



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

*“Pedagogía por proyectos desde la interculturalidad e inclusión educativa
en una escuela multicultural marginada del estado de Oaxaca”.*

Tesis para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta:

Gabriela Lorena García Bolaños

Directora de tesis: Mtra. Leticia Vega Hoyos

AGRADECIMIENTOS

A la UPN por la oportunidad de realizar los estudios de Maestría y brindarme un espacio de libertad para la profesionalización y la construcción de conocimientos para acceder al espacio científico en la labor docente.

A CONACYT por brindarme la confianza y apoyo para generar conocimientos en pro de una educación incluyente y posible desde los espacios de mi estado, Oaxaca.

A mi madre y hermanos por el apoyo incondicional, mismo que me ha permitido realizar cada uno de mis sueños.

A mis abuelos, Juan y Clara quienes siempre han creído en mí, motivándome con su apoyo y cariño para concluir esta meta.

A mi tutora Leticia Vega Hoyos por creer en mí y en la investigación, por su acompañamiento excepcional, apoyo teórico, metodológico y personal en este camino que ahora concluyo.

A la Redleo Oaxaca, por brindarme un espacio de reflexión de mis prácticas docentes, su amistad y compromiso con la educación oaxaqueña.

Al personal docente, padres de familia y en especial a los estudiantes de la Escuela Tridocente “Francisco Villa”, del fraccionamiento del mismo nombre en el estado de Oaxaca, por permitirme compartir sus experiencias que dieron forma a esta investigación.

A mis lectores Alicia Pereda Alfonso, Gabriela Czarny, Roberto Pulido y Gerardo Ortiz Moncada por su acompañamiento continuo y sugerencias excepcionales que enriquecieron esta investigación.

A la UPN Bogotá, Colombia, por recibirme durante el tercer semestre como parte de la beca de movilidad contribuyendo de manera excepcional a mi crecimiento personal y profesional.

Al Dr. Jorge Posada, tutor durante mi estancia en la UPN Bogotá, Colombia, quien contribuyó extraordinariamente a esta investigación desde su profundo conocimiento teórico.

A mi tío Gilberto por su apoyo a cada uno de mis logros.

A la titular de la Secretaría de conflictos del nivel de educación especial Norma y su auxiliar Estrella de la Sección veintidós por facilitarme los apoyos para mi profesionalización.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| ÍNDICE DE ILUSTRACIONES | 4 |
| ÍNDICE DE TABLAS | 5 |
| INTRODUCCIÓN..... | 6 |
| JUSTIFICACIÓN | 12 |
| CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA TEMÁTICA | 15 |
| 1.1 El punto de partida | 15 |
| 1.2 Planteamiento de problema | 29 |
| 1.3 Camino metodológico: perspectiva cualitativa | 31 |
| 1.3.1 La metodología del estudio: técnicas, instrumentos y procedimientos..... | 34 |
| 1.3.2 Participantes | 43 |
| CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO..... | 46 |
| 2.1 La cotidianidad en la escuela | 47 |
| 2.1.1 Cultura escolar | 51 |
| 2.1.2 Interculturalidad en la escuela | 53 |
| 2.1.3 Pedagogía por Proyectos | 55 |
| 2.1.4 Criterios pedagógicos para abordar la interculturalidad en la escuela | 61 |
| 2.1.5 Formación del docente en el tema de la inclusión | 76 |
| 2.2 De la educación especial a la educación inclusiva vs. la ciudadanía incluyente | 79 |
| 2.2.1 ¿Qué se entiende por inclusión educativa oficial? | 82 |
| 2.2.2 Ciudadanía en la escuela | 85 |
| 2.2.3 Repensar la inclusión | 89 |
| 2.2.4 La exclusión y desigualdad social | 94 |
| CAPÍTULO 3. RESULTADOS DEL ESTUDIO ETNOGRÁFICO | 97 |
| 3.1 La mirada de la escuela: el “déficit sociocultural” y el “déficit en lo escolar”..... | 100 |
| 3.1.1 La pesadilla, el horror de la escuelita de la “Ocupa” | 100 |
| 3.1.2 Los estudiantes con déficit “ella está más difícil de llegar a un futuro” | 105 |
| 3.1.3 <i>¡A ver si aguanto, si doy resultados o qué!</i> La mirada de los profesores | 114 |
| 3.2 La mirada de los alumnos/as de la “Ocupa”. Tratando de contrarrestar “el déficit” | 119 |
| 3.2.1 Filtrando la vida comunitaria ¿reivindicando la “Ocupa”? | 120 |
| 3.2.2 <i>¡Todos para uno y uno para todos!</i> Un frente colectivo ante la escuela | 125 |
| 3.3 La mirada hacia y desde los padres de familia | 127 |
| 3.3.1 Los maestros ¿Qué le pueden decir a un niño para motivarlo? ... | 127 |

| | |
|--|-----|
| 3.3.2 Las familias “trabajamos luchando” argumentando su dignidad social y moral en la “Ocupa” | 132 |
| 3.3.3 Búsqueda de ciudadanía “lo que a unos les cuesta un año a nosotros nos cuesta una lucha” | 139 |
| CAPÍTULO 4. LA EXPERIENCIA DE APOYO CONTEXTUALIZADA DE “PEDAGOGÍA POR PROYECTOS” | 142 |
| 4.1 La PpP como experiencia de formación docente | 146 |
| 4.1.1 Validación de los saberes cotidianos | 157 |
| 4.2 Criterios interculturales como propuesta en la Pedagogía por Proyectos..... | 167 |
| REFLEXIONES FINALES | 196 |
| REFERENCIAS | 204 |
| ANEXOS | 213 |

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

| | |
|---|-----|
| Ilustración 1. Entrada al fraccionamiento “Francisco Villa” | 101 |
| Ilustración 2. Baño de hombres de la escuela | 102 |
| Ilustración 3. Salón de quinto, sexto grado y dirección | 104 |
| Ilustración 4. Niños y niñas en el recreo | 107 |
| Ilustración 5. Niñas llegando tarde a clases | 108 |
| Ilustración 6. Haciendo fila para el baño | 109 |
| Ilustración 7. Grupo de la experiencia | 110 |
| Ilustración 8. Maestra en clases | 111 |
| Ilustración 9. Estudiante separado por “listo” | 113 |
| Ilustración 10. Jugando en el recreo a las “luchitas” | 113 |
| Ilustración 11. Formándose para el recreo | 119 |
| Ilustración 12. Niños jugando a la “comidita” | 120 |
| Ilustración 13. Niños jugando a la “PFP” (Policía Federal Preventiva) | 121 |
| Ilustración 14. Oraciones armadas por los estudiantes de primero y segundo grado | 123 |
| Ilustración 15. Barricada de los estudiantes donde no puede acceder Dorian | 124 |
| Ilustración 16. Niños reunidos en la hora del recreo | 125 |
| Ilustración 17. Niños y niñas de primero y segundo grado reunidos | 126 |
| Ilustración 18. Clausura del ciclo escolar: padres y madres organizados. | 133 |
| Ilustración 19. Arriba: la “Ocupa”. Abajo: la escuela | 135 |
| Ilustración 20. Escuela bilingüe | 147 |
| Ilustración 21. Niñas afuera. Niños al centro | 147 |
| Ilustración 22. Grupo de tercer y cuarto grado | 156 |
| Ilustración 23. Cuento elaborado por un estudiante de tercer grado “El ave que no podía volar” | 160 |
| Ilustración 24. Libro álbum <i>La familia de los cerdos</i> . Ilustración. Libro álbum <i>La babosa cariñosa</i> | 161 |
| Ilustración 25. Cuento 1: El conejo y el chango. Autora: Esmeralda | 162 |
| Ilustración 26. Cuento 2: Azucena y el monstruo. Autor: Luis Alberto | 162 |
| Ilustración 27. Cuento 3: El gato con su mamá. Autora: Andrea | 163 |
| Ilustración 28. Niño de cuarto año trabajando su cuento | 165 |
| Ilustración 29. Mirando la película <i>El libro de la selva</i> como parte del proyecto..... | 190 |
| Ilustración 30. Niños y niñas trabajando en los cuentos del proyecto | 193 |
| Ilustración 31. Dorian trabajando su cuento | 195 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Fases de la metodología por proyectos (Jolibert, 1994) | 36 |
| Tabla 2. Fases, actividades y adecuaciones realizadas | 37 |
| Tabla 3. Formato de planeación y estructura didáctica del proyecto | 40 |
| Tabla 4. Comparación entre currículo por materias y por proyectos (Rincón, 2012) | 59 |
| Tabla 5. Cuadro de criterios interculturales para el abordaje áulico que contribuyeron a la experiencia para el análisis | 64 |
| Tabla 6. Cuadro de análisis de los cuentos elaborados por los estudiantes | 149 |
| Tabla 7. Cuadro comparativo de una clase cotidiana y de una de PpP ... | 163 |
| Tabla 8. Propuesta para articular criterios interculturales en la PpP | 169 |

INTRODUCCIÓN

Que hay momentos en que la forma de una letra me conmueve, que un número cualquiera es capaz de cometerme y que zozobro ante cualquier patio de cualquier escuela en cualquier recreo. Pero advirtiéndome también que me sublevan, en el siguiente orden, todos los festejos escolares, la apariencia etérea de los pizarrones, la estúpida presencia del dictado, la indecente rima vocálica de la lengua oficial y esa tenacidad para prohibir que el otro sea otro en nombre de la mediocridad, egocéntrica y mezquina, de la mismidad.

(Skliar, 2002, p. 17)

Este trabajo de investigación conjuga, por una parte, elementos etnográficos que muestran de manera particular a los niños y niñas que presentan rezago educativo y, por otra, la metodología de Pedagogía por Proyectos (PpP) abordada como una experiencia de apoyo contextualizada. Todo esto ocurre en una primaria multigrado de una zona suburbana en los márgenes de la capital del estado de Oaxaca. En el desarrollo del tema se expone el contexto desfavorecido y marginado en el que se ubica la escuela, así como las condiciones docentes en las que se desarrollan las actividades escolares. Lo anterior origina algunas preguntas: ¿La inclusión educativa sólo se trata de una buena actitud? ¿La inclusión educativa se debe desarrollar sólo en espacios escolarizados y por especialistas? ¿Ciudadanizarse es un asunto de la interculturalidad e inclusión desde la escuela?, problemáticas a las que se intenta dar respuestas acordes a la experiencia que resultó de este trabajo de investigación.

La experiencia aquí presentada sucede en un fraccionamiento que está caracterizado por contar con pobladores conocidos como “paracaidistas”.¹ Ellos,

¹ Personas invasoras de tierras de manera ilegal.

que se autonombran la “Ocupa”,² también forman parte de una organización social de lucha, presentándose como “Sol rojo” frente a otras organizaciones. Dicha agrupación está integrada por distintos sujetos de origen indígena residentes en la capital, mismos que fueron relegados por cuestiones económicas de sus espacios comunitarios y otros más que habitaban en las colonias marginadas de Oaxaca.

La investigación se aborda desde la perspectiva de docente-investigadora, desarrollada a partir de una red de profesores en el estado de Oaxaca (Redleo) que propone la flexibilidad y los usos de la didáctica basada en la metodología de PpP. Con base en la experiencia de docente de apoyo en el nivel de educación especial, he experimentado una serie de cuestionamientos sobre su operatividad tanto de la inclusión como de la PpP en el tema de la diversidad con niños y niñas con supuestos déficits físicos, cognitivos y/o sociales, bajo un contexto minado de carencias socioeconómicas.

A partir de lo anterior, este trabajo de investigación se desarrolló en cuatro capítulos: en el primero se plantean los antecedentes, aquellos aspectos administrativos, políticos y estratégicos que la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las Orientaciones Estatales de Oaxaca proponen para abordar el tema de la discapacidad, área en la que me desenvuelvo como profesora. En estas circunstancias institucionales se muestra cómo se enfrenta el docente, desde sus posibilidades, a los contextos adversos que la escuela representa para llevar a cabo la inclusión educativa y poder visibilizar aquellos mecanismos que dentro de las aulas ocurren tras la “anormalidad”.

Por otra parte, también se plantean las tensiones en relación al tema de la inclusión. Como punto de partida presento problemáticas que se viven en la “educación especial” y las nombradas Necesidades Educativas Especiales (NEE) para abordar a los estudiantes que por una u otra razón salen de la “norma” en las escuelas. Así también expongo cómo se ha abordado el tema desde el contexto

² Asignación del alias por parte de los habitantes para nombrar al fraccionamiento.

multicultural y político de Oaxaca, y el modo en que las políticas educativas han aterrizado en las aulas.

Se plantea además la problemática relacionada con la implementación de la metodología de PpP como una experiencia de apoyo en niños y niñas señalados como aquellos que presentan dificultades físicas, intelectuales y contextuales para poder responder a la escuela. Los objetivos de la investigación y el camino metodológico tienen un sentido cualitativo y se enmarcan en la investigación acción desde la perspectiva de Anderson (2007), quien promueve la acción como un camino de emancipación del docente respecto a la investigación en la escuela. Dentro de esta perspectiva se propone a la etnografía reflexiva de Ameigeiras (2007) como elemento que permite contextualizar desde la voz de los otros y así inducir e interpretar los acontecimientos cotidianos escolares además de las concepciones de los participantes sobre el tema.

En el capítulo dos se muestran los referentes conceptuales y la discusión teórica que documenta y analiza los temas que emergen del trabajo de campo. Rockwell (1982), Ezpeleta (1982) y Ágnes Heller (1977) abren el marco con el que se orienta la investigación, que es la vida cotidiana escolar y, de manera específica, cuando ésta se desarrolla en escuelas subalternas. De la misma autora se considera la premisa de la cultura escolar que mueve a la institución y se reproduce de manera heterogénea en diferentes escenarios de la escuela. Considerando el contexto, se piensa desde la interculturalidad que Walsh (2009) y Tubino (2005) definen y permiten en el entramado de la diversidad cultural, agenciar a los grupos considerados como “vulnerables”, mismos que se muestran en este trabajo.

A continuación, se propone lo que traza Jolibert (2009) sobre la PpP, replanteándola para su aplicación a población que presenta rezago educativo por distintos factores. Por sus argumentos alternativos se considera una posibilidad didáctica y formativa incluyente. Asimismo, para sustentarla como viable en espacios con población multicultural, considero importante abordarla desde los criterios interculturales que Walsh (2005) ha propuesto. Estos criterios se pueden llevar a cabo en el campo de la pedagogía con la intención de darle a la PpP una

perspectiva intercultural en un sentido incluyente. Abordo esta propuesta como segundo producto a partir del primero que fue la etnografía. Cierro con la reflexión acerca de mirar las condiciones laborales, de actualización y formación que subyacen a la labor docente del profesor oaxaqueño. Hemos asumido esta situación a través de alternativas y espacios que contribuyan al proyecto estatal (PTEO), agregando que la formación docente se ha desarrollado a partir de parámetros de normalidad y la “anormalidad” desde espacios especializados como si las escuelas oaxaqueñas contaran con todos los servicios de apoyo.

Un tema más que profundizo por la importancia de su análisis es la ciudadanía en la escuela como un tema desde la inclusión. Rescato ideas de Ocampo (2015), Kaplan (2006) y Slee (2010) como autores que abordan la inclusión, no como aquella que se reduce al tratamiento de la educación especial, sino en la perspectiva de superar discursos acríticos. Durante el desarrollo del trabajo se visibiliza de manera preponderante la orientación en los estudiantes y su contexto. En la escuela pública/oficial, señalan los críticos de la inclusión, el proyecto político referido en la “inclusión” perpetúa evaluaciones clínicas, psicológicas e individualistas y así se admite el “rezago educativo o problemas de aprendizaje” responsabilizando a las familias como disfuncionales o negligentes por no criar adecuadamente ni supervisar a sus hijos.

