiales**

Las necesidades educativas especiales se derivan de las diferentes capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizajes del alumno, que no pueden ser resueltas a través de los medios y recursos metodológicos que habitualmente usa el docente.

Las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad se refieren a aquellos alumnos que se enfrentan al proceso de enseñanza-aprendizaje con limitaciones sensoriales, cognitivas o dificultades de aprendizaje; estas necesidades pueden verse aumentadas o disminuidas según el modelo de enseñanza que se lleve a cabo en los centros educativos, ya que es muy importante la consideración de sus experiencias previas, el tipo de currículo diseñado o su dificultad para incorporarse al ritmo de aprendizaje establecido.

Los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación son aquellos cuyas características derivadas de una capacidad intelectual superior, una creatividad elevada y un alto grado de motivación y dedicación a las tareas (Renzulli, 1978), precisan de una respuesta educativa específica que organice situaciones de aprendizaje adecuadas a estas necesidades a través de cambios en el currículo. Tradicionalmente la respuesta educativa que se ha venido dando a estos alumnos se ha centrado en tres estrategias de atención a la diversidad:

a) La aceleración, consistente en colocar al alum-

no superdotado en un lugar o nivel más avanzado que el que le correspondería por su edad.

b) El agrupamiento total o parcial, referido al emplazamiento del alumno superdotado con compañeros de niveles y competencias semejantes a las suyas.

c) El enriquecimiento, fundamentado en el ajuste del currículo con el fin de trabajar objetivos adecuados a sus recursos intelectuales, integrados y compartidos en actividades y espacios junto a sus compañeros (Prieto, 1997).

Estas son algunas definiciones a lo largo del tiempo sobre el significado que distintos autores han dado al hecho de educar en y para la diversidad:

“Es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos. Un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad necesitada hoy en día. Por consiguiente, estamos planteando abandonar el anquilosado modelo asociado a la discapacidad y centrado en el déficit, cuyas prácticas educativas son gerenciales y burocráticas, para entrar en una ideología liberal, defensora de procesos de redistribución social y humana” (Sáez, 1997, 31).

“No significa adoptar medidas especiales para el alumno problemático, sino adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad. Tampoco es una cuestión de cantidad sino de calidad; una actitud y una convicción cultural antes que un recurso técnico, que requiere enseñar a cada uno de forma diferenciada” (Díez y Huete, 1997, 15).

Se refiere “a un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones e intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales” (Jiménez y Vilà, 1999, 38).

Se puede decir entonces que educar en y para la diversidad tiene como finalidad defender a las personas más vulnerables a padecer discriminación e inequidad, personas en las cuales no se ejercen los principios de igualdad y respeto

a los que todos tenemos derecho. Esta nueva forma de educar en y para la diversidad invita a ser docentes visionarios, investigadores, innovadores e invita a desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje que respondan a las necesidades individuales de cada uno de los estudiantes. Una educación con valores, con empatía, en donde a través de las relaciones se aprenda del conocimiento del otro, en un ambiente de tolerancia y cooperación donde se reconocen las diferencias de los demás y se acepta la desigualdad, normas, intereses y saberes de cada persona.

#### 4. Ambientes escolares ideales

Un ambiente escolar conlleva un “conjunto de factores objetivos y subjetivos que interactúan e influyen sobre el organismo del niño, en el desarrollo del proceso educativo y que contribuyen de forma decisiva a la conservación y fortalecimiento del estado de salud y a su formación general integral” Estos ambientes escolares abarcan elementos ambientales, físicos y sociales con los que entra en contacto directa e indirectamente, consciente o inconscientemente el estudiante y que repercute positiva o negativamente en su desarrollo, conducta y salud, tal y como vemos en la Figura 3.



Figura 3. Componentes del ambiente escolar.

El ambiente escolar refleja las normas, metas, relaciones interpersonales, valores, enseñanzas, prácticas de aprendizaje, y estructuras organizativas de un plantel, todas las escuelas cuentan con un ambiente escolar particular, pero este no siempre es el adecuado. Una escuela puede tener un ambiente que no necesariamente es violento pero que tampoco contribuye a una mejor convivencia escolar en donde cada

miembro de la comunidad se sienta parte de ella.

Una propuesta de educación e interculturalidad plantea un diálogo entre iguales y en igualdad de condiciones, el encuentro entre personas y culturas, el intercambio de saberes, hacia una educación intercultural, inclusiva y diversa. La riqueza de los saberes y conocimientos de cada cultura es uno de los objetivos fundamentales de la educación contemporánea. Es necesario que este objetivo se concrete no únicamente en contenidos o materias, sino en los mismos principios, enfoques y programas nacionales educativos, así como en la misma institucionalidad educativa.

Permite además el fortalecimiento de la identidad, el intercambio de saberes pertinentes y contextualizados, de relaciones democráticas y armónicas, el conocimiento articulado a la vida, el desarrollo de capacidades prácticas para actuar en el mundo, y la construcción de un modelo propio de desarrollo humano y sostenible, en el cual la educación cumple un papel preponderante (UNESCO:2)

Las mejores prácticas señalan que un ambiente escolar positivo contribuye al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes para que lleven una vida productiva y satisfactoria. En ese sentido, la figura del director o la directora resulta crucial para transformar el ambiente escolar. Una de las mejores estrategias para reducir la desigualdad e inequidad escolar es precisamente realizando acciones que mejoren el ambiente escolar, particularmente a través del desarrollo de habilidades socioemocionales.

#### Remodelación institucional

Una vez que se conozcan las características del contexto y el ambiente escolar, en caso de que sea necesario pensar en una remodelación institucional para poder combatir las carencias y limitaciones con las que cuenta la institución para poder brindar una escuela para todos, para verdaderamente incluir a la diversidad.

Se tiene que adaptar la escuela para las necesidades de los alumnos, contar con rampas adecuadas, mobiliario adecuado o adaptado para los estudiantes, sean sillas o sean mesas, contar con el material de trabajo diverso. El PND 2012-2018 señala que

“para garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo se deben ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población. Esto requiere crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles, así como incrementar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad. Asimismo, la población de menores ingresos en ocasiones tiene

menos posibilidades de acceder a una educación de calidad y concluir sus estudios, limitando también su capacidad de insertarse exitosamente en actividades altamente productivas. Es urgente reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento, a través de una amplia perspectiva de inclusión que erradique toda forma de discriminación por condición física, social, étnica, de género, de creencias u orientación sexual.”

### **Ambientes de aprendizaje inclusivos potentes y eficaces**

Lo anterior influye en una reformulación de los ambientes de aprendizaje, ya que debe ser inclusivos, potentes, eficaces, con total conocimiento del qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar los aprendizajes o competencias que se espera que los alumnos desarrollen a través de la adecuada mediación. Se deben generar ambientes de aprendizaje basados en el respeto, la inclusión y la confianza, para facilitar el aprendizaje significativo, la atribución de sentido, la construcción de identidad y la participación de los educandos en distintos contextos socialmente relevantes.

El diseño de ambientes de aprendizaje tiene que ver con la organización del aula, la escuela y su relación con los contextos inmediatos, deben ser acordes con la realidad que viven los estudiantes y sus familias. Pero sobre todo tienen que ver con la habilidad y conocimiento estratégico de los docentes para diseñar y desarrollar ambientes de aprendizaje que atiendan a la diversidad de personalidades, interacciones y roles con el fin de que los alumnos consigan aprender en un marco de excelencia, equidad, inclusión y armonía.

La educación inclusiva surgió entonces como un intento de defender a las personas más vulnerables, las personas segregadas o que se creía que no ejercían su derecho a la igualdad y equidad, la respuesta está en crear una escuela que no busque satisfacer al mundo capitalista e individualista, cuya única intención sea el cambio y no la adaptación a él. Necesitamos una escuela que verdaderamente satisfaga las necesidades e intereses de cada estudiante, cosa que ninguna escuela hace, pues tratan a los estudiantes como si todos necesitaran lo mismo y fueran iguales, desde allí se está discriminando, todo con el fin de crear mano de obra.

Se proponen tres alternativas que abonarán en gran medida al logro de una verdadera escuela inclusiva:

a) La primera propuesta es que a los docentes en formación se les dé la oportunidad de experimentar y llevar jornadas de prácticas particularmente en espacios o contextos que presenten un amplia gama de inclusión esto con la finalidad de que desde la Escuela Normal tengan ya una experiencia de primera

mano en cubrir las necesidades e intereses individuales de los alumnos, siempre y cuando no se violen los derechos humanos, ni la dignidad de los mismos, ya que partiendo desde la formación docente se logrará realmente un cambio de pensamiento y actitudes para así lograr ofrecer ambientes de tolerancia, respeto y empatía a la hora de estar ya ejerciendo la labor docente. Sin duda con esto se podría aprovechar de una mejor manera el trayecto en la normal para la adquisición de herramientas y competencias que el perfil de egreso demanda.

b) Otra propuesta es el coaching o acompañamiento de un especialista en la materia por un lapso indefinido de tiempo para que sea el quien enseñe a tratar con alumnos así, que en conjunto se busquen soluciones en donde apoyar, pues para poder avanzar en la participación y el aprendizaje se les tiene que prestar apoyo a los docentes. Muchas de las veces se cree que sólo con enviar a los profesores a las capacitaciones es suficiente, pero se requiere un desarrollo de la enseñanza mucho más sofisticado, los docentes no tienen que ir a la capacitación, la capacitación tiene que estar ubicada en la misma institución.

En Japón, por ejemplo, los docentes pueden participar en los llamados “Lesson Study Groups” grupos de estudio sobre las lecciones, en donde los profesores trabajan la planificación de las lecciones en grupos, esto con la finalidad de ajustarse a las necesidades individuales de todos los niños. Planifican juntos, compartiendo sus conocimientos e ideas, teniendo en cuenta a todos los niños y después cada profesor imparte su lección siendo observado por el resto del grupo de docentes, los docentes que fungen como observadores se centran en las reacciones de los niños para después los docentes reunirse y analizar, modificando aquello que se estima conveniente en la planificación de esa misma lección, antes de que se imparta a otros alumnos y siempre impera el criterio “qué podemos hacer para incluir a todos los alumnos” esto significa un replanteamiento total del rol docente.

a) Como tercer y última propuesta desarrollar una plataforma en donde se puedan conocer metodologías inclusivas y además los docentes puedan subir ideas o experiencias exitosas de como ejecutar estrategias inclusivas en el aula de clases. Esto resultaría enriquecedor y mejoraría o facilitaría la práctica docente.

Los investigadores deben de ser los mismos docentes, es fundamental encontrar ejemplos de buenas prácticas en México para utilizarlos como estímulo en el sistema, no todos los contextos son iguales en el país. Es bueno partir de experiencias exitosas de otros países, pero es mejor desarrollar el

trabajo basándolo en el propio contexto que trabajar a partir de modelos de otros países en los que no tiene nada que ver con el país. Los sistemas educativos actuales responden a grandes trazos a una realidad, a un escenario social, económico, político y cultural, muy diferente del que hoy tenemos. Se está consciente de la capacidad docente cuando de verdad se quiere generar un cambio, pero ante esta necesidad tan grande se requiere de un plus o apoyo extra para realmente lograr el objetivo de la inclusión.

### Conclusiones

México se caracteriza por su amplia diversidad cultural, social, interpersonal, de sexos o asociada a una necesidad educativa especial ligada a algún tipo de discapacidad o sobredotación. Debemos tener siempre presente de que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera y al mismo ritmo, y que esta diversidad tiene que estar consolidada en el respeto a las diferencias de cada persona. Queda entonces como obligación abatir todo tipo de discriminación, expresiones peyorativas y malsonantes, así como inculcar en los estudiantes el respeto a ser diferentes.

La inclusión no se trata solo de extraer a los estudiantes de los centros que ofrecen educación especial y llevarlos a una escuela regular, se requiere que las instituciones educativas ofrezcan una educación eficaz y de calidad y que, además, se satisfagan las necesidades de cualquier característica que se llegue a presentar, sea personal, psicológica o social y que no necesariamente tiene que ser denominada como una discapacidad.

No hay duda alguna de que la Educación Inclusiva representa un verdadero reto en la docencia, y educar en y para la diversidad conlleva muchos factores y son pocas las armas o conocimientos que se tiene para enfrentar esta situación, no debe quedar solo en cambios de términos o de conceptos, la trascendencia debe de ser real, cambiar de pensamiento y de actitudes como docentes, generar ambientes de respeto a las necesidades, de tolerancia, empatía y solidaridad.

Muy comúnmente se leen artículos o publicaciones que hablan acerca de la inclusión y/o diversidad desde el punto de vista de investigadores, docentes, psicólogos y expertos que ya están dentro del ámbito o con más experiencia en el tema, pero es momento de fijar la mirada en un factor determinante como lo es la formación docente y escuchar las necesidades que se presentan durante el trayecto en la Escuela Normal y la formación de maestros, poder asegurar el desarrollo de las competencias docentes que se requiere y con ello coadyuvar a que con sus acciones contribuyan verdaderamente a la construcción de una escuela que responda a cada una de las necesidades particulares que de-

mandan los estudiantes.

En la formación docente actual, cuando los estudiantes realizan sus prácticas en las aulas descubren que tienen poco bagaje en determinadas áreas de conocimiento y desarrollo de habilidades docentes, sobre todo en la atención de niños que presentan barreras en el aprendizaje, lo cual se concreta en necesidades de formación que deben ser atendidas, pues para lograr que sean agentes de cambio, deben ver a la educación desde una perspectiva diferente y tener la capacidad pedagógica que se exige para transformar a su escuela y esta sea un espacio incluyente, abierto a todos los estudiantes y con excelente atención para la diversidad que presenten los estudiantes.

