

Colección:
Campos de Indagación. Generación de Conocimiento desde los
Agentes Educativos

Tomo Cinco
La escuela:
violencia vs. diversidad

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar
Arturo Barraza Macías
Coordinadores

ISBN: 978-607-9063-28-3



9 786079 063283

Alejandra Méndez Zúñiga
Enrique Ortega Rocha

Coordinadores de Colección



ISBN: 978-607-9063-35-1



9 786079 063351



Colección:
**Campos de Indagación. Generación de Conocimiento desde los Agentes
Educativos**

LA ESCUELA: VIOLENCIA VS. DIVERSIDAD

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar
Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo
"Nuevo Valle"- ReDIE

Arturo Barraza Macías
ReDIE- UPD

Primera edición: Noviembre del 2014.
Editado en México
ISBN de la Colección: 978-607-9063-28-3
ISBN del tomo cinco: 978-607-9063-35-1

Editor:
Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Coeditores:
Universidad Pedagógica de Durango
Instituto Universitario Anglo Español
Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional del
Instituto Politécnico Nacional, Unidad Durango
Centro de Actualización del Magisterio (Durango)

Colección:
Campos de Indagación. Generación de Conocimiento desde los Agentes Educativos

Coordinadores de la colección:
Alejandra Méndez Zuñiga
Enrique Ortega Rocha

Tomo cinco

Coordinadores del tomo cinco:
Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar
Arturo Barraza Macías

Corrector de estilo:
Paula Elvira Ceceñas Torrero

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido
total o parcialmente por ningún otro medio
sin la autorización por escrito de los editores

INDICE

PRÓLOGO	4
PRIMERA PARTE. LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA	6
Capítulo 1. Significar y vivir la violencia en la secundaria Gabriel Granados Gutiérrez	7
Capítulo 2. Tipos de violencia percibidos por estudiantes de educación media superior Juan Francisco González Retana	19
Capítulo 3. Cuando la educación no es suficiente para salvar una vida. Mitsi Nieto Durán	30
SEGUNDA PARTE. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.	41
Capítulo 4. Un proceso de formación con docentes universitarios para fomentar la atención a la diversidad María Cristina Amaro Amaro, Juana María Méndez Pineda y Fernando Mendoza Saucedo	42
Capítulo 5. Formación docente en inclusión desde las prácticas en la Facultad de Contaduría y Administración de la UASLP Diana Cecilia Rodríguez Ugalde y Fernando Mendoza Saucedo	55
Capítulo 6. El taller “Trabajo conjunto para atender a niños con NEE” como estrategia de comunicación y vinculación. Rosa Ma. Monserrat Rosales Martínez, Erika Montserrat Velarde Vagas y Alejandro Perea Morales	68

PRÓLOGO

Los analistas y teóricos de la sociedad han construido en los últimos años una serie de categorías explicativas para comprender lo que sucede en la actualidad; conceptos como sociedad líquida, sociedad en riesgo y la era del vacío, entre otras, conducen a reconocer las características de las sociedades actuales.

De las diferentes características que pueden utilizarse para definir a la sociedad actual sobresale la de la generación y sostenimiento de una hiperindividualidad. La solidaridad, la colaboración y la cooperación se diluyen como eje distintivo de las relaciones humanas y, en contraparte, se alza la individualidad, la incomunicación y la ausencia de solidaridad como rasgo distintivo.

En este contexto, signado por lo efímero e intrascendente, la sociedad oscila entre dos polos: la violencia y el respeto al otro. Estos dos polos se encuentran presentes en la sociedad y en sus instituciones, entre ellas las educativas. En las escuela se pueden observar estos dos fenómenos, pero con diferente origen y diferente alcance.

Por un lado, los alumnos llegan a la escuela reproduciendo la individualidad, el egoísmo y la intolerancia presente en la sociedad actual; estas características surgen como producto de la ausencia de una convivencia social armónica y el abandono de la función de socialización de las principales instituciones tradicionales.

Esta situación provoca la generación y el sostenimiento de actos violentos como forma de enfrentar la diferencia; la intolerancia se vuelve el eje motor de su actuación hacia los demás.

Por otro lado, la escuela pretende impulsar el respeto a la diferencia mediante el discurso de la diversidad. Se busca que la diferencia sea vista como un aspecto positivo de las sociedades. Para esto las instituciones educativas desarrollan procesos, prácticas y políticas de atención a la diversidad.

El enfrentamiento entre estos dos polos se da al interior de las escuelas. La comunidad escolar se debate entre estos dos extremos: entre la violencia generada por la intolerancia, la

individualidad y el egoísmo y entre el fomento y respeto a la diversidad impulsada por los docentes y directivos escolares.

Esta situación obliga a que los investigadores educativos emprendan tareas de indagación empírica que visibilicen estos procesos y ayuden a tomar decisiones a los diferentes actores educativos. En ese sentido, el presente libro presenta seis investigaciones distribuidas en dos secciones: la violencia en la escuela y la atención a la diversidad.

En la primera sección se presentan tres capítulos: a) el primer capítulo denominado “Significar y vivir la violencia en la secundaria” es presentado por Gabriel Granados Gutiérrez, b) el segundo capítulo intitulado “Tipos de violencia percibidos por estudiantes de educación media superior” es escrito por Juan Francisco González Retana, y c) el tercer capítulo nombrado “Cuando la educación no es suficiente para salvar una vida” es desarrollado por Mitsi Nieto Durán.

En la segunda sección se presentan tres capítulos: a) el cuarto capítulo denominado “Un proceso de formación con docentes universitarios para fomentar la atención a la diversidad” es escrito por María Cristina Amaro Amaro, Juana María Méndez Pineda y Fernando Mendoza Saucedo, b) el quinto capítulo nombrado “Formación docente en inclusión desde las prácticas en la Facultad de Contaduría y Administración de la UASLP” es desarrollado por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde y Fernando Mendoza Saucedo, y c) el sexto capítulo intitulado “El taller “Trabajo conjunto para atender a niños con NEE” como estrategia de comunicación y vinculación” es presentado por Rosa Ma. Monserrat Rosales Martínez, Erika Montserrat Velarde Vagas y Alejandro Perea Morales.

Solo resta recomendar la lectura de estas investigaciones desde una visión crítica, pero sobre todo, desde una perspectiva heurística que dé lugar a futuras investigaciones sobre estos dos campos de estudios aparentemente antagónicos pero a su vez complementarios en su análisis.

I. LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Las instituciones educativas se caracterizan, entre otras cosas, por el gran número de relaciones interpersonales que se dan en su interior; estas interacciones configuran, y reconfiguran permanentemente, la realidad escolar. Entre las interacciones presentes al interior de la escuela se puede destacar, para su análisis, a la violencia, entendida como una forma de relación social concreta.

Más allá de su terminología, sea que se le denomine moobbing, bullying o violencia, el estudio de este fenómeno relacional se vuelve un imperativo para comprender lo que sucede, no sólo desde el punto de vista de los participantes, de sus conductas e intenciones, sino también desde la lógica de la normatividad institucional.

Las investigaciones realizadas al respecto tienen un doble impacto para la comunidad científica: por un lado, ayuda a comprender las formas empíricas en que se presenta este fenómeno, así como sus circunstancias y vinculaciones, mientras que por otro lado, permite que la acumulación de evidencia empírica ayude la discusión conceptual y a la formulación y contrastación de modelos teóricos.

Bajo ese supuesto es que se presentan los tres estudios que comprenden esta sección, los cuales ponemos a disposición de la comunidad científica con la certeza que cumplirán el objetivo trazado y ayudarán a la comprensión empírica, conceptual y teórica de este fenómeno.

CAPÍTULO 1

SIGNIFICAR Y VIVIR LA VIOLENCIA EN LA SECUNDARIA

Gabriel Granados Gutiérrez
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Torreón

Resumen

El presente es un reporte parcial de una investigación más amplia que se ha desarrollado para profundizar el conocimiento sobre la violencia en la secundaria pública a partir de los pleitos y los reglamentos escolares que los sancionan. Sería cuestionable creer que la violencia significa lo mismo para todos o que para todos es desfavorable. El rechazar y no aceptar el acto violento -por ser presa de la ideología dominante, puede volver legítimas prácticas institucionales más violentas, que no se significarían como tales: culturalmente son aceptadas y permitidas por quienes detentan el poder, por quienes establecen e imponen lo que se puede pensar. Profundizar en la violencia implica comprender que es una construcción social, en cualquier contexto adquiere significados diferentes, en esta investigación la violencia se ubica en uno de los lugares de la socialización humana: la secundaria; en ella, el ser humano transita por una etapa compleja, se le atribuyen algunos hechos como la conformación de la identidad, la asimilación de patrones culturales y la continuidad de la socialización.

Palabras clave: violencia, secundaria, contexto escolar.

Contextualización del Problema

La investigación se lleva a cabo en una Escuela Secundaria Técnica pública al oriente de la ciudad de Torreón Coahuila. Esta institución se fundó en 1985 con 35 alumnos en una naciente colonia que quedaría ubicada fuera del *anillo periférico* de la ciudad.

Para el ciclo escolar 2012-2013, la secundaria contaba con 1448 alumnos inscritos al inicio del ciclo escolar en los dos turnos (con una estructura de 6 primeros, 6 segundos y 6 terceros en el turno matutino y 4 primeros, 4 segundos y 4 terceros en el turno vespertino), de los cuales 870 pertenecen al turno matutino y 578 en el vespertino. El crecimiento de 24 veces de la población original en 28 años, es también el reflejo del crecimiento de este sector poblacional. Para el ciclo escolar 2013-2014 la población escolar es de 1345 alumnos inscritos oficialmente, de los cuales 822 pertenecen al turno matutino y al turno vespertino pertenecen 523. Del

alumnado del turno matutino 276 se encuentran en tercer grado, 280 al segundo grado y 266 al primer grado.

El Periférico Raúl López Sánchez marca el límite de la Colonia en la que se inserta la secundaria, la cual está Rodeada de maquilas, ejidos, colonias y fraccionamientos nuevos habitados por clases trabajadoras y clases medias bajas.

El origen de los alumnos con que actualmente cuenta la secundaria no proviene sólo de la colonia en la que se inserta y de la colonia vecina, sino que se diversifica en 48 Fraccionamientos / colonias y en 5 ejidos; esto introduce a esta escuela en una tipificación: “escuela de concentración”, como las secundarias que se ubican en el área conurbada de la ciudad.

Torreón experimenta un proceso de deterioro social que lo posiciona a nivel nacional como una de las ciudades con más asesinatos, aparentemente provocados por la lucha entre las fuerzas del orden y grupos delictivos dedicados al narcotráfico y por enfrentamientos entre los mismos grupos delictivos.

Como una referencia de secundaria, fue que para el mes de mayo del 2012 se aplicó una encuesta cuantitativa sobre bullying por parte el Gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Coahuila, esto reveló que ocupaba el primer lugar en bullying a nivel regional; dicha información solo llegó a ser un indicador ya que no hubo ninguna acción en respuesta.

Según los registros hemerográficos que se han recopilado en los últimos dos años, la escuela se circunscribe en un contexto delictivo, donde un alumno (inscrito en el ciclo escolar pasado) y múltiples ex alumnos han sido asesinados; además de que la escuela ha sido presa de robos (algunos de ellos no denunciados ante las

autoridades); además, los alumnos y personal educativo -en los alrededores de la secundaria- han sido asaltados, golpeados e incluso acosados sexualmente (en el caso de alumnas atacadas por exhibicionistas).

Estado Teórico

Es preocupante que al revisar las investigaciones sobre violencia escolar, elaboradas en los últimos años, sean en su mayoría positivistas y cuantitativas, esto nos habla de una perspectiva científica hegemónica en el tema. Pese a ello, esta investigación ha utilizado teorías alternativas al enfoque dominante, intenta una crítica al proceso educativo vigente a través de la reconstrucción contextual y la indagación a profundidad.

En general, se han analizado comparativamente ideas de *Foucault (2010)* con las acciones escolares, para comprender como la disciplina, el castigo y el uso del poder pueden ser instrumentos de dominación y suplicio en la escuela, además de que la misma normatividad sustenta una violencia legítima a favor de la autoridad escolar. *Giroux (1992)* señala que a pesar de toda la maquinaria del sistema económico e ideológico actual, la educación como dominación se dificulta porque el sujeto se resiste de muchas maneras y que en momentos la resistencia puede llegar a convertirse en una práctica cultural. *Bourdieu (2011)* ha clarificado los procedimientos diferenciados culturalmente entre alumnos y entre las construcciones mentales del propio investigador para no caer en la ilusión de la ideología dominante.

Objetivos

- 1- Comprender cómo viven y significan la violencia los alumnos en la escuela secundaria y
- 2- Describir cómo los alumnos y docentes viven los procedimientos, la normatividad y los reglamentos del plantel educativo respecto a la violencia.

Al primero le corresponden los siguientes objetivos específicos:

- Documentar cómo viven la violencia en sus relaciones cotidianas los alumnos de secundaria.
- Describir cómo significan la violencia los alumnos de la escuela secundaria.
- Describir e identificar las acciones violentas en el alumnado de la secundaria según su propio significado.

Mientras que al segundo objetivo general, le corresponde un objetivo específico:

- Documentar la manera en que los alumnos y los docentes viven y perciben los procedimientos, la normatividad y los reglamentos del plantel educativo respecto a las conductas violentas.

Por su parte las preguntas de investigación de las que se parte son las siguientes:

¿Cómo vive el alumnado la violencia en la cotidianidad escolar de la secundaria?

¿Qué subyace detrás de las prácticas de violencia escolar?

¿Cómo significan los alumnos la violencia dentro de su escenario escolar?

¿A partir de qué eventos y experiencias personales los alumnos construyen el significado de la violencia?

¿Cómo se llevan a cabo los procedimientos, normas y reglamentos escolares en un caso de violencia escolar?

La dimensión en que se investiga es la social, implica que el trabajo de investigación se realizara en los pasillos, los alrededores de la escuela, las plazas y calles de la colonia:

La dimensión social de la cultura escolar resalta la interpretación del modo en que en las escuelas se establecen nexos con grupos económica, cultural o históricamente diferenciados” (...) “Los trabajos que se desprenden de esta dimensión critican el carácter homogéneo de las políticas educativas y programas escolares y reconocen los diversos contextos socioculturales dentro de los cuales se construyen estilos particulares de gestión y prácticas curriculares específicas (Bertely, 2000: 46).

Epistemología y Metodología

La perspectiva epistemológica que se utiliza en esta investigación es la Teleológica / Comprensiva, la cual no mide saberes y experiencias para controlarlas y ponerlas a disposición del Estado o de cualquier otro ente, como la teoría del bullying.

Bajo este enfoque se plantea la comprensión de la acción humana violenta, buscando el sentido de las intenciones que la motivaron; de manera inductiva se

busca acceder a la subjetividad humana, a su conciencia que construye y significa las realidades de la violencia en las que se desenvuelve; En este sentido la orientación epistemológica guía a la metodología (que en este caso es la fenomenología y la etnografía) para que sea congruente y posible en su concreción por medio de la investigación:

“Una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades”. (Bertely, 2000: 64).