Aunque en el discurso de las escuelas se promueve la equidad, los documentos oficiales, la estructura y normatividad con la que operan terminan promoviendo la exclusión de ciertos sectores de forma sistemática. En múltiples ocasiones los autores referidos anteriormente cuestionan esta situación, ya que es un proyecto donde el uso del poder es discrecional y autoritario, así como desigual. Entonces se trata de sustituir este proyecto político por otro que se encamine a tratar a las diferentes poblaciones escolares como auténticos ciudadanos y no como alumnos de segunda categoría, como tradicionalmente se hace con los sectores más desfavorecidos social y culturalmente.

Posteriormente se presentan los resultados trazados por dos líneas que se vinculan entre sí. La primera es el resultado del trabajo etnográfico del que se

desprenden las concepciones, sentires y prácticas de los profesores y padres/madres de familia acerca de la “Ocupa”, la escuela y los estudiantes. La mirada del déficit es el punto esencial sobre el que gira la vida cotidiana de la escuela “Francisco Villa”. Esta categoría se expresa por los profesores hacia los padres/madres de familia como los “excluidos de los excluidos”, al mismo tiempo que se exponen las condiciones docentes que dificultan aún más su labor. A consecuencia de las condicionantes de pobreza y marginación de esta población, se pronostica adelantadamente en los niños /niñas un futuro de fracaso.

En este sentido también se expone cómo los niños reproducen esta mirada dentro de su grupo de estudiantes con déficits adoptando niveles de inferioridad. Como consecuencia de lo anterior, los profesores asumen la tarea de hacer algo al respecto a través de diferentes acciones dentro de sus posibilidades. Al considerarse un reto, los docentes refieren que no cualquiera tiene las habilidades para asumir este tipo de instituciones, se requiere de una verdadera vocación.

Frente a esta problemática los padres, madres de familia y estudiantes se proclaman de manera implícita desde la búsqueda de reivindicación con el fin de considerarse sujetos moralmente merecedores de una vida digna y ponen en duda esos estigmas asignados. Los estudiantes por su parte asumen prácticas en colectivo que les permiten mostrar que su modo de organización impacta en la cotidianidad escolar; es decir, contextualizan sus actividades escolares con sus saberes culturales e interpelan la mirada de la institución escolar que los subestima social y escolarmente.

Hasta ahora y por la experiencia que he tenido en las aulas, las dificultades que se han presentado al implementar PpP dejan al descubierto que existe algo más allá de lo aparentemente visible que no permite una práctica incluyente que aproxime a los niños y niñas con rezago educativo. Se desprende de este apartado un cuadro comparativo mostrando la sistematización de varias clases observadas en el trabajo de campo que han sido reunidas y nombradas “clase cotidiana”, en el sentido de rescatar cómo se llevan a cabo las actividades específicamente en el grupo de primero y segundo. Muestro a la par las clases llevadas a cabo desde la

PpP para mostrar las similitudes y disparidades que emanan de ambas formas de trabajo.

En este sentido elaboro un cuadro más con la que considero una propuesta que posibilite abordar a la PpP con criterios interculturales. Estos criterios son propuestos por Catherine Walsh (2005) y los retomo en un sentido de reflexión y crítica hacia el trabajo que se lleva en la PpP. Esta propuesta a su vez aporta teóricamente al colectivo del que formo parte y contribuye progresivamente a lograr una mirada más crítica sobre la misma metodología y a que su enfoque sea mayormente intercultural.

Finalmente cierro este trabajo con reflexiones desde la formación docente que llevo en esta investigación. Poner en tela de juicio distintos discursos otorgados acerca la inclusión oficial me permite exponer la experiencia y las realidades de las escuelas oaxaqueñas, principalmente en un contexto de pobreza y marginación. Intento dar respuesta a las preguntas: ¿para qué? y ¿cómo? se visibiliza una *inclusión* auténtica desde la escuela y si este espacio brinda realmente la posibilidad de vivir una vida digna.

JUSTIFICACIÓN

En el cuestionamiento de las perspectivas normativas sobre la inclusión, desde mi andar como docente en el nivel de educación especial, he notado que la labor de los profesores se ha tornado hacia el asistencialismo, la compensación y el paternalismo. Estos aspectos exponen que la didáctica de los profesores está cargada de perspectivas, ya sea desde el déficit o de las posibilidades de los estudiantes. A lo largo de mi labor he creído ciegamente en la necesidad de operar en el aula la “inclusión institucional”; sin embargo, cuando he intentado aplicar estas prácticas continúan apareciendo actitudes de rechazo, discriminación positiva y sobreprotección a los niños y niñas con discapacidad.

Enfocarse en las potencialidades, en la convivencia, la comunicación y en la contextualización de aprendizajes puede formar progresivamente al docente para reflexionar acerca de la exclusión. La escuela homogeneizadora y las relaciones de los docentes y estudiante conformadas desde la priorización, jerarquización y competencia no permiten pensar en la posibilidad de quizá no ser el mejor estudiante, pero si tener el derecho de estudiar en los mismos espacios que sus compañeros.

A través de la implementación de la PpP como metodología por la que apostamos en el colectivo Redleo se busca dar respuesta al plan alternativo que propone la CNTE³ en Oaxaca. La manera en que se aborda el tema de la inclusión repercute en cualquier didáctica implementada y para hacer instrumentada en la metodología ya mencionada también es necesario mostrar los contextos y las condiciones reales en las que se debe aplicar lo solicitado sin movilizar a la reflexión. Expongo así la pretensión de que muchas de las barreras para el aprendizaje y la participación,⁴ como las nombran las instancias oficiales, sean erradicadas por el

³ Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

⁴ Las barreras para el aprendizaje y la participación es un concepto central de la Educación Inclusiva que hace referencia a aquellos factores, situaciones, ideas, prácticas, normas, actitudes, prejuicios, relaciones, culturas y políticas que obstaculizan, dificultan, limitan, discriminan, marginan o excluyen a alumnos y alumnas del pleno derecho a acceder a una educación de calidad y a las oportunidades

docente a quien generalmente sobrepasan debido a las diversas condiciones socioculturales de los alumnos a las que el profesor se enfrenta con distintas limitantes que van desde las económicas, hasta las formativas y de materiales.

Como docente, dejar pasar los problemas cotidianos en las comunidades escolares promueve el desarrollo de prácticas pedagógicas que *cumplen por cumplir* con los estudiantes. Aquí radica, por tanto, la importancia del papel del profesor en el ámbito de la diversidad plena (discapacidad, étnica, sociocultural, económica, de género, entre otras) y de las complejidades habituales a las que se enfrenta.

Las demandas sociales que se hacen a los profesores de educación especial tienen relación con la perspectiva de conmisericordia y de un futuro de asistencialismo permanente; sin embargo, ¿qué se hace para que no se convierta en un reto para los estudiantes con discapacidad el ir a la escuela?, y ¿qué no se hace para que el niño considerado deficitario deserte con facilidad de ésta? En los muchos intentos por escolarizar al niño en condición de discapacidad y por alcanzar su comunicación convencional (oral y escrita), se pierde el sentido de la educación; por su parte, el docente no sabe qué hacer ante la falta de formación sobre temas específicos que vive con los niños y niñas.

Todo lo anterior es una realidad en nosotros los profesores; sin embargo, la escuela comienza a tener sentido cuando el objetivo de alcanzar estándares en los alumnos cambia. Esto significa buscar y acercar colaborativamente al niño/niña a una mejor calidad de vida; es decir, si al final el niño logra comunicarse y participar en su contexto escolar y comunitario, desde sus posibilidades, habrá entonces valido la pena la escuela.

En su derecho por constituirse también como ciudadanos, los niños y niñas con rezago educativo considerados como deficientes en el sistema escolar se desarrollarán en la colectividad y colaboración para su escuela y espacio comunitario solamente si en las aulas se les considera con los mismos derechos y

de aprendizaje que ofrece el currículum de la Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2012, p. 61).

beneficios que tienen todos los niños del país, situación que es preciso demandar a las instancias correspondientes.

Al respecto se busca conocer las maneras en que la PpP logra el diálogo con el otro desde la colectividad en una escuela basada en el quehacer pedagógico para un acercamiento crítico a las propias prácticas donde comienza a ser necesario cuestionar las actitudes que esconden las diferencias jerarquizadas mediante el discurso de “todos somos iguales” o “todos somos diferentes”, actitudes que se deben analizar para saber desde *dónde* se está tomando en cuenta al sujeto y *cómo* se construye cotidianamente un contexto escolar que desafíe los límites de la adaptación.

CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA TEMÁTICA

1.1 El punto de partida

Laborar como docente en una escuela especial de una comunidad indígena en el estado de Oaxaca a partir del año 2010, me hizo mirar la discapacidad bajo distintos contextos. Por una parte fue necesario atender las exigencias de la supervisión escolar de mantenerme en el régimen de las actividades planteadas por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), que obedece a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y, por otra, la organización sindical que indica oposición, resistencia y lucha ante las delimitaciones de las instancias oficiales.

Cada supervisión escolar del nivel de educación especial establece su camino metodológico, pedagógico y administrativo, y dicta las actividades que deben ejecutar los profesores en las escuelas y con los estudiantes. En la documentación se plasman mensual y hasta semanalmente los avances y retrocesos, y son colocados en periodos para entrega-recepción de carpetas por alumno, las cuales sirven para demostrar que el personal trabajó durante el ciclo escolar; sin embargo, he notado que hay una gran diferencia entre lo que se escribe y lo que se hace.

En el nivel de educación especial de Oaxaca nos regimos por estatutos emanados de plenarias a nivel estatal, que se elaboran mediante reuniones y mesas de trabajo por representantes elegidos de acuerdo a las necesidades de cada delegación sindical y supervisión escolar. En teoría ellos son quienes establecen las actividades que se deben llevar a cabo en cada periodo escolar, pero en la realidad, los representantes son unos cuantos docentes sin la actualización contextualizada necesaria y mucho menos sabedores de todos los problemas que se presentan en la vida escolar.

La documentación más reciente que funciona en el nivel son los "Lineamientos para el funcionamiento de los servicios de educación especial en

Oaxaca” de 2011 y el Plan y programas del mismo año. Este documento da a conocer y argumenta su propuesta de Lineamientos para los servicios de Unidad de Servicio de Apoyo a Escuela Regular (USAER), el Centro de Atención Múltiple y UOP,⁵ así como las Funciones de Supervisores y ATP’s de todo el estado de Oaxaca, señalando:

La prioridad del estado de Oaxaca en brindar atención a las personas con discapacidad se basa en asegurar su máximo desarrollo, igualdad de oportunidades, eliminar cualquier tipo de discriminación, promover el respeto de su dignidad inherente, así como garantizar una participación efectiva en igualdad y equiparación de oportunidades en todos los aspectos de su vida (IEEPO, 2011, p. 13)

Cada zona, a partir de los lineamientos estatales, desarrolla sus planes de trabajo tal y como lo refiere la zona escolar 05 de Educación Especial ubicada en la costa del estado de Oaxaca, en su documento orientador para USAER, por poner un ejemplo:

El modelo se apega fuertemente a los lineamientos construidos recientemente para el funcionamiento de los servicios de educación especial en el estado, que aunado a los acuerdos generados a nivel del Consejo Técnico Consultivo de la zona, en relación a la sistematización que se ha logrado hasta el momento del mismo, se respetará durante el presente ciclo 2011-2012 [...] El modelo de atención de la zona 05 se conforma de tres fases, divididas en nueve etapas. La PRIMERA FASE contempla las etapas de: evaluación diagnóstica, caracterización grupal, ajuste a la planeación general-grupal y detección de candidatos al apoyo. La SEGUNDA FASE contempla: Evaluación Psicopedagógica, determinación de las N.E.E, determinación de los apoyos y construcción de la PCA. La TERCERA FASE del proceso contempla la Puesta en Operación de la PCA y finalmente la evaluación de los Apoyos (Supervisión Escolar 05, 2011, p. 2).

Lo anteriormente mencionado son las actividades que realizan los profesores de USAER, entre las que destacan la elaboración y aplicación de instrumentos

⁵ USAER (Unidad de Servicio de Atención a Escuela Regular) ésta se refiere al apoyo que se da en escuelas regulares por parte del nivel de Educación Especial, CAM (Centro de atención Múltiple) Escuelas Especiales que sólo atienden a niños y adultos con discapacidad múltiple; es decir, de dos a más y UOP (Unidades de Orientación al Público) con cedes que proporcionan orientación al público en general.

evaluativos, tanto individuales como colectivos para todos los grupos de la primaria; además se realizan observaciones de la interacción y dinámica del grupo para detectar a los niños con alta probabilidad de ser canalizados al servicio. Las características que denotan “anormalidad” son: la velocidad en culminar las tareas, en comprender instrucciones, presentar alguna discapacidad visible, problemas de conducta y no lograr concluir actividades académicas de manera general.

Plantearlo desde esta mirada oficial y bajo las condiciones de las instituciones escolares, los profesores de escuela regular, los padres de familia y el contexto comunitario con el que se cuenta, complejiza la labor, además de incrementar la carga administrativa, pues apenas se termina el proceso de atención cuando ya viene el siguiente ciclo escolar para actualizar la información. La dificultad de realizar el trabajo tal y como se pide se evidencia cuando no se puede llevar a cabo de manera más profunda, pues la evaluación suele ser más cuantitativa que cualitativa. Otro factor importante es que los profesores de grupo muestran poca disposición para trabajar en la interdisciplinariedad debido a la acumulación de la carga del grupo a la que se añade la del niño que presenta dificultades en el aula.

Por parte de las autoridades de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) de Oaxaca, nombrada Sección veintidós, ante la diversidad cultural y la falta de participación que existe de los mismos actores de escuela en la elaboración de políticas educativas y programas para la educación, se ha propuesto un plan alternativo desde el año 2012 nombrado Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), el cual se caracteriza por ser un “colectivo-proyecto” y tiene por objeto “la transformación de la unidad básica del sistema educativo estatal; es decir, la escuela” (IEEPO y Sección XXII, 2012, p. 5). El documento que sustenta esta propuesta señala:

En el PTEO interviene esta compleja estructura a través del concepto colectivo-proyecto y plantea el imperativo de articular la escuela con la comunidad e incorporar los saberes comunitarios a fin de transformar las relaciones verticales características del sistema educativo en la entidad (IEEPO y Sección XXII, 2012, p. 6).

Ahora bien, entre los antecedentes teóricos de este proyecto se aborda la teoría crítica como una de las banderas de argumentación y se retoma la importancia de “desarrollar conciencia crítica y emancipadora del docente frente a su práctica educativa y su formación profesional continua” (Lineamientos para el funcionamiento de los servicios de educación especial en Oaxaca, 2011, p. 48); sin embargo, se encuentran grandes dificultades para operar en la práctica, pues el trabajo interdisciplinario muchas veces no se lleva a cabo en gran parte porque no se involucra la profesora frente al grupo. Cuando los profesores de USAER se encargan solos de los estudiantes con “problemas”, también opera en su contra una forma tradicional de la escuela básica que aún persiste y que no permite o estimula otros modos de enseñanza. También coadyuvan las formas punitivas de supervisar (donde se privilegia un control burocrático) que dificulta llevar a cabo los cambios y mejoras. Actualmente, en el estado se ha llevado a cabo la implementación de trabajos piloto mediante acciones que involucran a la escuela y la comunidad; sin embargo, el actuar áulico aún no logra aterrizar bajo el contexto de la pedagogía crítica en la que se fundamenta este plan.