En tal sentido, se debe aprovechar las características que presentan los docentes en formación, ya que cuentan con ideologías moldeables, concepciones y opiniones en construcción, vienen con un modelo de docencia aprendido desde su infancia mismo que pueden cambiar y en consecuencia generar actitudes sensibles y favorables para tan anhelado objetivo, pues como el termino refiere, estos futuros maestros aún están inmersos en un proceso de conformación.

Aquí es donde se tiene que centrar la atención, estar atentos en lo que sucede con los estudiantes de las escuelas normales, cuáles son sus necesidades, carencias o limitaciones presentadas, pues son ellos los que verdaderamente generarán ese cambio, mentes frescas con ganas de hacer la diferencia.

Partir de la visión de la interculturalidad y considerar a la educación inclusiva como parte de la solución a los problemas presentados en el salón de clases por buscar y aplicar nuevas formas de enseñar, representa un cambio social muy importante. Sin duda alguna, los retos a los que el docente se enfrenta son a la igualdad de oportunidades y el respeto a las diferencias, para atenderlo y afrontarlo se requiere de un cambio radical en las prácticas centradas en planes de estudio homogéneos.

## Referencias

- Arnaiz, P; Haro, de R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. En F. Salinas y E.
- Arnaiz, P. Sobre la atención a la diversidad. Revisado en <http://archipiélago.org.ar/01/wp-content/uploads/2018/03/Aranaiz.-Atenci%C3%B3n-a-la-diversidad-de-los-alumnos-Pilar-Arnaiz.pdf>
- Díez, A.; Huete, S. (1997). Educar en la diversidad. *Educar Hoy*, 60, 15-17.
- Educación e interculturalidad. Cátedras UNESCO. Revisado en <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/education-and-interculturality/>
- Echeita, G. y M. Sandoval (2002). Educación inclusiva o Educación sin exclusiones. *Revista de Educación Núm. 327*, 31-48.
- Garrido, J. (1994). Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de Educación Primaria y Educación Especial. Madrid: CEPE.
- Jiménez, F.; Vilà, M. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. Málaga: Aljibe.
- Moreno (Coord). Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa. Madrid: CSI-CSIF, 141-148.
- OCDE-CERI (1995). *Our Children in Risk*. París: OCDE.
- Prieto Sánchez, M.D. (Coord.) (1997). Identificación, evaluación y atención a la diversidad. Málaga: Aljibe.
- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184.
- Sáez Carreras, J. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En N. Illán y A. García (Coords.) *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe, 19-35.
- Secretaría de Educación Pública. DGESEPE. Perfil de egreso de la educación normal (2012).
- Tamayo, Raquel. (2006). Integración/Inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo ecuatoriano: Proyecto de investigación. Quito: Ministerio de Educación y Cultura.
- Tomlinson, C. A. (2001). “Elementos constitutivos de la diversificación” y “Estrategias docentes que apoyan la diversificación”, en *El Aula Diversificada*.
- UNESCO (1993) Conjunto de materiales para la formación de profesores “Las necesidades especiales en el aula”, París: UNESCO
- UNESCO/MEX: Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1994

# Atención a los ritmos de aprendizaje con la aplicación del método de proyectos

118

## Attention to the rhythms of learning with the application of the project method

Claudia Solano Ayón<sup>1</sup>, Janette<sup>1</sup> Margarita Quezada Sotelo<sup>2</sup>, Fabiola Noriega Gómez<sup>3</sup>

### Resumen

Los espacios de aprendizaje incluyentes permiten atender la diversidad en el aula, la cual está enfocada en los ritmos de aprendizaje, se conocerá la intervención que se realizó mediante una propuesta con base en un previo proceso de investigación, con el fin de erradicar o disminuir “La falta de atención a los ritmos de aprendizaje y su relación con la desmotivación y las dificultades en la realización del trabajo”, problemática detectada en los grupos de práctica durante las experiencias de trabajo docente realizadas en las escuelas primarias.

Se dará a conocer lo que manifestaba esta problemática, a mismo se realiza una descripción de la estrategia implementada para atenderla, esta consiste en el método de proyectos, argumentando porque es la adecuada, así como el efecto que tuvo en los educandos, además de mencionar las adecuaciones y ajustes realizadas en las actividades, a fin de ajustarla a los ritmos de aprendizaje.

*Palabras clave:* Ritmos de Aprendizaje, Método de Proyectos y Adecuación de Actividades.

### Abstract

Spaces inclusive learning enable attention to diversity in the classroom, which is focused on the learning rates, the intervention was performed by a proposal based on a preliminary investigation process in order to eradicate or diminish it is known “ inattention to the rhythms of learning and its relation to demotivation and difficulties in carrying out the work, “problems detected in practice groups during the experiences of teaching work performed in primary schools.

Will be released which stated this problem myself a description of the strategy implemented is done to address it, this is the project method, arguing that it is adequate, and the effect it had on the students, besides mentioning the adjustments

1 Estudiantes de la Escuela Normal Experimental de Colotlán, Jalisco; 17soay@gmail.com

2. janetteqs@hotmail.com

3. faby.gomez@outlook.com

and adjustments made in the activities, in order to adjust to the pace of learning.

*Keywords:* Learning Rhythms, Project Approach and Adaptation of Activities.

### I. Introducción

En la actualidad ha tomado gran relevancia la relación que existe entre educación y equidad, que se refiere a un trato igual para todos sin distinción por sus capacidades, necesidades o características particulares. La temática a tratar en el presente escrito es acerca de los espacios de aprendizaje incluyentes para atender la diversidad en el aula. La intención que se tiene es dar a conocer la intervención que se realizó mediante una propuesta con base en un previo proceso de investigación, con el fin de erradicar o disminuir la problemática detectada en los grupos de práctica durante las experiencias de trabajo docente realizadas en las escuelas primarias.

De manera breve se describe el contexto escolar para situar al lector, junto con una descripción del problema que radica en “La falta de atención a los ritmos de aprendizaje y su relación con la desmotivación y las dificultades en la realización del trabajo”; también se presentan los objetivos planteados. Se da a conocer la problemática mencionando lo que ocurría consecuente a ello y se realiza una descripción de la estrategia implementada que consiste en el método de proyectos, argumentando la razón por la cual se seleccionó como adecuada, respaldando lo descrito e interpretado con diversos autores con el fin de validar la información.

Con base en la problemática detectada se hace un análisis acerca de los ritmos de aprendizaje apoyándose en autores que sustentan la ejecución de la estrategia. Se presenta un panorama de las actividades realizadas y el efecto que tuvo en los educandos y el avance en el desarrollo de las competencias, además de mencionar las adecuaciones y ajustes realizados. Teniendo en cuenta las teorías socio-construccionistas se puntualiza el papel activo del alumno y el papel del docente como mediador por medio de la creación de ambientes de aprendizaje propicios en situaciones de aprendizaje significativas. Previo a finalizar se presentan

los principales hallazgos de la intervención educativa y las conclusiones con base en el proceso descrito.

### Contexto de la investigación

Las prácticas docentes fueron desarrolladas en una escuela primaria, ubicada en el municipio de Santa María de los Ángeles, la institución cuenta con todos los servicios públicos. La infraestructura escolar está integrada por cuatro aulas de clases, una biblioteca, una cocina comedor, un aula destinada para USAER, la dirección, una bodega, baños de niños y niñas, así como un estacionamiento, las áreas deportivas o recreativas son; una cancha de basquetbol, la cual funciona como plaza cívica, otra cancha de futbol, ambas con espacios amplios y en buenas condiciones, también hay un área con juegos infantiles.

La planta docente está formada por cuatro maestros, además de tres profesores del área de USAER, un psicólogo, un pedagogo, y un especialista en lenguaje, quienes atienden a niños con problemas de aprendizaje y/o conducta. Los alumnos de esta institución son pocos, solo son 46 estudiantes, la mayoría con un nivel socioeconómico medio, son vecinos e incusos familiares.

Esta primaria labora de 8:00 a.m. a 2:30 p.m. La jornada escolar es de horario ampliado, las 10:00a.m., es la hora del desayuno y se termina a las 10:30a.m., para regresar al aula y tomar el receso a las 12:00p.m., que se termina a la 1:00p.m., hora en la que se retorna al salón de clases para terminar la jornada a las 2:30p.m., durante el día es raro oír sonar el timbre de salida o de entrada, los docentes dejan salir a los alumnos a la hora establecida. Durante el espacio para el receso y el desayuno los docentes juegan y platican con los alumnos, estando al pendiente de ellos.

Existe una gran diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje en la escuela, en su mayoría los alumnos presentan ritmo de aprendizaje lento, lo que genera un ambiente complejo de trabajo donde se han de atender diferentes niveles de desarrollo, intelectual y social. El nivel académico de cada alumno se debe al apoyo que recibe de los padres de familia, ya que existen varias familias disfuncionales donde los niños no son atendidos de manera íntegra, esto se refleja en alumnos desinteresados e irresponsables en el desarrollo de las actividades.

Esto coloca al docente en una posición difícil, donde se han de adecuar las actividades acordes a los diferentes ritmos de aprendizaje, intentando cubrir las necesidades individuales y crear aprendizajes significativos para todos. De no ser atendidas las diferencias y particularidades de cada educando su desempeño académico, personal y social refleja áreas de mejora, las cuales deben ser subsanadas a fin de fortalecer su proceso de enseñanza-aprendizaje.

### Descripción del problema

De acuerdo con lo anterior se consideró que era necesario atender el problema de “La falta de atención a los ritmos de aprendizaje y su relación con la desmotivación y las dificultades en la realización del trabajo”, debido a que posterior a un análisis de las categorías detectadas en la práctica se identifica una interrelación entre ellas, llegando a la raíz del problema, intentando resolver diferentes situaciones del proceso enseñanza aprendizaje como; alumnos desmotivados, mala organización del tiempo, actividades incompletas y poco aprovechamiento de los materiales didácticos, todos estos aspectos se presentaron como debilidades en la primera jornada, con la concreción del problema se intenta erradicar las consecuencias de no atender los ritmos de aprendizaje.

El problema anteriormente enunciado hace referencia al impacto que generó el no atender los diferentes ritmos de aprendizaje por parte del docente, y la manera de cómo repercutió en los procesos de los alumnos, al generarse momentos de desmotivación o indisciplina, que se concretan en barreras al no poder cumplir con la realización del o los trabajo(s) establecido (s).

Objetivos.

- Atender las necesidades, características y capacidades de cada alumno, mediante planeaciones flexibles y adaptables.
- Despertar el interés y la motivación de los educandos con la aplicación de método de proyectos, implementando actividades dinámicas e innovadoras que den respuesta a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.
- Crear ambientes de aprendizajes propicios para el desarrollo de competencias, donde el alumno manifieste lo que sabe, conoce y cómo lo aplica.
- Generar aprendizajes significativos a raíz del protagonismo del educando, provocando que busque, investigue, descubra, explore, analice, construya y llegue a momentos de reflexión.

### Sustento

La identificación del problema surgió de los procesos de análisis que integran la investigación-acción, a continuación, se describe a grandes rasgos lo que implica este proceso de investigación, intentando dar un panorama de cada etapa desarrolla.

Existen varios autores que han abonado y respaldado la investigación acción educativa, con distintos modelos del proceso que debe seguir dicha investigación, todos son muy parecidos y se complementan los unos los otros, más sin embargo el que se presenta en la página anterior es bas-

tante sencillo, y resume de forma esquemática el proceso que debe llevar, desarrollar y desencadenar el profesor que investigue su práctica.

Para Murillo (2010), la investigación-acción se suele conceptualizar como un «proyecto de acción» formado por «estrategias de acción», vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación. Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén»-espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan.

El momento en el que le docente (investigador), eche andar la investigación acción tendrá que planificar y seleccionar las estrategias, los materiales, el lugar de trabajo, la modalidad de trabajo etc., en función de las necesidades, intereses y características del grupo, con la intención de planear actividades contextualizadas y llevarlas a la práctica, al momento de la acción, donde surgirán las interacciones entre el maestro, los alumnos y los medios, así como los recursos que forman y dan origen a la situación y proceso educativo. Proceso que debe ser observado y reflexionado en función de detectar áreas de mejoras, para reformular el plan o proyecto y volver hacer el mismo proceso, por ello es llamado cíclico.

Stenhouse (1984) dice que lo que mejora la acción educativa no es tanto la investigación sobre los profesores, sino la de los profesores que analizan su propia actividad. Este es el punto central de la investigación acción, que el docente examine su práctica y en función de ella pueda mejorar su actuar elevando con ello la calidad académica de los alumnos. El núcleo de esta mejora lo constituyen las respuestas positivas de los educandos, en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello para el maestro, “...la necesidad de aprender y la necesidad de analizar es, en consecuencia, muy grande y esencialmente inevitable” (Geertz, 1973 p. 35).

La investigación acción está articulada por un orden y secuencia lógica, sus fases son la planificación, el problema de investigación, el diagnóstico del problema, la hipótesis de acción estratégica, el momento de la acción, el momento de la observación, la recogida de información y por último la reflexión, que está integrada por un proceso reflexivo, de recopilación y reducción, representación, validación e interpretación de la información, sin duda esto ubica al docente en una “práctica compleja y desafiante” (Romero, 2004 P. 9).

### **Método de Proyectos**

Con base en datos arrojados de la investigación acción, durante la segunda jornada de práctica, realizada el mes de mayo, del año en curso se desarrolló la propuesta de inter-

acción presentada como situación didáctica, en la asignatura de español. Es fundamental señalar que esta situación didáctica en la que se crearon varios y distintos escenarios para un aprendizaje significativo, estuvo dirigida y desarrollada bajo el enfoque del constructivista, así como regida por la estrategia de aprendizaje “Método de proyectos”.