La fenomenología contribuye con la identificación de las estructuras escolares que tienen significado en los agentes que en ella se desenvuelven ya que mediante la comprensión de *realidades múltiples* un alumno, un padre de familia, un docente y un directivo escolar pueden formular una significatividad de la violencia según el sub universo que comparta. Lo que se espera es el intentar reconstruir coherentemente las formas en que la violencia aparece y se disfraza en el discurso y en las acciones.

Para abordar el objeto de estudio, recoger datos, analizarlos e interpretarlos esta investigación cualitativa de corte etnográfico busca los significados de la violencia en la cotidianidad, Intentando documentarla como una construcción social constituida por la experiencia personal y de los actores a los que se investiga. Además, reconoce la naturaleza empírica de la información que se interpreta.

Los recursos metodológicos fueron las descripciones densas, los registros de observación, las entrevistas a profundidad, la observación participante, el diario de campo, los videos de celulares del alumnado y los subidos a la web.

La etnografía plantea “*estar en el lugar*” (Rodríguez, 1996: 55), en esta investigación la permanencia prolongada ha durado dos años, logrando un involucramiento significativo con los sujetos.

Discusión de resultados

Se presenta sólo una de las líneas temáticas desarrolladas en la investigación, en la que se intenta explicar los significados, los procesos y los rostros de la violencia a partir de la voz de los alumnos y personal escolar de secundaria.

La configuración de la violencia sucede cuando los sujetos necesitan construirla como una salida a determinadas acciones (la presión de los otros por realizar lo que ellos vivieron y sufrieron; la demostración de la fuerza para defender lo mío, el poder que detento y del que no estoy dispuesto a renunciar; el mantener el prestigio y la reputación que ostento o simplemente porque no hay otra manera de solucionar un conflicto) que los llevarán a negociar y subsistir en un entorno cultural que omite la posibilidad de reconocer y reconocerse como iguales, donde la diferencia permite la existencia.

El primer obstáculo para reconstruir el significado de un término que implica acción, sería que todos hablan de violencia: es un término polisémico. Se tuvieron que plantear preguntas conforme al significado del alumnado e intentar acercarse por medio de la narración de situaciones y hechos violentos que ellos hubieran observado o vivido en la secundaria. Se profundizó en los pleitos entre los alumnos, allí es en donde radicó la violencia según ellos:

“Cuando estábamos en segundo grado dos compañeras se pelearon porque tenían algunas diferencias, qué sentí, sentí miedo porque si llegaban los profesores... llegaban, nos podían correr. Porque recuerdo eso, porque era algo inesperado y todo el grupo de nosotros y otro grupo estaba allí viendo cómo se peleaban, porque fue algo muy raro, porque había muchas personas viendo cómo se peleaban, todos sin decir nada y sin hacer nada, estaban sentados en las bancas, parados, mirándolas”
(ResCuest/AI-30grupo3“E”27/09/2012)

Cualquier lugar puede ser el escenario para un pleito en la escuela, siempre que sea a escondidas, lejos de la mirada del profesorado, siempre hay testigos que no intervienen, siempre está presente el miedo, sobretodo el miedo a ser “corridos” por pelear. Los motivos son diversos, aunque el pleito sucede continuamente por relaciones de noviazgo y en las plazas de las primarias de la colonia.

El pleito no se desata ni aparece por sí solo, previo a él se mezclan otras violencias –imperceptibles- durante cierto tiempo, como la amenaza, el hostigamiento y el pleito verbal.

En el proceso, el amedrentamiento mediante insultos se impone por la presión y por existir en esta cultura de violencia-supervivencia, el alumnado se ve obligado a pelear porque sabe que si no lo hace será presa de otra violencia “la carrilla” incesante:

“Cuando cursaba 1° año de secundaria, una chava de mí mismo año, claro en otro salón, yo estaba en el “E” y ella en el “F” su nombre es Ángela <<X>>, es una chica muy agresiva, ella me quería pegar, me

agredía, solo porque le hablaba a su ex novio” (...) “ella me dijo que me golpearía sentí miedo, la verdad mi punto débil es que las personas me griten enojadas, insultándome, pero recordé que no hay que mostrarle a las personas nuestro miedo, porque se aprovechan de eso.”

(ResCuest/AI-25grupo3E”27/09/ 2012)

El no mostrar miedo ante los demás porque se aprovechan, se vuelve una estrategia para sobrevivir en el entramado de relaciones: sobre él mi acción en forma de hostigamiento para que nadie me moleste a mí, él es el débil porque todos podemos atormentarlo y es mejor agredirlo a él a que me agredan a mí, el error fue no pelear.

La acción de pelear ocurre ya no como acto de defensa, ahora es para mostrar una “posición” ante los demás, *si pierdo la pelea no importa, lo que importa es que vean que no me voy a dejar cuando otros me agredan.*

El que la violencia se “normalizara” culturalmente en forma de pleitos en estos entornos, impide que las personas identifiquen sus rostros: no se puede ver con claridad cuando se lleva a cabo un acto violento o cuando se es presa o víctima de ella. No se tiene un significado común de lo que es o no es la violencia, desapareciendo en el discurso y en la acción: disfrazándose en la normalidad.

Los pleitos están prohibidos en el reglamento de la escuela, los alumnos en conflicto esperan la salida de clases para dirigirse a lugares que por “costumbre” utilizan para pelear (las plazas donde se ubican las primarias de la colonia). Los alumnos que pelearán, son seguidos por quienes lograron enterarse, los rodean en forma circular; algunos presionan al otro para que pelee, se burlan, incitan a pelear;

otros se adentran al círculo con sus celulares encendidos en modo de video para grabar de cerca las heridas y golpes producidos. El guardar evidencia del espectáculo de dominación, para subirla a las redes sociales (facebook) o páginas web de videos (youtube), hará que el pleito permanezca por un mayor tiempo en la memoria, creándose un imaginario de quien es más “valiente-poderoso” en la escuela. Se busca la posición y prestigio de alumno (a) ganador del pleito como símbolo de poder, quienes lo apoyaron y están con él, también detentan ese poder.

Esta escuela superpoblada tiene una incidencia alta de acciones y sucesos violentos, de los cuales el profesorado y el cuerpo directivo no se enteran en la mayoría de las ocasiones:

Director -¿por qué los mandaron conmigo?

Adilene (alumna) -por el video del pleito y la foto del beso.

Director-¿por el pleito de la semana pasada en el turno vespertino?

Chupón (alumno)- no, nos mandaron por el pleito de ayer, a la salida del turno <<ese día era martes>>.

Director (sorprendido) -¿cuál pleito?

Chupón – el lunes se pelaron dos morrillas de primero... la Miroslava y Leslie.

Director - yo pensaba que este era el pleito de turno vespertino de la semana pasada, fíjense nada más.

(NTC: RO-sanción/AL-PELEAN-12/02/2013)

La pobreza en las colonias y ejidos que rodean la escuela y la falta de oportunidades desembocan en interacciones violentas. El origen del pleito entre

alumnos puede tener diversas motivaciones, un patrón recurrente es que las relaciones sentimentales del alumnado tienen un sentido de propiedad... “es mi novio (a)” y me pertenece”, como si el otro fuera un objeto, una posesión y la forma en que se defiende “lo mío” es a través de la habilidad para pelear; mezclándose los celos y el miedo al robo:

Director -¿Y luego? ¿Por qué se pelearon?

Leslie - por un chavo de la escuela, que es mi novio y que ella me lo quería “bajar”... siempre lo buscaba y le sacaba plástica, por eso nos peleamos.

(NOTA: RO-sanción/AL-PELEAN-12/02/2013)

La violencia como agresión física entre el alumnado hace que surja una violencia desconocida para los sujetos: *la violencia legítima*. Aplicar el reglamento puede volverse un procedimiento de exclusión, en esos momentos está por encima del artículo 3º constitucional, violando el derecho a la educación del alumnado:

Director- no importa quien empezó el pleito o quien lo respondió, el reglamento de la escuela dice que un pleito es motivo de expulsión; así que se retiran de la escuela y ya no vuelvan hasta que sus papás vuelvan por sus papeles.

(NOTA: RO-sanción/AL-PELEAN-12/02/2013)

Estos relatos exponen otro hecho: si el alumnado sabe que los van a expulsar por pelear y aun así lo hacen, es porque sería peor el no pelear por el miedo al hostigamiento posterior. Estas voces delatan como el proceso de buscar la sanción del alumno agresivo es más violento que el hecho de pelear, en esa búsqueda de la

idoneidad del alumno mediante un currículum prescrito, las practicas escolares del cuerpo que dirige y administra la institución violentan de una manera disfrazada los derechos humanos.

Conclusiones

Si comprendemos que los sujetos desde su niñez y adolescencia crecen en entornos violentos y que en ellos se relacionan de forma agresiva, viviendo una concepción de violencia desde su cultura, desde sus rituales, entenderemos esa inquietud y alarma que se ha gestado a partir de una concepción donde existe la “necesidad” de sociedades pacíficas, donde predomina un discurso de paz, de armonía social: de ilegalidad de la violencia explícita. Esto nos lleva a pensar que el currículum -como un aparato “importado” que busca modelar al futuro ciudadano- en conjunto a las plataformas políticas democratizadoras, intenta crear esa “necesidad” de paz en una comunidad en que choca irremediabilmente con la cosmovisión endémica “violenta”.

Referencias

- Bertely, M. (2000). *Investigación etnográfica en escuelas y salones de clase. La entrada al campo*, en *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Bourdieu, P. (Re. 2011) *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Grupo editorial Siglo XXI.
- Foucault M. (Re. 2010). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux H. (Re. 1992). *Teoría y resistencia en la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Rodríguez, G. et al. (1996). *El análisis en la secuencia de investigación” en Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: La Piqueta.

CAPÍTULO 2

TIPOS DE VIOLENCIA PERCIBIDOS

POR ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Juan Francisco González Retana
Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje
Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

El presente trabajo presenta los resultados de una investigación que cuyo objetivo consistió en identificar la frecuencia de aparición de conductas violentas en estudiantes de educación media superior —cuyas edades van desde los 15 a los 19 años—. Se utilizó el Cuestionario sobre Violencia Escolar-Revisado. Se encuestó a 184 alumnos en una preparatoria de la ciudad de Durango, en México. Se parte del supuesto que el contexto escolar es un espacio en donde actos violentos aparecen con mucha regularidad, la más de las veces como eventos entre alumnos, pero en otras tantas más entre profesores y estudiantes. Se analizaron tipos de violencia entre compañeros, de alumnos hacia profesores, de profesores hacia alumnos, actos de exclusión social y de lo que se denominó interrupción en el aula. Los resultados de este texto corresponden a la comparación de la frecuencia de aparición de actos violentos entre hombres y mujeres, así como con relación al semestre. Los resultados indican que entre mujeres y hombres no existen diferencias estadísticamente significativas en torno a los tipos de violencia explorados. Sin embargo, esto si sucede entre estudiantes de diferente semestre.

Palabras clave: Violencia escolar, Estudiantes, Educación Media Superior

Introducción

El fenómeno de la violencia en el contexto escolar es un objeto que, en el contexto mexicano, ha sido ampliamente estudiado desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas (Vázquez, Villanueva, Rico, & Ramos, 2005; Prieto Quezada, Carrillo Navarro, & Jiménez Mora, 2005; Gómez Nashiki, 2005; Valadez Figueroa, 2008; Ramos Herrera, Vázquez Valls, Maravilla Baraja, 2011; Armando Ulises Cerón Martínez, 2011; entre otras). En los estudios participan alumnos de los niveles básicos hasta superior. La mayoría de ellos centran su atención en el tipo y las formas de violencia entre iguales, lo que se conoce como bullying. Pocas de ellas ofrecen resultados en los que se considere como parte de un acto violento a los

profesores, en menor medida muestran actos violentos hacia el propio recinto escolar o la violencia que se ejerce mediante tecnologías como internet o la telefonía móvil.

En la literatura se pueden encontrar múltiples definiciones acerca de la violencia, esto ocasiona que se complique la adopción de una descripción única. También es común encontrar una gran diversidad tipologías que tratan de describir el fenómeno. Sin embargo, si existe un consenso en la existencia de violencia de tipo físico, psicológico, sexual, económico, social o político.

La Ley General a una vida Libre de Violencia (2013), la violencia se clasifica en modalidades y tipos. Las modalidades son: violencia en el ámbito familiar, violencia laboral y docente, violencia en la comunidad, institucional y feminicida; los tipos son: psicológica, física patrimonial, económica, sexual y cualquier otra forma que lesione o sea susceptible de dañar la dignidad la integridad o la libertad. Conviene señalar que en un hecho de violencia pueden ocurrir varios tipos.

Por su parte la Organización Mundial de la Salud (OMS) clasifica a la violencia en tres categorías de acuerdo a las características de quienes cometen el acto de violento, y reconoce violencia:

- a) Autoinflingida
- b) Interpersonal, y
- c) Colectiva

Cada uno de estos tipos contiene subcategorías organizadas de acuerdo a su naturaleza entonces, la violencia puede ser: física, sexual, psíquica o de privaciones o descuido, la figura 1 aparece un cuadro en donde se clasifica esta tipología.

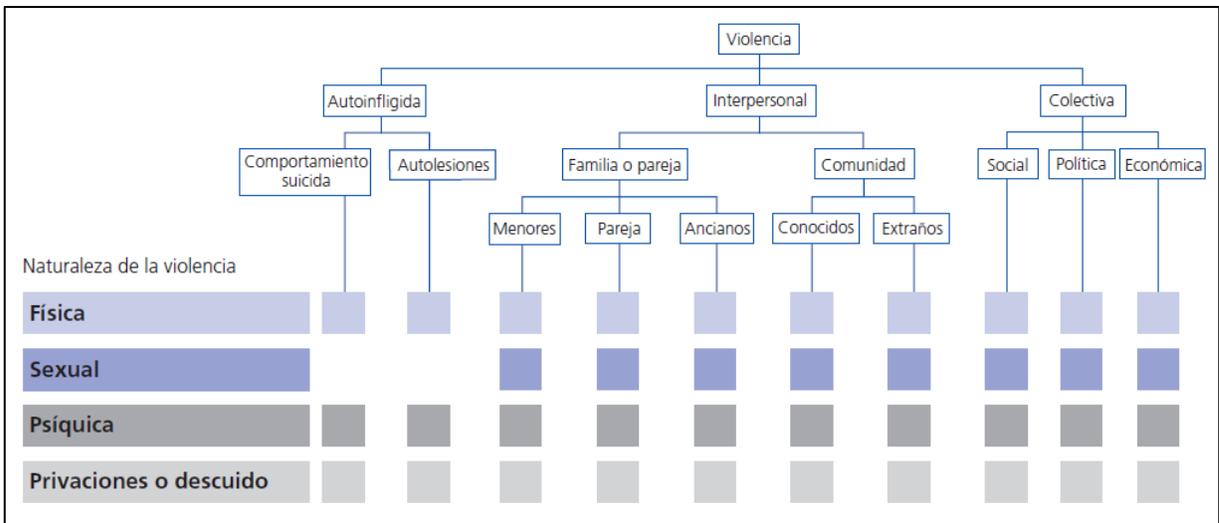


Figura 1. Tipología de la violencia. Fuente: Organización Mundial de la Salud

La violencia que surge en el contexto escolar, de acuerdo a esta tipología, se ubica en el tipo interpersonal, particularmente en la subcategoría de violencia hacia la comunidad. Según la OMS (2003) este tipo de violencia “abarca la violencia juvenil, los actos fortuitos de violencia, la violación sexual por parte de extraño y la violencia en establecimientos como escuelas, lugares de trabajo, prisiones y hogares de ancianos.