Existen maneras de resolver el problema del rezago educativo y de atención a la “diversidad”, éstas habitualmente son consideradas como elementos para “incluir a los niños”. Por ejemplo, cuando se dice que el alumno requiere socialización porque una prueba psicométrica estandarizada así lo detecta, implica que se piense al estudiante desde términos de estigmatización como “antisocial”, con “problemas para llevarse bien con sus compañeros”, “falta de adaptación”, etc., y se espera que la situación se resuelva sacándolo del aula para que trabaje solo con el profesor o profesora de educación especial, atendiendo el supuesto de que el niño “no es normal”.

Aristóteles señalaba que “el ser humano es un animal social por naturaleza”, pero si un individuo muestra modos distintos de comunicarse con otros, entonces se recurrirá a buscar “estrategias” como si fueran pastillas para quitar un mal, sin hacer una reflexión profunda sobre lo que pasa también con nosotros como profesores. Así existen compañeros docentes de primaria regular que se me han

acercado a preguntar sobre “estrategias” para algún alumno que no quiere o no puede aprender, como si se tratase de recetas médicas, cuando en realidad las estrategias que se aplican tienen como base el ensayo, error y autoformación; desafortunadamente en los documentos oficiales se dice lo *que* se debe hacer, pero no el *cómo*.

El uso de diagnósticos que reemplazan el nombre del sujeto por un trastorno o síndrome, desde una perspectiva restringida, complejiza la oportunidad de formarse una identidad como “actores sociales”, como lo refiere Giménez (2007); es decir, no sólo ser sujetos sino seres humanos en el actuar cuando la cultura se hace presente tanto objetiva como subjetivamente.

En la actualidad se siguen utilizando prácticas escolares tradicionales que no toman en cuenta a todos, e incluso en la formación docente, cuando se abordan temas de aprendizaje y estrategias se piensa sólo en términos de normalidad. La atención de los niños y niñas en el aula entonces se observa de manera más asistencial que pedagógica, de manera que el maestro se burocratiza, “pues en lugar de que sea él quien lidere el proceso de aprendizaje de los niños de acuerdo a la dinámica propia de cada situación particular, resulta ser administrador curricular, angustiado por el fracaso o el éxito” (Cajiao, 2004, p. 161).

En este sentido, el Diario Oficial de la Federación, emitido el 22 de diciembre de 2016, al exponer las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, señala:

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, en su artículo 12, establece que la SEP promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del SEN, por lo que para tales efectos realizará, entre otras, las siguientes acciones: i) establecer en el SEN el diseño, ejecución y evaluación del programa para la educación especial y del programa para la educación inclusiva de personas con discapacidad; ii) impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del SEN, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos

didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado, y iii) establecer mecanismos a fin de que las niñas y los niños con discapacidad gocen del derecho a la admisión gratuita y obligatoria (Artículo N° 12, 28 de diciembre de 2016).

Cuando se desea cambiar de actitud porque el texto o la ley lo establecen, estamos comprendiendo desde una “lógica de la ficción textualista y/o legalista” a la diferencia (Skliar, 2005, p. 10), por lo que los conceptos que ahora otorga la SEP acerca de la inclusión educativa (atención a la discapacidad; integración educativa en aula regular, necesidades educativas especiales vs. transitorias; atención a la diversidad, y ahora escuela inclusiva) no son suficientes para resolver las dificultades. Un ejemplo de ello sucede cuando los profesores han de prestarle mayor atención al niño con discapacidad y/o los problemas de aprendizaje, pues de existir algún problema con él pueden ser demandados y acusados en Derechos Humanos por motivo de “exclusión”.

El Modelo Educativo 2017 señala que:

Tanto los planes y programas y los objetivos de aprendizaje —los cuales incluyen no sólo conocimientos y habilidades, sino también valores y actitudes—, como las prácticas y los métodos educativos, los materiales y los ambientes escolares, tienen que obedecer a la lógica de la equidad y la inclusión (SEP, 2017, p. 152).

¿Agregar actitudes y valores a las enseñanzas de los docentes mejorará la educación para una escuela incluyente e intercultural? Los profesores nos enfrentamos a contextos complejos, aspectos laborales y personales que no siempre nos generan buena actitud para abordar a los “diferentes”. Hay muchos profesores que piensan que sin importar las actividades se les ofrezcan a los niños los resultados serán los mismos. En la realidad se piensa que no se verán beneficiados si se implementa ésta u otra estrategia de trabajo en el aula, suponen que dará igual, pues no se modificará su “síndrome o trastorno”, que es lo que consideran los docentes relevante, sin olvidar las condiciones socioculturales en las que se desarrollan cotidianamente los padres/madres y estudiantes, las cuales permean el currículo.

En su intento por abordar la diversidad, señala el Modelo Educativo 2017:

Uno de los principales objetivos del planteamiento curricular es que los estudiantes aprendan a convivir, trabajar y relacionarse en grupos multiculturales, bilingües, plurilingües, de contextos económicos y lugares de origen distintos, es decir, que se formen en la interculturalidad y comprendan la diversidad como una fuente de enorme riqueza (SEP, p. 154).

Para generar procesos incluyentes se hace necesario que los profesores, mediante la investigación de los propios contextos locales, pongan en tela de juicio el concepto de inclusión e interculturalidad que se entiende a partir de lo que nos dicen las autoridades oficiales y sindicales. La falta de información, formación y actualización sobre estos temas genera falta de reflexión. Los profesores en muchas ocasiones asumen una ideología limitante que genera la categorización múltiple de los estudiantes, como ser una niña con discapacidad, pobre e indígena; mientras que en las prácticas tradicionales, la mayoría de las veces sólo se asume como una estudiante con problemas de aprendizaje y portadora de un déficit con dificultad para ser acreedora a una vida digna.

Lo expuesto hasta ahora se refleja en las prácticas docentes tradicionales cuando el niño con discapacidad en el salón está situado espacialmente lejos de los demás y realizando actividades que no siempre están relacionadas con el tema visto, ejecutando tareas de baja calidad y coloreando copias repetidamente sin desarrollar ninguna habilidad. El copiado, el uso del pizarrón como único medio, las pruebas estandarizadas que son prefabricadas sin realizar un análisis de los errores y de los aciertos, dando predilección a modos tradicionales de comunicación, son aspectos que no logran mostrar avances reales y profundos en los niños dentro del salón de clases.

Las prácticas escolares mencionadas me hacen pensar que a veces la mirada de compasión se entrelaza con la integración educativa, nombrándola inclusión. Existen infinidad de casos dentro de las escuelas que dan cuenta de lo anterior; como ejemplo común está la sensibilización donde se coloca a niños sin “discapacidad” a caminar con los ojos vendados para que sientan lo que los ciegos;

también cuando se presenta a un joven con Síndrome de Down estudiando la licenciatura ante otros “normales”, para demostrar que él, a pesar de sus dificultades, lo logró con obstáculos; es decir, son manejados estos ejemplos como elementos motivantes.

Los grupos de niños con discapacidad/problemas de aprendizaje con los que he trabajado no son homogéneos; es decir, se encuentran presentes diferencias socioculturales tanto en comunidades indígenas y urbanas como en suburbanas. Estos niños y niñas también presentan prácticas claras de reproducción de actitudes de exclusión entre los mismos estudiantes. Dentro de los grupos de niños que han sido asignados como “deficientes”, además de ser rechazados por sus familiares o personas cercanas en su comunidad, ellos mismos al asistir a la escuela también muestran menosprecio hacia sus compañeros cuando presentan otra “deficiencia” más marcada como la pobreza o el género. La escuela entonces se vuelve testigo de frases entre los estudiantes como: “las niñas sólo deben hacer tortillas, ¿a qué vienen a la escuela?”, “no hay que hablarle a Pedro, porque es un tonto”, “no quiero venir a esta escuela de enfermos”, o el rechazo a niños que hablan una lengua indígena logrando que éstos permanezcan en silencio por temor a las burlas y sean señalados como discapacitados intelectuales.

Por su parte, los padres de familia también muestran cierta desestimación al no permitir que se acerquen otros niños a sus hijos, porque pueden hacerles daño debido a su “discapacidad” o simplemente por asistir sucios o sin zapatos (no por su voluntad). Esto es común en espacios áulicos aunque nadie les otorga mucha importancia y se dejan pasar como “simples comentarios”. El regaño por parte del docente a los niños que motivan la exclusión generalmente no remedia los conflictos interculturales y sólo los oculta.

Del mismo modo, un tema importante es la frecuencia con que se mira a niños con “discapacidad” en las comunidades indígenas pidiendo limosna. Como docente es una labor común ir afuera de las iglesias a convencer a los niños para que asistan a la escuela, principalmente cuando las autoridades educativas dicen:

“un adulto con discapacidad en la calle es el fracaso de un docente de Educación Especial”; al parecer las políticas educativas oficiales hacen su labor correctamente y está en manos de los profesores que se elimine la exclusión.

Ir de casa en casa buscando niños con “discapacidad” y encontrarlos amarrados, encerrados en cuartos oscuros, sin nunca haber asistido a una escuela y enjaulados es una situación real en poblaciones indígenas y marginadas, situación que nunca se ha plasmado en los programas educativos curriculares. A pesar del bajo salario del profesor, éste recorre diversas comunidades en busca de estudiantes con discapacidad para que sean dotadas las escuelas de servicios como USAER o recursos para infraestructura, pues para obtener los beneficios de este programa se requiere cierto número de matrículas de estudiantes con discapacidad. En este punto surge la pregunta: ¿De qué manera han abordado las escuelas y los profesores esta problemática y cuál debería ser entonces el papel de la escuela?

Basta con mirar cómo se desenvuelven los niños en la escuela y fuera de ella, pues los síntomas del trastorno o síndrome parecen sucumbir en otros contextos de la comunidad. Un ejemplo claro es cuando un estudiante con diagnóstico de autismo en la escuela presenta conductas violentas y desafiantes con sus compañeros y profesores, mientras que en otro contexto social guarda la compostura y obedece las normas de la comunidad. Estos estudiantes con “discapacidad” buscan sentirse parte de su comunidad asumiendo roles donde su participación comunitaria no se encuentre ligada a la condición de su deficiencia.

Esta mirada del déficit se ha vuelto habitual en las escuelas públicas no sólo por los docentes de educación especial, sino también por algunos profesores de todos los niveles pasando a través de la sobreprotección para compensar la “incapacidad, deficiencia o vulnerabilidad”, más no eliminándola o cuestionándola. Lo anterior se observa en la priorización de la atención a niños con discapacidad, a diferencia de la segregación que se hace en el salón de estudiantes por otros motivos como ser hablantes de una lengua indígena, por ser migrantes, desigualdad

por género o por diferencias socioeconómicas. Además, muchas veces el profesor asume el papel de cuidador y no de maestro enseñando a los niños “regulares” cuidados excesivos y apoyos que deben brindar a sus compañeros “indefensos”, para que atiendan sus necesidades sin que el niño necesariamente lo pida o necesite.

En los intentos por alcanzar lo esperado institucionalmente se vislumbran complejidades en el plano didáctico en relación a la discapacidad; entonces ¿qué se debe hacer cuando se presenta un niño con discapacidad intelectual en condiciones socioeconómicas desfavorables, que debe cursar el quinto grado por su edad cronológica considerando los contenidos correspondientes, pero que se inserta por primera vez en la escuela y logra actividades de preescolar? No basta con aplicar una buena didáctica, habrá también que desmantelar la exclusión, mediante la autoobservación y reflexión de las actitudes que asumimos como docentes frente a los niños y padres de familia. Porque incluso desde mi experiencia he tenido compañeros que tienen concepciones religiosas respecto de la discapacidad y la consideran un “problema”, piensan que son niños “milagro”, “angelitos” o “castigos de Dios”.

Existen metodologías didácticas nombradas alternativas, en el sentido de abandonar prácticas tradicionales en la escuela, aunque en general se desconoce el modo de afrontar la situación como docente. A raíz del contexto educativo oaxaqueño, las posibilidades que ha otorgado la resistencia y lucha magisterial propician que se funde la Red de Lenguaje, Escritura y Oralidad (Redleo) que es una comunidad de aprendizaje formada por profesores con una formación crítica, que han sabido instituirse desde la metodología de Pedagogía por Proyectos (PpP) con problemáticas locales válidas para desarrollar recursos analíticos desde las propias prácticas.

Es a inicios de la década de los noventa que nace un movimiento pedagógico en el estado de Oaxaca que se enfoca en el fomento a la lectura desde la oferta de diversos diplomados. Uno de ellos, Pedagogía por Proyectos, se presenta en la

lógica de trabajar el lenguaje a partir de una visión sociocultural y crítica en el marco de proyectos que se gestan desde interés de los niños, quienes son partícipes también del desarrollo de un currículo acorde a sus contextos.

En este sentido se retoman elementos, como la formación docente, desde un eje central que se fortalece en la autoformación y tiene como finalidad visibilizar el pensamiento y conocimiento del maestro oaxaqueño dejando a un lado la mera reproducción del docente. Esta formación parte de ser alterna; es decir, no llega de las instancias oficiales sino de los mismos profesores, que al no tener una respuesta acorde a las necesidades de sus escuelas heterogéneas y multiculturales características de Oaxaca se tienen que enfrentar a problemas de tipo metodológico, pues si algo ha quedado claro es que las actuaciones de los docentes en las aulas dependen de la mirada que el profesor tiene sobre su pertinencia y papel.

Los docentes, al proponer, se instalan en el currículo para abordarlo como agentes políticos activos y reflexivos capaces de mirar sus aciertos y sus puntos débiles. Esta actualización además no es impuesta, se genera a partir del contagio y la empatía con otros profesores en una mirada horizontal, entre compañeros que ejercen la docencia y no desde los escritorios de las autoridades que difícilmente se acercan a las vivencias cotidianas de los profesores. En la actualidad, formo parte de dicho colectivo.

Mi formación en los últimos años dentro de la red se ha centrado en las preocupaciones que surgen, dentro de la práctica docente, sobre la diversidad, no sólo en el sentido de la discapacidad sino además en su heterogeneidad. En el desarrollo de proyectos me he encontrado con dificultades como profesora, tanto en escuelas especiales como en escuelas regulares, que no logro resolver desde la Redleo; un ejemplo de ello son las narrativas y experiencias de los compañeros de la red que no abordan la diversidad como eje de acción, pues sus ámbitos se centran en la educación primaria general sin problematizar la atención educativa a niños y niñas con condiciones “específicas o especiales” (población con “discapacidad”). Al

no tener puntos de discusión, por ser la única integrante de la modalidad en educación especial, se hace necesario el abordaje teórico y fundamentado para promover a la interculturalidad como eje de acción en las prácticas docentes de la Pedagogía por Proyectos.

Josette Jolibert ha retomado a la enseñanza situada desde la Pedagogía por Proyectos de manera sistemática desde un enfoque lingüístico, y la define como:

Una de las estrategias para la formación de personas que apunta a la eficiencia y eficacia de los aprendizajes y a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co-realización, de co-teorización que debe involucrar a todos los actores: maestros-alumnos (Jolibert, citada por Rincón, 1999, p. 2).