El método de proyectos es una de las alternativas más viables para el desarrollo de competencias en los alumnos ya que permite poner en juego conocimientos, habilidades y actitudes a través del desarrollo de las actividades que se desprenden de su planteamiento y realización. Desde tiempo atrás se hablaba de esta forma de trabajo, Kilpatrick (1918), publica el método de proyectos que se constituye en un aprendizaje significativo donde los estudiantes toman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y lo aplican.

Se utilizó el método de proyectos para trabajar en la asignatura en la que se presentó con más frecuencia el problema, el cual consistía en la falta de atención a los diferentes ritmos de aprendizaje, lo que provocaba que los educandos estuvieran desmotivados al realizar las actividades además de que causaba demasiada indisciplina por lo tanto no se lograban los objetivos que se habían planteado; se esperaba disminuir o erradicar el problema por medio del trabajo por proyecto.

Se dio a conocer a los educandos el método de proyecto debido a que no lo conocían, les pareció interesante y novedoso, esto permitió atender los diferentes ritmos de aprendizaje por medio del diseño de una serie de actividades donde los alumnos eran los actores principales, eran quienes tomaban decisiones, realizaban las tareas y el docente tenía el papel de mediador o guía, con esto se trató de movilizar más a los niños para que el trabajo fluyera y todos lograran los aprendizajes esperados.

El método que se utilizó se contextualizó con la realidad que viven los alumnos al enfrentarlos con una situación de la vida real, esperando que fuera más significativo el aprendizaje y de esta manera se pudiera llevar el proceso en sincronía; de igual forma las tareas dentro de la planeación estaban estrechamente vinculadas con las características del grupo, reconociendo el rol activo de los alumnos ya que ellos investigaron, reflexionaron, tomaron decisiones, enfrentaron desafíos y resolvieron problemas, en pocas palabras ellos hicieron; fue una nueva forma de trabajar que influyó en el cambio de actitud.

Con base en investigaciones realizadas por diversos especialistas y basándonos en Colley (2005) se ha encontrado en la práctica que la metodología por proyectos es una estrategia de enseñanza efectiva que respeta los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje en los estudiantes y le proporciona al profesor un estilo didáctico que le permite salir de viejas



prácticas de dictado, copiado y de llenar cuadernos, que desmotivan al estudiante y que además traen consigo un aprendizaje poco significativo. La clave de estos logros está dada porque dicha metodología posibilita que los estudiantes participen en actividades auténticas vinculadas con la realidad y que, además, puedan hacer uso del aprendizaje que ya poseen y de profundizar en este en conjunto, apoyándose entre compañeros (Hutchings y Standley, 2001).

El trabajo por proyectos habla de la posibilidad de hacer uso de lo que los educandos ya poseen, en otras palabras, recuperación de conocimientos previos (activando las ideas, plasmándolas y colectivizándolas), lo que permite hacer una valoración del conocimiento del alumno para poder partir desde ahí, considerándose como una evaluación al inicio de la clase (diagnostica), así mismo esta recuperación de conocimientos es tomada en cuenta en la evaluación final, haciendo contraste de lo que se conocía antes y ahora. Se identifica la acción de recuperar los conocimientos previos de los niños por la constante presencia en los diarios y el autorregistro.

Por tanto, se requiere que los estudiantes en conjunto con el profesor tengan claridad de la secuencia a seguir, es decir, tener claridad de la continuidad que caracteriza cada proyecto desde su propósito, planeación hasta su implementación (Ediger, 1999). Con lo anterior se busca alcanzar el dominio del área, así como también y no menos importante, el trabajo de niños que afrontan el aprendizaje desde diferentes niveles. La metodología por proyectos establece relaciones de aprendizaje, conversaciones y actividades que son constructivistas por naturaleza (Peters, Cornou y Collins, 2003).

Un proyecto es estimulante para el docente y los alumnos al provocar situaciones y acciones a seguir, mismas que en la enseñanza-aprendizaje de diversos temas o contenidos se van desarrollando apuntalando al logro de los aprendizajes esperados, por ello resulta indispensable el correcto diseño de las actividades. Las acciones implementadas en las actividades fueron variadas en las que se hacía, se experimentaba, se descubría y se llevaron a cabo proceso de reflexión y análisis, buscando información, se implementó material didáctico lo que resultó atractivo debido a que podían manipularlo y trabajar con él, incluso estuvo presente la lúdica, algo que resultó novedoso, propiciando alegría, placer, gozo y satisfacción, esto erradicaba las tareas tediosas y se favorecía a un ambiente estimulante y óptimo para el desarrollo.

El diseño de la propuesta estuvo en función de resolver y/o dar respuesta a la situación problema detectada tras el análisis de la primera jornada de práctica, y desde luego enfocada en lo que establece el método de proyecto, dicha situación problemática fue denominada “La falta de atención

a los ritmos de aprendizaje por el docente, provoca que los alumnos estén desmotivados y presenten dificultades en la realización del trabajo” por ello en el transcurso de la segunda jornada se atendieron los ritmos de aprendizaje de cada uno de los alumnos, adecuando las actividades a su ritmo de aprendizaje, dándoles mayor tiempo para la realización de los trabajos, así como apoyando, asesorando y orientado el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada alumno.

Para decir que los ritmos de aprendizaje fueron respetados y atendidos se realizó un proceso sistemático basado en análisis y reflexión, derivado de la investigación acción, donde de productos elaborados durante la segunda jornada de práctica, como diarios y un autorregistro, se codificaron y categorizaron las acciones del maestro y del alumno.

La atención a los ritmos de aprendizaje dio solución a la problemática surgida del primer proceso de análisis y reflexión, la cual como ya se había mencionado es “La falta de atención a los ritmos de aprendizaje por el docente, provoca que los alumnos estén desmotivados y presenten dificultades en la realización del trabajo”.

La variedad de ritmos de aprendizaje exige al docente en formación preparar y diseñar distintas actividades para los alumnos, es decir establecer una para todos como media estándar de lo que todos deben hacer, la cual es ideal para los de ritmo de aprendizaje moderado, pero dicha actividad debe ser ajustada, muy explicada y más simplificada a los educandos de ritmo de aprendizaje lento, mientras que para los de ritmo rápido se hacen las adecuaciones de tal forma que el niño realice la actividad con un grado más alto de complejidad. La importancia de cada una de estas adecuaciones y ajustes a las actividades reside en crear aprendizajes significativos, respondiendo a las competencias que cada infante posee de manera que sean reconstruidas y mejoradas.

Aunado a esto surgió la necesidad de diseñar aquellas actividades que tal vez pudieran ser útiles para los avanzados de tal manera que no se alterara el clima al momento de finalizar una actividad. Al estar presente un trabajo diferente en diseño y aplicabilidad los alumnos que contaban con un ritmo algo deficiente, mostraron un compromiso distinto.

Estos ajustes y adecuaciones en ocasiones generan polémica dentro del aula, ya que los alumnos se dan cuenta de que las actividades son diferentes y se muestran inconformes, esto se solucionó explicando que algunos ya iban más adelante que otros, y a la vez mostrando el mismo interés en la actividad que cada uno estaba realizando, así como brindando el apoyo, asesoramiento y orientación que cada alumno necesita, a fin de generar aprendizajes significativos.

El acercamiento con cada alumno para orientar su proceso de aprendizaje es directo e individualizado. El trabajo

por proyectos, atiende este tipo de problemática, permitiendo autorregular los procesos de los niños a la hora de aprender, siendo de diferente manera por los ritmos, pero atendidos con actividades ajustadas a sus necesidades para que trabajaran de manera aceptable.

Desde luego esto presento dificultades en cuanto a la poca aceptación por parte de los niños más avanzados, debido a que el trabajo sería más lento o cansado, la intención fue que entre alumnos atendieran sus formas de conocer algo y enriquecerlo con lo demás, ya que al interactuar compartían saberes que otros no lo sabían y es más significativo porque están dentro de un mismo rango de edad y es más rico aprender, independientemente del ritmo que tuvieran.

En relación con lo antes mencionado “la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante.” (Vigotsky, 1978, p.138), esto no es más que respetar su propio estilo y estrategia de aprendizaje para resolver una tarea.

El acompañamiento que se da a cada alumno es diferente en función de dar respuesta a sus necesidades e intereses, por ello se tuvo que trabajar muy cerca con los alumnos de ritmo de aprendizaje lento, es necesario decir que en muchas ocasiones este ritmo se debe a la falta de los conocimientos necesarios para realizar la actividad, mientras que en otras situaciones se da porque no existe comprensión en el desarrollo de las actividades que no están enfocadas en a su estilo de aprendizaje. Durante la jornada de prácticas se intentó trabajar todos los estilos y con ello crear ambientes para que surgiera el aprendizaje, más sin embargo hubo alumnos que demandan más atención y un reto para el docente, ya que al ser actividades de estilos de aprendizaje diferentes al de cada educando, demanda mucho más asesoramiento y acompañamiento.

Los educandos de ritmo de aprendizaje moderado y rápido son capaces de mostrar una respuesta positiva a las actividades diseñadas desde diferentes estilos de aprendizaje, gracias a que sus esquemas mentales están más consolidados y poseen más herramientas para hacer frente a las actividades, por ello son alumnos que demandan un acompañamiento y una orientación en sus procesos más compleja, en el sentido de exigirles más, derivado de que pueden dar y hacer más, ya que sus esquemas así se lo permiten, incluso esto es más que nada trabajado con los de ritmo rápido.

Desde luego tiene mucho que ver el que las actividades estén pensadas en dar respuesta a los estilos de aprendizaje, por lo que es fundamental decir que los estilos de los alumnos fueron determinado gracias a aplicación del test

VAK, de Bandler y Grinder (2000), durante la primera jornada de práctica, donde se detectó que existe una combinación de estilos de aprendizaje entre kinestésico, visual y auditivo, habiendo mayor frecuencia en kinestésico y visual, lo que delata que los educandos necesitan estar en movimiento y estar viendo para aprender.

Varios modelos nos hablan de los estilos de aprendizaje, pero tomando en cuenta el modelo VAK de los autores Bandler y Grinder (2000) quienes hacen referencia a lo visual, auditivo y kinestésico es posible conocer el estilo de aprendizaje de los alumnos con base a estas tres clasificaciones; a continuación, se describe cada uno:

- **Visual:** Aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera; mediante la percepción de imágenes, ilustraciones, videos, etc.
- **Auditivo:** Se tiene la facilidad de captar gran cantidad de información cuando se usa el sentido del oído, aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden hablar y explicar esa información a otra persona.
- **Kinestésico:** Cuando procesamos la información asociándola a nuestras sensaciones y movimientos, a nuestro cuerpo. Aprenden mejor cuando hacen cosas como, por ejemplo, experimentos de laboratorio o proyectos, necesita moverse; cuando estudian muchas veces pasean o se balancean para satisfacer esa necesidad de movimiento.

Estos sistemas de representación de información dan el acceso al conocimiento, de modo que de acuerdo con Ibarra (2001), los sentidos son los medios que permiten al cerebro representar imágenes, sonidos y sensaciones, a mayor cantidad de sentidos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje será más sencillo.

Según Murcia (2007), al interior de las escuelas se reconoce que cada niño que asiste a ella tiene una forma diferente o particular de aprender o de afrontar una tarea, es decir, se reconoce que todos tienen ritmos y estilos de aprendizaje diferentes. En ocasiones las metodologías usadas se tornan inadecuadas pues no logran cubrir sus diferencias individuales y, en consecuencia, están destinados a fracasar, para combatir esto se debe planificar o plantear estrategias de enseñanza pensadas en todos los alumnos.

Reforzando, con la zona de desarrollo próximo que como lo define Vygotsky (1978) es la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede lograr con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea; determinados alumnos se encuentran dentro de un cierto nivel, saben hacer algo solos, es su nivel de desarrollo real, pero cuando se desea que alcance un nivel

más alto se le brinda un apoyo denominado nivel de desarrollo potencial. Esto se refleja en la práctica al solicitar el apoyo a los infantes que lograban comprender e interiorizar el tema con mayor rapidez, este apoyo consistía en ayudar a sus compañeros, en ocasiones, resultaba difícil ya que no les ayudaban más bien les daban las respuestas, es ahí cuando tiene que intervenir el docente para no confundir el andamiaje con hacer el trabajo al compañero.

### Resultados

La aplicación del método de proyectos, favoreció en gran medida a la atención de los ritmos de aprendizaje, provocando en los alumnos mayor interés en el desarrollo de las actividades, con ello se consiguió la construcción de aprendizajes significativos, para ello se aplican nuevas metodologías, a fin de otorgar un papel activo en el educando. El protagonismo del aprendiz en el proceso de enseñanza aprendizaje, delata resultados positivos ante la ejecución de las actividades, llegando al logro de los aprendizajes esperados y con ello consolidando sus competencias.

Las necesidades, características y capacidades de cada alumno, fueron atendidas mediante la aplicación de planeaciones flexibles y adaptables, provocando que los alumnos mostraran un compromiso más significativo, involucrándose en cada actividad cuando antes manifestaban más resistencia tanto para el desarrollo del trabajo e intercambio de ideas, con esto se confirma la presencia de una interacción y socialización que permite la retroalimentación y reconstrucción entre pares, integrando aquellos alumnos que mostraban barreras de aprendizaje contribuyendo a su formación integral.

La atención a los ritmos de aprendizaje que se brindó a los alumnos durante esta jornada, permitió al docente en formación abonarle a la consolidación de la competencia profesional del perfil de egreso, “Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica”, tomado como referentes específicos los atributos: “promueve un clima de confianza en el aula que permita desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores”, así como “Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje”, ya que, para atender a el ritmo de cada educando es necesario entablar un clima de confianza desde el que se asesoren sus procesos de aprendizajes, lo que a su vez conduce al aumento de la autoestima al realizar y comprender la actividad.