En los centros escolares, las formas y vías por las que se producen los actos de violencia son variadas y seguramente continúan evolucionando (Ortega, Calmestra y Mora Merchán, 2008), este particularmente dado el uso de dispositivos tecnológicos mediante los cuales los niños y jóvenes interactúan. Las denominadas Tecnologías de la Información y Comunicación proporcionan una vía distinta de socialización, y esto produce que las formas de violencia también sean diversas, por ejemplo mediante fotografías o videos hechos a compañeros o profesores para luego burlarse de ellos, el envío de mensajes ofensivos al teléfono celular o insultos por medio de las denominadas redes sociales virtuales.

Uno de los términos que se asocia a actos como las que se describen es el *Cyberbullying*. Esta expresión fue empleada, por primera ocasión, por Bill Belsey en el año 2005 y hace referencia “al uso de la tecnología como base para una conducta intencional, repetida y hostil desarrollada por un individuo o grupo para hacer daño a otros” (Velázquez Reyes, 2012, p. 82). Según Ortega, Calmestra y Mora Merchán (2008), este tipo de violencia tiene las siguientes características:

- a) Provoca mayor inseguridad en la víctima que el llamado *Bullying*, pues no existe lugar en donde se sienta a salvo.
- b) Las agresiones que se sufren pueden permanecer en el tiempo y en el llamado espacio virtual, pues dependiendo del medio por el que se realicen pueden ser observadas por varios espectadores las veces que lo deseen.
- c) Los agresores pueden no ser reconocidos por la víctima, pues el anonimato es una característica de este tipo de violencia.

Otros rasgos característicos desde la perspectiva de Velázquez Reyes (2012) son los siguientes:

- a) dentro de la escuela, este tipo de agresiones son difíciles de castigar debido al ya mencionado anonimato de los agresores;
- b) los actos de violencia pueden ocurrir en cualquier lugar y a cualquier hora, por lo que traspasan la frontera física de la escuela, y;
- c) regularmente los agresores no ven el sufrimiento que causan a la víctima.

En esta investigación se indagó la frecuencia de aparición de actos violentos tanto dentro de la escuela como aquellos que pueden surgir en el contexto de la

internet y por medio la telefonía móvil. Se siguen las ideas de Álvarez-García et al. (2011) quien menciona que la violencia es aquella conducta intencionada con la que se causa un daño o un perjuicio alguien través de distintos mecanismos incluyendo las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, principalmente el teléfono móvil e Internet.

Metodología

El diseño de la investigación fue de corte cuantitativa, de carácter descriptivo. Se siguió la lógica de un diseño por encuesta. El interés principal fue analizar la frecuencia de aparición de conductas violentas en una escuela preparatoria de la ciudad de Durango, en México, en este texto se reportan los hallazgos en cuanto a la diferencia por sexo, semestre. Se encuestaron 184 estudiantes, de los cuales 53 (29%) estudiaban el segundo semestre, 89 (48%) cuarto y 40 (22%) el sexto.

El instrumento de recolección de información fue el Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R) diseñado por Álvarez-García, Rodríguez, Álvarez y Dobarro (2011). El CUVE-R está diseñado para ser aplicado a estudiantes que cursan la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), sin embargo se consideró que éste podría ser de utilidad en un contexto de Educación Media en México, pues las edades para quien está diseñado es de 12 a 19 años. El permiso para su uso por parte de los autores se logró por escrito. El CUVE-R se compone de 31 reactivos, a manera de afirmaciones, con una escala de respuesta tipo Likert con cinco opciones de respuesta, que van desde nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre.

Los autores del CUVE-R señalan que se identifican ocho factores en los que se identifican diversos actos de violencia. En la tabla 1 se describen las características de cada uno de ellos.

Tabla 1.
Características de los factores que conforman el CUVE-R

Factor	Nombre	Descripción
1	<i>Violencia del profesorado hacia el alumnado</i>	Intenta conocer con qué frecuencia los profesores, ignoran, castigan, ridiculizan, bajan calificaciones o insultan a los alumnos
2	<i>Violencia física indirecta</i>	Pretende conocer la frecuencia con la que sus compañeros u otros estudiantes esconden las pertenencias de otros alumnos o de profesores
3	<i>Violencia física directa entre el alumnado</i>	Evalúa la frecuencia con que compañeros golpean a otros estudiantes sea dentro de la escuela o en las inmediaciones
4	<i>Violencia verbal del alumnado hacia compañeros</i>	Evalúa la frecuencia con la que los alumnos insultan, ponen apodosos o inventan rumores sobre otros.
5	<i>Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado</i>	Incluye eventos en los que los alumnos insulten o le falten al respeto a los profesores.
6	<i>Exclusión social</i>	Valora los actos de discriminación hacia estudiantes por su nacionalidad o por su rendimiento académico
7	<i>Disrupción en el aula</i>	Cuestiona a los alumnos sobre la frecuencia con la que algunos compañeros, con su actuar dentro del aula, dificultan las actividades del profesor
8	<i>Violencia a través de las TIC</i>	Se intenta conocer la frecuencia con la que los alumnos hacen fotos o videos, con un teléfono celular de sus compañeros o de los maestros para luego burlarse de ellos, la frecuencia con que publican estos videos o fotografías en internet o si estudiantes envían mensaje de texto de ofensa a otros compañeros por medio de sus teléfonos móviles.

Resultados

La intención de este texto es mostrar las variaciones en los resultados de la aplicación del CUVE-R de acuerdo a distintas variables que se exploraron. En primer término aparecen de acuerdo al sexo de los participantes. El fin que se siguió con este ejercicio fue el de conocer si la violencia percibida por los alumno difería según su sexo. En la tabla 2 aparecen los puntajes promedio, tanto para hombre como mujeres, con relación a los ocho factores que se exploraron.

Tabla 2.
Promedio de respuesta por factor para hombres y mujeres

Factor	Reactivo	Mujeres		Hombres	
		Media	Des Tip	Media	Des Tip
1	Violencia del profesorado hacia el alumnado	2.1	0.7	2.2	0.8
2	Violencia física indirecta por parte del alumnado	1.9	0.7	1.9	0.8
3	Violencia física directa por parte del alumnado	1.9	0.8	2.1	0.9
4	Violencia verbal del alumnado hacia compañeros	2.7	0.9	2.8	1.1
5	Violencia del alumnado hacia el profesorado	1.8	0.8	1.9	0.9
6	Exclusión social	1.7	0.7	1.9	0.8
7	Disrupción en el aula	2.7	0.9	2.7	1.1

Tanto las mujeres como los hombres declararon que es la *violencia verbal entre compañeros* junto con lo que se denominó *Disrupción en el aula* los tipos que más suceden dentro de las escuelas. Estos resultados son similares a los encontrados por Vázquez Valls et al. (2005) en una investigación que realizan con alumnos de bachillerato; ellos encontraron que la violencia más evidente, según los propios alumnos, los profesores y el personal de la escuela, fueron los insultos entre compañeros.

Los eventos de violencia que las mujeres mencionaron que ocurren con menor frecuencia son *La violencia del alumnado hacia el profesorado* y la *Exclusión social*. Mientras que los hombres señalaron que aparte de estos dos tipos, la *Violencia física hacia el alumnado* se presenta en menor medida.

En la tabla 2 se muestran algunas diferencias en los puntajes promedio, para probar que éstas fueran estadísticamente significativas se realizaron pruebas al respecto. Para tal efecto se utilizó la prueba *t de student* para muestras independientes. Únicamente en el factor *Exclusión social* se encontró suficiente evidencia estadística para sostener que existe diferencia entre mujeres y hombres. En otras palabras, los varones dijeron que ocurren más actos considerados como de

exclusión social (discriminación hacia estudiantes por su nacionalidad, su raza étnica o por su rendimiento académico, sea bueno o malo) que las mujeres y esto es una diferencia estadísticamente significativa.

También se indagaron las diferencias de acuerdo al semestre que los estudiantes cursaban al momento de la aplicación del CUVE-R. Los promedios para factor aparecen en la Tabla 3.

Tabla 3.
Promedio de respuesta por factor de acuerdo al semestre

Factor	Reactivo	Segundo		Cuarto		Sexto	
		Media	Des Tip	Media	Des Tip	Media	Des Tip
1	Violencia del profesorado hacia el alumnado	2.0	0.7	2.1	0.7	2.2	0.9
2	Violencia física indirecta por parte del alumnado	1.6	0.6	2.0	0.7	2.1	0.7
3	Violencia física directa por parte del alumnado	1.7	0.7	2.0	0.8	2.3	1.0
4	Violencia verbal del alumnado hacia compañeros	2.3	0.9	2.8	0.9	3.3	1.0
5	Violencia del alumnado hacia el profesorado	1.6	0.7	2.0	0.8	1.8	0.9
6	Exclusión social	1.5	0.5	1.8	0.7	2.2	0.8
7	Disrupción en el aula	2.4	0.9	2.8	0.9	2.9	1.0

Los resultados de la tabla 3 señalan en general los alumnos de sexto semestre perciben con mayor frecuencia actos violentos que los alumnos de los semestres anteriores. Este hallazgo difiere de lo encontrado por Álvarez, et al. (2011) pues señalan que son los alumnos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria entre los 12 y los 14 años de edad quienes indicaron con mayor frecuencia la aparición de actos violentos.

Los factores en los que se encuentran mayores diferencias (únicamente en el puntaje promedio) son *Violencia física indirecta por parte del alumnado*, y son los estudiantes de segundo semestre quienes dijeron percibir este tipo de actos con

menor frecuencia; *Violencia física directa por parte del alumnado*, son los alumnos de sexto semestre quienes indicaron observar esto más veces; *Violencia verbal del alumnado hacia compañeros* y la *Disrupción en el aula*.

Con el fin de observar las diferencias estadísticamente significativas se realizaron pruebas de análisis de varianza, únicamente para los factores que se mencionan en el párrafo anterior. Con relación al factor 2 *Violencia física indirecta por parte del alumnado* los análisis de varianza mostraron que el puntaje de obtenido por los alumnos de segundo semestre difiere de los puntajes de los estudiantes de cuarto y sexto.

Los resultados para el factor 3 *Violencia física directa por parte del alumnado* mostraron que solamente se puede establecer diferencia entre los puntajes de los estudiantes de segundo y sexto semestre no así con quienes cursaban el cuarto. Se encontró suficiente evidencia estadística que sostiene que la diferencia entre los puntajes del factor *Violencia verbal del alumnado hacia compañeros* es significativa entre los estudiantes de los tres semestres. Este dato confirma que los actos que más suceden entre los estudiantes son aquellos en los que se insulta, se pone apodos molestos o que se inventen rumores (chismes) de compañeros.

En el factor *Disrupción en el aula* solo se encontraron diferencias entre los estudiantes de segundo semestre con relación a los de cuarto y sexto, pero no entre los cuarto y sexto.

Conclusiones

La intención del texto se centró en conocer las diferencias entre estudiantes, de acuerdo a su sexo y el semestre que cursaban, sobre actos de violencia percibida dentro de la escuela. Es un hecho que este tipo de situaciones se presenta dentro del contexto escolar donde se investigó, aunque con poca incidencia, pues los puntajes promedio así lo muestran.

De acuerdo al sexo de los participantes no se encontraron diferencias salvo en factor Exclusión social, en donde los varones dijeron percibir con mayor frecuencia actos de este tipo. Esto llama poderosamente la atención dado pues existen alumnos que son discriminados y violentados sea por su condición social, por su desempeño en el aula o por su raza étnica o nacionalidad.

Con relación al semestre se encontraron más diferencias, la que resalta es aquella en la que se encontró en el factor *Violencia verbal del alumnado hacia compañeros* pues es en donde la evidencia estadística es más contundente, ahora bien si se considera que en este factor están incluidos resultados de ítems en lo que se cuestiona sobre cómo se agreden los estudiantes como por ejemplo el inventar rumores de otros compañeros esto se vuelve aún más interesante, pues hablar mal de una persona es “una forma de ejercicio de poder que sanciona moralmente los comportamientos y los califica merced a parámetros estereotipados de conductas buenas y malas, aceptadas y no aceptadas, mediante los juicios de los mismos adolescentes.” Más cuando según Chávez, Vázquez & De la Rosa (2007) los comentarios giran en torno a la apariencia, reputación sexual, embarazos, noviazgos,

alcoholismo y el desempeño académico. Cuestiones como esta sin duda afectan en lo emocional, académico y social a una persona.

Los resultados de esta investigación se pueden constituir como un punto de partida para el diseño de acciones y estrategias para la erradicación de la violencia. Pues muestra que los alumnos de semestres como sexto y cuarto presencian más actos violentos.

Referencias

- Álvarez-García, D., Núñez, J., Rodríguez, C., Álvarez L. & Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R). *Revista psicodidáctica*, 16(1), 59-83
- Álvarez-García D., Rodríguez, C., Álvarez L., & Dobarro, A. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de psicología*, 27(1), 221-231
- Chávez, M., Vázquez García, V. & De la Rosa Regalado, A. (2007). El chisme y las representaciones sociales de género y sexualidad en estudiantes adolescentes. *Perfiles Educativos*, XXIX, (115), pp. 21-48
- Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26) 693-718
- Instituto Nacional de las Mujeres (2012). *Diferencias entre violencia y agresión*. Documento recuperado el día 15 de mayo en <http://vidasinviolencia.inmujeres.gob.mx/?q=diferencia>
- Organización Mundial de la Salud (2003). *Informe mundial sobre violencia y salud*. Washington, D.C. EUA: Autor.
- Prieto, M., Carrillo, J. & Jiménez, J. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1027-1045
- Valadez Figueroa (2008). *Violencia Escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara
- Vázquez, R., Villanueva Mercado, A., Rico, A. & Ramos Herrera, M. (2005). La comunidad de la preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. Actitudes de sus miembros respecto de la violencia y la no-violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1047-1070
- Velázquez, L. (2012). Violencia a través de las TIC en estudiantes de secundaria. *Rayuela*, 6 (1), 81-91

CAPÍTULO 3

CUANDO LA EDUCACIÓN NO ES SUFICIENTE PARA SALVAR UNA VIDA

Mitsi Nieto Durán

Universidad Autónoma Metropolitana Campus Xochimilco.



“Una noche el destino bajó y te puso bella corona,
respeto de mortales que muerto al fin te hizo persona.

Pobre del que pensó, pobre de toda aquella gente
que el día más importante de tu existencia
fue el de tu muerte”

Silvio Rodríguez, El papalote

Resumen

Este trabajo expone una investigación narrativa sobre la experiencia singular de un joven del taller de Dibujo y Pintura del Centro de Arte y Cultura Alternativa Circo Volador. Se aborda este caso en el contexto de la experiencia educativa a través de los talleres de artes visuales de esta institución: dibujo y pintura, fotografía estenopeica y modelado en plastilina. Estos talleres fueron estudiados para una investigación doctoral sobre la función del arte en la Educación para la paz. El caso de Elvis Santiago es singular porque se trata de un joven estudiante del taller de dibujo y pintura que provenía de un estrato popular; era mensajero y vivía en Chimalhuacán, uno de los municipios más violentos y peligrosos del Estado de México. En la investigación este joven muestra efectos subjetivos muy fuertes a partir del arte y de la cultura de paz producida en el taller. Elvis comenzó a desarrollar una nueva forma de vincularse con los demás y encontró un lugar pacífico donde se sentía respetado, libre y reconocido, produciendo un sentido para su vida. Su caso se tornó trágico a inicios del 2014 porque fue asesinado junto a su hermano en Chimalhuacán, en un intento de robo. Esta ponencia retoma el caso de Elvis Santiago, para estudiarlo a la luz de la teoría narrativa como una vida precaria (Butler, 2006) de las muchas que se producen en este momento en México.