En mi práctica docente realicé algunos proyectos con niños con “discapacidad” en comunidades, uno de ellos fue la construcción de una parcela de hortalizas. Los estudiantes que participaron se encontraban atravesados por distintas discapacidades de tipo auditivo, autismo, intelectual, motriz y Síndrome de Down. La mitad de los estudiantes eran bilingües pues hablaban la lengua chatina y el español, y había tres estudiantes en situación de pobreza extrema, uno de ellos con Síndrome de Down, de diez años, que nunca había asistido a una escuela, vivía solo con su madre, de unos cincuenta años aproximadamente, que era analfabeta y había mantenido a su hijo escondido en un corral por ocho años. Su situación era tan precaria que se presentaba solamente con una tortilla y un vaso de té de canela para comer en el recreo.

Las labores que se realizaron en la escuela fueron: arar la tierra, sembrar, regar, cosechar y vender de casa en casa junto con los niños los productos (rábanos y tomates). En ese entendido se realizaron actividades didácticas como elaborar un instructivo con imágenes y en lenguaje de señas sobre los pasos para sembrar tomate, rábano y lechuga. Se consideraron estas hortalizas de acuerdo al clima, suelo y al consumo de la población, datos que fueron otorgados por los padres de familia quienes se involucraron en las actividades, pues era un tema conocido por

ellos, además de que acondicionaron un espacio en la escuela para sus reuniones. La mayoría de las actividades las llevábamos a cabo en relación a nuestra parcela.

La venta resultó, para mí, una experiencia significativa y situada en la comunidad que transformó mi manera de ver a los niños/niñas y a la escuela, pues logramos darle sentido a las actividades fuera del espacio físico de la escuela y la convivencia con personas de la comunidad. Aunque ganamos algún dinero, también aprendimos a escuchar negativas de compra sin por ello sentirnos mal, ayudándonos a dejar a un lado la “conmiseración”. En cuanto al dinero obtenido, éste nos sirvió para hacer operaciones matemáticas básicas que forman parte de una de las necesidades reales para ellos. Como resultado del trabajo se gestionó un invernadero de tomate junto con los padres de familia.

La experiencia fue relevante por el acercamiento que hubo con la comunidad a quienes se mostró que las habilidades de los chicos estaban relacionadas con algo cotidiano por lo que dejaron de verse como personas “especiales”, ya que habían ganado dinero luego de producir un producto comercial sin mostrar ninguna “deficiencia”, y lo habían hecho asesorados, pues se abordó la actividad en colectivo. Se podría pensar que los derechos de los niños habían sido perturbados por el trabajo que se realizó, pero es que en las comunidades el trabajo en el campo de los niños es algo habitual, aunque mal visto por personas ajenas al contexto.

Para la exitosa realización del proyecto fue preciso organizar los contenidos, investigar el lenguaje de señas, acercar a los padres para las gestiones, visitar agricultores de la comunidad, incentivar desde lo afectivo cada logro, desarrollar la autonomía, la autoestima y motivar su asistencia. Desde la didáctica se reflejan algunos aciertos, aunque también experimenté errores como la falta de experiencia en la implementación de la Pedagogía por Proyectos, pues no sabía cómo relacionarla con la adquisición de la lectura y escritura en los estudiantes que habían intentado por seis años escolares escribir sin lograrlo por cuestiones de diferencias o afectaciones en la estructura físico/orgánica del desarrollo infantil y/o por condiciones más bien debidas al entorno sociocultural. Sin embargo, la experiencia

permite colocar la inclusión y la escuela desde la normatividad preestablecida en una encrucijada que cuestione las intenciones de la escuela dentro de los contextos comunitarios.

En lo personal y en definitiva considero que la inclusión institucional que plasman los documentos normativos no ofrece respuestas a las problemáticas como docente, pues está pensada para espacios escolares dotados de servicios y que cuentan con padres con recursos económicos que les ayuden a “sobrellevar” la discapacidad de su hijo. En cambio, en las comunidades a las que yo me he enfrentado se presentan múltiples problemas, entre ellos: cuestiones culturales/étnicas, socioeconómicas, falta de servicios básicos como salud y drenaje e incluso en algunas comunidades la infraestructura de una escuela especial es precaria a nivel primaria y el número de alumnos puede ser de 20 estudiantes en una y en otra de 300. Los niños que asisten a la escuela especial con frecuencia me refieren: “Maestra, ¿por qué no podemos ir a esa escuela bonita? Como si se tratase de mirar a quienes sí pueden gozar de una escuela de calidad por ser “normales”, y a quienes sólo les queda aceptar que así es la vida de injusta.

A diferencia de lo que se plantea normativamente dentro del Plan y programas 2011, en el actual Modelo 2017 se aborda de manera preponderante la educación inclusiva, y en esa lógica se ubican aquellos niños y niñas con discapacidad y/o pobreza, migrantes e indígenas, así como estudiantes con problemas de aprendizaje y con pocas oportunidades, colocados todos juntos en el saco de la inclusión. Ahora no sólo son los niños con “discapacidad” los que tienen problemas de aprendizaje, a este rubro se suman todos aquellos que pertenecen a todas las categorías de subalternidad histórica (género, condición indígena, pobreza, infancia y discapacidad). Al ser mirados como sujetos que se deben agrupar desde el concepto de la inclusión educativa, se plantea entonces que deban ser atendidos por especialistas, lo que termina asociándose directamente con un déficit.

A consecuencia de lo anterior, busco poner en tela de juicio el concepto de “inclusión” desde lo que las necesidades contextuales, principalmente ligadas a comunidades que no gozan equitativamente de recursos y oportunidades, me han mostrado; así como la categorización múltiple de los estudiantes como ser una niña, pobre, indígena y con discapacidad a la que se le pronostica inevitablemente el fracaso, la pobreza, una vida incuestionablemente dentro de la exclusión y que agradezca si es que alguien la toma en cuenta.

1.2 Planteamiento de problema

Mi participación dentro de esta investigación es como docente e investigadora, ya que en la escuela asumo un rol de profesora, al mismo tiempo que realizo una fase de trabajo etnográfico con la comunidad de estudio para implementar una experiencia contextualizada de actividades didácticas desde la denominada Pedagogía por Proyectos en el aula de una escuela multigrado en Oaxaca, donde participan niños y niñas que son considerados como portadores de un “déficit o vulnerabilidad”, ya sea porque son migrantes indígenas; y/o presentan una condición de discapacidad o limitación física sensorial visible; y/o tienen mayores desventajas socioeconómicas o problemas afectivo/familiares, a diferencia del resto del grupo.

Tales condiciones diversas de estos/as niños/as son consideradas como vulnerables sobre todo por los profesores de la escuela, aunque también por las propias familias, el barrio aledaño e incluso por los propios pares. Sus características se consideran comprometedoras del aprovechamiento escolar/aprendizaje, porque estos/as niños/as son considerados “los más rezagados de toda la escuela”, tomando en cuenta que toda la población escolar en general presenta cierto “rezago educativo” e incluso la población infantil, casi en su totalidad, conforma una población global de “excluidos” con situaciones económicas y socioculturales de marginalidad.

Por lo anterior, en adelante utilizo el término “con diversidad” en el sentido de visibilizar las múltiples categorías que pueden presentar los estudiantes del grupo a intervenir en cuanto a su condición de género, física, étnica, familiar, migratoria y socioeconómica que, según señalan los docentes, les han dificultado su participación en la escuela y en la adquisición de aprendizajes esperados, por lo que esta “diversidad” se contempla como algo que les lleva a ser niños y niñas vulnerables, en riesgo de rezago educativo y bajo aprovechamiento escolar

Aclarado el tema, el objetivo general de esta investigación está encauzado a:

- Llevar a cabo la implementación e interpretación (desde la interculturalidad y la Pedagogía por Proyectos) de la experiencia de apoyo contextualizada en niños y niñas identificados con rezago educativo asociado a “discapacidad” y/o diversidad sociocultural o con problemas afectivo/psicosociales, de una escuela multigrado y multicultural en una zona suburbana y marginada de la ciudad de Oaxaca.

Con los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las concepciones de los/las maestro/as y las madres/padres de familia sobre el contexto de marginación escolar y social, y sobre el desempeño educativo de los alumnos/as asociados al “déficit” cognitivo/físico, afectivo y sociocultural.
- Analizar las prácticas pedagógicas cotidianas realizadas por los profesores/as, en un contexto de marginación social.
- Analizar el proceso de la experiencia de apoyo contextualizada desde un enfoque situado, colectivo y cooperativo de los aprendizajes que ayude a reflexionar sobre una auténtica práctica educativa incluyente e intercultural.

Respondiendo a:

- ¿Qué características tiene la implementación de la experiencia de apoyo (PpP) realizada con niños y niñas considerados como portadores de un “déficit” en un aula multigrado y multicultural de una zona marginada suburbana de Oaxaca?
- ¿Cómo es la cotidianidad en la escuela desde las prácticas pedagógicas de los profesores y padres, la participación de las familias y estudiantes desde un contexto de marginación social?
- ¿Qué concepciones tienen los maestros y los padres/madres de familia de una escuela multigrado, marginada, suburbana sobre el trabajo educativo con población “vulnerable”?
- ¿Cómo contribuye la puesta en marcha de Pedagogía por Proyectos a una reflexión crítica de la interculturalidad en la práctica escolar y de las perspectivas tradicionales y oficiales de la inclusión educativa?

1.3 Camino metodológico: perspectiva cualitativa

Esta investigación parte de ser cualitativa al recuperar la experiencia como agente educativo en el campo, a la par de construir una mirada como investigadora del mismo proyecto al considerar elementos como las palabras, sentires y acciones que producen los estudiantes, profesores y padres/madres de familia en la escuela “Francisco Villa”, dentro de este tema. Desde la mirada de profesora, pero al mismo tiempo de investigadora, planteo que lo adecuado es realizar una investigación-acción. Latorre (2005) señala que la investigación-acción se utiliza para “describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación y/o la política de desarrollo” (p. 23).

Las actividades que llevé a cabo fueron sometidas a un análisis que consideré desde la autoobservación, reflexión y análisis del trabajo de campo

desarrollando, al mismo tiempo, un conocimiento educativo sobre la realidad social en particular de esta escuela, proporcionando autonomía y dando poder a quienes la realizan (Latorre, 2005). Metodológicamente me posicioné en la acción como docente en el sentido emancipador de atreverme a abordar una problemática educativa del estado de Oaxaca sobre la diversidad; además, y como ya lo he venido planteando, he aportado mi experiencia al colectivo Redleo del cual formo parte para “documentar lo no documentado de la realidad social” (Rockwell, 2002, p. 331) y de acuerdo a la intervención logre analizar los alcances de la PpP y así enriquezca la labor de reformular las prácticas tradicionales.

En el marco de lo que “debe” hacer el docente en sus prácticas pedagógicas señaladas desde afuera de los contextos locales y de lo que puede hacer el profesor, es que se exponen estas tensiones, pero justamente es a través de la participación del mismo como mediador entre ambas posiciones que se generan cambios que no son dicotómicos sino contribuyentes entre sí. Por lo anterior, la investigación permite, como Anderson (2007) señala: “una posibilidad de formar parte del cambio de una teoría tradicional como una fuente de conocimiento público” (p. 3), y así transformar la práctica docente, además de posibilitar y convertir la participación del profesor de manera sistemática y activa en la investigación educativa.

En este entendido, el profesor dentro del ámbito investigativo puede apropiarse, en relación a su experiencia, de elementos teóricos para lograr un vínculo en el sentido transformador hacia sus propias prácticas, como Podestá (2007) lo establece:

Es necesario recurrir tanto al modelo nativo, al discurso de los protagonistas sobre su identidad, así como al modelo externo, representado por la reflexión antropológica y política [...] puesto que en la conceptualización de lo étnico son tan relevantes las categorías auto adscriptivas como las adscripciones hechas por otros para construir fronteras (p. 994).

A partir de lo que Anderson (2007) reflexiona sobre la investigación-acción hecha por docentes: “se busca resolver problemas locales y aportar al aprendizaje

profesional” (p. 2), las prácticas de los profesores miradas en la perspectiva de la PpP e interculturalidad, más allá del “conocimiento práctico” como suelen nombrar los académicos a la investigación-acción, intentan conjugarse con la investigación educativa acerca de la manera en que pueden aportar propuestas didácticas reflexivas y críticas, tanto para los docentes como para los estudiantes. Anderson (2007) comparte esta postura al citar a Giroux (1990), quien menciona: “Aún muchos académicos que promueven la pedagogía crítica y al docente como intelectual, mantienen la dicotomía entre los que producen conocimiento y los que lo utilizan” (p. 3).

Para realizar tal investigación me sitúo en dos etapas: 1) la etnográfica y 2) la puesta en marcha de la PpP en una versión breve a la que denomino experiencia de apoyo contextualizada. El primer momento de la investigación se desarrolla etnográficamente. Considero utilizar este aspecto para adecuar culturalmente la metodología propia de la intervención, así como conocer las concepciones de los profesores, estudiantes y padres/madres de familia que son explícitas, pero que también emergen tácitamente en los discursos y acciones cotidianas de la escuela.

Durante tres semanas, en el horario escolar (de ocho a trece horas), se ejecutaron todas las técnicas que se consideraron trascendentales en la triple función de la etnografía reflexiva orientada al “enfoque, método y texto sobre una realidad social” (Ameigeiras, 2007, p. 108). En cuanto a la reflexividad, ésta se comprende como “un proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente... y la de los actores de la investigación” (Ameigeiras, 2007, p. 116). El eje central en la implementación de esta primera parte también está en relación a visibilizar la diversidad multicultural tomando en cuenta las condiciones, los tiempos y espacios que se me otorgaron como profesora, conforme a las aproximaciones de sus canales de expresión, contextos afectivos/familiares y posibilidades económicas de los estudiantes en el conocimiento del contexto en el que se desarrollaron.

1.3.1 La metodología del estudio: técnicas, instrumentos y procedimientos

En ese sentido se abordó la etnografía mediante técnicas investigativas como la observación participante, la entrevista etnográfica grupal a docentes y padres de familia, y el diario de campo. Ameigeiras (2007) refiere que la observación participante “constituye la construcción y supone distintas técnicas y métodos, en las interacciones cara a cara compartiendo actividades y sentimientos” (p. 125). En la observación se consideraron los momentos cotidianos de todos los participantes que contuvieran actitudes, palabras y conductas sobre las concepciones de la escuela, los profesores y la diversidad. Se participó en las actividades cotidianas dentro y fuera de los salones que plantearon los profesores como reuniones con padres de familia, ensayos de números cívicos, participación en la clausura del ciclo escolar y actividades propias de los grupos.

En relación a las entrevistas hacia los colaboradores; es decir, de los/las profesores/as y padres/madres de familia de manera grupal, Ameigeiras (2007) define esta estrategia como “conversaciones amistosas en las que el investigador introduce lentamente nuevos elementos para ayudar a los informantes para que respondan como tales” (p. 129), con la intención de que expresen sus sentires sobre el contexto en el que laboran e interactúan, mostrando así sus prácticas cotidianas manifiestas en la escuela. La aplicación de las entrevistas tiene como base una guía de preguntas abiertas y semi-estructuradas, con la intención de llegar a las opiniones individuales y colectivas de los participantes. Éstas fueron aplicadas al finalizar la jornada laboral, dentro de las instalaciones de la escuela y se registraron por medio de audios, videos y en el diario de campo.