En este mismo tenor la competencia profesional “Propicia y regula espacios de aprendizaje para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación”, también fue trabajada desde el atributo “Atiende a

los alumnos que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación a través de actividades de acompañamiento”. Esto fue desarrollado en los momentos en que se asesoraba y orientaba el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la intención de combatir dichas barreras y lograran acceder a un aprendizaje significativo.

“Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de educación básica”. Esta competencia de acuerdo a sus atributos es considerada como trabajada en cuenta a la aplicación de diagnósticos, ya que antes de iniciar con las jornadas se aplicaron dos diagnósticos que me permitieron identificar no sólo el estilo de aprendizaje del alumno si no también el apoyo de que brinda la familia para los procesos de los niños.

### Conclusión

La diversidad entre el alumnado se manifiesta en el ámbito educativo en diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades, intereses, motivaciones, expectativas, necesidades, etc..., y exige una atención educativa adecuada si pretendemos proporcionar a todos ellos una educación de calidad, respetando el principio de igualdad de oportunidades, y convirtiendo de esta forma la atención a la diversidad en el principio que debe dirigir su educación. Con base en la información se detecta que los educandos que presentaron dificultades en el proceso se debe a una discapacidad intelectual ya que caracteriza a todas aquellas personas que no aprenden tan rápido, ni recuerdan las cosas bien como otras personas de su edad y por la tanto su capacidad para relacionarse con los demás se ve alterada.

Las adecuaciones de las actividades al ritmo de aprendizaje lento requieren de tareas con menor grado de dificultad, actividades más simples y un ritmo de trabajo más moderado, al no presentarse se ve dañado el proceso de aprendizaje y no se está desarrollando una educación de todos y para todos, por no involucrar a todos los niños en el proceso y de cierta manera se apartan; hay momentos en que se encuentran con un bloqueo ideas o barrera de aprendizaje, aunque quieran participar no tienen claridad en sus ideas, es ahí donde podemos apoyarlos y especialmente a este grupo de infantes que presenta una mínima discapacidad intelectual.

Por ello en la actualidad se habla de la educación inclusiva que se encuentra en su mayor auge, haciendo una comparación entre una escuela tradicional y una escuela inclusiva donde todas las necesidades educativas son atendidas, en la primera, escuela tradicional se define como académica, adiestradora, jerárquica, formal y rígida y en cambio la

inclusiva como competente, participativa, informal, horizontal y flexible a las necesidades y características de cada uno de los niños. Se debe llegar al punto de tomar en cuenta cada una de las necesidades, características y no centrarse en solo un grupo de niños. Para que todo esto cambie es necesario atender la diversidad y una manera muy sencilla es atendiendo y teniendo muy presente, además, de los ritmos de aprendizaje, las inteligencias múltiples o bien estilos de aprendizaje.

### Referencias

- Cabrera Murcia, E. (2007). Dificultades para aprender o dificultades para enseñar. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 43, 7.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategia Docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill. México.
- Frola y Velásquez (2011). *Competencias Docentes para la Evaluación cualitativa del aprendizaje*. Editorial Frovel educación. México D.F.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- González Álvarez, C. (2012). *Manual Aplicación del Constructivismo Social en el Aula*. Ed. OEI. Guatemala
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1).
- Ibarra, L. M. (2001). *Aprender fácilmente con tus imágenes, sonidos y sensaciones*. México: GRAÓ.
- Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2012). *Análisis de datos cuantitativos con SPSS en Investigación Socioeducativa*. Madrid: UAM.
- Murillo, F.J., Hernández-Castilla, R. y Martínez-Garrido, C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (151).
- Romero, C. (2009). *Hacer de una escuela, una buena escuela: evaluación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires: Aique
- SEP (2011) *Plan y programa de estudios*.

# Los ambientes escolares incluyentes que aceptan la diversidad para favorecer un clima de respeto y empatía

## Inclusive school environments that accept diversity to favor a climate of respect and empathy

125

Belén Arellano Vera<sup>1</sup>, Rosa María Acosta Flores<sup>2</sup>

### Resumen

El presente texto describe cómo se lleva a cabo un proyecto de intervención socioeducativa para atender las actitudes desafiantes de alumnos de un grupo de escuela primaria, donde se identifica como causa primordial problemas de socialización dentro y fuera de la escuela. Parte de la propuesta es involucrar a padres de familia y el docente responsable del grupo para que los alumnos tomen conciencia sobre sus actitudes irrespetuosas. Al trascurso de este escrito, se podrá apreciar el proceso que se llevó a cabo para identificar el problema, intervenir sobre él y definir sus resultados.

*Palabras clave:* actitudes, convivencia, respeto, concientización, comunicación

### Abstract

This text describes how a socio-educational intervention project is carried out to address the challenging attitudes of students in a primary school group, where socialization problems inside and outside the school are identified as a primary cause. Part of the proposal is to involve parents and the teacher responsible for the group so that students become aware of their disrespectful attitudes. Throughout this writing, you can appreciate the process that was carried out to identify the problem, intervene on it and define its results.

*Keywords:* attitudes, coexistence, respect, awareness, communication

### 1. Introducción

En el presente documento se describe el proceso, aplicación y resultados de un proyecto de intervención socioeducativa, que tiene como propósito atender el problema detectado en el aula: actitudes desafiantes de los alumnos, generan problemas de comunicación y convivencia. El pro-

blema no parte solo de simples circunstancias o de intereses personales, por ello las diversas acciones se llevaron a cabo conforme a los lineamientos del enfoque etnográfico, el análisis de datos se realizó en el marco de una metodología surgida del paradigma cualitativo. Esto como base para la redacción del plan de acción y todo lo que se requiere ante la formulación de una propuesta de intervención.

Este texto recoge las experiencias y reflexiones del trabajo que realizamos con niños que presentan actitudes desafiantes, la perspectiva desde la que abordamos el problema y sobre todo los aprendizajes que logramos que serán parte del bagaje que llevaremos a las aulas, ya como docente responsable de un grupo escolar, en un futuro cercano.

Se describe de forma breve el entorno en donde se llevó a cabo la intervención, esto para dar un pequeño panorama del lugar donde se aplicó, cabe destacar que para poder hacer una intervención es necesario que se conozca el lugar, sus características y necesidades para, a partir de esta información, visualizar tanto las estrategias a implementar como los posibles logros a obtener y sobretodo las personas a participar.

El proyecto de intervención se realizó en la escuela primaria “Coronel José María Sánchez Román” se encuentra ubicada en la calle Xicoténcatl S/N Barrio Alto, en el municipio de Tlaltenango De Sánchez Román, en el Estado de Zacatecas, El municipio se ubica en el sur del estado en el Valle de Tlaltenango. Al norte colinda con el de Momax.

El contexto económico es muy característico, dentro de la ciudad; por ser autosuficientes en la producción cuentan con diferentes establecimientos que abastecen las necesidades de los ciudadanos. Otros medios de fortalecimiento para su economía son las ladrilleras, caracterizándolas como una fuente común del municipio, el comercio en general y la obra de mano, esto respaldando el bajo nivel de marginación que establece la INEGI (2010). Lo anterior impacta directamente en muchos aspectos de la práctica docente, desde la obtención de recursos primordiales hasta la atención que los mismos padres de familia tengan con sus hijos y la institución en general.

Otro dato interesante es como el municipio y sus diferentes costumbres influyen dentro de la institución ya

1. Estudiantes de la Escuela Normal Experimental de Colotlán; belensurri@hotmail.com

2. rositi@hotmail.com

que usualmente la escuela participa en diferentes eventos organizados por diferentes grupos sociales que van desde aspectos de salud y cultura, hasta los religiosos, los que de alguna manera forma generan situaciones que rompen con la jornada escolar, pero fortalecen su formación social.

La intervención se realizó directamente en el grado 3° B de la institución contando con 23 alumnos en curso, 12 de ellos mujeres y 11 hombres, sus edades van desde los 8 a 9 años. Dentro del grupo se tratan a 3 alumnos principalmente por el grupo de USAER, uno por un intelectual alto, otro por problemas de sociabilidad y lenguaje y el último por retraso en su proceso formativo y mala conducta.

Al conocer el contexto donde se desarrollaría el proyecto es necesario definir el problema que tuvo mayor relevancia y que por sus características es el que más impacta en los procesos de aprendizaje del grupo escolar.

El problema se planteó así: las actitudes desafiantes de los alumnos, generan problemas de socialización, la pregunta problema se define como: ¿qué estrategias utilizar para disminuir las actitudes desafiantes para generar una mejor comunicación y convivencia?

Posterior al trabajo de investigación con enfoque cualitativo, se llevó a cabo el análisis de la información obtenida por diversos medios, se realizó un diagnóstico el cual permitió clarificar aún más la dimensión y características del mismo, lo que aporta valiosa información para el diseño del proyecto de intervención socioeducativa.

A partir de la necesidad de establecer una adecuada convivencia y comunicación dentro de cualquier institución, organismo, empresa o espacio de cualquier índole, como medio para lograr intereses comunes, se observa, como en la escuela la actitud de los alumnos es cada día más rebelde y evidencia falta de valores para la convivencia escolar con adultos y compañeros, situación que hace de la labor docente una actividad compleja y demandante.

Orientado a dar solución a la problemática plasmada fue necesario definir los objetivos, dar una pauta de lo que se pretende lograr y así mismo a lo que se pretende hacer, los objetivos tienen la función específica de definir lo que se quiere alcanzar y delimitar el punto que es necesario alcanzar:

#### **Objetivo general**

Disminuir las actitudes desafiantes de los alumnos antes las personas con las que crean relaciones, por medio de la estrategia “Respeto a la dignidad de las personas”, para generar una mejora en cuestiones de convivencia y comunicación en alumnos de tercer grado en el transcurso de dos semanas durante una práctica docente en la escuela Coronel José María Sánchez Román.

#### **Objetivos específicos**

- Promover condiciones de respeto y convivencia en el aula.
- Mejorar las relaciones entre los individuos de su entorno escolar.
- Reducir los problemas de convivencia y comunicación de los alumnos del grupo B de 3° grado.

#### **Desarrollo**

Se recabo la información a través del método etnográfico definido por Rodríguez Gómez (1996, p. 295) como el “método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela”, método que corresponde al entorno del paradigma cualitativo; a través de la recogida, reflexión, sistematización y selección de datos se procesó la información más relevante.

El criterio para la selección de los instrumentos se basó en la facilidad de su diseño y aplicación, así como en la calidad y validez de la información que aportan, por ello mientras más concreta más fiable y mediante el análisis factible de convertirla en datos, por ello los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

- Evaluación del docente
- Guion de observación
- Diario del maestro, solo se utilizaron 6 y fueron los que mayor impacto tuvieron
- Entrevistas a padres de familia, alumnos y docentes, tres entrevistas de cada recurso humano.

Para la sistematización y análisis de la información recabada se inició con el proceso de codificación con la información retenida en los instrumentos ya mencionados, esto se hizo basado en lo que Corbin (1998, p.11) nos especifica “proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría.”.

Al construir el cuerpo de datos mediante los códigos fue necesario agruparlos conforme a sus características, para enseguida ponerles un nombre que pueda englobar a las diferentes agrupaciones que se denominan categorías, a continuación, se define lo que es el trabajo de categorización según Julio. M (2011, p. 48):

Proceso mediante el cual el contenido de la información cualitativa, transcrita en el texto de campo, se descompone o divide en unidades temáticas que expresan una idea relevante del objeto de estudio. La unidad del discurso se fragmenta en componentes menores que expresan unidades de un mismo tópico conceptual.

De las categorías obtenidas se realizó un proceso de saturación para reconocer la frecuencia de las categorías en los instrumentos de diagnóstico revelando a través de una tabla su regularidad. Continuando con el proceso se utilizó la técnica, red de problemas para validar lo que ya se estaba previsto. Con ello se acabó por enfatizar en la categoría postura dominante de los alumnos, planteando así la problemática antes mencionada, Actitudes Desafiantes De los Alumnos, generan problemas de socialización.

Ciertamente se puede deducir que los problemas muchas veces no parten de un solo factor si no que se conforman a través de diversos componentes, pero a pesar de ello, como en el caso presente, intervienen diversos factores que confluyen en determinada actitud en los alumnos que además de crear una atmósfera negativa para el aprendizaje que preocupa al docente, influye creando una imagen negativa de su persona, de total desautoridad ante los alumnos y obviamente ante los padres de familia.

Con relación a los resultados del análisis que se realizó se encuentra el siguiente fragmento tomado de una entrevista a un padre de familia:

*¿Cómo apoya a su hijo (a) en la resolución de problemas? Hablar con ella para explicarle sus errores, pero a veces se cierra. [Entrevista de padres 1 (11 de marzo del 2016)]*

Pequeñas evidencias como esta sustentaron aún más la relevancia de la problemática considerando el conocimiento que tienen los padres sobre el problema pero que aun así no tienen la iniciativa de educar sin miedo a lastimar. Los padres le dan poder a estos pequeños que no saben aún mediar sus emociones y acciones ni reconocer las consecuencias de estas.

A partir de lo que sostiene Tamarit (citado en Navarro, 1997, p.4) se planteó *“una conducta problemática o desafiante depende o es subsidiaria tanto del alumno como del contexto”*, esto implica y encamina a cumplir con la necesidad de que cada intervención que se planee, no solo se dirija o incida en los alumnos si no en todo el contexto, es por ello que al realizar el diagnóstico fue necesario englobar varios aspectos, que mediante el análisis y relación e interrelación entre ellos dieron como resultado o respuesta situaciones concretas que afectan relaciones personales, de comunicación y convivencia, manifestándose en conductas desagradables.