Palabras clave: arte, paz, duelo

Una muerte singular en un contexto global

La investigación narrativa (narrative inquiry) reivindica al sujeto personal en las ciencias sociales y adquiere cada día mayor relevancia. Se busca que el sujeto cuente sus vivencias y dar lectura o interpretación a dichos hechos y acciones tanto

en lo que tienen de singular y como en su inserción en el marco global y colectivo (Bolívar, 2001). A diferencia de los métodos cuantitativos e incluso también de muchos de los métodos cualitativos, el método narrativo se distancia de la pretensión de objetividad en la obtención y análisis de los datos de la ciencia positivista, ampliamente discutida en la literatura educativa. La estructura de esta ponencia, respeta el estilo narrativo en el que se suele escribir en primera persona y establecer una narración integrada que constituye un relato y que se aleja del reporte tradicional de investigación, pues no busca generar leyes ni generalizaciones, sino narrar lo particular, que delinea a su vez el contexto global en el que se inscribe.

Al referirse a lo singular, en este método, se destacan las intenciones, los deseos, las acciones y las historias particulares, obedeciendo a un interés educativo y psicológico desde una perspectiva del propio sujeto y sus significaciones, aunque también interpreta el discurso en la forma en que ese es atravesado por una sociedad.

La interpretación que se realiza del discurso y de la historia de Elvis Santiago se realiza a partir de la obra de Judith Butler (2006), pues su deceso está ampliamente vinculado con el contexto de violencia general que se vive en México. Otras teorías a partir de las cuales se analiza el discurso es la pedagogía de la resistencia y la teoría psicoanalítica.

Para ubicar el caso de Elvis, es necesario comenzar por comprender el contexto general de violencia que se ha vivido en México en los últimos años, como consecuencia de la lucha contra las drogas. El número de muertos en 8 años se

calcula mayor que el de la Guerra de Vietnam en un período de 10 años, pues al parecer supera las 70 mil personas fallecidas (Sin embargo, 2013).

Para Judith Butler la muerte en estos contextos de violencia extrema parece poner en duda el propio sentido de la vida humana y su valor. Esta autora plantea que “Hay formas de distribución de la vulnerabilidad, formas diferenciales de reparto que hacen que algunas poblaciones estén más expuestas que otras a una violencia arbitraria” (Butler, 2006:14).

Esta desigualdad en el valor de las vidas humanas, construye seres humanos “de primera” y “de segunda” y distribuye la vulnerabilidad del cuerpo de formas desiguales, como si algunas vidas pudieran valer más que otras. Esas vidas que “no valen la pena ser vividas”, no son lloradas por nadie, porque ya estaban como predestinadas al deceso.

Es por ello que el duelo se vuelve particularmente importante como un acto político colectivo, pues nos permite darle un sentido más profundo a la vida y por lo tanto, oponernos como sociedad a la violencia. Una forma del duelo colectivo es darle cara y nombre a esas vidas que han desaparecido, una de ellas es la de Elvis Santiago.

Una vida que merece la pena recordar

Conocí a Elvis durante mi investigación de campo en el Circo Volador, pues estaba estudiando los efectos del arte en la cultura de paz en contextos de educación no formal. Inmediatamente llamó mi atención: su voz resonaba por encima de todas las otras, era un joven que parecía tener mucho qué decir y muchas ganas de ser

escuchado, reconocido. Su simpatía natural era como una energía magnética que teñía de colores todo el taller de dibujo y pintura del Circo Volador.

El primer día de entrevistas le pregunté a Iván, el facilitador del taller, quiénes llevaban más tiempo en el curso y quiénes menos, para entrevistar a alguien representativo de ambos grupos. Me dio dos nombres: Miguel Ángel y Elvis. Inmediatamente llamó mi atención que eran casos muy opuestos: Miguel Ángel era universitario, estudiaba dos carreras en la UNAM y vivía en el oriente del Distrito Federal. Elvis era mensajero y vivía en Chimalhuacán, Estado de México. De alguna manera expresaban una cierta desigualdad social, pero convivían de manera armoniosa en el taller, entre ellos había camaradería, se reconocían, se respetaban.

Mi interés rápidamente se centró en Elvis, pues viniendo de un medio muy adverso y violento, había encontrado en el Circo una referencia de trato distinto a aquella que percibía en su comunidad.

Su historia escolar se interrumpía al terminar la preparatoria, tiempo en el que se había integrado a la vida laboral. Sin embargo, hace dos años se había incorporado a la educación no formal, pues estudiaba desde entonces en el taller del Circo Volador, en el cual se veía motivado y contento.

Se le notaba curioso, inteligente y crítico. Una de las primeras cosas que expresó en la entrevista es que el dibujo lo había “salvado” de una depresión muy fuerte por una “decepción amorosa” durante la adolescencia, gracias a esta práctica había tenido nuevamente deseos de vivir.

Este gusto por el dibujo no lo había aprendido en la escuela, pues narraba que tuvo diversos maestros de dibujo que lo desanimaban e intentaban controlar su

libertad creativa. Aun así, descubrió un talento particular y una habilidad para expresarse mediante la representación visual, como otra forma de la palabra. Logró poner en imágenes aquello que pensaba y sentía sobre el mundo. De esta forma se produjo una simbolización que Salaminovitz reconoce como característica de la salida de procesos depresivos a partir del lenguaje en sus distintas modalidades. (Salaminovitz, 1999). Pero no sólo eso, había encontrado una actividad que estimulaba sus habilidades del pensamiento y su capacidad de observación, pues desde que empezó a dibujar, aprendió a mirar la realidad de una forma distinta, a preguntarse por la realidad en la que habitaba, pues según sus propias palabras:

Para tu poder dibujar algo bueno tienes que enterarte de lo que tiene que ver con el dibujo que vas a plasmar (Elvis, dibujo y pintura. Entrevista realizada el 14 de febrero de 2013, en el Circo Volador).

Elvis había logrado encontrar una forma de expresarse que desde el principio del placer y desde el deseo lo colocaba en una posición subjetiva distinta: transformadora y creativa, que le daba sentido a su existencia y le daba un lugar en el mundo. El arte del dibujo había hecho las veces de un proceso analítico, transformador, terapéutico en su adolescencia temprana. Era natural, hasta cierto punto que se encontrara a sí mismo en ese taller de aquel Centro Cultural llamado *Circo*, al que llegó por recomendación de un amigo, a quien le dijo “¿Circo? No, yo no quiero hacer maromas”. Sin embargo su vida sí dio un giro cuando llegó a ese lugar que se planteaba como alternativo frente a la violencia de la sociedad, de la

escuela y del arte académico y elitista que reproduce desigualdades y acentúa las diferencias entre lo culto y refinado; y lo “naco” o “popular”.

Parecería, pues, que Elvis llegó al sitio adecuado, un espacio en el que coincidiría su amor al dibujo, con su deseo de tener un lugar de pertenencia e identidad, un lugar en el que se construía cultura de paz, sin saberlo, quizás sin quererlo, a partir de métodos pedagógicos no intencionados, pero coincidentes con elementos de las pedagogías de la resistencia.

La manera en que Iván S. Mancilla, su facilitador llegó a estos planteamientos, es una pregunta digna de una investigación a parte, sin embargo lo destacable es que siendo un chico de 25 años, con escasa experiencia docente, con una licenciatura en artes visuales y nada más que eso, construyó un *ambiente democrático* (Giroux, 1999), en el que se favorecen valores humanos, se comparte la autoridad y el conocimiento, produciendo así el reconocimiento de unos estudiantes hacia otros; lazos de afecto y solidaridad; compromiso moral con el grupo y sentido de la justicia; además de la evidente cohesión grupal y amistad que se desarrolló en ese espacio, constituido básicamente por jóvenes entre los 18 y los 25 años en su mayoría (aunque también reciben a gente más de 40) es un espacio donde la diversidad no es una retórica educativa, sino una realidad.

Elvis era parte de ese oasis, de ese *espacio transicional* (Winnicott, 1971), que transita entre lo que es su realidad y lo que los jóvenes desean que ésta sea y la forma en que en ese espacio dan vida a su deseo.

A partir de todos estos elementos, Elvis construyó no sólo un grupo de buenos amigos, sino un proyecto de vida:

Sé que a la larga voy a tener que mantener una familia, voy a tener hijos y el dibujo no me va a ayudar, entonces estoy buscando otra cosa (...) tengo la idea de ahorita meterme a la universidad, a la UNAM y estudiar este.. literatura hispánica, entonces voy a saber redactar bien y a hacer mis propios libros, pero con ilustraciones para muchachos 5, 6 hasta 10 años, con ilustraciones y una buena historia (Elvis, dibujo y pintura. Entrevista realizada el 14 de febrero de 2013, en el Circo Volador).

Es interesante que este joven deseara regresar al sistema educativo escolarizado, cuando había tenido experiencias que lo limitaban y lo frustraban, como muchos otros jóvenes de clases populares en este país, pues la escuela, de acuerdo a teóricos neomarxistas (Bowles y Gintis, 1981; Carnoy, 1988) es un instrumento de reproducción del poder, que les enseña a las clases populares a resignarse y a obedecer como principal función social. Por otro lado, estos jóvenes no poseen el capital cultural necesario para destacar en actividades escolares (Bourdieu, 2011) con lo cual generalmente son rechazados por sus profesores y violentados por el sistema educativo en general, como puede verse en el siguiente fragmento:

Yo me sentía como si me estuvieran reprimiendo en vez de abrirme me estaban reprimiendo desde siempre “Es que no te sale mejor dedícate a otra cosa” (...) por eso decidí salirme de allí (...) allí en la escuela (Bachilleres 10), llevaba dibujo técnico y no me gustó. (Elvis, dibujo y pintura. Entrevista realizada el 14 de febrero de 2013, en el Circo Volador).

Sin embargo, Elvis quería regresar a la escuela, probablemente, a partir de este espacio transicional generado en el Circo. Este tipo de espacios podrían reproducirse por todo el país no sólo en las organizaciones civiles, sino ¿Por qué no? En las escuelas secundarias y preparatorias. Si retomamos el concepto de la *buena educación* (Torres, 2007) entendida como aquella que sirve a los educandos en su vida cotidiana, que les hace sentido, que les permite mejorar su vida y sus relaciones en el día a día, este tipo de ambientes democráticos se vuelven indispensables.

Recordemos que las escuelas son las principales responsables de encontrar los modos más adecuados para que la educación sea realmente útil para la vida y para mejorar la sociedad, habría que aprender mucho de las experiencias “alternativas” y “no formales” y para eso falta más que una buena intención, faltaría una sistematización de estas buenas prácticas para refrescar el sistema educativo.

Sin embargo, en el Circo esta buena práctica ocurrió en gran parte gracias a la buena intención y la sensibilidad de Iván S. Mancilla, artista plástico y facilitador; y un gran amigo de Elvis y de todos sus estudiantes.

Elvis tenía planes, tenía amigos, tenía un lugar en el mundo, se preguntaba por la violencia, se entristecía y se indignaba por los asesinatos en su comunidad:

Últimamente he visto mucho en mi comunidad, de que llega un chavo de 16 ,17 años y te apunta con la pistola y te mata por no darle dinero...¿Qué pasa? ¿En qué hemos ido mal para llegar a este punto? (...) es tu entorno en el que vas creciendo poco a poco. (Elvis, dibujo y pintura. Entrevista realizada el 14 de febrero de 2013, en el Circo Volador).

Elvis Santiago era un ser humano que merecía tener una vida, que merecía tener elecciones como cualquier de nosotros y la oportunidad para cambiar ese pequeño pedazo de mundo que a cada uno le toca. Elvis Santiago era una vida que valía la pena ser vivida, como cada uno de los 70 mil muertos que ha dejado la violencia extrema en México.

Pero la violencia fue más fuerte que el deseo

Elvis fue asesinado con un balazo en la cabeza mientras iba con su hermano por la calle, al parecer fue un asalto.

La gran singularidad de Elvis radica en que logró cambiar su entorno inmediato, es decir sus relaciones personales, por uno donde la vida sí valía la pena, donde se le quería y se le respetaba, donde se le extraña.

El día que me enteré de su asesinato fue a partir de este texto que Iván S. Mancilla colocó en su página de Facebook:

Hoy, se me ha ido un gran amigo, un cómplice, un buen alumno... Doy gracias a la vida por haberlo conocido, fue un placer pasar estos años junto a él... cómplice de borracheras, secretos... no tengo palabras para describir mis sentimientos en estos momentos... todo lo que haga este año, va para él... para la persona más fiel, alegre, leal... y realmente genuina... jamás, jamás el taller será el mismo... amigo mío, donde quiera que estés... te quiero, sé que cada miércoles y viernes estarás ahí con nosotros.... Paz, a toda la familia de Elvis Santiago Lopez y un orgullo tremendo, haber conocido a su perfecto hijo...

Llamó mi atención que en ningún lugar se menciona que fue un asesinato, como si se buscara borrarlo, olvidarlo... ¿Por qué? Tal vez por miedo, tal vez por

resignación, quizás por naturalización de la violencia y el asesinato, tal vez porque vivía en Chimalhuacán y eso lo marcaba como una vida precaria. No hubo indignación, ni protestas contra la inseguridad en su municipio. Sólo hubo una velada en el Circo Volador, un brindis por un amigo muy querido, en el que estuvieron todos los chicos del taller y claro, hubo mucho dolor.

Iván Mancilla me hizo el honor de invitarme a ese evento... Como no sabía qué llevarles y me sentía en deuda con Elvis, se me ocurrió llevar la transcripción de la entrevista que le hice. Sus amigos leyeron la entrevista en voz alta, con los ruidos de fondo de la ciudad: los aviones, el viento, la gente... la vida que sigue su curso. En el texto puede leerse su humor, su ingenio y a todos los hizo reír. Sin embargo por momentos, en medio de sus caras de jóvenes rudos, se escapó alguna lágrima. Fue un momento muy conmovedor, fue un acto de amor, de libertad y de política. Nos despedimos cada uno de nosotros con un fuerte abrazo.

De esa velada surgió la propuesta de hacer una exposición con sus obras en junio, para recordarlo, para que sus padres conozcan su espacio y lo que hacía. Surgió una columna en el Reforma del 1º de febrero que publicó el Director del Circo Volador, el Doctor Héctor Castillo Bertier, surgieron preguntas sin respuesta, surgió un inicio del duelo que cada joven amigo suyo y su familia tendrán que elaborar y surgió, así, mínimamente, esta ponencia como un escrito como un pequeño homenaje personal a un gran personaje de mi tesis de doctorado, a un hombre valioso que no pudo cambiar su mundo con el arte.