Ya concluida la primera parte y en un segundo momento se implementó la Pedagogía por Proyectos. Para los fines de la aplicación de la metodología didáctica desde el enfoque de la PpP en los niños y niñas identificados por los profesores como aquellos sujetos con mayores vulnerabilidades y merma en su aprovechamiento escolar, se recurrió al diseño e instrumentación de una versión breve de la metodología de PpP, en una versión que he nombrado Experiencia de

apoyo contextualizada, debido a la adaptación que fue necesario realizar, con base en las características y necesidades de los alumnos y alumnas participantes, y en función de los tiempos y recursos con que contaba la escuela en ese momento.

Es importante mencionar que la adaptación tuvo como base la existencia de limitantes de distinta índole para una intervención completa de la PpP, ya que para el plantel escolar resultaba complicado ceder tiempos suficientes para trabajar la intervención con los estudiantes, pues no deseaban perder mucho tiempo de sus clases. Recordemos que se trabajó en una escuela tridocente que cumple las funciones de una escuela multigrado, no por llevar el currículo bilingüe de una escuela indígena (que por cierto hubiera sido del todo pertinente, ya que buena parte del alumnado provenía de comunidades indígenas de Oaxaca) sino por la falta de profesores, que además guían sus actividades desde el Plan y programa en el marco de una escuela general, pero que cuenta con población en su mayoría indígena. Así también, dada su condición de marginación social, tampoco se contaba en el corto plazo con suficientes materiales y recursos para trabajar las acciones previstas.

Al respecto, la práctica tuvo una duración de cinco días como parte del horario escolar. Se acondicionó un aula y en las actividades, que fueron plasmadas en el diario de campo de manera narrativa con fotografías, videos, audios y evidencias producidas por los niños, participaron quince estudiantes. Las actividades estuvieron relacionadas con la experiencia argumentada desde las seis fases que propone Josette Jolibert (2009) en el libro *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. En este sentido es necesario definir la orientación y lo que se entiende por Pedagogía por Proyectos. Refiere Rincón (2012): “Hoy en la escuela a casi todo se le llama “proyecto”: desde los conjuntos de actividades que se planean para llevar a cabo en el año escolar por parte de maestros y directivos, hasta los planes impuestos y los de moda” (p. 8). Por ello es necesario especificar el enfoque teórico de la metodología que es “la construcción del lenguaje en situaciones comunicativas” (Jolibert, 2009, p. 15).

La mayor dificultad escolar en el grupo de niños y niñas a mi cargo era la adquisición y consolidación de la lecto-escritura; por tanto, mi intención tenía como base la comunicación. Desde el enfoque comunicativo que señala la PpP, debo agregar un elemento propio de la Educación Especial que es la comunicación aumentativa alternativa, que se define como:

Cualquier sistema de comunicación o sistema de signos y símbolos desprovisto del componente fonético del lenguaje, es decir, cualquier forma de comunicación diferente del habla. Los signos manuales, gráficos o la propia escritura son sistemas de comunicación alternativa. Por otra parte, la comunicación aumentativa es aquella que sirve de refuerzo o ayuda con el propósito de facilitar y promover los recursos del habla. La gran mayoría de los sistemas alternativos de comunicación también se consideran aumentativos, ya que éstos sirven de refuerzo y facilitan habilidades intelectuales relacionadas con la adquisición del lenguaje (Martín, 2010, p. 80).

Mi objetivo se centró en la comunicación, aunque al ser sólo una breve experiencia no puede abordar el control de la lectura y escritura que se esperaría; sin embargo, requerí inicialmente de un puente comunicativo entre los escritos y el estudiante para la comprensión del texto, aunque no lo alcanzaran a escribir y leer. Una vez establecido el enfoque y los elementos prioritarios en el uso de la metodología PpP para atender a los niños y niñas del grupo, muestro las fases que Jolibert (2009) propone para la sistematización de tal metodología:

Tabla 1. *Fases de la metodología de Pedagogía por Proyectos*

| |
|--|
| Fase I |
| Definición y planificación del proyecto de acción, reparto de las tareas y los roles contrato de actividades personales |
| Fase II |
| Explicitación de los contenidos de aprendizajes y competencias a construir para todos y para cada uno |

Fase III

Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes

Fase IV

Realización final del proyecto de acción, socialización y valoración de los resultados del proyecto bajo distintas formas

Fase V

Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos

Fase VI

Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias

Fuente: Jolibert, J. (1994).

Como ya lo había referido anteriormente, por distintas situaciones no fue posible realizar de forma completa todos los elementos de la PpP; en consecuencia, expongo un cuadro del modo en que se desarrolló la experiencia, las fases que se ejecutaron y el tiempo en que se desarrollaron, así como las adecuaciones que realicé. Debo indicar que estas actividades surgieron al momento de la puesta en marcha, no antes.

Tabla 2. *Fases ejecutadas en la experiencia contextualizada*

| Tiempos | Fase a realizar | Actividad realizada | Adecuaciones realizadas |
|----------------|--|---|---|
| Día 1 | Fase 1. Definición y planificación del proyecto de acción, reparto de las tareas y los roles | Se preguntó: ¿Qué queremos hacer? Elaboración del contrato colectivo | Se apoyó en la elección del tema y se desarrollaron sus ideas planteadas, pues les costó argumentar |

| | | | |
|------------------|---|---|---|
| Día 1 | Fase 2. Explicitación de los contenidos de aprendizajes y competencias a construir para todos y para cada uno | El contrato escrito de lo que se quería aprender por parte de los niños y lo que ya se sabe fue sencillo, con una sola respuesta Busqué un contenido general que abarcara el tema dentro del plan 2011 (el que se usa actualmente en Oaxaca) | Se disminuyó la dificultad del aprendizaje Sólo se consideró uno por cada uno |
| Día 2 y 3 | Fase 3. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes | Se realizaron las tareas señaladas con anterioridad: Lectura de cuentos Interrogación de cuentos (sencilla) sólo con las actividades: ¿Qué es? ¿Para qué sirve? Lectura silenciosa entre pares Lectura en voz alta con imágenes proyectadas. ¿Con qué palabras comienza el cuento? ¿Reconocemos cuando hay un problema? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Se soluciona? ¿En qué parte? ¿Qué piensan de los problemas que viven los personajes de los cuentos que les leo? ¿Les ha pasado? Se elaboraron cuentos | No se centró en todos los niveles lingüísticos, se realizaron preguntas sencillas y me valí de apoyos visuales con un proyector Se hizo uso del libro-álbum por su tamaño, poco texto, imágenes grandes que permitían leerse y comprender el sentido de la historia Historias sencillas con valor afectivo, dónde se visibilizar la desigualdad |
| Día 4 | Fase 4. Realización final del proyecto de acción, socialización y valoración de los | Se dieron a conocer los cuentos a los compañeros, mediante una invitación previa Se invitó y organizó mirar una película que | Se compartiría con toda la escuela el evento que sería sencillo por los costos que representa comprar |

| | | | |
|--------------|---|---|--|
| | resultados del proyecto bajo distintas formas | fuera sacada de un cuento y se tratara de animales | material para ambientar el escenario donde se leerían los cuentos elaborados |
| Día 5 | Fase 5. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos | Se realizó mediante preguntas: ¿Les agradó? ¿Qué fue lo que les gustó y qué no? | No fue compleja ni elaborada |
| | Fase 6. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias | Se evaluó el cuento en el momento de su construcción, como testimonio de poder elaborar un cuento. No se realizó de manera escrita por la falta de tiempo | No se realizó como se estipula en la fase por los tiempos que marca la escuela |

En la Tabla 1 se plasmaron las actividades que se realizaron en la experiencia llevada a cabo. El número de actividades fue menor al que solicita cada fase por falta de tiempo, de recursos y porque fueron adecuadas a los niños considerados con rezago educativo.

A continuación, se muestra el formato de planeación de acuerdo a lo marcado por Jolibert (1994), tal y como ella lo desarrolla en su libro *Formar niños lectores y productores de textos*.

Tabla 3. Formato de planeación del proyecto

| Nombre del proyecto: Había una vez un... | | |
|--|---|---|
| Proyecto de acción | Proyecto global de aprendizaje | Proyecto específico de construcción de competencias en lectura y en producción de textos |
| <p>Definición: * Presentar cuentos de animales a los compañeros de la escuela</p> <p>Planificación: * Traer cuentos que se tengan en casa, leerlos y compartirlos * Elegir los cuentos que más hayan gustado * Elaborar cuentos e ilustrarlos * Ver la película <i>El libro de la selva</i> * Presentar a los compañeros los cuentos y leérselos</p> <p>Reparto de tareas: * Conseguir en casa o en internet cuentos (todos, incluida la maestra) * Llevar dibujos de animales pintados o láminas (todos incluida la maestra) * Presentar cuentos en imágenes grandes para los que tienen problemas visuales y no leen (la profesora)</p> | <p>Español: * Dar voz a los personajes en una historia * Identificar elementos del cuento * Elaborar un cuento * Ilustrar un cuento</p> <p>Ciencias naturales: * Conocer más a los animales que identifico</p> <p>Dominio del lenguaje y de la lengua: Lectura: * Leer los cuentos que hemos conseguido en casa</p> <p>Producción del texto: * Elaborar un cuento para la biblioteca de la escuela</p> | <p>Lo que vamos a aprender: * Identificar un cuento * Diferenciar el cuento de otros libros * Ilustrar cuentos * Identificar un cuento en una película * Conocer medios audiovisuales que se utilizan en los cuentos</p> <p>Lo que ya sabemos: * Que existen animales * Que requiere escritura</p> <p>Lo que debemos reforzar: * Aprender a elegir cuentos cortos</p> <p>Producción de textos: Lo que vamos a aprender * Elaborar un cuento corto * Utilizar ilustraciones que cuenten la historia * Hacer frases cortas</p> <p>Lo que ya sabemos: * Que existen historias</p> <p>Lo que hemos aprendido además:</p> |

*Utilizar libro álbum (grandes, que la imagen cuente por sí sola la escritura)
la profesora

* Llevar colores, plumones, gises,
para hacer los cuentos en cartulinas
(todos)

* Montar un espacio para la
reproducción de la película (todos)

* Llevar palomitas y jugo para mirar la
película (todos)

* Invitar a los compañeros a escuchar
sus cuentos (todos)

Evaluación de la presentación:

Conociendo los comentarios de los
invitados

Que los cuentos se pueden llevar a
las películas

Que en los cuentos aparecen

personajes que ayudan

El estudio de la información obtenida se realizó desde el enfoque de “análisis de contenido”, que de acuerdo a Andreu (2000) se define como:

Es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados [...] u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos [...] el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social (p. 2).

Esta técnica de análisis se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recolección de información; lectura que, a diferencia de la común, debe realizarse siguiendo el método científico; es decir, debe ser sistemática, objetiva, replicable y válida (Andreu, 2000).

En un primer momento, para el estudio de la información se obtuvieron los ejes de análisis, a partir de las observaciones sistematizadas de las clases por un periodo de quince días. Dichas rutinas se sistematizaron para obtener “el patrón de la clase tradicional”, misma que sirvió para ubicar y comparar con las actividades que se llevaron a cabo como parte del proyecto que ejecuté como investigadora y docente.

En un segundo momento también analicé las actividades propias del proyecto desde un cuadro que elaboró Walsh (2005) para abordar a la interculturalidad en la práctica docente. El cuadro me permitió guiar las actividades propias de la PpP con un enfoque intercultural, ya que, desde la argumentación teórica de la PpP, no se toma en cuenta este tema. Debido a la presencia de la diversidad étnica de los estudiantes, no deseo dejar pasar de largo que este grupo de niños y niñas son considerados como estudiantes con “déficit” por los profesores.

Finalmente, si se quiere abordar esta investigación desde una interculturalidad e inclusión más crítica, es necesario escuchar la voz de los niños como actores. En los trabajos antropológicos empíricos de Podestá (2007), se habla de “ceder la palabra y la acción para compenetrarnos en otros mundos no contados por nosotros mismos, sino por sus mismos autores” (p. 1011-1012), explicando de esta manera las formas en que

se desarrollan los y las niñas en el aula, bajo la presencia de distintos mundos y miradas que pueden formar parte de una didáctica, la cual sugiere distintas lógicas de pensamiento. Por lo anterior las producciones, comentarios y actuaciones durante la práctica de intervención de los niños son analizadas para conocer si desde su perspectiva les corresponde la etiqueta de “déficit”.

Los conocimientos que pueden emerger en el campo local, a partir de la puesta en práctica de cierta didáctica bajo una dinámica no tradicional, permiten que se construya desde el conocimiento científico, un giro de lo que se piensa que el docente puede lograr en relación al currículo, en su autoformación e investigación educativa, a través de la práctica en el aula, argumentada y teorizada (Ver en anexos los formatos de entrevista).

1.3.2 Participantes

Se consideraron a quince niñas y niños estudiantes de una escuela tridocente, marginada y subalterna, asumidos por los profesores como portadores de un “déficit o vulnerabilidad”; cinco estudiantes por maestro, de primero a sexto grado. Las características que los docentes toman en cuenta como elementos para determinar que un alumno tiene problemas de aprendizaje están en relación con la adquisición y consolidación de la lectura y escritura, y con complicaciones con su conducta como rebeldía, depresión y violencia que no les permite iniciar ni concluir las actividades solicitadas en clases, de acuerdo a los programas establecidos por la SEP y los libros de texto gratuito.

Los alumnos y sus familiares se caracterizan por pertenecer a un grupo denominado “Paracaidistas”; es decir, personas que han invadido terrenos sin haberlos adquirido mediante compra-venta. Esta población también forma un movimiento social denominados “Sol Rojo” que participa en movilizaciones (marchas, bloqueos, plantones) que demandan al gobierno recursos y la cobertura de sus necesidades dentro de la ciudad. Asimismo, forman parte del Comité por la Defensa de los Derechos Indígenas

(CODEDI)⁶ y su fraccionamiento es llamado “La ‘Ocupa’ Francisco Villa”, al igual que la escuela. Al ser una población constituida casi en su totalidad por “excluidos” económica y socioculturalmente, además de marginales, este grupo de niños y niñas seleccionados también participan en las movilizaciones. La población de esta comunidad incluso suspende clases cuando llevan a cabo movilizaciones grandes o asiste en lugar de los maestros a las actividades sindicales de la Sección Veintidós para que los profesores no suspendan clases.

Los participantes presentan características de una connotación negativa, ya sea porque son migrantes indígenas o migrantes de espacios urbanos marginados de la capital (que han sido excluidos de sus colonias); y/o presentan una condición de discapacidad o limitación física sensorial visible; y/o tienen mayores desventajas socioeconómicas o problemas afectivo/familiares que el resto del grupo.

Los participantes, que son los niños y niñas que presentan mayor rezago educativo en su aprovechamiento escolar, presentan un nivel académico más bajo que sus compañeros, reflejado en el promedio de sus calificaciones oficiales y con base en los argumentos de los maestros eran los niños y niñas más atrasados, los que no entregaban las tareas, no participaban, no leían bien y algunos de ellos tenían problemas de conducta en general y problemas en casa donde no se les atendía y por ello se mostraban rebeldes e indisciplinados en la escuela. Los profesores, quienes son los que viven cotidianamente con ellos, son los que determinaron a los participantes.