### **Estrategia**

La estrategia con la que se trabajó fue la de *Concientización sobre el respeto a la dignidad de las personas*. Esta estrategia está basada en restaurar el valor del respeto mediante la reflexión y autonomía de las propias acciones y así la

mejora en las relaciones con los demás.

Sobre la conciencia de las normas Piaget nos dice que dependen exclusivamente de la madurez que se tenga, de acuerdo a la edad se generan ciertas estructuras de inteligencia que permite al niño recrear un pensamiento racional o solamente mecanizado, respecto al establecimiento de las normas, Vidal (1975, p.142), cita a Piaget quien afirma:

*En el niño el respeto al deber es importantísimo en la enseñanza, el respeto al deber sólo se puede conseguir cuando los adultos familiares y maestros, principalmente, son capaces de obligar a cumplir normas, poner normas y exigir las, ahora bien, esas normas que deben poner los adultos y después exigir las.*

Hablamos de un autocontrol, este es un medio para lograr un resultado significativo en los niños, se dice que a través de la reflexión de los hechos se puede recrear la habilidad de controlar las emociones con solo el propósito de transformar esas malas actitudes que podrían afectar a otros, de ello nos habla Shibutani (1961) *“sólo cuando el niño percibe la perspectiva «del otro» es que el autocontrol se manifiesta. Antes de ese marco el niño está preponderantemente motivado para mostrar control de acuerdo con las exigencias de personas que se imponen a él”*. (Pág. 4).

Si no se reflexiona un poco sobre el daño que se ocasiona en las otras personas no se podrá comprender el bien o mal que se hace con las actitudes o acciones que se hacen.

Así, se considera que el maltrato, considerándolo como una forma de tratar mal, hacia los demás es una forma de violencia que se puede manifestar de diversas formas, y así mismo, un problema para la sociedad por ello se requiere del análisis de las actitudes y la comprensión de las implicaciones que tiene el portarse bien o mal, fuera de verlo como una obligación o una causa de castigo.

La estrategia propuesta se desarrolla a través de varias técnicas que se encaminan al autorreflexión de los educandos sobre sus actitudes y la postura que ellos tienen como alumnos e hijos, el fin es que mediante las diferentes actividades ellos comprendan que si ellos respetan serán respetados. Las estrategias se definen a partir de lograr conciencia sobre el respeto a la dignidad de las personas, están basada en restablecer el valor del respeto mediante la reflexión y autonomía en las propias acciones y así la generalización de una mejora en las relaciones con los demás.

En el primer objetivo, se generó más impacto ya que mediante las técnicas, las relaciones y el trabajo se encaminaron a promover el respeto de todos entre sí, al reducir problemas de convivencia dentro del aula pareciera que se había logrado en tu totalidad el propósito, sin embargo, no se logró que lo trasladaran a otros contextos, cabe mencionar que la actividad que produjo mayor impacto

o donde más se participo fue en el dialogo con la exposición de experiencias e interpretación de ellas.

En cuanto al segundo objetivo, motivar a los alumnos a percibir las relaciones que establecen con lo de más y cómo afecta, se basó en concientizarlos a través de actividades dinámicas, donde se pueda trabajar con el juicio moral que estos tienen a la edad de 8 o nueve años, para comprender más a fondo lo que conlleva el juicio moral a esta edad, se ve la posibilidad de lograr el objetivo propuesto sustentándose en lo que Piaget refiere, citado por Samper (1996, p. 142), “*el juicio moral evoluciona positiva y progresivamente cuando se produce en el sentido de la descentración. Sale del centro del individuo había el encuentro con el otro.*”

De igual forma señala que los niños pasan por la etapa del egocentrismo, en esta los niños tienen dificultad para situarse en una perspectiva diferente a la suya, en esta etapa tienen la necesidad imperiosa de reafirmar su ego exigiendo todo lo que pueden para ellos, de ahí que se requiera poner límites con el fin de ayudarlo a formarse un sentido propio de la realidad.

Por ello, descentrarse implica comprender al mundo desprendiéndose poco a poco de sus propias acciones, desembocando en la coordinación de los diferentes puntos de vista, que libera la percepción de su limitación perspectiva, abriendo su pensamiento haciendo que ésta se adapte al contexto y sea más objetivo, es capaz de considerar más aspectos de una situación; cuando logra descentrarse el niño ya es capaz de ponerse en la situación de los otros y ver las cosas desde la perspectiva del interlocutor.

De ahí que a través de este objetivo se pretende que se reflexione sobre la postura de los otros reconociendo el daño que se puede ocasionar con las propias acciones; de ahí que se inicia desde un espacio muy significativo enfocado al respeto a personas mayores que ellos, basado en las relaciones que establecen con sus padres, con sus maestros.

La estrategia se planteó a desarrollar a través de varias técnicas como esto *me recuerda, jurado 13, juego de roles y el navío va cargado de...*, que encaminaban al autorreflexión de los alumnos sobre sus actitudes y la postura que ellos tienen como alumnos e hijos, el fin es que mediante el valor del respeto reflexionen y comprendan, que a pesar del poder que el mundo les esté dando ellos deben un respeto y cierta obediencia a otras personas mayores e iguales a ellos.

## Resultados

Sobre el desarrollo de las técnicas hubo muchas interrupciones y a la vez desorganización que se dio desde la falta

de tiempo e importancia que se le da a las asignaturas o actividades escolares. Al iniciar con el proyecto se planteó que fuera al final del día como actividades de cierre del día, segundo error, eso mantenía a los alumnos un poco dispersos a pesar de ser actividades o bien técnicas dinámicas, los niños suelen estar pensando en estar ya en casa. Por lo cual se planteó el trabajarlo en diferentes horas según fuera necesario.

Por otro lado, al comenzar la actividad y revisar el plan de acción que se trabajaría se reflejaron algunos vacíos, a que se refiere esto, pues bien existieron actividades que no quedaron muy específicas en cuanto a lo que se plantearía, en el momento de definir las quizás se tuvo más la idea de todo su desarrollo, pero el hecho de omitir algunos aspectos, hizo necesario el revisar con anterioridad la finalidad y las acciones concretas a realizar.

Otro aspecto que repercutió en el desenvolvimiento del proyecto fue el impacto de las actividades en los alumnos o la respuesta que ellos omitían ante cada actividad, un ejemplo es como en varias de las técnicas se planteaba el salir fuera del salón, pero eso desbarataba el orden y el resultado de las actividades, por que por más que se le mencionaba al grupo lo importante de tomar seriedad las actividades algunos no lo consideraban. En ocasiones se mencionó que no saldrían fuera del aula, lo que llevo a redefinir que en algunas de las técnicas solo el inicio o cierre serían fuera del aula para puntualizar con el desarrollo en el aula, caracterizándolo como un espacio de control.

En los resultados también influyó la adecuación de tiempos, no solo por los imprevistos al transcurso de las jornadas de clase sino también por la omisión de un día de clases, que llevo a concluir con precipitación las actividades propuestas; otro aspecto fue en qué asignaturas se incluyeron las acciones, así como la función y extensión de su diseño, lo que en un primer momento no se consideró y que por su diversidad fue más difícil de llevar puntual seguimiento de su aplicación.

Cabe mencionar que no todo fue malo en la aplicación del proyecto, por una parte, la respuesta del grupo ante estas diferentes actividades fue muy buena, realmente se podía reflejar el interés por hacer algo nuevo, y aunque a veces algunas actividades se tuvieron que adecuar, el hecho de ser cosas nuevas, fuera de lo común que realizaban en una jornada de clases, despertó la motivación en los niños por saber que se haría cada día.

Los hechos fueron captados y registrados a través de instrumentos como las notas de campos, diarios, autoevaluaciones, trabajos escolares como pequeños escritos, el uso de un buzón para retener cartas sobre el tema y conclusiones de algunas técnicas, pero los datos arroja-



dos por los padres que, aunque no fueron muy diversas, aportaron mucho a la visión de los alumnos.

En esta aspecto como forma de incluir a los padres de familia, se dejaron en dos ocasiones como tarea el incluirse en el tema de conversación, primeramente exponiendo con puño y letra, que había sido lo más difícil de cuidar a sus hijos, con la intención de que los alumnos reflexionaran sobre el respeto que sus padres merecen, y a forma de conclusión se solicitó que cada padre de familia en una carta escribiera aspectos como la importancia del respeto hacia los demás, actitudes que admiraba y que pretendía su hijo(a) cambiara y /o adoptara, el valor de la verdad y otros temas que ellos consideraran importantes referente al comportamiento de los niños, aunque todo iba dirigido a sus hijos.

El entusiasmo con el que los padres contribuyeron en este aspecto fue muy relevante, pues, aunque hubo algunas omisiones y faltaron cartas de algunos padres de familia, se analizaron puntos de vista muy importantes que de cierta manera no tratan de manera frecuente con sus hijos o incluso no los abordan. La actitud de los alumnos fue muy receptiva, incluso algunos reconocieron que no tenían idea de lo que pensaban los padres sobre lo que se les escribió. Como reflexión sobre esta actividad, se puede decir que debería haberse hecho con más anticipación para dar mayor tiempo a más respuestas, además se podría haber plantearlo personalmente y no solo mandar un sobre, con una pequeña hoja de indicaciones.

El apoyo de los directivos y maestro tutor fue muy oportuno y asertivo, dieron libertad a propuestas y lo que se quisiera hacer, además reconocieron en junta de consejo técnico la viabilidad de las actividades, resaltando el buzón en el aula e interpretación de la carta de parte de los padres de familia.

Pues bien, ya después de toda la experiencia, se continuo a plantear una sistematización y análisis de los datos recabados para resaltar la validez y dificultades de la intervención, lo cual se sustenta en:

Bocajá (2005:92) refiere “La investigación etnográfica parte del supuesto de que los valores, costumbres, tradiciones, roles y normas de conducta social son resultado de un proceso histórico de interiorización y educación formal y no formal que va condicionando el comportamiento individual y colectivo. El proceso cultura comportamiento social es recíproco y recurrente.”

Bertely (2002:13), La experiencia en campo permite al profesional en formación, como sujeto implicado en su pregunta, reconfigurar sus horizontes significativos y representaciones educativas; proceso que se produce al fusionar: (i) la subjetividad del

intérprete, (ii) la subjetividad de los sujetos interpretados y (iii) la subjetividad inherente a los modelos y conceptos teóricos producidos por otros autores (Bertely, 2000). La etnográfica retórica y narrativa supone que esta experiencia interviene de modo significativo en la interpretación y, sobre todo, en las quiebras del horizonte subjetivo del intérprete, tal como lo define Michael Agar en su artículo Hacia un lenguaje etnográfico: Una quiebra es una falta de concordancia entre el encuentro de uno con una tradición y las expectativas contenidas en los esquemas mediante los cuales uno organiza la propia experiencia. Uno modifica entonces los esquemas, o construye otros nuevos [...] hasta que la quiebra no es más un problema (Agar, 1982, 1991, 124).

De acuerdo a Bertely se siguieron los siguientes pasos: planteó la pregunta de investigación, - delimitó el referente empírico, - seleccionó las técnicas y los instrumentos, - categorizó los hallazgos, - trianguló empíricamente, - trianguló teóricamente y - presentó sus hallazgos.

De ello resultaron algunas categorías generales las cuales fueron **organización del tiempo iniciativa, logros, actitud ética, seguimiento y registro de resultados, papel del docente, estrategias pedagógicas, clima de trabajo, rendimiento del alumno y juicio sobre la experiencia** todas en su conjunto relacionan y clasifican los resultados respaldándose con subcategorías que dan más sentido a su orientación.

Estas fueron construidas para concretar lo más recurrente, proceso que se llevó a cabo respaldándose en lo que propone Pérez, mediante la saturación y triangulación de instrumentos, de esto se desprendieron las siguientes categorías más específicas: **clima de trabajo, rendimiento del alumno, juicio de la experiencia, actitud ética, logros e iniciativa.**

También se recurrió a otra técnica para contrastar resultados, con la red de problemas se ayudó a redefinir las categorías para analizar los resultados: papel del docente, clima de trabajo, actitud ética, estrategias pedagógicas, rendimiento del alumno y juicio sobre la experiencia.

## Conclusiones

Es muy común ver una respuesta confusa del ser humano ante lo nuevo, esto se hace evidente cuando se diseña un proyecto y se tienen dudas sobre su aplicación, de ahí que se le dé largas o se deje a un segundo plano; por tanto, es imprescindible darle la importancia requerida, confiar en los conocimientos que sustentan su diseño, perder el miedo y ante los imprevistos realizar las adecuaciones en el momento preciso, cuidando de que la actividad docente

sea activa y organizada.

Cualquier técnica que se trabaje debe tener en cuenta los propósitos o fines relevantes sin dejar vacíos o desinterés en ningún punto ya que el no reconocer bien lo que se está trabajando podría llevar al desorden e imprevistos no percibidos. En cada intervención hace falta precisar lo que pretende y reflexionar en la trascendencia de las actividades.

Por otro lado, analizando el rol del maestro y destacando la realización dinámica de cada actividad, se destaca el papel que tiene la actitud, el entusiasmo con relación a lo que se esté haciendo o exponiendo ya que este es un precedente para asegurar resultados y la respuesta de los alumnos.

A continuación cabe mencionar que los futuros docentes deben ser conscientes de la importancia de estar atentos a todo lo que sucede en el aula y su práctica, de registrarlo y así mismo destacar lo significativo, en tanto sea necesario, no solo para recabar resultados o con propósito de evaluación si no para hacer adecuaciones o bien evitar que algo que requiera de atención quede fuera de su alcance; un factor que podría contribuir a crear mejores resultados es la recuperación de aprendizajes ya que si no se reconoce el nivel de donde se parte, se corre el riesgo de comenzar del punto equivocado y solo confundir o aburrir al alumno según sea el caso.