Referencias

- Bolivar, A. (2002) Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica Educativa REDIE. 4(1), (2002) Disponible en <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:si2g0pbe2C4J:redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx> Consultado el 18 de febrero de 2014.
- Bourdieu, P. (2011). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981) "Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo", *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI
- Butler, J. (2006) *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós. Versión digital consultada el 13 de noviembre de 2013, de http://blogs.enap.unam.mx/assignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2013/01/Butler-Judith-Vida-precaria-El-poder-del-duelo-y-la-violencia-2004-ed-Paidos-2006.pdf
- Carnoy, M. (1988). "Escuela y sociedad", en *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI, pp. 12-38.
- Salamonovitz, A (1999) *Del silencio a la palabra*. México D.F.: Círculo Psicoanalítico Mexicano. Pp. 3-22
- Sin embargo.com (2013) En 8 años, la guerra contra las drogas de México acumula más muertos que en 10 años la Guerra de Vietnam. En Sin embargo, periodismo digital con rigor. Por Redacción/Sin embargo. Octubre 21 de 2013. Disponible en <http://www.sinembargo.mx/21-10-2013/788369> Consultado el 27 de febrero de 2014.
- Torres, R. M. (2007) "Dulces palabras, amargos hechos: el panorama global de la educación" en Naya L.M y P. Dávila (coordinadores) *El derecho a la educación en un mundo globalizado*, Tomo I, Espacio universitario, España: EFREIN, Universidad de San Sebastián.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa

II. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La sociedad actual hace suyo, y reconoce, cada vez con mayor frecuencia el discurso de la diversidad. Contra la tradición monolítica y unilateral del discurso de la modernidad se alza la necesidad de reconocer las diferencias como parte consubstancial del ser humano.

Este reconocimiento de la diferencia se vuelve eje rector del discurso de la diversidad, el cual se ha convertido en un imperativo ético para la sociedad, sin embargo, normalmente ha sido permeado por posicionamientos políticos, la mayoría de las veces demagógicos. Pero más allá de este nivel discursivo, los sistemas educativos han dado pasos firmes hacia la construcción de una escuela abierta a la diversidad.

Los avances, logros y riesgos han sido diferenciados en cada país; cada sistema educativo ha evolucionado con medidas disímiles y, por lo tanto, sus avances lo han sido también.

En este contexto de configuración de un sistema educativo abierto a la diversidad la investigación educativa tiene mucho que decir. La necesidad de evidencia empírica que hable de los aciertos y errores, así como de las experiencias exitosas o no tan exitosas, no está sujeta a discusión. En ese sentido es que se presentan las tres investigaciones de esta sección que buscan coadyuvar al estudio de la diversidad desde sus respectivas trincheras teórico-metodológicas.

CAPÍTULO 4

UN PROCESO DE FORMACIÓN CON DOCENTES UNIVERSITARIOS PARA FOMENTAR LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

María Cristina Amaro Amaro

*Instituto de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional*

Juana María Méndez Pineda

*Facultad de Psicología e Instituto de Ciencias Educativas
de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*

Fernando Mendoza Saucedo

*Instituto de Ciencias Educativas Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional*

Resumen

El presente trabajo parte de un paradigma inclusivo de la educación (López-Melero, 2003) en donde la diversidad es un valor inherente a la condición humana y no un motivo de segregación, por tanto se vuelve necesario que el docente ofrezca una educación para todos y con todos, y busque diversificar sus estrategias de enseñanza con el objetivo de establecer contextos adecuados para que cada alumno tenga la oportunidad de construir su aprendizaje, sobre todo en el ámbito de la educación superior, pues la población es cada vez más heterogénea y los avances para la inclusión en este nivel educativo han sido escasos. Con estos planteamientos teóricos, se realizó un diagnóstico y en base a los resultados se diseñó y desarrolló un seminario de formación docente para la atención a la diversidad en una Entidad Académica de la UASLP donde la diferencia era percibida como un obstáculo para lograr el aprendizaje; este proyecto de formación docente fue implementado durante el semestre agosto-diciembre 2013 en 10 sesiones presenciales, en él participaron de forma permanente 11 docentes universitarios. El seminario se desarrolló en base a un modelo de intervención de Proceso o Desarrollo (Escudero y Moreno 1992, Rodríguez 1996, Guarro, 2001), donde se identifican las problemáticas y se construyen soluciones conjuntas mediante actividades de colaboración y reflexión sobre su propia práctica.

Palabras clave: Docentes universitarios, atención a la diversidad, formación docente.

Introducción

El proyecto de intervención implementado en la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la UASLP ha tenido como principal finalidad promover un espacio en donde los docentes se formen con las características profesionales necesarias para fomentar un aprendizaje basado en el respeto a las diferencias.

El primer paso fue elaborar un diagnóstico que permitiera obtener un panorama general sobre las capacidades profesionales necesarias para atender a la

diversidad en la planta docente de la mencionada Facultad, las cuales surgen de una detallada revisión teórica y son las siguientes: la reflexión de la práctica, la comunicación con el alumnado, la motivación, la tutoría integrada a la docencia, la implementación de procesos de colaboración entre el alumnado, la gestión del aprendizaje para la participación activa del alumnado, la planificación de clase basada en las diferencias, la colaboración entre los docentes para reconstruir su práctica y la mejora continua de la docencia (Alegre, 2010; Perrenoud, 1999; Zarzar, 1993; Zabalza, 2003).

El procedimiento se llevó a cabo a través de un estudio mixto de tipo descriptivo (Hernández et al. 1997), mediante el cual se aplicó a la planta docente un cuestionario válido y confiable que mide las capacidades docentes para atender a la diversidad, y se analizó un diario de campo y una serie de documentos institucionales acerca de la perspectiva de formación docente predominante. Una vez elaborado, el diagnóstico reflejó una escasa presencia de contextos propicios para el aprendizaje de todos por parte de los docentes, por lo que se diseñó un programa acorde a las necesidades encontradas.

Modelo de la intervención

La inclusión busca una educación que dé respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes, que les permita sentirse partícipes, aprender juntos, y que vea sus diferencias como un recurso para estimular el aprendizaje de todos (Ainscow, 2001); con esta visión de la educación inclusiva como un proceso encaminado a la mejora de la educación, López-Melero (2001) afirma que los docentes deben ser formados

en base a modelos reflexivos para que les sea posible ser sensibles a la diversidad del alumnado, y en específico Moriña y Parrilla (2004) recomiendan que el empleo del Modelo de Proceso; por tal motivo el proyecto de intervención está diseñado en base a un Modelo de Proceso o Desarrollo (Escudero y Moreno 1992, Rodríguez 1996, Guarro, 2001), donde el asesor identifica el problema, pero también establece una relación de ayuda con los asesorados durante el trabajo para construir una solución conjunta.

En general éste modelo pretende incrementar la capacidad de un centro para resolver los problemas por sí mismo, y concibe la mejora como un proceso de cambio en donde los agentes educativos aprenden a resolver situaciones problemáticas, lo que ayuda a encontrar sus propias soluciones a través de estrategias de reflexión, acción y reconstrucción compartida; parte del supuesto de que las capacidades existentes en los sujetos o en los grupos sólo necesitan asesoría para ser desarrolladas (Arencibia y Guarro, 1998).

Objetivos de la intervención

Las conclusiones obtenidas permiten plantear un objetivo general que se encargue de dirigir el rumbo de la intervención, así como una serie de objetivos específicos que colaboren directamente a solventar las áreas de oportunidad localizadas:

Objetivo general. Implementar un contexto de formación donde el docente tenga la oportunidad de desarrollar las capacidades necesarias para llevar a cabo una enseñanza que favorezca el empleo de las diferencias personales, grupales y sociales entre sus alumnos como un recurso para lograr el aprendizaje de todos.

Objetivos específicos.

1. Promover el reconocimiento y valoración de las diferencias en el alumnado
2. Promover la puesta en práctica de las capacidades docentes para atender a la diversidad
3. Involucrar activamente al docente en la gestión de su propio proceso de formación
4. Implementar procesos de reflexión y colaboración para la mejora de la práctica

Metodología de la intervención

El proyecto de intervención ha sido diseñado de acuerdo a las necesidades localizadas en el proceso de diagnóstico realizado con la planta docente de la Facultad de Agronomía y Veterinaria; en general consta de 10 sesiones que se integran en las siguientes fases:

FASES DE LA INTERVENCIÓN	EJES DE ANÁLISIS
Apertura	La educación Inclusiva
Trayectoria docente	Formación docente Concepción del aprendizaje
Capacidades vinculares	Comunicación Motivación Tutoría
Capacidades metodológicas	Gestión de aprendizajes Colaboración Planificación
Cierre	Retroalimentación

De esta forma, las capacidades de comunicación, motivación, tutoría integrada, gestión de aprendizajes, fomento de la colaboración entre alumnos y planificación de la clase se desarrollan cada una durante una sesión grupal, mientras que las capacidades de reflexión, colaboración ente docentes y mejora continua se trabajan de manera transversal a lo largo de las sesiones del seminario, lo cual permite implementar un proceso de formación más integral.

El Ciclo de Mejora. Para el trabajo dentro del seminario de formación docente se realiza una adaptación a la metodología de Ciclos de Mejora, ya que tradicionalmente se trabaja de un profesor experto a un profesor novel, y para el contexto de intervención se ajustó a una forma de trabajo grupal, en orden de fomentar el trabajo colaborativo. Sánchez y Mayor (2006) describen los Ciclos de Mejora como un proceso de asesoramiento que impulsa a los docentes a implicarse activamente en la mejora de su práctica, los enseña a conducir un proceso de cambio a través de la comunicación interpersonal para un trabajo reflexivo y compartido, por lo que se vuelven más reflexivos y críticos, además que son una estrategia muy operativa pues sugiere específicamente como llevar a cabo las actividades. Todo este proceso implica trabajar en una serie de fases que se establecen de la siguiente forma:



Esquema del ciclo de mejora

En general esta estrategia metodológica persigue dos finalidades, una es mejorar las prácticas docentes, y otra mayormente ambiciosa, es crear un ambiente de colegialidad y evaluación continua que profesionalice la docencia y disminuya la dependencia de asesores externos.

Resultados

El Seminario de Formación Docente para la Atención a la Diversidad contó con la participación de un total de 11 profesores que respondieron a la convocatoria abierta para participar; la mayoría de los docentes cuentan con grado de Doctorado, son jóvenes y algunos tienen relativamente poco tiempo en la docencia, incluso según lo que se expresó durante las sesiones, para la mayoría de ellos la docencia era su primer empleo formal, ya que en épocas recientes acababan de culminar sus

estudios. Enseguida se revisa una descripción detallada del desarrollo del Seminario de Formación Docente para la Atención a la Diversidad, de acuerdo a las fases en las que fue implementado: apertura, capacidades vinculares, capacidades metodológicas y cierre:

Fase de apertura. Esta parte del seminario estuvo conformada de una sesión, y la finalidad fue integrar un grupo estable de trabajo con los participantes, así como exponer la dinámica que se implementaría durante el desarrollo de las actividades y ofrecer una visión general de la educación inclusiva como el modelo educativo que sustenta el proyecto. Aquí los profesores tuvieron la oportunidad de conocerse entre sí ya que según comentaron es poco usual que se reúnan, más aún si son de distintas academias; además conocieron la metodología a implementarse durante el seminario, pues se requería de su participación activa en el desarrollo de actividades dentro y fuera de las sesiones.

Para finalizar esta fase, los profesores conocieron los distintos modelos con los que se ha tratado la diferencia en el ámbito educativo, tales como el modelo clínico, el modelo educativo, el modelo integrador y finalmente el modelo inclusivo, siendo éste último el que persiguió éste proyecto. Esto permitió a los profesores reflexionar sobre el papel que ellos pueden tener en el aprendizaje de sus alumnos, pues es importante modificar sus prácticas y transformar los contextos educativos en favor y respeto a la diversidad:

“...lo que nos dice es que resalta que el desarrollo de la clase debe ser tan flexible que aprendan tanto los que no tienen ninguna discapacidad como los que sí

la tienen y que aquí pues el que tiene que tener, ahora sí, tener los métodos para enseñar pues es el profesor ya no tanto el alumno” (O1p16).

Fase de trayectoria docente. Esta fase se desarrolló durante dos sesiones, en cada una de las cuales se buscó que los participantes reconocieran el proceso por medio del cual llegaron a su forma actual de su docencia, y a su concepción actual respecto al aprendizaje; se recurrió a la reflexión y puesta en común tanto del propio proceso de formación docente como de la concepción de aprendizaje que se adquirió a través de la experiencia; esta parte resultó esencial, pues educar en la inclusión requiere de profesores con una visión flexible de la enseñanza y el aprendizaje, así como una capacidad de observarse a sí mismos y reflexionar.

“Yo creo que cada día es cambiante en el aula, pero yo creo que debemos buscar esto de la reflexión, yo creo que funciona mejor que nada más implementar los conocimientos de manera tajante y sin pedir la opinión de los alumnos...” (O2p11)

De esta forma los profesores llevaron a cabo un proceso de deconstrucción y reconstrucción de sus concepciones en torno a la docencia y al aprendizaje, lo cual resultó fundamental para salir del paradigma técnico de docencia desde el cual basaban sus prácticas, pues esta visión de la enseñanza no era favorecedora para la atención a la diversidad.

Fase de capacidades vinculares. En esta parte del seminario se trabajaron aquellas capacidades que permiten al profesor entablar una relación adecuada con el alumnado para establecer un contexto que favoreció el aprendizaje de todos; se desarrolló durante tres sesiones, en cada una de las cuales se llevó a cabo un ciclo de mejora, es decir, una descripción, observación y mejora de características

profesionales tales como la comunicación, la motivación y la tutoría integrada a la práctica docente.

“Y entonces ya comprendí que ahora sí tengo un reto, como le voy a hacer que se interesen en las leyes y en las políticas y en las legislaciones de la materia... pero sí llegamos a un acuerdo en el que pudimos para que fuera interesante... y entonces eso relajó el ambiente... y en la siguiente clase estuvieron antes que yo, con todo preparado para su exposición, entonces algo tan sencillo mejoró esta barrera “ (O5p7).

Durante estas tres sesiones, los docentes tuvieron la oportunidad de implementar planes que permitieron mejorar la comunicación, la motivación y la tutoría integrada a la docencia en sus aulas; todo este proceso permitió que los docentes tuvieran un mayor acercamiento al alumnado y conocieran directamente sus necesidades educativas, sus dificultades y las diferencias inherentes a cada uno de ellos que al no haber sido tomadas en cuenta durante la enseñanza, estaban interfiriendo con sus procesos de aprendizaje. De esta forma, cuando los profesores se vincularon con mayor cercanía a sus alumnos, pudieron conocer sus características y llevar a cabo una reflexión individual y posteriormente compartida con sus compañeros docentes, lo que les ayudó a modificar sus prácticas de tal forma que pudieran orientarse mayormente a la atención a la diversidad.

Fase de capacidades metodológicas. Durante esta fase se buscó el desarrollo de aquellas capacidades metodológicas que permitieran favorecer la construcción del aprendizaje, respetando y valorando la diferencia inherentes a cada alumno; se implementó un proceso de tres sesiones para impulsar la descripción,

observación y mejora de características profesionales tales como la planificación de clase, la gestión de aprendizajes y promoción de la colaboración ente los alumnos.