Los estudiantes de la escuela en general forman un grupo aparentemente homogéneo, por ser todos ellos marginados socioculturalmente y de alguna forma excluidos de algún otro barrio, ciudad, o pueblo, pero en el interior de la “Ocupa” se observa un multiculturalismo expresado por la diversidad de migrantes indígenas que la habitan, ya sea porque llegaron directamente de sus comunidades siendo monolingües

⁶ Comité por la defensa de los derechos Indígenas: “Nace tras un problema post electoral en 1998 en el Municipio de Santiago Xanica, distrito de Miahuatlán, ubicado en la región Sierra Sur del estado de Oaxaca. Nuestro principal objetivo es recuperar la rica tradición de nuestra comunidad y buscamos conservar a través de usos y costumbres el auto gobierno: defendemos nuestra cultura, nuestra lengua zapoteca, la apropiación comunitaria, ‘el tequio’, defendemos nuestros recursos naturales, el agua el bosque y nuestra tierra” (Comité por la defensa de los derechos indígenas, s.f.).

o porque estaban residiendo en colonias marginadas propias de migrantes indígenas. Estos alumnos se caracterizan por presentar condiciones socioeconómicas distintas, prioritariamente bajas y niveles distintos de pobreza, diferencias culturales (algunos son de tradición indígena y otros no); diferencias en cuanto a sus características sociodemográficas y de prácticas familiares de supervisión y crianza (ciertas familias son más numerosas que otras, algunas están a cargo de jefas de familia, mientras que otras más cuentan con ambos progenitores o ninguno), hay drogadicción o alcoholismo temprano, desnutrición, situaciones emocionales afectivas negativas, conductas disruptivas en casa y en la escuela, y en algunas ocasiones agravadas con la presencia de alguna discapacidad visible no necesariamente diagnosticada.

De un total de quince estudiantes en la escuela, seis eran indígenas que recientemente habían arribado a la ciudad, dos de ellos monolingües al igual que sus madres, ambos en un proceso de aprendizaje del español. De los cinco que fueron considerados para la intervención, uno es hombre y cuatro son mujeres; también se encuentra en el grupo un niño con probabilidad de tener síndrome de Asperger y una niña que había perdido la audición y el habla por una cuestión orgánica y problemas del tímpano y anginas, resultado de una desnutrición severa de la madre en el embarazo; una niña mixteca monolingüe que además mostraba estrabismo del ojo izquierdo y no refería si lograba tener visión. Por otra parte, cuatro de estos niños tenían problemas de violencia en casa, con una visible pobreza expresada en su aspecto desnutrido y su vestimenta sucia y rota; dos de ellos probables consumidores de alguna sustancia como alcohol, pues transitaban en las calles solos y no tienen figuras familiares en casa. Tres niñas más con severa desnutrición y problemas relacionados a situaciones traumáticas como la muerte accidental de un hermano, el abandono por parte de la madre y el asumir roles de encargadas del hogar; estas tres, con secuelas afectivo/emocionales.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

Mi trabajo de investigación se inserta en el campo de la vida cotidiana escolar y servirá para comprender cómo las prácticas cotidianas se producen en un contexto de marginalidad. En relación a mi marco conceptual, abordo la cotidianidad en la escuela y la cultura escolar como referencia para las concepciones que emerjan de los participantes de quienes tomaré y plasmaré saberes, sentimientos y pensamientos en relación al tema en esta escuela.

Es importante considerar que en el entramado local se desarrollan elementos multiculturales debido a la presencia de migrantes indígenas que radican en la comunidad urbana llamada la “Ocupa”, quienes tienen hijos e hijas que asisten a la escuela tridocente “Francisco Villa”, misma que se desarrolla de acuerdo a los programas de las escuelas en general.

La metodología didáctica empleada en la investigación fue la PpP, puesta en marcha desde lo que nombro experiencia de apoyo contextualizada, y que funciona como algo alternativo a las clases cotidianas de los profesores. Esta metodología es útil ya que también pretende “desarrollar estrategias para enfrentar colectiva y organizadamente problemas de la vida cotidiana y académica [...] en los que permanentemente se practique la democracia, la valoración de la diferencia y la responsabilidad” (Rincón, 2012, p. 22).

En seguida abordo una serie de criterios para el tratamiento pedagógico de la interculturalidad en la escuela para la población indígena que propone Walsh (2005), pero también para la migrante a las zonas urbanas, lo que permite analizar la ejecución de la práctica considerando el contexto multicultural que existe en los estudiantes. Al mismo tiempo incorporo componentes de Maturana (2004) acerca de la mirada que propone se le debe asignar al estudiante por parte del profesor para que ambos desarrollen potencialidades como seres íntegros. Este tema lo asumo como punto contrapuesto a la mirada del *déficit* hacia el rezago educativo que limita su desarrollo humano.

Finalizo la primera parte con una reflexión acerca de la formación docente para la diversidad que considero un elemento que no debe dejarse atrás. El tema permite asumir actitudes y pensamientos de los profesores frente a los estudiantes que son diversos entre sí y que suelen tornarse de manera lejana y sólo por especialistas.

Por otra parte, un tema central en mi trabajo es dar a conocer cómo se llegó históricamente al tema de la diversidad desde el discurso normativo que se ha propuesto en el Sistema Educativo Nacional y la Secretaría de Educación Pública, hasta llegar a lo que se concibe oficialmente como inclusión educativa. En contraste con lo anterior expongo la posición política y epistémica de lo que otros autores como Slee (2010), Ocampo (2015) y Kaplan (2006) entienden acerca de la inclusión, misma que comparto y trato de argumentar desde mi tema investigado. La idea medular se encuentra en cuestionar los términos de ciudadanía en la escuela, la exclusión y educación especial herederos legítimos de la inclusión educativa.

Concluyo retomando autores que reconceptualizan y problematizan el tema de la inclusión educativa en un nivel de proyecto político. Sitúo la importancia de implementar una experiencia de apoyo que no se reduzca al campo de la educación especial ni a las nombradas Necesidades Educativas Especiales, sino a validar los saberes cotidianos del contexto en la escuela y así afianzar lo común en la escuela y no lo diferente.

2.1 La cotidianidad en la escuela

La escuela es el escenario donde ocurren las vivencias más importantes, aquellas que marcan la vida de niños y niñas, padres de familia, docentes e incluso la de la comunidad. Las actividades habituales parecen no tener relevancia; sin embargo, en determinados contextos pueden estar llenas de saberes, conocimiento y representaciones atravesadas por diversos elementos que pueden ser distintos en los diferentes sujetos dentro de las aulas. Sobre las situaciones cotidianas en las escuelas, Rockwell (1995) afirma que “cada sujeto selecciona, interpreta e integra a su manera los elementos que se presentan en el aula; incluso puede construir conocimientos que superan o contradicen los contenidos transmitidos por la escuela” (p. 16).

Una de las autoras que figuran en este tema es Elsie Rockwell (1995), quien señala que “el contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar” (p. 13). Al direccionar esta investigación a un espacio escolar específico se presenta la necesidad de conocer cómo se vive la experiencia escolar. La experiencia implica tanto el proceso escolar como las prácticas institucionalizadas y su relación histórica. Así, lo que dicen las instancias oficiales sólo se queda en un primer plano y, por el contrario, este proceso se mira como:

Una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza (Rockwell, 1995, p. 14).

El contexto de la “Ocupa” implica una realidad que impacta en la escuela y en sus prácticas cotidianas que, como señala Rockwell (1995): “resultan ser en realidad el contexto formativo para los estudiantes como para los maestros. A partir de las experiencias se apropian de conocimientos, valores, formas de vivir y sobrevivir” (p. 14).

La escuela, al ser uno de los sitios más importantes donde ocurre la educación formal, cotidianamente repercute en los aprendizajes y en las identidades de los niños y niñas. Esta escuela visiblemente muestra la marginación y pobreza en la que se desarrolla. Rockwell y Ezpeleta (1982) se encargaron de conocer de manera más profunda el tema de las escuelas subalternizadas:

Cada escuela es producto de una permanente construcción social. En cada escuela interactúan diversos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros [...] La realidad cotidiana de las escuelas sugiere que se trata de una relación en constante construcción y negociación en función de circunstancias precisas. En éstas se juegan intereses e historias inmediatas y mediatas de la escuela, del poblado, de los sujetos involucrados (p. 60).

La socióloga Ágnes Heller (1977), por su parte, aborda la cotidianidad desde la posibilidad de una individualidad configurada en el transcurso de la vida bajo contextos particulares. Esta autora define la vida cotidiana como “el conjunto de actividades que caracterizan la

reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (p. 25). Por lo tanto, la escuela representa un espacio en el que una porción de la sociedad vive bajo un contexto particular que aporta a su construcción.

Bajo la premisa de la misma autora acerca de que “el hombre sólo puede reproducirse en la medida en que desarrolla una función en la sociedad”, la vida cotidiana proporciona a nivel individual una imagen de la reproducción de la sociedad. Por una parte, “una imagen de la socialización de la naturaleza y, por otra, el grado y el modo de su humanización” (Heller, 1977, p. 26).

En los textos de Ezpeleta y Rockwell (1982) se afirma que las clases subalternas se apropian de los contenidos educativos, sean estos enajenados, articulados y desarticulados, científicos y “folklóricos, existiendo comprensiones desde ‘sentidos compartidos’” (p. 73), logrando observarse un vínculo entre los contenidos y sentidos, generalmente contradictorios, de relaciones y procesos sociales en los que se involucran los sujetos particulares. Así lo refieren las autoras:

La relación Estado-Escuela constituye el trasfondo de la realidad escolar, pero adquiere allí contenidos variables, se matiza, se filtra a través de la trama específica de cada escuela. No siempre se observan las relaciones predominantes, unidireccionales, entre escuela y clase social, que aparecen con tanta nitidez en los análisis del sistema escolar (Ezpeleta y Rockwell, 1982, p. 73).

Por otra parte, Rockwell y Ezpeleta (1982) entre sus premisas señalan que muchas veces las escuelas juegan un rol que expresa rupturas con el Estado. Su espacio físico es muestra del proceso de construcción no sólo de infraestructura sino además social. Cuando los edificios cuentan su historia de la instauración, de las negociaciones hechas y la apropiación cotidiana que han vivenciado se proclaman en un sentido no sólo como espacios del Estado, sino también como el desafío de la pertinencia de quienes la habitan que en este caso serían los estudiantes, profesores y padres de familiar. Las escuelas son testimonios de un pasado no documentado que contiene la génesis social, mientras que las subalternas guardan elementos sociales al desarrollarse en un contexto de marginación. Ezpeleta y Rockwell (1982) mencionan que:

Las relaciones entre maestros y niños en el trabajo educativo cotidiano responden también a una construcción específica [...] aunque también la experiencia en ese ámbito puede llegar a incorporarse al complejo “pequeño mundo” que es un salón de clase. Sin duda, fiel al origen institucional ligado a la formación de los Estados burgueses, estas escuelas tienden también a reproducir las relaciones de dominación que prevalecen en nuestras sociedades (p. 85).

En los escritos de estas autoras es importante resaltar lo que relatan acerca de la cotidianidad en relación a los niños y docentes, argumentando que es inevitable que se organicen con base en la compatibilidad de intereses o exclusiones dentro del salón, siendo una realidad a la que el docente tiene que hacer frente. Es primordial mencionar que estas reproducciones en realidad se centran en los docentes, que “atravesan generaciones y tradiciones magisteriales y que rompen con las formas individualizantes prescritas” (Ezpeleta y Rockwell, 1982, p. 86).

Entre los niños existen relaciones y momentos que son altamente significativos y que se desarrollan en sus conversaciones con pares, juegos y actividades cotidianas. Los contenidos que el Estado dicta para trabajar en la escuela son sobrepasados, muchas veces, por las opiniones y acciones de los niños y niñas, pues la escuela no es el único espacio “educador” de cultura, ya que los niños “continuamente confrontan e integran el conocimiento apropiado fuera de la escuela, con la versión formulada dentro de ella” (Ezpeleta y Rockwell, 1982, p. 86).

Rockwell (1985) afirma que en la vida escolar ocurren sucesos imprescindibles que se han dejado de lado en las investigaciones educativas y el enfoque se ha centrado en privilegiar la reproducción de las clases dominantes y del Estado ocultando así la reproducción subordinada; es decir: “la continuidad persistente de formas y contenidos subalternos incluso frente a la imposición de nuevas formas vía la escuela, así como los procesos de contra-reproducción o incluso de destrucción que provienen del Estado mismo” (s. p.).

2.1.1 Cultura escolar

Al hablar de lo que pasa en la escuela, es necesario también mencionar la cultura escolar y los modos en que se construye y reproduce. Pérez-Gómez (2005) la define como:

El conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que un grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. En la cultura escolar es necesario indagar las reglas explícitas y ocultas que regulan los comportamientos, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a las tradiciones e identidades, así como los valores y las expectativas que desde fuera presionan la vida de la escuela y del aula (p. 162).

Elsie Rockwell también aborda este tema y, a través de sus investigaciones sitúa tres planos de análisis que son: la larga duración, la continuidad relativa y la co-construcción cotidiana. Para mi trabajo de investigación es importante, de forma especial, la última de ellas: “La co-construcción se refiere a todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, cuando interactúan entre sí y trabajan con los objetos culturales en ese espacio” (Rockwell, 2000, p. 182).

La autora afirma que esta categoría requiere de una reconceptualización, pues históricamente se pensaba que eran los profesores los encargados de transmitir la cultura; sin embargo, actualmente los estudios antropológicos han planteado la idea de que los estudiantes también la construyen y los profesores se forman de ella. La cultura escolar, en resumen, se produce y reproduce tomando en cuenta “la experiencia escolar, es decir, la dimensión personal e interpersonal de su significado en cada historia de vida y en la historia de la humanidad” (Rockwell, 2000, p. 184).

Al resignificar de manera cotidiana la labor docente, Rockwell (2007) enfatiza que: “Las dinámicas históricas de la cultura en espacios educativos, como en otros dominios [...] están sujetas a juegos y tramas de poder, legitimación, dominación, resistencia, coerción, e involucran tanto continuidades como rupturas a lo largo del tiempo” (p. 176). Distintos elementos hacen referencia a la cultura escolar, como es el uso de ciertas y reducidas herramientas de trabajo como son: el pizarrón, la producción mecánica de la

escritura y lectura, los libros de texto, entre otros. Lo que argumenta esta autora es que la cultura también es una dimensión inherente a las prácticas educativas en la escuela:

En la tradición de la teoría histórico-cultural, el trabajo pedagógico implica el uso de “herramientas y signos”, acumulados de manera desigual en diferentes sectores, momentos y tiempos —que se objetivan, se apropian y se utilizan dentro de determinadas prácticas culturales—. En los contextos escolares, estas prácticas incluyen formas más o menos convencionales de actuar, hablar, trabajar, disciplinar, tratar a los niños, representar el conocimiento y mostrar el saber, que se reproducen a menudo más allá de las acciones planeadas o las intenciones conscientes del maestro. A partir de estas tramas culturales, los maestros integran recursos pedagógicos diversos de manera selectiva a lo largo de sus vidas (Rockwell, 2007, p. 393).

Para Rockwell, la cultura escolar se evidencia en las formas de hablar y escribir de los educandos y docentes, mismas que varían a través del tiempo y del espacio, y que están influidas por las políticas educativas que configuran ideologías, identidades y culturas nacionales (2007). Lo que se quiere dejar claro con esto es que este concepto permite visibilizar la relación que existe entre prácticas escolares cotidianas instauradas y los estudiantes que parten de su propio contexto y que dan sentido a la experiencia escolar.