Es importante que cada docente investigador aprenda a focalizar prioridades y perder el miedo a batallar o trabajar más. Se debe ver el trabajo extra como una inversión a mejores resultados y respuestas de sus alumnos.

Para los futuros docentes aún hay cosas por aprender, por definir, muchos vacíos que se tienen que llenar, pero a través de éstos ejercicios de acercamiento a la práctica docente y del análisis de lo que se realizó, se reconoce que desde dar una simple indicación se convierte en ocasiones en un reto, no solo por saber que decir o como hacerse entender, sino porque se va descubriendo el cómo interactuar pedagógicamente con los alumnos, que es el objetivo principal de estas prácticas.

Al final es un punto principal el evaluar y reflexionar sobre lo que se logró y lo que faltó, cómo se pudiera hacer mucho más; desde reconocer que se ponga en tela de juicio el uso de muchas explicaciones, debido a que el maestro es el mediador y debe respetar la autonomía que se debe desarrollar en los estudiantes, la cuestión es cómo lograr el punto medio para crear un ambiente de mediación para la construcción de conocimiento por el alumno, es necesario indicar el camino y quizás acompañar al caminar, claro omitiendo el disipar los obstáculos completamente de ese recorrido, pero si no se es consciente de lo importante que es el rol que jugamos en ese proceso

educativo, jamás saldremos de entendernos y desconocer los vacíos de nuestra enseñanza.

Un medio para guiar al alumno puede ser el dialogo, la interpretación de experiencias reales, mismas que le digan al alumno o le causen algún interés personal que resulte significativo, que un simple ejemplo no trunque su imaginación si no lo encamine a su recorrido formador.

Pero no estamos solos se debe considerar que son muchos los involucrados en la formación de una persona, pero si somos uno de los principales factores, eso nos hace responsables de que el proceso educativo sea lo más efectivo y significativo para el desarrollo integral de nuestros alumnos. En este caso cabe destacar la participación de los padres de familia los cuales aportaron su amor y preocupación por que sus hijos sean hombres de bien, que aunado a su conocimiento se concientizaron de lo valioso de su papel como orientadores y educadores a la par del docente, por lo que se puede destacar la importancia de sus palabras, mismas que, aunque fueron escritas y no verbales, que, incluso siendo dichas sin la pasión necesaria, para el alumno puedan ser un hecho imborrable.

Sin dejar de mencionar el papel del docente se hace necesario destacar la relevancia de la experiencia y lo que significó tanto en lo personal como en lo formativo, de que quizá quedaron aspectos que no se describieron por temor a que se considere como una mala práctica pedagógica, o a su vez acciones relevantes que fueron significativas para los alumnos y que pudieran dar cuenta del asertividad del docente. Recordar siempre la relevancia de lo que se refleja y hacer más por lograr ese respeto que tanto se demanda, por admiración a lo que se trasmite como un docente innovador y no por esa imposición tradicionalista de la vieja escuela.

## Referencias

- Álvarez Lilian (2014). FORMACION CIVICA Y ETICA. Libro para el alumno. TERCER Grado. SEP. México. 104- 106.
- Ampié Jamileth, García Karen. (2008). INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA DISCIPLINA DE LOS ESTUDIANTES DE 3º GRADO. Universidad Nacional Autónoma De Nicaragua Unan-Managua. 1-43.
- Belloso Martin. (1948). Una Relectura del Principio de Dignidad de la Persona Humana: su Fundamentación Kantiana y su Proyección Actual. Artículo primero de la Declaración Universal de Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. 106 a 107.
- Bertely Busquets, María (2002). La etnografía en la formación de enseñantes. Consultado en [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71915/1/La\\_Etnografia\\_en\\_la\\_formacion\\_de\\_enenan.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71915/1/La_Etnografia_en_la_formacion_de_enenan.pdf)
- Bisquerra Rafael. (2009). Metodología de la investigación educativa. Editorial La Muralla S.A. Madrid., 295.
- Bojacá Acosta, Jorge (2005). El Proyecto de investigación etnográfico en el aula marco teórico –operativo. Revista de investigación Hallazgos, Universidad Santo Tomás, Colombia. Revisado en <http://www.redalyc.org/pdf/4138/413835162007.pdf>, 92.
- Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México. Capítulo 2. Constructivismo y Aprendizaje significativo
- Gómez María de Jesús. (2007). Manual de Técnicas y Dinámicas. Colegio De la Frontera Sur y su Sistema de Información Bibliotecario (SIBE). Villahermosa. 2-48.
- HARGREAVES, D. (1979). Las relaciones interpersonales en educación. Madrid, Narcea, 125-136
- Oldak F Esther. (2014). Proyectos a favor de la convivencia escolar. SEP. México, 60-66.
- Pabón Ludy Cristina y otros. (2009). Estrategias pedagógicas como herramienta educativa: «la tutoría y el proceso formativo de los estudiantes». Universidad Nacional de Colombia. Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Colombia, 7.
- Pascual Josep. (2003). Sobre la dignidad humana. Papees de Filosofía. AGORA. Valencia, 190.
- Pérez E, Escriba Samper P. (1996). Orígenes históricos del libro de Jean Piaget sobre “El juicio moral en el niño”. Sus fuentes filosóficas y científicas. Revista de historia de psicología. Volumen 17, nº 3-4. Valencia, 142.
- Pérez, S. (et.al). (1998) Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos. Ed. La Muralla. S.A. Madrid. I parte <https://www.scribd.com/doc/112403483/Investigación-cualitativa-retos-e-interrogantes>
- Romero Chaves Cristina. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. Revista de Investigaciones Cesmag Vol. 11, 3-5.
- Sánchez José A. (2011). Programa de estudio 2011 guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Primera edición. México. SEP, 127-160
- Strauss Anselm y Corbin J. (1998). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia, 1- 18



# 4. @CCIÓN

**16** Propuesta de implementación de un software de reconocimiento facial para el control de una computadora como herramienta de accesibilidad a las TIC para estudiantes de educación básica con discapacidad motriz

# Propuesta de implementación de un software de reconocimiento facial para el control de una computadora como herramienta de accesibilidad a las TIC para estudiantes de educación básica con discapacidad motriz

## Proposal of implementation of a facial recognition software for the control of a computer as a tool for accessibility to ICT for students in basic education with motor disabilities

Angeles Guadalupe Hernández Aguirre,<sup>1</sup> María Guadalupe López Valdivia<sup>2</sup>, José Luis Rivera Guzmán<sup>3</sup>

### Resumen

En el presente ensayo propone la implementación de un software de reconocimiento facial como una herramienta de accesibilidad a las TIC para estudiantes de educación básica con discapacidad motriz. El objetivo es concientizar a los maestros y autoridades educativas para convocar al desarrollo de un plan de estudios con una asignatura extracurricular en la enseñanza del programa informático.

*Palabras clave:* software, discapacidad motriz, educación inclusiva.

### Abstract

This paper proposes the implementation of facial recognition software as a tool to access ICT for students in basic education with motor disabilities. The objective is to make teachers and educational authorities aware of the development of a curriculum with an extracurricular subject in the teaching of the computer program.

*Keywords:* software, motor disability, inclusive education.

### 1. Introducción

De acuerdo con el Instituto Nacional de Geografía y Estadísticas (INEGI) en el año 2017 según los resultados de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID), en México cuenta con una población cerca de 123,5 millones de personas. De ellos, casi 10 millones reportan tener mucha dificultad o no poder hacer alguna de las actividades básicas (<http://www.ccem.org.mx/statmex/>) lo que indica que el predominio de personas con discapacidad para el 2018 es de 8,97%; el tipo de discapacidad más frecuentes es la motriz con un 61% de lo cual el 36% son

niños entre 0 y 14 años (INEGI, 2016, p. 32-33).

Como podemos ver en los datos proporcionados la discapacidad motriz predomina a nivel nacional. El porcentaje de niños que tienen este tipo de discapacidad es muy elevado, debido a esto es que se debe replantear los objetivos de la educación en busca de inclusión, para poder garantizar igualdad para todos los alumnos independientemente de las diferencias existentes.

### 2. Educación inclusiva

Vivimos en una sociedad selectiva, que en ocasiones promueve la discriminación en varios aspectos aun cuando existen leyes que promueven la igualdad. No podemos negar que todos somos diferentes, pocas veces somos capaces de reconocer esto como algo positivo, es decir, las diferencias podrían ayudarnos a convivir de manera afectiva si partiéramos de ellas como punto para el enriquecimiento de nuestra cultura. Por otra parte, podríamos quejarnos diariamente de que el mundo que nos rodea es excluyente, pero ¿qué estamos haciendo para promover la inclusión? Lo que sucede es que este término lo colocamos lejos de nuestro alcance y no nos damos cuenta que esto está presente en nuestra familia, amigos escuela y demás entornos que nos rodean.

En la actualidad la inclusión es uno de los puntos focales en la educación básica que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños y jóvenes de manera igualitaria sin importar sus características físicas, ideológicas, políticas, sociales, económicas, entre otras. Miles y Singal (2009) mencionan que “la inclusión acoge a todas las personas, pues todas son sujetos del derecho universal bajo el cual se ampara” (Juan M. Escudero, 2010, p.89) para ello se necesita que se tenga una visión común de lo que se quiere lograr, lo que exige modificar tanto la ideología como las estrategias y métodos predominantes arraigados desde hace muchos años.

El enfoque de la inclusión queda establecido en el Acuerdo por el que se establece la articulación de la educación básica (Acuerdo 592), principalmente en el de favorecer la inclusión para atender la diversidad “la educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las

1. angeles.hernandez@estudiantes.enea.edu.mx

2. guadalupe.lopez@estudiantes.enea.edu.mx

3. jose.rivera@estudiantes.enea.edu.mx

oportunidades instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales cerrar brechas e impulsar la equidad” (SEP, 2011, p.27) por lo tanto es necesario reconocer la diversidad para lograr un cambio en la escuela y la sociedad donde el respeto a las diferencias se vuelve un valor fundamental para la sana convivencia.

Para garantizar la inclusión en el centro escolar se necesita que los docentes reconsideren la importancia de fomentar la aceptación para lograr la satisfacción de las necesidades de cada uno de sus estudiantes como señalan (Zappalá, Köppel, & Suchodolski, 2011, p.8) “La educación inclusiva responde a un enfoque filosófico, social, económico, cultural, político y pedagógico que persigue la aceptación y valoración de las diferencias en la escuela para cada uno de los alumnos” partiendo de que el docente es un actor fundamental en la vida educativa de los niños, su práctica debiese ser tal manera que produjera el despliegue de cada uno de los integrantes, entonces su tarea sería: Promover políticas inclusivas en la escuela, alentar nueva cultura en la escuela, impulsar la diversificación curricular.

### 2.1 Discapacidad motriz y educación inclusiva

El conflicto principal de la educación inclusiva es como atender las necesidades de todos los estudiantes, no es una tarea compleja según la (UNICEF, 2014)

*Se trata de un modelo de escuela en la que no existen “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.*

Una de los aspectos que más llaman la atención al hablar de inclusión es la discapacidad, primeramente es necesario entender a qué se refiere este término que en la actualidad es tan común (Esther, 2011, p.55) dice que: “La discapacidad se refiere a la denominación que se da a personas que padecen algún trastorno mental o alguna carencia física” sin embargo la discapacidad no es un impedimento para aprender y vivir en sociedad “El universalismo no significa necesariamente que la discapacidad siempre y en cualquier sociedad conducirán a una limitación de la actividad o restricción de la participación” (Carlos, 2001, p.15) entonces la educación inclusiva no considera que tenga que hacerse un espacio particular a los niños que tienen algún tipo de discapacidad, propone más bien que la escuela se convierta en un lugar donde se viva con igualdad.

Particularmente enfocándonos en la discapacidad motriz que constituye una alteración de la capacidad de movimiento afectando las funciones de desplazamiento, manipulación o respiración, que limita a la persona en su desarrollo “los niños presentan dificultades para mover al-

guna parte de su cuerpo o todo. En ocasiones no extienden sus brazos o sus piernas, o su cuerpo parece no disponer de fuerza para realizar algún movimiento” (SEP, 2010, p.18) algunos niños presentan dificultad para caminar, otros no mueven adecuadamente sus manos y brazos, sin embargo, ello no tendría que ser un impedimento para recibir una enseñanza acorde a sus necesidades, así como no debería ser objeto de exclusión.

*No existe la pedagogía del niño sordo o del niño ciego, no existe el método para enseñar a leer al niño con Síndrome de Dawn; un niño con discapacidad antes que nada es un niño, con 7, 8, 9 años y después tiene, entre otras cosas, una condición que es la discapacidad. Entre otras muchas, esta es una sola condición de su persona, pero no explica todo lo que es y todo lo que puede llegar a ser. (Cuenca, 2007, p. 19)*

Los niños que tienen discapacidad motriz tienen el mismo derecho de recibir una educación donde se tomen en cuenta sus necesidades y se logre un aprendizaje real sin limitaciones, es por ello que el centro educativo es un factor fundamental ante la promoción de la igualdad, pues difícilmente se puede aprender a respetar las diferencias sino se convive con ellas. Esto implica el respeto de todas las personas, no se trata simplemente de aceptar y reconocer la discapacidad motriz sino en trabajar en conjunto para lograr la inclusión.

### 3.El rol de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) en la educación inclusiva y la discapacidad motriz

Dentro de la educación escolar el individuo se forma y a su vez desarrolla la capacidad intelectual, moral y afectiva de acuerdo a la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la cual pertenezca, o también puede ser visto como un proceso de socialización de los individuos en el cual al educarse, la persona asimila y adquiere conocimientos, es por eso que el implemento de las TICs dentro de la educación permite tanto a los docentes como a los alumnos adquirir nuevos aprendizajes que van desde el manejo de las mismas herramientas y su relación con la vida diaria, hasta posteriormente crear innovaciones pedagógicas o facilitar los procesos de comunicación entre los mismos alumnos.