“...no me debo de cerrar a una sola forma de dar clase si no que existen mayores maneras de impartir clase y a la vez para que los alumnos aprendan y lleven el conocimiento de la materia... la diversidad de enseñanza es muy buena ya que nos abre mayor el panorama de cómo enseñar a nuestros alumnos y las diversas herramientas que se pueden utilizar ya que cada semestre es distinto en cuanto al tipo de alumnos que llegan o nos toca impartir clase” (PSG)

Una vez que los profesores tuvieron un mayor acercamiento a la individualidad de los alumnos durante la fase anterior, ahora, a lo largo de estas tres sesiones generaron de forma colaborativa una serie de estrategias que les permitieron implementar una enseñanza basada en la diversidad, es decir, donde los alumnos pudieran aprender desde sus diferentes formas de construir el conocimiento.

Fase de cierre. Esta fase representó la última parte del seminario, se desarrolló en una sola sesión y se construyó junto con los docentes un espacio para la retroalimentación del trabajo llevado a cabo y la concientización de que la reflexión, la colaboración y la mejora sostenida son capacidades docentes fundamentales para lograr la atención a la diversidad.

“Pues yo pensaba que dar clases era así, nada más darles la información...no sabía que el grupo tenía tantos problemas, y no se sabe en qué posición estar uno... lo que a mí me ha ayudado de ustedes ha sido su forma de trabajar, porque eso me ha ayudado a tener ideas e ir haciendo yo mis clases más dinámicas e incluir todos los alumnos” (O10).

En general los profesores se dieron cuenta de los beneficios de trabajar de manera colaborativa junto a otros docentes para construir estrategias que les permitieran atender adecuadamente a la diversidad presente en cada uno de sus alumnos, de hecho comentaron de algunas reuniones y pláticas entre ellos fuera de las sesiones para comentar sobre sus prácticas de enseñanza; asimismo entendieron que es importante mantener una mejora en sus prácticas a fin de crear contextos de aprendizaje adecuados, pues saben que cada uno de sus grupos y de sus alumnos son diferentes y no pueden mantener una misma forma de enseñar para todos.

“Yo creo que lo que más me ha ayudado ha sido la parte de retroalimentación, yo creo que poníamos atención a las diferentes vivencias de los otros profesores, ahora sí que tips y cosas que funcionaron y que no, esa parte de, obviamente si me agradó sobre todo que ya después que nos daban la teoría y nos decían la tienen que aplicar y luego regresan, yo creo que fue una de las mejores formas de hacerlo... en general me gustó mucho, lo más enriquecedor fue trabajar con mis compañeros docentes, sobre todo por las diferentes experiencias que tiene cada uno” (O10).

El proceso de reflexión que llevaron a cabo durante esta sesión también les permitió generar una visión acerca del futuro del Seminario, al ver la posibilidad de que se continuara con un proyecto pedagógico que los ayudara a seguir mejorando su docencia, teniendo en cuenta que durante el camino encontrarían algunas situaciones adversas, pues no toda la planta docente estaría dispuesta a colaborar, además que sus cargas académicas y de investigación les dejan poco espacio para

reunirse, sin embargo están conscientes de que pueden seguir colaborando entre ellos e invitar a aquellos que deseen unirse.

Este ha sido el proceso por medio del cual fue posible implementar un proyecto de formación docente para la atención a la diversidad en la FAyV, a fin de propiciar en los profesores la construcción de estrategias y de prácticas abiertas, flexibles, humanas y pensadas en los estudiantes a quien van dirigidas con la finalidad de respetar y valorar, y emplear la diferencia en favor del aprendizaje.

Comentarios finales

Este proyecto de intervención orientado a la formación docente para la atención a la diversidad está fundamentado en el paradigma de la educación inclusiva que es aquél donde las dificultades están en la enseñanza y no en el aprendizaje (Méndez y Mendoza, 2007), por lo tanto se buscó que los docentes implementaran una educación que diera respuesta a las necesidades de los estudiantes. En esta visión inclusiva de la educación, las formas de enseñanza juegan un papel fundamental para el establecimiento de contextos adecuados para el aprendizaje de todos, por tanto la formación docente desde una perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social (Pérez, 1992) es fundamental, ya que en este panorama el proceso de enseñanza es una actividad crítica y el profesor es un reflexivo, crítico e investigador de su propia práctica, que busca el desarrollo autónomo de sus estudiantes.

Lo que corresponde ahora es llevar a cabo la fase de evaluación de la intervención, a fin de conocer detalladamente el proceso implementado, analizar y

reflexionar sus características en función de los objetivos planteados y tener el sustento suficiente para emitir una valoración que tenga una finalidad educativa (Gimeno Sacristán, 1996).

Referencias

- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. *Paso a paso, un punto de apoyo en la red*. Recuperado de http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/index.php?option=com_content&task=view&id=432&Itemid=421
- Alegre, O. M. (coord.). (2010). Capacidades docentes para atender a la diversidad. España: MAD.
- Arencibia, J.M. & Guarro, A. (1998). *La colaboración: una propuesta ideológica, teórica y estratégica del cambio en educación. Estudio de caso centrado en la disciplina escolar*. Recuperado del Servicio de Biblioteca de la Universidad de la Laguna.
- Escudero, J.M & Moreno, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). La evaluación en la enseñanza. En *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334-352). España: Morata
- Guarro, A. (2001). La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica. En *Asesoramiento al centro educativo, colaboración y cambio en la institución* (pp. 203-226). Barcelona: OCTAEDOR-EUB
- Hernández-Sampieri, R. (1997). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Mc Graw-Hill.
- López-Melero, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogenizante y segregadora. *Revista de Educación*, 3, pp. 15-53. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewArticle/604>
- López-Melero, M. (2003). La torre de pisa. *Revista Educación y Sociedad*, 4, s/p.
- Méndez, J. & Mendoza, F. (2007). Actitudes hacia los alumnos con capacidades diferentes en la UASLP. *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán: COMIE.
- Moriña, A. y Parrilla, A. (2004). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, pp. 517-538. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a23.pdf>
- Pérez, A. (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión, diferentes perspectivas. En *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). España: Morata.
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. París: Graó.
- Rodríguez, M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Archidona: Aljibe
- Sánchez, M. & Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica, claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, pp. 923-946. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a40.pdf>
- Zarzar, C. (1993). *Habilidades básicas para la docencia*. México: Patria.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea.

CAPÍTULO 5

FORMACIÓN DOCENTE EN INCLUSIÓN DESDE LAS PRÁCTICAS EN LA FACULTAD DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN DE LA UASLP

Diana Cecilia Rodríguez Ugalde
Fernando Mendoza Saucedo

Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Resumen

La atención a la diversidad en el contexto educativo es un tema que ha tenido especial relevancia en los últimos 20 años. Las acciones a favor de la inclusión se llevan a cabo al actuar sobre la cultura, las políticas y las prácticas en las instituciones educativas, sin embargo, falta mayor incidencia en el nivel universitario en donde aún se encuentran grupos de jóvenes en situación de vulnerabilidad. En el presente trabajo se exponen las tres fases de un proyecto de intervención realizado en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí: el diagnóstico -realizado en dos facultades [Contaduría y Administración (FCA) y Derecho (FD)]-, diseño y aplicación -realizado en una facultad (FCA)-, con el objetivo de favorecer el desarrollo de prácticas inclusivas que permitan la participación y el aprendizaje de todos los alumnos. En el diagnóstico se indagaron las características de la práctica docente relacionada con procesos de inclusión educativa en el aula, a partir de entrevistas a docentes y alumnos de ambas facultades. Estas características sirvieron como guía para el diseño de intervención basado en el enfoque de facilitación (Nieto, en Segovia, 2005), así como la colaboración y reflexión entre docentes (Brockbank y McGill, 2002). Ésta consistió en un seminario de diez reuniones colegiadas, donde los docentes reflexionaron sobre distintas temáticas como: las diferencias, la atención a la diversidad y su práctica docente; en este último aspecto tuvieron la oportunidad de modificar su práctica docente a favor de la inclusión por medio de la reflexión en trabajo colaborativo contextualizado.

Palabras clave: inclusión, práctica docente, educación superior.

Introducción

Los jóvenes con discapacidad que se vieron beneficiados por las políticas y acciones de integración en la educación básica se encuentran en estos momentos en la posibilidad de acceder a la educación superior, sin embargo, en este nivel pueden enfrentar barreras culturales, políticas o prácticas que les impidan acceder a la participación y el aprendizaje acorde con los objetivos curriculares esperados (Méndez y Mendoza, 2009). Es pertinente señalar que no son sólo ellos quienes

pueden encontrarse en esta situación, sino también otros jóvenes con características diferentes que no son consideradas como discapacidad alguna.

Con el fin de favorecer la inclusión educativa de todos los alumnos en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), el presente proyecto pretende abordar el área de las prácticas docentes al tener como objetivo formar a los docentes de la Facultad de Contaduría y Administración en prácticas que favorezcan la inclusión de los alumnos que se encuentran inscritos en ella.

Justificación

La atención a la diversidad en las aulas universitarias es un problema urgente, en donde la segregación de los alumnos con diferencias evidentes (discapacidad, desventaja social, etc.) al resto de sus compañeros es una situación escolar que se sigue presentando, al toparse con barreras que pueden encontrarse en las culturas, políticas o prácticas de la Institución. Respecto a las prácticas, aun cuando se han implementado cursos de formación docente en el área pedagógica, curricular y didáctica para atender al alumnado, a partir de lo planteado en el Plan de Desarrollo Institucional (1997), estos cursos se hacen de manera descontextualizada, en entidades académicas ajenas a la realidad educativa en donde ejerce su docencia cada profesor. Para que ocurra una transformación se requiere que sea el docente un agente activo de su propio cambio, que viva un proceso reflexivo junto con otros docentes, y que sea desde su propio centro escolar donde emerjan las observaciones y críticas que le permitan mejorar su práctica (Imbernón, 1998; Liston y Zeichner, 1993; Pérez y Gimeno, 1992). Un proceso de formación con tales

características permitirá que, a partir de la reflexión en conjunto, el profesor distinga si sus prácticas son inclusivas con todos sus alumnos o si por el contrario, propician barreras para la participación y el aprendizaje, y en base a ello, pueda modificarlas. Claramente esto beneficiará a todos los alumnos.

Diagnóstico

La fase de diagnóstico tuvo como objetivo indagar acerca de las prácticas docentes para atender a la diversidad de seis profesores de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) y de la Facultad de Derecho (FD) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), a fin de que estos datos pudieran servir como guía en un proyecto de Formación del Profesorado a través de un proceso de Facilitación (Nieto, en Segovia, 2005).

El diagnóstico consistió en un estudio exploratorio descriptivo de tipo cualitativo. Se realizó en un inicio la revisión bibliográfica sobre el tema; consecuentemente se solicitó el consentimiento de las autoridades educativas para poder realizar el diagnóstico; se realizaron entrevistas a profundidad a seis alumnos con discapacidad para indagar su experiencia educativa a lo largo de sus estudios en la Facultad en cuanto a sus dificultades generales en su estancia, con los maestros, en las clases, características de un buen docente y los nombre de los buenos docentes; después se realizaron entrevistas a ocho alumnos de mejor promedio de ambas facultades respecto a las características de un buen docente y los nombres de buenos docentes; de los datos obtenidos se identificaron a seis docentes sobre quienes hubo recurrencia de rasgos de prácticas inclusivas; se solicitó el

consentimiento de los docentes identificados para participar en el diagnóstico; se les realizó una entrevista a profundidad sobre su práctica docente, lo que consideran para ser un buen docente, la formación docente, el trabajo docente en el contexto universitario, la atención a la diversidad, la experiencia de tener alumnos con discapacidad, las dificultades en su trabajo docente, entre otros; posteriormente se realizó el análisis de la información a través del proceso de categorización (Shagoury y Miller, 2000).

A partir de la información analizada es posible apreciar las distintas características de las prácticas docentes inclusivas que señalan los alumnos con discapacidad y los profesores como aquellas que correspondería tener un buen docente. Las categorías generales obtenidas a través del análisis por categorización se agruparon en cuatro de las seis dimensiones de la práctica docente que señalan Fierro, Fortoul y Rosas (1999). Estas cuatro dimensiones fueron la dimensión personal, social, valoral y didáctica:

Tabla 1. Dimensiones de la buena práctica docente

Dimensión personal (compromiso docente, ser docente, reflexión)	Dimensión social (considerar las características de los alumnos para la planeación e impartición, atención a la diversidad, trabajo colaborativo entre docentes, ¿cómo hacer que mis clases involucren a todos los alumnos?, condiciones institucionales y académicas de la facultad)
Dimensión didáctica (planeación de las clases, diversidad de materiales, diversidad de actividades [trabajo colaborativo], considerar las características de los alumnos, métodos de trabajo, currículo, evaluación)	Dimensión valoral (respeto a los alumnos, motivación al alumno, clima de confianza para la participación)

Como conclusión del diagnóstico puede señalarse que es patente que las prácticas señaladas anteriormente permitirían el acceso a todos los alumnos que se encuentren en el aula, ya que desde la planeación, los profesores identificarían las barreras que pueden plantear en sus clases y posibilitarían la inclusión de sus alumnos. Por ello, se requiere que la formación del profesorado sea con todo el cuerpo docente y que vaya dirigida al desarrollo de prácticas inclusivas, donde se aborden las características identificadas. Además, en el momento en que los docentes tengan apertura hacia el trabajo con todos sus alumnos, tendrán la posibilidad de desarrollar habilidades para enfrentarse a otros retos en el aula.

Intervención

Objetivo de la intervención: que los profesores reflexionen sobre el tema de las diferencias y su práctica docente, para que de este modo desarrollen prácticas que favorezcan la inclusión y la atención a la diversidad a través del trabajo colaborativo dentro de un proceso de facilitación.

Fundamentación del modelo de intervención

El fundamento epistemológico del proyecto es el paradigma proceso-mediacional señalado por Pérez y Gimeno (1992), mismo que considera los procesos humanos sociocognitivos desde una postura psicogenética.

El modelo teórico bajo el cual se plantea el proyecto de intervención es el modelo de facilitación propuesto por Nieto (citado en Segovia, 2005), y el modelo de Schön (citado en Chaile, 2008) de "investigar en el contexto de la práctica".

Aunque se ha asumido la postura proceso-mediacional en este proyecto, también se retoman algunas características del modelo de reconstrucción social descrito por Liston y Zeichner (1993), que sitúa a los profesores como personas con criterio social, capaces de reflexionar sobre su quehacer y de transformar su actividad a través de la reconstrucción de sus conceptualizaciones sobre lo que realizan. Esta visión coincide con la orientación conceptual crítico progresista señalada por Barraza (2010) al señalar que la intervención es desarrollada por los agentes implicados, quienes son los beneficiarios y consolidan su práctica profesional en el contexto mismo donde existe la problematización.

Respecto a la metodología, el proyecto se desarrolló retomando rasgos del modelo metodológico propuesto por Brockbank y McGill (2002) como *“Diálogo reflexivo con otros colegas- facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva”*, en el cual la facilitación propicia un aprendizaje críticamente reflexivo centrado en la persona en colaboración con otros; además se consideraron las fases de desarrollo de proyectos (asamblea inicial, planeación, acción, asamblea final) y el proceso lógico (cognición, lenguaje, afecto y autonomía) planteado por López Melero (2004) en el Proyecto Roma.