Las prácticas escolares no son las mismas en todos los espacios, por ello acercarme a una escuela de contexto marginado y multicultural bajo la emergencia política educativa que se ha desarrollado en el estado de Oaxaca es lo que permite conocer el entramado cultural e histórico de esta escuela en particular. Concluyo este tema con una cita que deja en evidencia la importancia de este tema en mi investigación:

Desde cierta escala de análisis, haciendo abstracción de diferencias, estos conceptos muestran que gran parte de los lugares llamados “escuela” se caracterizan entre otras cosas por un régimen piramidal y competitivo y por una relación pedagógica vertical y descontextualizada, referida a textos normativos oficiales. Sin embargo, bajo esta estructura común se tejen relaciones con una diversidad de géneros discursivos orales y escritos, que expresan tanto el saber escolar legítimo como el saber fundamentado en la experiencia de los sujetos, generando representaciones e interpretaciones netamente locales [...] Considero que desde una perspectiva que enfatice la diversidad, aparecerían muchos fenómenos interesantes, con signos muy distintos entre sí (Rockwell, 2007, p. 427).

Tras evidenciarse el contenido de la escuela, objeto de mi investigación, como multicultural y diversa, considero que puede servir de referente el tema de la

interculturalidad para posicionar la mirada que pretendo asumir desde la experiencia de apoyo que implementaré con estos chicos y chicas.

2.1.2 Interculturalidad en la escuela

En este trabajo se plantea el tema de la interculturalidad desde la diferencia, diversidad y alternativas. Walsh (2008) señala que muchos de los discursos sobre interculturalidad son impulsados por diferentes actores que poco tienen que ver con el sentido profundo que este tema representa y principalmente cuando se han transformado en políticas públicas emanadas desde el Estado y no desde los actores, perdiendo el sentido.

Propongo iniciar con la definición de Walsh (2005) acerca de la interculturalidad, entendida como:

El diseño y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no queda en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requiere de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana (p. 4).

En este mismo entendido, Tubino (2005) la denomina una propuesta ética, en la que más que dialogar se busca cuestionar las “condiciones del diálogo”, visibilizando las causas del “no-diálogo” (p. 7). Desde esta perspectiva epistemológica que pretende ubicar a la interculturalidad en el marco de un proyecto político, Walsh (2009) busca partir del problema estructural-colonial-racial que gira en torno a la construcción de la diferencia desde el poder racializado y jerarquizado de blancos y “blanqueados” en la cima, y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores, planteando la necesidad de terminar con este concepto neoliberal que condiciona las formas de dialogar (p. 4).

El tema es pertinente desde la perspectiva de Walsh (2009) que menciona la idea de transformar las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (p. 4). La autora refiere la inexistencia de la interculturalidad desde una perspectiva crítica, lejos de lograrse por su intención de ser “una estrategia, acción y proceso permanente de relación

y negociación [...] en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad” (Walsh, 2009, p. 4).

Walsh también retoma las condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación, las cuales deben ser cuestionadas y dispersadas a partir de re-conceptualizar y re-fundar las estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa y lógica, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir (Walsh, 2009).

La escuela, como uno de los principales aparatos ideológicos, parece tener cierta participación en la búsqueda de un proyecto intercultural. Por parte de los profesores quizá no se haga mucho, pero sí lo suficiente al retomar didácticas que permitan cuestionar las relaciones de poder que muchas veces son de superioridad en relación a los estudiantes, y más aún en contextos de marginación.

Los profesores, sin negarlo, hemos sido mirados como reproductores incuestionables, pero ¿qué pasa cuando armamos colectivos dentro de nuestra pertinencia y buscamos dejar de ser objetos del Estado? Señala Walsh (2008) que existe una variedad de posiciones dinámicas, tanto individuales como colectivas, que forman parte de la realidad y del problema por enfrentar y asumir en sociedades atravesadas por las desigualdades.

Por otro lado se hace necesario mostrar la interculturalidad no sólo desde los temas indígenas, pues incluso en estas esferas existen condiciones de diversidad; es decir, existen escuelas multiculturales de las que emergen niños y niñas indígenas que son atravesados por distintas categorías de subyugación como género, discapacidad y niveles de pobreza, que la cultura escolar muchas veces ha invisibilizado y negado espacios a una escolarización que cuestione esas miradas peyorativas que se tienen sobre ellos. Czarny (2015) señala al investigador Luis Enrique López (2009) cuando refiere que el “concepto de educación intercultural ha estado desde su origen ligado a los pueblos indígenas, lo que ha representado, en cierta medida, un sesgo sobre lo diferente, centrado en componentes étnico-culturales; y, al mismo tiempo, ha simbolizado un arma de lucha para los pueblos en el reconocimiento de sus derechos” (p. 155).

Los profesores hacen por su parte lo que está dentro de sus posibilidades. A veces sin pensar si están o no incluyendo interculturalmente al niño o niña, ante la falta de formación personal y de la presencia de condiciones laborales precarias; así, la interculturalidad no ha logrado aún su cometido que es ir más allá de la escuela y llegar, según Walsh (2005) a todas las “instituciones de la sociedad” (p. 4). Una de las tareas de los profesores es hacer visibles los procesos que se desarrollan dentro del salón de clases y fuera de ellos, desde la participación de los docentes como agentes activos en sus contextos comunitarios cargados de saberes. Es necesario entonces generar condiciones para abordar la diversidad con prácticas pedagógicas que progresivamente desarticulen la posición privilegiada del profesor en relación a los estudiantes. También es importante reflexionar sobre la capacidad de alcance que tiene el docente en este tema epistémico, y sobre esto señala Walsh (2005) que “la interculturalidad representa procesos (no productos o fines) dinámicos y de doble o múltiple dirección, repletos de creación y de tensión, y siempre en construcción” (p. 9).

El rezago educativo, como se expone en muchos documentos orientadores de la SEP, que posteriormente haré visibles, se explica como una consecuencia de grupos vulnerables adjudicada a su entorno, mismo que deja como culpable al estudiante y al padre o madre de familia, y no cuestiona a la escuela ni a las prácticas docentes que reproducen esta subyugación, pues no dota al estudiante de didácticas alternativas adecuadas para chicos que han vivido carencias de todo tipo. Debido a esto se necesitan metodologías que contribuyan a desarrollar en las escuelas el proyecto intercultural.

2.1.3 Pedagogía por Proyectos

Para hablar de Pedagogía por Proyectos como didáctica, Josette Jolibert (1994) es una de las referentes teóricas que ha retomado la enseñanza situada de manera sistemática con un enfoque lingüístico. A la par, la profesora Gloria Rincón ha sido una de las principales referencias que ha argumentado el porqué de la Pedagogía por Proyectos desde la experiencia.

Rincón (2012) hace un recuento del proceso histórico por el cual la Pedagogía por Proyectos ha transitado para ser denominada una didáctica alternativa. En sus comienzos, el movimiento de la escuela nueva sucedió entre el siglo XIX y el XX, con uno de sus exponentes más importantes: John Dewey (1971) que planteaba:

- Que el niño encuentre por sí mismo y en su experiencia situaciones problemáticas.
- Facilitarle la delimitación e intelectualización de la situación problemática.
- Darle oportunidad para que haga sus observaciones y experiencias.
- Reelaboración de las hipótesis para que el niño se forme sus propias ideas y no dárseles estereotipadas de antemano.
- Aplicación de las ideas elaboradas (p. 11).

Posteriormente en sus textos de Rincón (2012) señala a William Kilpatrick (1871-1965) como el creador del “método por proyectos”. Este autor define a los métodos por proyectos como: “una actividad preconcebida en la que el diseño dominante fija el fin de acción, guía su proceso y proporciona su motivación” (p. 12). Esta concepción se fue ampliando y profundizando a la par de los aportes de otras teorías y posturas. La psicología y la pedagogía fueron de las principales corrientes que contribuyeron a la formación alternativa de esta metodología.

Desde la psicología, la perspectiva de Vygotsky sobre los elementos sociohistóricos y culturales abrieron debates importantes al comprender el proceso educativo como construcción y:

Como un encuentro de sujetos sociales portadores de saberes y de creencias, se realiza el lugar de la interacción, de la puesta en relación, del intercambio de significados, de la modificación conceptual, propios de la pedagogía por proyectos. Por esta razón, desde esta perspectiva, es una de las vías privilegiadas para la construcción de conocimientos escolares (Rincón, 2012, p. 13).

Menciona Rincón (2012), en el recapitulado de la historia de la PpP, que Ausubel contribuyó desde el concepto de “aprendizaje significativo” y señala que “en este tipo de aprendizaje lo fundamental no es recordar sino establecer relaciones” (p. 13). Desde la pedagogía, la metodología se favoreció de la “integración curricular o currículo globalizado” que refiere la misma autora que definieron Sancho y Hernández (2001) como “los procedimientos, en cuanto maneras de hacer y de pensar, no siempre finalistas en sí mismas, que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida” (p. 14).

Para abordar la realidad y experiencia de los estudiantes es básico, como señala la profesora Rincón, que haya un conocimiento escolar actualizado que responda a la necesidad de los mismos, como individuos “que forman parte de una colectividad que se debate entre lo singular y lo global” (p. 14).

Asimismo, Jolibert (1994) define la metodología como una estrategia orientada a la vivencia de valores democráticos por medio de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co-realización, de co-teorización y que involucre a todos los autores.

Partir de este concepto permite dar un panorama general de la función de esta metodología que se centra en planear, ejecutar, evaluar y gira en torno a proyectos en los que participa el profesor, los estudiantes, padres de familia e incluso la comunidad, si es que el mismo trabajo lo requiere. Ante estos fundamentos que orientan la metodología señala Rincón (2012) que en la actualidad los proyectos se orientan desde principios que ha desarrollado García Vera (2006):

- “La primacía en la actividad y en los intereses del niño.
- El trabajo cooperativo en el grupo-clase, con carácter participativo y “democrático”.
- El desdibujamiento de la verticalidad del maestro.
- La inserción en la realidad sociocultural de los estudiantes (mundo vital).
- La oposición a la pedagogía tradicional.

- La recuperación del vínculo escuela-vida o escuela-comunidad” (p. 17).

De lo anterior se desprende la pregunta: ¿Por qué utilizar Pedagogía por Proyectos? Para mi trabajo de investigación abordaré lo puntos que Rincón (2012) considera pertinentes:

- Hacer posible la formación democrática de los estudiantes en la medida en que se promueve llegar a acuerdos, el trabajo colaborativo, la argumentación para la toma de decisiones, el respeto por la diferencia, la participación comprometida y el diálogo.
- Tomar conciencia de que la evaluación es una tarea de todos, que debe ser permanente y constituir un encuentro dialógico en el que prime la ética de la comunicación, la validación del otro como interlocutor y la transformación crítica del conocimiento.
- La co-evaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación dejan de ser simples opciones posibles y son vividos como compromisos asumidos responsablemente que permiten el alcance de los logros esperados mediante la construcción colectiva (Rincón, 2012, pp. 18-19).

De acuerdo con lo anterior es importante dejar claro que la propuesta de trabajar por proyectos se ha implantado como moda e incluso como imposición irreflexiva cuando en realidad existe “la intención real que permita un cambio significativo de formación en la rutina y repetición sin sentido de la enseñanza” (Rincón, 2012, p. 19).

A pesar de sus múltiples cualidades hay que diferenciarla de lo que se ha puesto de “moda” sobre proyectos y ha generado malentendidos. El proyecto no tiene la intención de ser un “activismo” que no favorezca el desarrollo ni el aprendizaje, ni deje de lado el aprendizaje cooperativo, la integración de los conocimientos, la resolución de

los problemas y, en fin, se trate de que propicie, como Jolibert afirma: “la construcción de nuevos sujetos y de una nueva sociedad” (Rincón, 2012, p. 27).

Para Rincón (2012) el currículo abordado desde la perspectiva centrada en materias y por proyectos expone algunas diferencias que marcan el sentido de las actividades escolares en los estudiantes.

Tabla 4. *Cuadro comparativo de un currículo centrado en materias y organizado por proyectos*

| Currículo centrado en las materias | Currículo organizado por proyectos |
|--|---|
| Conceptos disciplinares | Resolver problemas e inquietudes |
| Objetivos curriculares | Preguntas y/o investigación |
| Conocimiento estándar | Conocimiento construido |
| Unidades centradas en conceptos disciplinares | Unidades centradas en temas o problemas |
| Estudio individual | Grupos reducidos trabajan por proyectos individuales y/o colectivos |
| Libro de texto | Fuentes diversas |
| Centrado en el centro escolar | Centrado en el mundo real y/o en la comunidad |
| El conocimiento tiene sentido por sí mismo | El conocimiento tiene sentido en función de la investigación |
| La evaluación es por pruebas o exámenes | La evaluación es permanente sirve como parámetro el plan |
| El docente enseña sólo lo que ya sabe | El docente se plantea nuevos aprendizajes y búsquedas |

Fuente: Rincón, 2012, p. 29

Pensado desde el contexto oaxaqueño inmerso en conflictos políticos, modos de resistencia e imposiciones gubernamentales es que se contempla la posibilidad y la pertinencia de proyectos para

Propiciar una forma de aprender a aprender, de desarrollar estrategias para enfrentar colectiva y organizadamente problemas de la vida cotidiana y académica en cuanto exigen ambientes de trabajo cooperativo, solidario, tolerante, en los que permanentemente se practique la democracia, la valoración de la diferencia y la responsabilidad. Al partir de problemas concretos, el proceso de investigar es el hilo conductor efectivo por encima de transmitir contenidos disciplinarios (Rincón, 2012, p. 22).

En la sistematización de la Pedagogía por Proyectos se muestran seis fases que sirven como hilo conductor efectivo e investigativo, por encima de la transmisión de contenidos disciplinarios (Rincón, 2012). Josette Jolibert (1994) por su parte elabora estas fases que en el inicio de este trabajo expongo y que permiten definirse bajo tres aspectos:

- Un proceso completo: no se trata sólo de la elaboración de un plan. En el proyecto debe incluirse desde la gestación de la idea de lo que se va a hacer, su puesta en práctica, hasta su culminación y evaluación.
- Un proceso intencional: es fundamental que para todos los que participan en el proyecto tener claro qué se va a hacer, para qué y por qué.
- Un proceso lo más conscientemente posible: como se trata de vivir una experiencia de aprendizaje, los procedimientos y los resultados obtenidos deben ser objeto de reflexión y se deben llevar a cabo continuas sistematizaciones de los aprendizajes que se van logrando (Rincón, 2012, p. 24).

Para finalmente tener un proceso formativo basado en la democracia en relación con los acuerdos a los que se llegan, al trabajo colaborativo, la argumentación para la toma de decisiones, el respeto por la diferencia, la participación comprometida y el diálogo (Rincón, 2012) que permitirá la reflexión intercultural de esta metodología que al

no encontrarse explícita pareciera que no se está considerando realmente como una propuesta alternativa, ya que la idea es que no deje fuera de su didáctica a nadie.

El alcance de esta metodología debe superar el abordaje sólo en términos de normalidad. ¿La aplicación en la realidad corresponde a todo tipo de población de estudiantes? ¿Es posible implementarse con condiciones docentes precarias? ¿Pedagogía por Proyectos es incluyente e intercultural por sí misma? La posibilidad de crear apoyos en estos temas dentro de la metodología para los profesores, se encuentran distantes en tanto limitemos su capacidad de alcance.