La creación de las herramientas tecnológicas ha impulsado el aprendizaje permitiendo el manejo adecuado sobre este tipo de materiales, aunque para implementarlas en el salón de clases se requiere tener un personal capacitado que oriente y resuelva las dudas que se puedan generar durante el trayecto escolar, de manera que se obtenga el mayor provecho posible. Debemos tomar en cuenta como futuros docentes que el implementar estas herramientas

en el aula no solo involucra la presentación de información y teorías para que los alumnos tengan un aprendizaje momentáneo. En la actualidad se cuenta con mayores facilidades a comparación de años atrás, por ejemplo, las redes sociales como medio de comunicación, las plataformas y páginas web como un almacenamiento de archivos, comentarios, información entre otros, antes estas tecnologías de la información no fungían un papel importante dentro de la educación tomando como referencia el cómo influyen en el aprendizaje del alumnado actualmente.

Cabe señalar que algunos docentes consideran el uso de las TICs de diferente manera dependiendo del grado escolar en el nivel de primaria. En una entrevista realizada en la Escuela Primaria Federal Venustiano Carranza los días 19 y 20 de octubre de 2015 durante la jornada de observación como estudiantes del primer semestre en la Licenciatura en Educación Primaria, siendo el tema global de las encuestas el implemento y manejo de las TIC's en el aula, ante la misma pregunta dos de los docentes que imparten en la misma respondieron

**(Diario de observación, 2015)**

Entrevistador: ¿Considera que las tecnologías son fundamentales en el aula?

Entrevistada Martha Eréndira Macías Bravo: En mi caso no, tengo 1º y trabajo mejor con material o en el pizarrón.

**(Diario de observación, 2015)**

Entrevistador: ¿Considera que las tecnologías son fundamentales en el aula?

Entrevistado Salatier Moreno: Usándolas correctamente son de gran apoyo, ya que te permite ilustrar e indagar más información.

Es de suma importancia desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para el uso de las tecnologías de la información (búsqueda, análisis, aprendizaje colaborativo y evaluación de la información), así como su almacenamiento, organización y distribución. De la misma manera es indispensable establecer una correcta comunicación a través de las TIC, favorecer la integración de manera crítica y creativa, así como las herramientas de productividad y colaboración capaces de solucionar problemas y toma de decisiones. La utilización de las TIC dentro de la educación inclusiva da pie a la creación de nuevas estrategias de enseñanza las cuales favorezcan, potencialicen y colaboren en el aprendizaje autónomo del alumno permitiéndole desarrollar competencias con las cuales enfrentara los retos de la vida diaria.

Para las personas con discapacidad motriz, las TICs son herramientas que facilitan la interacción e inclusión al medio social, y se constituyen como

un elemento de mediación con el entorno en una sociedad donde el acceso a la información y a la comunicación es un derecho de todos los ciudadanos. (Zappala, 2011, p. 21)

Al tener una educación inclusiva no solo en los alumnos con alguna discapacidad motriz sino a toda la sociedad en general se fomenta la educación de calidad, pues de cierta forma se eliminarían las barreras por las cuales los demás individuos en algunas ocasiones no acceden al contexto educativo, esto podría combatir el rezago educativo y las personas podrían además acercarse a las TIC e implementarlas en su vida cotidiana, pues para algunas personas el implemento de las mismas es una vía importante en el entorno educativo y cultural creando entornos accesibles.

Sin duda, la incorporación del medio informático y las redes telemáticas, con su naturaleza multimedia y sus interminables posibilidades cognitivas y sociales, han supuesto para el mundo educativo la apertura de una nueva puerta metodológica y de reflexión didáctica que ha aportado nuevos puntos de vista y nuevas posibilidades al desarrollo del trabajo del aula. (Cabero, Cordoba & Batanero, 2007, p. 147)

### 3.1 Justificación del uso de las TIC's para estudiantes con discapacidad motriz

El entorno en donde nos desenvolvemos como personas se encuentra en constante cambio en cuanto a muchos aspectos, actualmente uno de los propósitos es el implemento de la educación para todos combatiendo el rezago educativo actual, dentro esto, la tecnología juega un papel fundamental en la educación por lo que pudiera creerse que todas aquellas personas con alguna discapacidad no pueden involucrarse en el manejo de las mismas, no obstante la creación de artefactos con ayuda de la ciencia y la tecnología demuestran lo contrario.

La tecnología de la información y la comunicación (TIC) se ha convertido en una herramienta de trabajo pedagógica. Esta nueva tecnología supone grandes ventajas como son la mejora del rendimiento escolar y el incremento de las posibilidades de comunicación, de relación e interacción con el entorno de los estudiantes que presentan discapacidad. «Esta mejora adquiere especial relevancia en el trabajo con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, pues en muchos casos su uso como ayuda técnica se convierte en condición previa para lograr el acceso a la educación» (Aída, 2004, p. 22)

Las TIC posibilitan, a los alumnos con discapacidad motora, mediante el movimiento de sus gestos faciales aumentar su funcionalidad en el acceso a la información,



la adquisición de aprendizajes autónomos mediante la práctica, así como utilizar una computadora sin ayuda de algún personal, pues la mayoría de veces los individuos son o se sienten excluidos porque no tienen manejo como las demás personas, por ejemplo, al querer utilizar el mouse o teclado del computador.

A este respecto, se presenta la diversidad de aparatos o soluciones tecnológicas para estudiantes con discapacidad motora, por citar algunos:

#### **Teclados**

- **Teclados virtuales.** Es un conjunto de aplicaciones que incluye un procesador de textos, un teclado virtual, un sistema de comunicación y un panel de comunicación. Posibilitan la interacción con el ordenador a través del teclado.
- **Teclado virtual Edicinco.** Permite escribir sin necesidad de teclear sobre un teclado estándar. Se accede a las pulsaciones del teclado virtual y a las diferentes funciones asociadas mediante el desplazamiento del cursor, ya sea a través de un mouse (ratón) convencional o adaptado.
- **Teclado virtual clic-n-type.** Se puede configurar adaptándolo a las necesidades de cada usuario/a. Se accede a través del clic del mouse y por barrido.
- **Tpwin.** Es un teclado virtual en pantalla con las opciones más frecuentes
- **Predites.** Es un editor de textos predictivos con muchas opciones. Incorpora un teclado virtual y diferentes paneles de introducción de textos.

#### **Controles o programas de mouses o ratones**

- **Conversor Mouse Teclat.** Programa que permite realizar funciones de imitación de los periféricos de entrada que posibilitan la interacción y el control del propio ordenador y los programas y aplicaciones que el o la estudiante pudiera necesitar.
- **Mouse Joystick.** Programa que permite controlar el mouse mediante un joystick convencional, lo que resulta muy útil para estudiantes que presentan reducción de la amplitud del movimiento.
- **Ratón ergonómico.** Su funcionamiento es el de un ratón convencional, pero la posición de la mano no es paralela a la mesa de trabajo, sino perpendicular a esta.
- **Ratones-joystick.** Son ratones ergonómicos que permiten su manipulación por usuarios que tienen dificultades para manejar ratones convencionales.

### **3.2 Consecuencias de las TIC's en la educación**

Las tecnologías en la actualidad forman parte de nuestra

cultura, es un recurso que está presente en nuestra cotidianidad, con el que convivimos todos los días, el mundo globalizado en el que estamos inmersos exige el uso y manejo de las mismas para poder realizar muchas de las actividades cotidianas, el tener estas habilidades nos facilita y agiliza varias acciones, evidentemente son muchas las ventajas por lo que se busca incluso reconocer su importancia en los centros educativos.

La implementación de las TICs en la educación presenta un nuevo panorama, es importante destacar que no son un fin sino un recurso u herramienta para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, la llegada de las tics cambia el enfoque lo que lleva a rediseñar el papel del docente, pues ahora debe implementar nuevas estrategias y uso de la tecnologías dejando de lado el papel tradicionalista donde solamente se transmitían conocimientos y redirigirse hacia un nuevo modelo donde los alumnos sean más autogestivos.

Para muchos estudiantes con discapacidad, el no poder escribir o realizar actividades necesaria para estudiar es un obstáculo sobre todo si no se tienen los recursos para mediar esta situación, es ahí donde las TICs toman un papel fundamental en este proceso “las tecnologías de apoyo son recursos para superar las barreras de acceso a las tecnologías digitales que producen un impacto en la mejora de calidad de vida de las personas con discapacidad” (Zappala, 2011, p. 2) para las personas con discapacidad motriz las TICs son una herramienta que facilita la interacción con el medio social, además de que para la mayoría de los alumnos son un medio que favorece la inclusión.

### **4. Estrategia de implementación del software**

Existen diversas herramientas de apoyo para las personas con discapacidad. Generalmente se dividen en cinco grupos: sistemas alternativos y aumentativos de acceso a la información, sistemas de acceso, sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, sistemas de movilidad y sistema de control de entornos.

#### **4.1 Justificación de la elección del software**

Debido al objetivo de lograr que los estudiantes con discapacidad motriz tuvieran acceso a una computadora se decidió utilizar un sistema de acceso. Primeramente, se optó por un sistema de reconocimiento de voz por cuestiones de accesibilidad en cuanto a que el usuario podría interactuar con el ordenador a través de instrucciones básicas emitidas mediante el habla.

Sin embargo, las instrucciones para manipular el equipo de cómputo con la voz podían ser confusas y además tenían que ser precisas para que el programa pudiera interpretarlas. Otra desventaja que se encontró es que se requiere

de un ambiente silencioso ya que el ruido externo afecta severamente la sintaxis de las instrucciones, por lo tanto, el programa puede hacer algo que nosotros no deseamos. De esta manera se buscó una alternativa y se encontró un software de reconocimiento facial que interpreta los movimientos de la cabeza para realizar el movimiento del puntero en el ambiente gráfico de Windows.

El programa es sencillo de utilizar y a la vez divertido para los niños por el tipo de interacción que genera el ordenador. No necesita de requisitos especiales para funcionar. Solo es necesaria una cámara Web en el equipo de cómputo. No se requieren configuraciones especiales por cada usuario que lo utiliza lo que permite el uso por múltiples usuarios.

Otra razón importante de la elección fue que es un software gratuito, quiere decir que se puede descargar y utilizar sin ningún costo. También al ser de código abierto quiere decir que es desarrollado por una comunidad de programadores que trabajan de forma voluntaria por la mejora de este software, y además se tiene la libertad de que si una persona tiene conocimientos de programación puede colaborar libremente en su desarrollo.

#### 4.2 Características de Enable Viacam

El programa fue desarrollado por César Mauri Loba, quien tiene una página oficial donde se puede conseguir el software e información adicional del mismo. En dicho sitio Web se enuncian las siguientes características:

- **Manos libres:** Control del ordenador mediante movimientos de cabeza. ¡No hay necesidad de usar las manos!
- **Sin cables:** Funciona con cualquier webcam de calidad media o alta. Sin cables, sin pegatinas, no requiere hardware adicional.
- **Simplicidad:** Instalación simple y uso intuitivo. El asistente de configuración le ayuda a empezar.
- **Personalización:** La velocidad del puntero, la aceleración y suavizado, el tiempo de detención, y otras variables pueden ser configuradas para ajustarse a las necesidades del usuario.
- **Autonomía:** diseñado específicamente para eliminar la necesidad de asistencia una vez instalado.
- **Multiplataforma:** Se encuentra disponible para Windows, Linux y Android

#### 4.3 Requerimientos del sistema

Los requisitos con los que debe de cumplir el sistema en el que se instalara el software Enable Viacam, se requiere de una cámara web en el ordenador (integrada o no), pero no necesita de ningún hardware o software adicional más que el propio software de eViacam y un sistema operativo Windows (XP/Vista/7/8/10), Linux (Ubuntu) o Android. Ni siquiera es ne-

cesario tener conectado un teclado y/o ratón, pues funciona completamente con los movimientos de la cabeza.

#### 4.3 Instalación del Software

Para la obtención del instalador, es necesario visitar el sitio oficial del software:

[http://eviacam.sourceforge.net/index\\_es.php](http://eviacam.sourceforge.net/index_es.php)



Ilustración 1

Posteriormente, debemos dirigirnos al apartado “Descarga e Instalación”.



Ilustración 2

En esta parte elegimos el instalador según la plataforma en la que lo utilizaremos siendo la más común Windows. Al finalizar la descarga, localizaremos el instalador en la carpeta que tengamos predeterminada para las descargas y lo ejecutaremos. Seguiremos los pasos que nos indica el instalador y posteriormente realizaremos una configuración inicial.

#### 4.4 Propuesta de un programa de estudios extracurricular para la enseñanza y aprendizaje del software Enable Viacam

La propuesta de la implementación del software Enable Viacam en educación básica está fundamentada en la enseñanza y aprendizaje de este software por estudiantes con discapacidad motriz. Por consiguiente se detalla un programa de contenidos extracurricular sintético destinado a niños que cursan

cuarto a sexto grado de primaria.

#### Primer ciclo

- Encendido del PC.
- Reconocimiento del equipo.
- Encendido y apagado del software.
- Acceso a programas desde inicio, selección y apertura de una aplicación, cierre.
  - Apagado del equipo.
  - Reconocimiento de diversos programas desde Inicio.
  - Ubicación, recorrido y reconocimiento de íconos del escritorio.
  - Navegación por la barra de menú y selección de funciones.
  - Uso del explorador de Windows
  - Estructuras de carpetas

#### Segundo ciclo

- Ingreso en páginas Web de navegación simple: búsqueda guiada de información, guardado de archivos desde la Web.
  - Exploración y acceso a las bibliotecas virtuales.
  - Correo electrónico: creación, redacción y lectura de mensajes.
  - Manejo básico de planilla de cálculo: creación, criterios para ingreso de datos, ordenación según diferentes criterios.
  - Trabajo con la calculadora de Windows.
  - Reconocimiento de diferentes tipos de archivos.
  - Convertir archivos de texto a audio.
  - Edición de audio.