Diseño de la intervención

Se realizó una reunión el día tres de junio del presente año con la totalidad de los docentes participantes para mostrarles la metodología que se seguiría en el programa, así como los resultados obtenidos en el diagnóstico. Después de haber realizado esta primer reunión, se abordaron las características de la práctica docente

inclusiva a partir de la agrupación que se realizó de las mismas considerando las dimensiones señaladas por Fierro, Fortoul y Rosas (1999). Para ello, el programa de intervención se dividió en las siguientes dos fases y se llevó a cabo en 10 reuniones:

1. Fase introductoria: se consideró realizar esta fase en cuatro reuniones de dos horas cada una. En ella se abordaron la dimensión personal de la práctica docente y la característica de “atención a la diversidad” que pertenece a la dimensión social.

a) Al abarcar la dimensión personal se aspiró a que los docentes reflexionarían sobre la concepción que la sociedad tiene respecto a la labor de los profesores, que analizarán por qué ellos eligieron ser docentes, y que identificarán qué características tenían aquellos profesores que marcaron su vida (Branda y Porta, 2012). Después de ello, se buscó que los profesores observarían su trayectoria docente a través de la metodología narrativa con el “biograma docente” (Branda y Porta, 2012), y que a partir de ello reflexionarían sobre las dificultades que han transitado, qué han hecho para salir de ellas, qué les ha aportado la docencia, así como los eventos agradables que han vivido al ser docentes; para que después pudieran otorgar un valor a cada uno de los hechos identificados en la “significación de mi trayectoria”.

b) En lo concerniente a la característica de atención a la diversidad de la dimensión social, se realizó una reflexión por medio de preguntas guía en equipo, las cuales después compartieron en plenaria, propiciando con ello el debate y la participación. Una vez concluida esta parte se

abarcaron los prejuicios que existen sobre los alumnos, sus capacidades y sobre la atención a la diversidad, a través del análisis de casos en equipos que después se comentaron en plenaria (Parrilla, 2004).

2. La segunda fase se realizó en las siguientes seis reuniones, se retomó lo propuesto por Brockbank y McGill (2002), López- Melero (2004), así como el ciclo de enseñanza reflexiva planteado por Smyth (1989), Díaz Barriga (2002), Reed y Bergemann (2001) y Schön (1992) (citados en Díaz Barriga, 2006) (Esquema 1), este ciclo se repitió dos ocasiones. Cada docente desarrolló su plan de acción individual en donde señaló qué es lo que pretendía mejorar o trabajar. El desarrollo de su plan de acción fue en trabajo colaborativo con los demás profesores. Esto se abordó en los siguientes cuatro momentos, dentro de los cuales se trabajaron las etapas de los procesos lógicos señalados por López- Melero (2004):

- a) Reunión o asamblea inicial (etapa de proceso lógico: cognición):
 - Individualmente, cada profesor seleccionó un incidente crítico que tuviera que ver con una característica de las dimensiones valoral, social y didáctica de la práctica docente. Señaló el por qué, cuáles fueron las dificultades, qué realizó con anterioridad, qué situaciones que se presentaron con su actuar, etc.
- b) Reunión intermedia (etapa de proceso lógico: lenguaje):

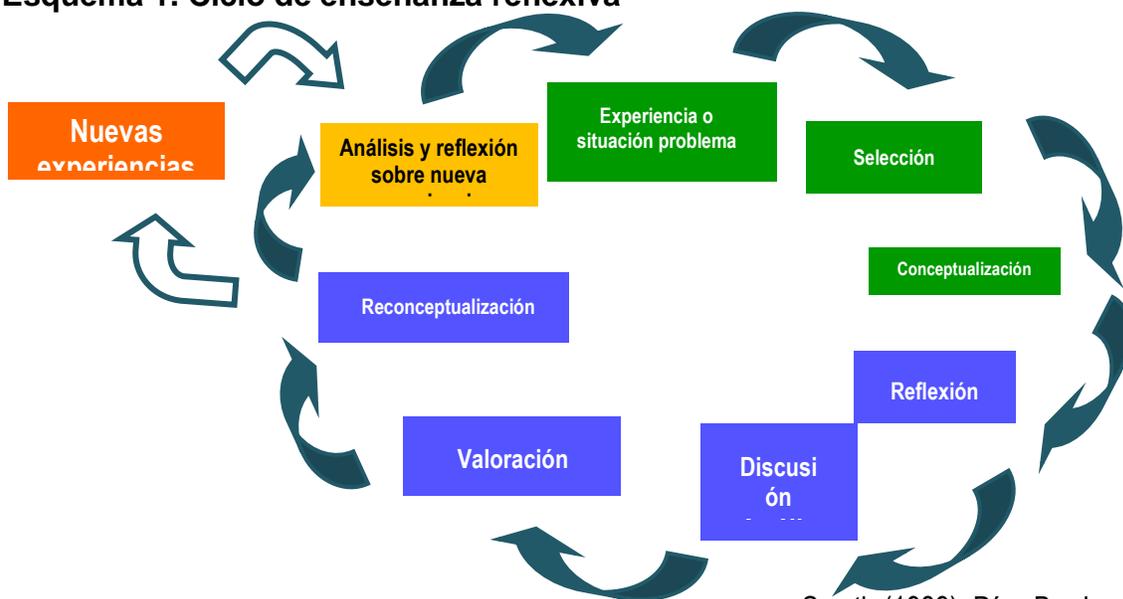
- Cada docente comentó a sus compañeros la situación que describió en la reunión anterior.
 - Los demás compañeros docentes escucharon al profesor que se expuso su situación.
 - Una vez que el docente concluyó, los demás comentaron al respecto, considerando algunos otros aspectos que el docente no tomó en cuenta, reflexionaron sobre las dificultades que el docente comentó; presentaron propuestas, argumentos, etc.
 - El docente expositor señaló cuáles de las propuestas, comentarios o ejemplos consideraba para concretar su proyecto de mejora individual.
 - Cada docente concluyó el formato de proyecto individual correspondiente a esa reunión.
 - Cada docente tuvo la posibilidad de ser el docente expositor.
- c) Puesta en acción (etapa de proceso lógico: afecto y autonomía):
- Cada docente llevó a cabo su plan de acción en el aula, considerando los “¿y si?”, que son esas situaciones inesperadas que podrían presentarse. En este momento el docente utilizó un medio de recogida de información, el cual varió desde la filmación, método de fotografía, informe personal, relato de un alumno, encuestas, etc.

- Cada profesor realizó un análisis de la información recogida con el método que eligió, respondiendo a la pregunta: ¿qué observo en esto?

d) Reunión o asamblea final (autonomía):

- En este último momento los docentes se volvieron a reunir en los equipos predeterminados y comentaron sobre cómo llevaron a cabo el plan de acción, qué observaron, qué ocurrió, qué funcionó, qué no consideraron, mostraron también sus evidencias.
- Señalaron si continuaban trabajando la característica previamente abarcada o elegían otra característica de la misma u otra dimensión.
- Se realizó reunión en plenaria donde se invitó a los docentes a comentar sus observaciones y reflexiones sobre lo hecho.

Esquema 1. Ciclo de enseñanza reflexiva



Smyth (1989), Díaz Barriga (2002), Reed y Bergemann (2001), Schön (1992) (En

La segunda fase se llevó a cabo en dos ocasiones, siendo así un proceso cíclico que permitió la mejora y la reflexión.

A manera de cierre...

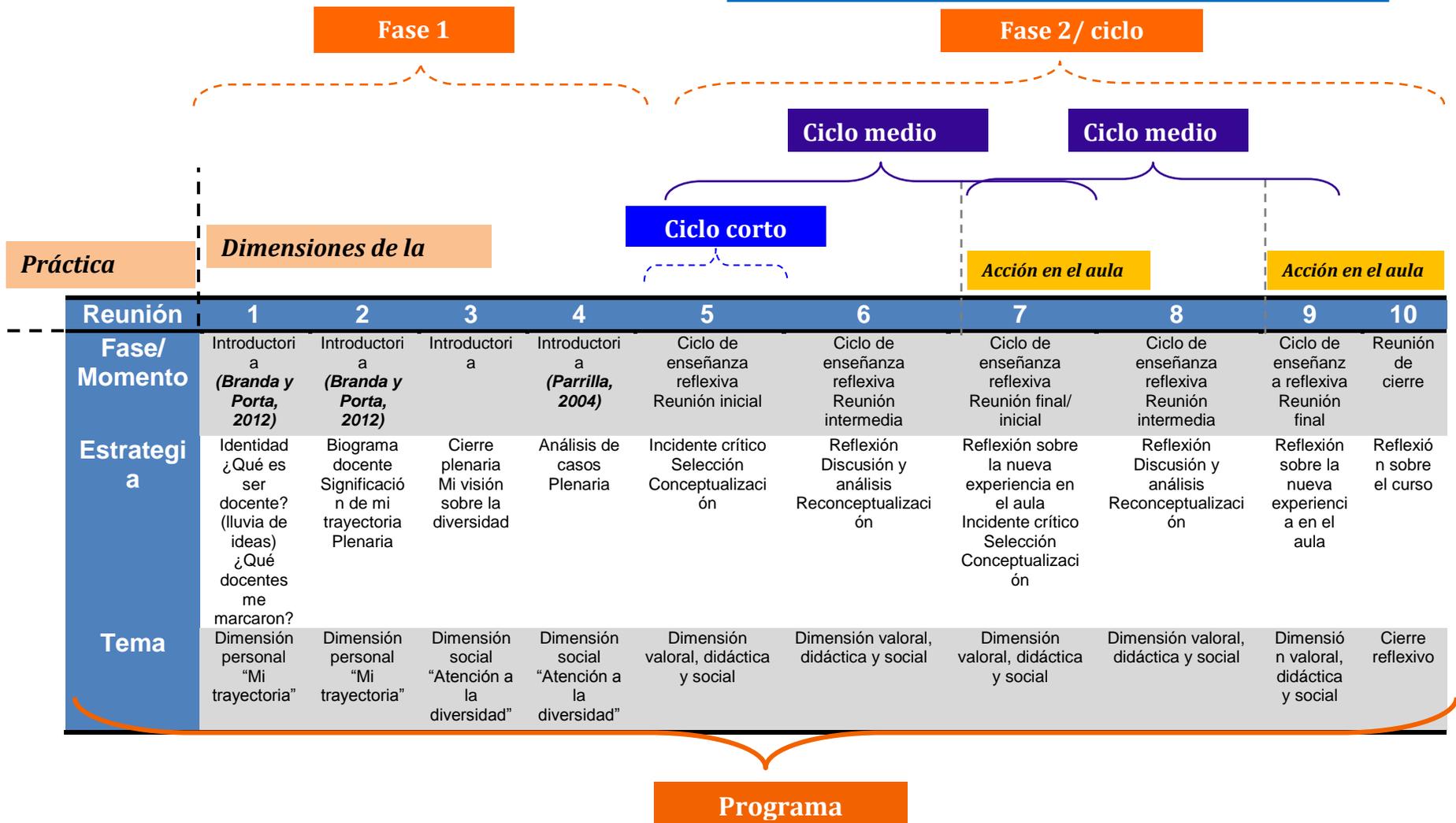
Es posible notar que se requiere que los profesores reflexionen sobre las concepciones que tienen en torno al tema de las diferencias y la atención a la diversidad, para que con ello identifiquen su propia práctica docente y puedan, en colaboración con sus compañeros, transformar su práctica a prácticas inclusivas que permitan la atención a la diversidad.

Referencias

- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de Intervención Educativa*. Universidad Pedagógica de Durango. México. [Trabajo en red]. Recuperado el 11 mar 2013, de: http://www.upd.edu.mx/librospub/libros/elaboracion_de_propuestas.pdf
- Bisquerra, R. (2003). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. CISSPRAXIS S.A. España.
- Branda, S. y Porta, L. (2012). *Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables*. [Trabajo en red]. Recuperado el 20 may 2013, de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163COL2.pdf>
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid. Morata.
- Chaile, M. (2008). *Un análisis de los modelos de formación asumidos por los docentes que enseñan ciencias*. [Trabajo en red]. Recuperado el 9 abril 2013, de: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny08/article05.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill, pp. 172.
- Fierro, C., Fortoul, Rosas, (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación Acción*. México: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J., Pérez, A. (1983): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Imbernón, F. (1998). *La profesionalización de la función docente. Hacia una nueva cultura profesional. La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. España: Graó. Págs. 13-20.
- Liston y Zeichner (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. E.U. Las tradiciones de reforma de la formación del profesorado en los estados Unidos*. Madrid. Ed. Morata.
- López M. (2004) *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe. p.165-246
- Méndez, J. y Mendoza, F. (2009). *Actitudes hacia los alumnos con capacidades diferentes en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. [Trabajo en red]. Recuperado el 9 sep 2012, de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE1178675471.pdf>

Esquema 2. Fases de la intervención

Brockbank y McGill (2002); López- Melero (2004); Smyth (1989), Díaz- Barriga (2002), Reed y Bergemann (2001) y Schön (1992) (citados en Díaz Barriga, 2006)



- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*. No. 327. [Trabajo en red]. Recuperado el 24 oct 2012, de: <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/CEducativa/Maestros/Formacin%20Continua%20Maestros/Lectura%2015%20Parrilla%20Latas%20%282002%29.pdf>
- Pérez, A. y Gimeno. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. España. Trillas.
- Plan Institucional de Desarrollo 1997- 2007. (1997). [En red]. Recuperado el 12 sep 2012, de: <http://www.uaslp.mx/Spanish/Rectoria/rector/Pide/Documents/PIDE.PDF>
- Segovia, J. (2005). *Asesoramiento al centro educativo, colaboración y cambio en la institución*. Ed. Octaedro, S.L. España
- Shagoury, R. y Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes investigadores*. Ed. Gedisa.

CAPÍTULO 6

EL TALLER “TRABAJO CONJUNTO PARA ATENDER A NIÑOS CON NEE” COMO ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN Y VINCULACIÓN.

Rosa Ma. Monserrat Rosales Martínez
Erika Montserrat Velarde Vagas
Alejandro Perea Morales
Maestría en Educación Básica
de la Universidad Pedagógica de Durango.

Resumen

El presente avance de investigación surge como una inquietud por conocer como el tiempo es usado en la escuela y en las aulas, y si este es aprovechado únicamente en actividades de aprendizaje y enseñanza. El modelo de Elliott de investigación-acción permitió desarrollar la idea inicial, para luego elaborar un diagnóstico de nuestra problemática y así diseñar una propuesta de intervención. Utilizando la técnica esqueleto de pescado iniciamos la delimitación de nuestro tema de interés, para realizar enseguida un prontuario de observación, donde los temas a observar fueron: a) Actividades de transición b) Organización y distribución del tiempo c) Organización del espacio físico y d) Actividades de encuentro y comunicación. El prontuario de observación lo aplicamos cinco veces en diferente hora de la jornada escolar en los grupos de 1º. 5º. Y 6º, de una escuela de Educación Primaria. Después de analizarlo se eligieron las siguientes categorías: a) Maestro de grupo b) El personal de apoyo c) Alumnos con NEE. Categorías que permitieron plantear el problema. “Cómo lograr una comunicación y vinculación de las actividades entre maestro de grupo con las del personal de apoyo para atender a los niños con NEE”. A partir de este diagnóstico se diseñó un curso-taller de seis sesiones con una duración de 5 horas titulado “Trabajo conjunto para atender a niños con NEE”.