#### Tercer ciclo

- Navegación libre, búsqueda de información, lectura de textos organizados en tablas.
- Digitalización de textos (escaneo, revisión de textos)

### 5. Consideraciones finales

Este artículo puede carecer de detalles didácticos y características de una planeación educativa formal. Sin embargo, surge como una necesidad urgente de información sobre el tema, debido a que existen escasos programas en las instituciones educativas que apoyen de manera intencionada a aquellos que se encuentran en desventaja ante las estrategias y recursos utilizados por los docentes que utilizan metodologías generales para todo el alumnado.

Es por ello que nuestra propuesta pretende, es que sea un detonante para la iniciación de un trabajo interdisciplinario con el fin de formar y desarrollar un plan o una guía extracurricular que se implemente en las clases que cursan los niños con discapacidad motriz, y porque no, también invitar a las demás personas para formar parte del proyec-

to, ya que todos debemos de contar con el conocimiento y las habilidades para la manipulación del software y ser un soporte, una ayuda más para los niños con discapacidad. De esta manera se podrá brindar la calidad educativa que requieren los educandos, generar la motivación, el apoyo y ambiente de aprendizaje para hacer parte del aprendizaje a todos y todas por igual. Aún falta mucho por indagar en el tema, y también la participación de expertos en la materia, es por ello que insisto en el desarrollo de un plan interdisciplinario.

#### Conclusiones

No podemos decir que en los marcos nacionales e internacionales no se ha hecho nada al respecto sobre incluir a los alumnos en la educación tomando en cuenta sus diferencias. Existen algunas fundaciones que han estado trabajando en el tema, cuyas propuestas mencionan la urgencia de la mejora educativa en este aspecto. Siendo todo lo contrario, podemos percatarnos que ya se han decretado leyes y reformas que protegen y generan la idea de la educación inclusiva en centros escolares, aunque aún no ha sido totalmente aplicada por los docentes, es por ello que aún falta implementar nuevas propuestas.

Debemos de tomar en cuenta que la educación inclusiva no es solo cosa del estado o instituciones internacionales, es una cuestión que nos toca a cada uno de los actores de la sociedad para producir realmente un cambio. No cabe duda que la implementación del software Enable Viacam como una herramienta de accesibilidad a estudiantes con discapacidad motriz jugará un papel importante en el logro de la educación inclusiva, pero también es importante recalcar que a la propuesta le hace falta mucho trabajo de desarrollo interdisciplinario, pero no por ello debe de ser desechada, al contrario, debe de comenzarse a dar un fuerte planteamiento para el futuro desarrollo de la misma.

## Referencias

- Aída, C. G. (2004). La respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad motora. Organización de los Estados Iberoamericanos.
- Bravo, M. E. (19 de Octubre de 2015). Diario de observación. (A. G. Aguirre, Entrevistador)
- Cabero, Cordoba, & Batanero, F. (2007). Las TICs para la igualdad nuevas tecnologías y atención a la diversidad. Sevilla: Eudoforma.
- Carlos, E. (Noviembre de 2001). Clasificación de la OMS sobre discapacidad. Obtenido de [http://www.um.es/discatif/METODOLOGIA/Egea-Sarabia\\_clasificaciones.pdf](http://www.um.es/discatif/METODOLOGIA/Egea-Sarabia_clasificaciones.pdf)
- Cuenca, P. (2007). La inclusión en la educación como hacerla realidad. Perú: Foro educativo.
- Esther, M. L. (Diciembre de 2011). Apropiación tecnológica en personas con discapacidad visual. Recuperado el Septiembre de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34021066007>
- INEGI (2016). La discapacidad en México, datos al 2014. Obtenido de [http://conadis.gob.mx/gob.mx/transparencia/transparencia\\_focalizada/La\\_Discapacidad\\_en\\_Mexico\\_datos\\_2014.pdf](http://conadis.gob.mx/gob.mx/transparencia/transparencia_focalizada/La_Discapacidad_en_Mexico_datos_2014.pdf)
- Mauri, C. (2016). Sitio Oficial del Software Enable Viacam. Obtenido de [http://eviacam.sourceforge.net/index\\_es.php](http://eviacam.sourceforge.net/index_es.php)
- Moreno, S. (19 de Octubre de 2015). Diario de observación. (A. G. Aguirre, Entrevistador)
- Pedagogía, C. d. (2015). Una mirada sobre las TIC y la Educación Inclusiva. Obtenido de <http://www.centrocp.com/una-mirada-sobre-las-tic-y-la-educacion-inclusiva/>
- SEP. (2010). Discapacidad motriz Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica. México: SEP.
- UNICEF. (2014). Términos significativos. En M. J. Maldonado, Teorías educativas: Sistema de educación nacional, 35.
- Zappalá, D. (2011). Inclusión de las TIC en escuelas para alumnos con discapacidad motriz. Buenos Aires: CCD.
- Zappalá, D., Köppel, A., & Suchodolski, M. (2011). Inclusión de TIC en escuelas para alumnos con discapacidad intelectual. Recuperado el Septiembre de 2015, de <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/m-intelectuales-1-40.pdf>

# 5. Brújula

The background features a complex geometric design. A large blue shape, resembling a stylized mountain peak or a large letter 'A', is positioned in the lower half. Above it, a white area contains several overlapping rectangular and trapezoidal shapes in shades of blue and grey, creating a sense of depth and perspective. Diagonal lines are scattered across the white background, some solid and some dashed.

## 5.1 Desarrollo humano y educación

## Desarrollo humano y educación

López Calva, Martín. *Desarrollo humano y práctica docente*. (2000). México. Trillas.

### Ediberto Vázquez Gómez

Esta obra, a pesar de la fecha de su publicación es vigente y acorde con las propuestas de la última reforma educativa de educación básica, presenta un conjunto de experiencias provenientes de la reflexión del docente sobre su práctica cotidiana en relación con el desarrollo humano; es una invitación a cambiar, un espacio para el descubrimiento del compromiso pedagógico y de la riqueza de la educación.

El autor, Martín López Calva, filósofo, es reconocido por ser un profesional comprometido que hace reflexiones críticas sobre el mundo del quehacer docente.

El texto está dirigido a los maestros que participan con el compromiso de una formación auténtica en la transformación de una práctica educativa, la que se orienta hacia el verdadero desarrollo humano del alumno, acorde con su realidad; cada docente o comunidad educativa puede utilizar este contenido de acuerdo con sus necesidades. El compendio tiene como propósito aclarar que la enseñanza es una labor práctica, una tarea que tiene una gran parte de técnica y de reflexión sistemática y también una gran dosis de creatividad espontánea, labor artesanal, poesía y misterio, una labor que debe contemplar un trabajo serio de planeación y evaluación. La búsqueda auténtica del desarrollo humano en la práctica docente debe partir del creer (crítico, libre y comprendido) para ver.

La educación, como hace mención el autor, es hacer operante una filosofía, envuelve una determinada concepción del ser humano y del mundo; implica la puesta en práctica permanente y cada vez más profunda de un proyecto de humanidad (López, 2000: 12). Educar, por lo tanto, es una acción que se verifica entre seres humanos y en todos los ámbitos de su existencia, en todos los momentos de su vida en la interacción con los demás hombres.

La finalidad de la obra es que el profesor reflexione sobre su práctica magisterial, de acuerdo con sus necesidades, ya que su contenido es sólo una guía para facilitar la reflexión; la esencia la debe aportar el docente o el grupo que trabaje con el material, de tal manera que la calidad de la reflexión y el diálogo sea equiparable a la entrega y el compromiso de quien interactúa con el texto.

La obra está dividida en diez capítulos: 1. Educación, docencia y desarrollo humano; 2. Profesores vemos, creencias no sabemos; 3. Dime cómo le haces y te diré quién eres; 4. A qué le tiramos cuando soñamos; 5. Humanos somos y en el camino andamos; 6. Del dicho al hecho hay mucha vida; 7. El que quiera su azul celeste que cambie sus esquemas; 8. El juego que todos jugamos; 9. No desearás la docencia de tu prójimo y 10. El salón no es como lo pintan.

El primer capítulo considera a la educación como una acción de existencia en todos los ámbitos, como formación de sujetos ante la sociedad apoyada por la enseñanza, la cual considera una ocupación práctica y sistemática propositiva, consciente y comprometida. El segundo capítulo describe lo que conforma la práctica docente cotidiana que nos ayuda a ir descubriendo todo lo que se oculta bajo los hábitos y las acciones que a veces se realizan mecánicamente. Señala el tercer capítulo que las fases principales de operaciones que conforman la práctica docente son: la ubicación, la planeación, la significación y la evaluación. El cuarto capítulo hace referencia a la labor como docente y cómo verdaderamente debe ser; señala que diariamente hay que acercarse a ser reflexivos en cuanto al potencial del ser humano.

En el quinto capítulo invita al docente a tener un espíritu crítico, libertad, creatividad, solidaridad para vivir en conciencia como ser; hacer la búsqueda de la necesidad. Con el sexto capítulo sugiere dos formas para abordar la búsqueda y mejorar el desarrollo humano: la formación en la realidad que se vive y plantear una orientación básica.

El séptimo capítulo innova una búsqueda del auténtico desarrollo humano en el aula, entendido como una auto-participación de la propia experiencia de cada sujeto y su método. Señala en el octavo capítulo la preocupación del papel tradicional que se realiza en el aula, como el docente que es más que los alumnos: ¿el maestro siempre tiene la razón? Entonces el alumno siempre será pasivo, receptivo e inferior al profesor.

Con el noveno capítulo nos indica que el docente sólo es un comunicador fundamental de tres aspectos: conocimientos, métodos y su personalidad. Para cerrar, el décimo capítulo considera aspectos importantes que hacen ser

consciente al maestro en su práctica educativa, explicar y entender.

Esta obra tiene un carácter educativo, ya que la educación implica ser operativos, una determinada concepción del ser humano y del mundo; la puesta en práctica permanente y cada vez más profunda de un proyecto de humanidad. Esto quiere decir que la educación va más allá de la transmisión de conocimientos, introduce en el mundo de las habilidades para que el alumno aprenda a hacer y pensar, y al de los valores para saber decidir y vivir. Cada corriente pedagógica parte de una concepción particular y propia de lo que es y debe ser la educación, cada una trata de hacer realidad la existencia de un perfil de hombre conforme a un tipo de mundo determinado por la concepción de la misma.

La transformación, mejoría, reflexión y experiencia del docente hace mejor la práctica educativa, puede ser un ejemplo de preocupación muy valiosa que enriquezca la construcción de una teoría educativa surgida de nuestro contexto y, por ello, potencialmente transformadora de la realidad educativa en que vivimos.

Hay que ser conscientes de que el hombre es un ser inacabado que debe construir su existencia a partir de sus relaciones en comunidad: el individuo carece de valor si no es capaz de descubrirse a sí mismo en los otros.

Desde esta perspectiva del desarrollo del ser humano, los individuos que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje son actores secundarios; sus relaciones constituyen el sentido y el fundamento primordial en las dinámicas de grupo.

La obra Desarrollo humano y práctica docente es más que un curso de técnicas de trabajo grupal; su intención trasciende la simple manipulación o conducción eficiente de grupos escolares hacia la productividad o la repetición de contenidos académicos, persigue la formación de sujetos dispuestos a compartir intereses y valores para integrarse o formar auténticas comunidades; el maestro, los alumnos y el mundo social junto con el sistema de práctica educativa son los personajes que interactúan.

El autor propone un nivel abierto de planeación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual parte de cuatro principios básicos sobre la educación: proceso básico para formación de cada individuo y desarrollo de la sociedad; autenticidad; entenderla como un acto intencional, buscando la comprensión y transformación del grupo; ampliar horizontes de significados y valores del educando.

Este humilde pero enorme papel que toca a todos los docentes compromete a asumir en serio la búsqueda del desarrollo humano desde la práctica docente comprometida.

## Directorio

La revista *Educ@cción* es una publicación de la Dirección de Educación Normal del Estado de Jalisco, difunde la producción académica y de investigación producto de los docentes Perfil PRODEP, Cuerpos Académicos (CA), investigadores, docentes y estudiantes de las Escuelas Normales y de Instituciones de Educación Superior (IES).

Es una revista editada en plataforma electrónica exclusiva a través de internet, de acceso gratuito y libre de impresión.

Se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite a la fuente. Las personas autoras de los textos recepcionados y publicados asumen la responsabilidad de su contenido.

Se publica un volumen de forma semestral, se lanza la convocatoria anual señalando fecha y el o los tema (s) de la revista, por lo tanto, la recepción y publicación de artículos es conforme a las fechas establecidas.

Todos los trabajos serán sometidos al proceso de dictaminación con el sistema de revisión por pares externos, a doble ciego. La revisión por pares abierta conlleva la validación de expertos en el tema o campo de conocimiento para su proceso de arbitraje.

### Información Legal

DERECHOS DE AUTOR Y DERECHOS CONEXOS, año 1, No. 2, julio - diciembre 2019, es una publicación semestral editada por la Dirección de Educación Normal del Estado de Jalisco, Av. Alcalde 1351 "C" Colonia Miraflores, CP 44270, [educacion@gmail.com](mailto:educacion@gmail.com). Editor Responsable: María de los Ángeles Torres Ruíz. Registro de ISSN EN TRÁMITE.

**Diseño gráfico: Lic. Sara Noemi Ocegueda Gómez**  
**Diseño Gráfico Dirección de**  
**Tecnologías de la Información**