Palabras clave: Tiempo, Comunicación y Niños con NEE

Preocupación temática

La reforma realizada por el actual gobierno, en febrero del 2013 al Artículo Tercero Constitucional prevé que la educación que se imparta en todos los planteles sea de calidad. Una educación de calidad es aquella que cumple con todos los preceptos establecidos en el Artículo Tercero y en la Ley General Educación. Por ello, un requisito fundamental para lograr esa educación de calidad para todos es que nuestras escuelas funcionen debidamente en sus aspectos más elementales nos referimos específicamente a los rasgos de la normalidad mínima escolar la cual plantea 8 rasgos que han de cumplirse en su totalidad en todas las Instituciones educativas y que a continuación mencionamos:

1. Todas las escuelas brindan el servicio educativo los días establecidos en el calendario escolar.
2. Todos los grupos disponen de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar.
3. Todos los maestros inician puntualmente sus actividades.
4. Todos los alumnos asisten puntualmente a todas las clases.
5. Todos los materiales para el estudio están a disposición de cada uno de los estudiantes y se usan sistemáticamente.
6. Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje.
7. Las actividades que propone el docente logran que todos los alumnos participen en el trabajo de la clase.
8. Todos los alumnos consolidan su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo con su grado educativo.

De todos los rasgos anteriormente mencionamos nos interesa analizar en especial el número 6, que refiere: "Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje".

En concordancia con este rasgo, el programa escuelas de tiempo completo, y en el acuerdo número 610, también se menciona la importancia de ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje para niños y jóvenes de escuelas públicas, a través de la ampliación del tiempo dedicado al horario escolar y del uso efectivo del mismo a partir de la implementación de una propuesta pedagógica integradora (SEP, 2012).

El tiempo que se utiliza en las aulas debe aprovecharse centrandose las actividades educativas en la promoción y desarrollo de capacidades, habilidades, y actitudes de los estudiantes para fortalecer los propósitos educativos. Por ello, se consideró trabajar "el uso del tiempo en la escuela" como tema a investigar. Pues comúnmente en las escuelas de educación básica se desarrollan un conjunto de actividades que no están estrechamente relacionadas con la enseñanza o el aprendizaje, por ejemplo: nombrar lista, recoger ahorros, revisión de tareas, formación, entre otras actividades de control y rutina.

Lo planteado en la normalidad mínima y específicamente en el rasgo núm. 6, contraviene esas prácticas respecto al tiempo que se usa para desarrollarlas. En ese sentido, nuestra preocupación está encaminada a determinar si se logra lo que se establece en dicho rasgo, respecto a la utilización del tiempo para llevar a cabo únicamente actividades encaminadas al aprendizaje en los niños o si en realidad se siguen llevando las mismas prácticas invirtiendo tiempo en actividades poco relacionadas a la enseñanza y el aprendizaje.

El presente trabajo de investigación se realizó en la escuela primaria Antonio de Juambelz y Bracho, ubicada en Paseo de las Águilas SN, Victoria de Durango, Fraccionamiento Real del Mezquital. Actualmente laboran en esta institución 17 personas, de las cuales 6 son maestros frente a grupo, 1 directivo, 8 maestros de apoyo y 2 asistentes de servicios.

Como la intención es profundizar en esta idea inicial se realizó un diagnóstico para posteriormente poder diseñar e implementar una estrategia de intervención encaminada a mejorar las prácticas respecto al uso del tiempo en la escuela, por lo tanto, consideramos que la metodología apropiada para tales fines es la de la investigación-acción.

Metodología

Elliott (2000) define la investigación-acción como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas científicas de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo inteligente y acertado.

El modelo de Elliott (2000) sobre investigación-acción representa una espiral de ciclos que consiste en identificar una idea inicial, el reconocimiento (descubrimiento y análisis de hechos), la estructuración del plan general, el desarrollo de las etapas de acción y la implementación.

Una vez establecida la idea inicial, se prosiguió a realizar el diagnóstico. En esta etapa se utilizó la técnica de esqueleto de pescado para ampliar la visión de

las posibles causas de nuestro tema para detectar cómo se relaciona, cómo influye y qué comprende.

La técnica “esqueleto de pescado” (diagrama de Ishikawa) es una representación de varios elementos (causas) de un sistema que puede contribuir a un problema (efecto). Esta técnica se utiliza para identificar la causa raíz del problema, por su forma este diagrama recibe el nombre esqueleto de pescado en el cual la espina dorsal es el camino que conduce a la cabeza del pescado que representa la inconformidad, tema o problemática que se desea analizar, las espinas que rodean la espina dorsal indican los factores principales y secundarios de las posibles causas del problema (Azcúenaga, 2006).

Con base en los resultados obtenidos, se diseñó un prontuario de observación que fue aplicado posteriormente y cuya información posibilitó la elaboración del diagnóstico.

Procedimiento

Para el diseño del diagrama de causa-efecto (esqueleto de pescado) se inició con una discusión para definir una problemática en común, “El uso del tiempo en la escuela”, una vez planteado el problema de manera sencilla y clara se procedió a etiquetar las categorías anotando las posibles causas que afectaban el problema, luego estas espinas grandes (categorías) fueron vestidas con espinas pequeñas que representaban las subcausas.

Después de un amplio análisis y discusión por parte del equipo se decidió modificar algunas categorías y posteriormente seleccionar una de ellas para su investigación la cual fue “organización”. Las subcausas que se consideraron pertinentes fueron las siguientes:

- Actividades de transición
- Organización del aula
- Actividades de gestión, rutina y servicio
- Organización y distribución del tiempo
- Actividades de encuentro y comunicación

Algunas de las subcausas anteriormente mencionadas nos permitieron elaborar una pregunta que nos sirvió de guía para la redacción de un prontuario de observación.

El prontuario es un instrumento vital para captar el ethos o clima de la escuela, por eso se debe estar atento para captar rituales, asambleas, símbolos, aspectos de la comunidad, de los padres de familia y del currículum. El propósito del prontuario es hacer un juicio empírico y factual más que un juicio de valor del entorno (Mckernan, 1999).

En seguida, se analizó la información del prontuario de observación para conocer a fondo las características de la situación problemática. Fueron cinco las sesiones que se realizaron con una duración de una hora, en diferente horario de la jornada escolar. En los grupos de 1ro, 5to y 6to.

En el prontuario de observación se abordaron cuatro temas:

- Actividades de transición: son aquellas que llevan a cabo los niños en los momentos de transición de una actividad y otra o entre un momento de la jornada y el siguiente. Abordándose con dos preguntas de observación.
- Organización y distribución del tiempo: se refiere a los momentos de actividad libre y planificada dentro de la jornada escolar, en este tema se desarrollaron tres preguntas.
- Organización del espacio físico: los espacios físicos permite a los niños acceder libremente, por ordenamiento o por normatividad dentro del aula y escuela, en este tema se utilizaron dos preguntas de observación.
- Actividades de encuentro y comunicación: Son aquellas que suponen una interacción entre los docentes que permiten desarrollar el currículum (Asamblea de padres de familia, reuniones de consejo técnico escolar y conversaciones informales con compañeros). En dicho tema se utilizaron dos preguntas observación.

Durante la observación en los tres grupos se tomaron notas relevantes que nos permitieron contestar cada una de las preguntas de los temas del prontuario, lo que nos dio pie para realizar un análisis y categorizar, dando un nombre a cada categoría y construir el aserto.

Para incorporar observaciones que fueron significativas del prontuario que se aplicó en los diferentes grupos se seleccionaron los siguientes códigos:

PO = Prontuario de observación

PO[#] = Número de sesión observada

PO[#]G= Grupo donde se realizó la observación

PO[#]G[#]= Grado del grupo donde se observo

Diagnóstico

A continuación presentaremos los hallazgos encontrados durante las observaciones realizadas en los tres grupos de la escuela primaria. Para esto ponemos en primer lugar el nombre de la categoría, posteriormente viene el aserto y al final se presenta el referente empírico obtenido de la aplicación del prontuario.

- Maestro de grupo

Desinterés de la maestra de grupo por las actividades de apoyo.

PO²G¹ realizada el día 11 de octubre del 2013 de 11am a 12 pm “los niños se encuentran en el salón de clases realizando actividades de escritura, no terminan la actividad y dejan lo que están haciendo para trasladarse al salón de red escolar, algunos niños no llegan a la clase por lo que la maestra de red escolar sale a buscarlos. La maestra de grupo se queda en su aula”.

- Planeación

La planeación es flexible de acuerdo al interés y motivación de los alumnos por las actividades.

PO²G⁵ realizada el día 11 de octubre del 2013 de 11am a 12pm “él maestro va ajustando su planeación de acuerdo a las necesidades, interés de los alumnos y de lo que va sucediendo en clase”.

- Revisión de tareas

La maestra forma a los niños para revisar tarea y pasar a otra clase

PO²G¹ realizada el día 11 de octubre del 2013 de 11am a 12 pm “la maestra formo a los niños para revisarles la tarea lo que ocasiono que llegaran tarde a la clase de red escolar”.

- El personal de apoyo

El personal de apoyo no respeta las actividades y la directora asigna una semana para la evaluación bimestral.

PO⁵G¹ realizada el día 22 de octubre del 2013 de 8:40 am a 9:40 am “la docente de educación física termino su clase antes del tiempo programado y el maestro de música llego tarde a dar su clase por lo que la maestra tuvo que improvisar actividades para cubrir el tiempo que dejaron libre ambos maestros”.

- Traslado en el aula

El traslado de un espacio a otro dentro del aula se dificulta por la cantidad de alumnos y mobiliario.

PO⁴G¹ realizada el día 18 de octubre del 2013 de 11am a 12 pm “Durante la clase del inglés la maestra da la indicación de tomar el libro de la credenza, los niños hacen mucho desorden al intentar tomar el libro ya que el espacio es pequeño”.

- Interrupción de la jornada escolar

La directora hace reuniones a la hora del receso y se extiende por más tiempo.

Maestro y alumnos pasan constantemente a los grupos.

PO⁴G⁵ realizada el día 18 octubre del 2013 de 11 am a 12 pm “Durante la jornada escolar llega la maestra de biblioteca a recoger los libros a préstamo y dos niños de otro grupo pasan a solicitar material con el maestro”.

- Alumnos con NEE

Los niños con necesidades educativas especiales requieren de atención individualizada por parte del maestro de grupo.

PO^{1G}⁵ realizada el día 9 de octubre del 2013 de 9am a 10 am “Un niño con el síndrome de Asperger entra en crisis, llora, grita y solicita a su mamá, la clase se detiene hasta que la mamá llega por él”.

A partir de esta estructura categorial se redactaron las necesidades sentidas derivadas de su análisis; las necesidades sentidas son las siguientes:

- Maestro de grupo

Desinterés de la maestra de grupo por las actividades de apoyo.

- Es necesario que tanto el maestro de grupo y el personal de apoyo trabajen de manera conjunta las actividades planeadas.
- Es necesario que los maestros de grupo y el personal de apoyo tengan constante comunicación.
- Es importante que la maestra de grupo acompañe a los niños a las clases del personal de apoyo.

- Planeación

La planeación es flexible de acuerdo al interés y motivación de los alumnos por las actividades.

- Es importante que la planeación sea flexible ya que los alumnos son quienes tienen que guiar las actividades de acuerdo a su motivación e interés.
- Es necesario que los docentes trabajen con diferentes estrategias didácticas como el método de proyectos.

- Revisión de tareas

La maestra forma a los niños para revisar tarea y pasar a otra clase

- Los maestros de grupo deben buscar un momento adecuado para la revisión de tareas ya sea en equipo o como parte de su planeación.
- El profesor debe de aprovechar todas aquellas oportunidades que se le presentan para revisar la tarea y dejar un aprendizaje en sus alumnos.

- Personal de apoyo

El personal de apoyo no respeta las actividades y la directora asigna una semana para la evaluación bimestral.

- Buscar que el personal de apoyo respete el cronograma asignado por la dirección.
- Es importante que el personal de apoyo se sujete al tiempo de su clase.
- Los maestros deben asistir puntualmente a la institución.

- Traslado en el aula

El traslado de un espacio a otro dentro del aula se dificulta por la cantidad de alumnos y mobiliario.

- Es necesario que los maestros organicen y distribuyan los espacios y materiales adecuados para la atención educativa en función a las necesidades de los alumnos.

- Interrupción de la jornada escolar

La directora hace reuniones a la hora del receso y se extiende por más tiempo.

Maestro y alumnos pasan constantemente a los grupos.

- Respetar los tiempos asignados para cada actividad
- Buscar alternativas para compartir información con los maestros y que estas no afecten su jornada escolar.
- Encontrar espacios para que tanto maestros de apoyo como niños puedan tener un momento en el que comportan e intercambien asuntos generales.

- Alumnos con NEE

Los niños con necesidades educativas especiales requieren de atención individualizada por parte del maestro de grupo.

- Asignar a los maestros de apoyo actividades suficientes para apoyar a los alumnos con NEE
- Que los maestros de educación especial den asesoría y orientación diaria, en lo posible a los maestros de grupo.

- Es necesario que el maestro de grupo realice las adecuaciones curriculares para atender de la manera más efectiva a los NEE.

Posteriormente se seleccionaron las categorías que consideramos fueron las que presentaron mayor incidencia dentro del prontuario de observación:

- Maestro de grupo
- El personal de apoyo
- Alumnos con NEE

Quedando integradas de la siguiente manera: “Falta comunicación y vinculación entre las actividades del maestro de grupo y personal de apoyo para atender a los niños con NEE”. Por lo que a continuación se plantea el problema:

¿Cómo lograr una comunicación y vinculación de las actividades del maestro de grupo con las del personal de apoyo para atender a los niños con NEE?

Hipótesis de acción

Diseñar un curso-taller donde se desarrollen sesiones que permitan la comunicación y vinculación de las actividades de los maestros de grupo con el personal de apoyo para atender a los niños con NEE.

A manera de cierre

Ante los retos que implica atender a niños con necesidades educativas especiales dentro de las instituciones educativas de nuestro país es indispensable revitalizar aquellas estrategias que han funcionado pero que por la dinámica social, económica y cultural no han sido suficientes o se han dejado en el olvido, por lo que se considera fundamental implementar innovaciones y adecuaciones curriculares que logren un impacto satisfactorio en el diseño de una planeación didáctica conjunta entre el personal de apoyo y el maestro de grupo para alcanzar

una comunicación y una integración armónica para poder atender a niños con NEE, así poder lograr una mayor optimización del tiempo en aula con un fin pedagógico.

Referencias

- Azcúenaga L, (2006). *Manuel práctico para la investigación de accidentes e incidentes laborales*. Madrid, España: FC.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid, España: Morata.
- SEP (2012). *Acuerdo 610, reglas de operación del programa de tiempo completo. Educación Básica*. México: Autor.
- SEP (2013). *El consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente. Educación Básica*. México: Autor

Cuarto Coloquio Nacional de Investigación Educativa
Red Durango de Investigadores Educativos



Colección:
Campos de Indagación. Generación de
Conocimiento desde los Agentes Educativos

Alejandra Méndez Zúñiga

Enrique Ortega Rocha

Coordinadores de colección