2.1.4 Criterios pedagógicos para abordar la interculturalidad en la escuela

Retomo a Catherine Walsh para argumentar en favor del respeto a la diferencia y diálogo, por su participación en el año 2005, en la elaboración de una propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en los espacios de la educación bilingüe en Perú. La intención primordial se basaba en la posibilidad de facilitar su aplicación en el ámbito pedagógico y al mismo tiempo “guiar la discusión sobre la interculturalidad y su aplicación en el ámbito educativo” (p. 4). Al momento de la elaboración, la propuesta tenía en la mira sólo a los espacios rurales; sin embargo, su ámbito se esparció hasta las zonas urbanas.

La educación básica primaria fue el elemento en el que se pensó para orientar al profesorado, dentro del documento que Walsh elaboró. En realidad, poco se han abordado en las aulas los temas interculturales con los niños y niñas, simplificando la identidad como única e inamovible. Walsh (2005) refiere que es necesario no “desconocer que no tenemos una sola identidad sino varias, este punto resalta la importancia de lo propio en cualquier relación con otros diferentes” (p. 24).

De manera semejante, señala Walsh (2005) que la comunicación es un aspecto importante y que para lograrla entre sujetos de diferentes culturas “se requiere que las personas encuentren significados compartidos sobre los asuntos que les afectan y desarrollen valores, actitudes y comportamientos de respeto, tolerancia, aceptación

mutua y solidaridad” (p. 27). La autora, en este documento, considera la existencia de cuatro fines amplios y generales hacia una educación intercultural, estos son:

- Fortalecer y legitimar las identidades culturales de todos los estudiantes en la forma en que ellos y sus familias las definen.
- Promover un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y así enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros.
- Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas (alumnos, docentes, padres de familia, etc.), grupos, y saberes y conocimientos culturalmente distintos.
- Contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida (Walsh, 2005, p. 23).

Es importante señalar que el texto está enfocado al contexto peruano indígena y en este sentido trasladar los componentes que desarrolla en la escuela tendría que estar permeado por las adecuaciones culturales propias de nuestro espacio local.

Por otra parte, la posibilidad de abordar la interculturalidad en el aula se hace visible desde criterios y referentes centrales que enuncia Walsh (2005) del siguiente modo: (1) el contexto sociocultural del centro escolar; (2) la realidad sociocultural de los alumnos y sus familias; y (3) el perfil de los docentes y su relación con la comunidad de los alumnos y sus familias. Esos tres referentes indican que “los contextos educativos no son todos iguales y que las diferencias entre escuelas, alumnos, docentes y comunidades deberían guiar los enfoques, métodos y contenidos” (Walsh, 2005, p. 27).

Retomar este cuadro es útil porque permite analizar los elementos interculturales que se presentaron en mi experiencia de apoyo con los estudiantes en función de saber si logré o no validarlos desde sus posiciones auténticas, capaces de aprender desde sus modos. Busco documentar cómo se desarrolla la ejecución interculturalmente al darme cuenta, en la parte etnográfica, que existe un contexto multicultural y que no hay currículo

específico ni profesores enfocados en el tema. La presencia de grupos mixtos de estudiantes, ya sea por ser migrantes indígenas y/o mestizos arraigados en un contexto urbano, es lo que lleva a retomar el tema de la escuela multicultural en un espacio urbano.

Toda la escuela “Francisco Villa” es considerada por los profesores como una escuela con “rezagados”, de los cuales me fueron asignados quince niños y niñas para implementar la experiencia de apoyo contextualizada, donde se apreciaban asignaciones de “niveles de déficits”. Entre los alumnos se encontraban algunos indígenas que representaban una mayor desventaja en comparación con otros, lo que hace pertinente el uso de dichos criterios que engloban elementos importantes no sólo para estudiantes indígenas, sino también para chicos que han sido ignorados y hechos a un lado por no saber adecuarse al trabajo tradicional del docente.

Por todo lo anterior, este cuadro me permite trabajar con los quince estudiantes en igualdad de condiciones; es decir, sin considerar los niveles de déficit que marcan ellos mismos y que logran producir desde sus modos y habilidades. También me asegura que, a partir de considerar estos elementos interculturales, tanto los más inferiorizados por la población, como los menos, pero que entran en esta categoría que formaron los profesores, logren ejecutar la experiencia de apoyo, produciendo y tratando de desaparecer las jerarquías que implícitamente se asumen como ciertas en la escuela y en las actividades académicas.

Tabla 5. Criterios pedagógicos para abordar a la interculturalidad desde la escuela

EJES PARA EL APRENDIZAJE–ENSEÑANZA DE CAPACIDADES Y CONTENIDOS

| CRITERIOS Y COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DE LA INTERCULTURALIDAD | Lo cognitivo ¿Cuáles son las capacidades conceptuales que el alumno necesita comprender? | Lo procedimental ¿Qué habilidades y destrezas son necesarias y cómo desarrollarlas? | Lo actitudinal ¿Qué actitudes, valores y orientaciones de conducta debe lograr? |
|---|---|--|--|
| <p>1. La autoestima y reconocimiento cultural de lo propio Competencias: 1.1 Reconoce, acepta y valora su ser individual y colectivo.</p> | <p>1.1.1 Comprender que el ser se construye desde el interior de la propia cultura, en relación social y a la vista de otras culturas y seres diferentes y, aunque este proceso identitario es universal, cada grupo cultural tiene su manera de conceptualizar al individuo dentro de la colectividad y de desarrollar sentidos de pertenencia e identificación tanto personal como colectivo.</p> | <p>1.1.2 identificar los elementos que distinguen a cada ser y la relación entre el ser personal y colectivo, fortaleciendo el reconocimiento, aceptación y valoración de las identidades propias.</p> | <p>1.1.3 Valorar las múltiples formas de identificación cultural y lo que comparte con diferentes personas y grupos.</p> |
| <p>1.2 Reconoce y distingue sus propias (y múltiples) formas de identificación cultural.</p> | <p>1.2.1 Comprender los elementos que contribuyen a la(s) autoidentificación(es) y a</p> | <p>1.2.2 Explorar y analizar las propias (y múltiples) formas de identificación cultural y los elementos</p> | <p>1.2.3 Valorar las múltiples formas de identificación cultural y lo que comparte</p> |

la construcción de la cultura propia.

que unen en cada una de las identidades (identidad étnica, lingüística, de género, de edad, identidad, comunitaria, regional, nacional, etcétera).

con diferentes personas y grupos.

1.3 Se identifica con su entorno familiar, comunitario, territorial, etc., reconociendo cómo contribuye a su propia construcción identitaria.

1.3.1 Comprender de qué maneras la familia y la comunidad contribuyen a la identidad cultural propia.

1.3.2 Investigar el entorno físico, cultural y social propio, incluyendo la organización social y cultural de la familia y de la comunidad; las actividades culturales de su localidad y analizar en qué contribuyen ellas a construir una identidad cultural (descendencia, parentesco, lengua, territorio y medio ambiente, religión, costumbres, etcétera).

1.3.3 Construir una actitud positiva sobre uno mismo, su familia y comunidad, y la contribución de todo eso a formar una identidad propia.

2. Los conocimientos, los saberes y las prácticas locales

Competencias:
2.1 Reconoce y valora los elementos ancestrales y actuales (conocimientos, saberes

2.1.1 Comprender los conceptos, sistemas de clasificación, y la naturaleza, propiedades, funciones, hábitos y prácticas que son parte del entorno social, cultural y natural inmediato y que

2.1.2 Investigar (comunicar, entrevistar, observar, documentar, etc.) los conocimientos locales y su aplicación en la comunidad incluyendo los conceptos, sistemas de clasificación y métodos

2.1.3 Desarrollar actitudes de valoración y respeto por el entorno social, cultural y ambiental; demostrar actitudes que valoran y legitiman el saber local y sus bases científicas y culturales.

y prácticas) del medio local y su valor cultural, científico y tecnológico.

definen el saber local y ancestral.

propios de comunicación y enseñanza; la cosmovisión, temporalidad y espacio, oralidad, religión, fiestas; el tratamiento de la naturaleza y medio ambiente, la organización social, territorialidad, medicina, matemáticas, arquitectura, música y los enfoques y las técnicas del trabajo productivo (cultivo, caza, producción artesanal, etc.).

2.2 Maneja un entendimiento de cultura como algo dinámico y siempre en construcción.

2.2.1 Comprender el carácter dinámico del conocimiento cultural dentro de su propio entorno social.

2.2.2 Reconstruir una memoria cultural colectiva y analizar cómo los conocimientos locales han venido cambiando durante la historia.

2.2.3 Valorar la cultura propia como algo dinámico, siempre en construcción, pero también como algo para apreciar y cuidar.

3. La identificación y el reconocimiento de las diferencias y la “otredad”

Competencias:
3.1 Distingue los elementos que construyen las

3.1.1 Comprender elementos sociales, étnicos, raciales, culturales, lingüísticos, religiosos, geográficos, económicos, generacionales, políticos, etc., que distinguen las

3.1.2 Identificar y analizar quiénes son “los otros” en el contexto local y nacional, los distintos elementos que les hacen diferente que uno (lengua, edad, hábitos culturales, color de la piel, región,

3.1.3 Es consciente de las condiciones que contribuyen a la “otredad” dentro del espacio local/cultural y en el contexto nacional.

identidades culturales y las condiciones que contribuyen a la “otredad” en el contexto peruano.

identidades culturales, marcan las diferencias, y construyen la “otredad” dentro del contexto.

trabajo productivo, parentesco ancestral, religión, etc.), los elementos que les excluyen de un “nosotros”, y las condiciones sociales, económicas y políticas que favorecen o limitan ciertos grupos.

3.2 Reconoce la presencia de prejuicios, estereotipos, discriminación y racismo en la sociedad peruana, y sus distintos significados y manifestaciones.

3.2.1 Comprender que significan prejuicios, estereotipos, discriminación y racismo, las formas que se manifiestan en la vida cotidiana, y cómo sirven para privilegiar algunos grupos sobre otros.

3.2.2 Identificar y analizar los prejuicios, y estereotipos que existen sobre varios “otros”, de dónde vienen y por qué existen, y las formas que funcionan; toma conciencia sobre sus propios etnocentrismos y prejuicios y la contribución que hace a la “otredad”.

3.2.3 Ser consciente de los estereotipos y la necesidad de superar prejuicios; desarrollar actitudes de apertura, comprensión y solidaridad hacia el otro.

3.3 Reconoce las distintas maneras de relacionarse a pesar de las diferencias.

3.3.1 Comprender cómo los individuos y grupos logran relacionarse a pesar de las diferencias.

3.3.2 Explorar las estrategias formas y condiciones que facilitan la interrelación a pesar de las diferencias utilizando casos concretos.

3.3.3 Valorar, apreciar y respetar las diferencias (culturales, lingüísticas, de género, de edad, etc.) y las opiniones, perspectivas y sentimientos de los demás sin discriminar.

3.4 Dispone de actitudes positivas frente a las

3.4.1 Comprender el valor de la pluriculturalidad y

3.4.2 Identificar en manera positiva las

3.4.3 Valorar la pluriculturalidad.

diferencias culturales y reconoce cómo las diferencias enriquecen las relaciones personales y todo lo social.

4. Conocimientos y prácticas de “otros”

Competencias:

4.1 Demuestra un interés genuino por explorar los conocimientos de otras colectividades culturales no para estudiarles en forma antropológica o histórica sino por su valor propio y su relación con la cotidianidad.

4.2 Ser consciente de que el desconocimiento del otro y el conocimiento etnocentrista contribuyen a la formación de estereotipos, prejuicios y actos de discriminación.

cómo las distintas culturas contribuyen a formar lo nacional.

4.1.1 Ampliar el conocimiento sobre el “desconocido”, especialmente con relación a las prácticas concretas y cotidianas (no folclóricas) de otros grupos, comunidades y regiones culturales del país.

4.2.1 Comprender cómo el desconocimiento y el conocimiento etnocentrista (la supervaloración de lo propio) contribuyen a estereotipos, prejuicios y discriminación.

diferencias culturales y su necesaria presencia en la escuela, la comunidad, la región y la nación

4.1.2 Conocer sobre cómo los actores de otros grupos, comunidades y regiones del país describen y entienden sus conocimientos y prácticas locales.

4.2.2 Identificar y deconstruir los conocimientos estereotipados, folclorizados y desinformados sobre diferentes grupos culturales; analizar cómo el desconocimiento contribuye a prejuicios y discriminación a nivel individual, colectivo y en el ámbito de la sociedad nacional y cómo también a la producción de

4.1.3 Respetar y valorar distintos conocimientos y prácticas por su valor propio y su contribución a lo andino, lo amazónico.

4.2.3 Desarrollar actitudes que en vez de concentrarse en el etnocentrismo, valoriza y legitima lo propio y lo ajeno; transformar estereotipos, prejuicios y desprecios en actitudes positivas e informadas.

conocimientos
etnocéntricos.

4.3 Construye un entendimiento de cultura que incorpora conocimientos, prácticas y sistemas de saber.

4.3.1 Comprender que lo cultural no se limita a características físicas o rasgos étnicos, sino que incorpora conocimientos, sistemas de saber y prácticas.

4.3.2 Reconocer que cada grupo cultural tiene una amplia base de conocimientos y prácticas culturales; comparar, contrastar, y asociar los diversos conocimientos, prácticas y formas de pensar y actuar con lo propio, discutir como conjuntamente contribuyen a “lo peruano”.

4.3.3 Valorar la cultura como sistemas de saber, conocimientos y prácticas que tiene raíces ancestrales que se reconstruyen continuamente y valorar la contribución que hace las distintas culturas a formar “lo peruano”:

4.4 Amplía su propio conocimiento, deconstruyendo y reconstruyéndolo con relación a conocimientos nuevos sin deslegitimar o desvalorizar lo propio.

4.4.1 Comprender que hay maneras de aprender e incorporar conocimientos y elementos culturales ajenos inclusive de otros países sin perder lo propio.

4.4.2 Deconstruir las bases etnocentristas del conocimiento propio local y nacional que limiten abrirse a otros conocimientos y otras culturas del país y del exterior; e identificar nuevas prácticas y formas de combinar conocimientos.

4.4.3 Desarrollar una apertura a otros conocimientos y prácticas sin desvalorizar lo propio.

5. Las problemáticas de conflictos culturales, racismo y

5.1.1 Comprender el conflicto como algo multidimensional y natural

5.1.2 Identificar qué es un conflicto social y cultural en general y los conflictos

5.1.3 Desarrollar actitudes al frente del conflicto cultural como algo común

relaciones culturales negativas.

5.1 Acepta el conflicto cultural en sus dimensiones internas, intra e interculturales como algo constitutivo a sociedades pluriculturales, pero con causas y consecuencias muchas veces negativas y destructivas.

en toda la sociedad con funciones positivas y negativas (como fuente de desintegración social o factor que contribuye a fortalecer la identidad y cohesión grupal) la distinción entre conflictos internos y conflictos inter e intra grupales, las causas y posibles consecuencias de los conflictos.

sociales y culturales que existen en la escuela o la comunidad local, clasificando estos problemas y conflictos como internos, personales, intra e intergrupales, definiendo las metas que cada parte busca alcanzar, e investigando las raíces, causas y consecuencias.

a sociedades pluriculturales, pero con consecuencias que pueden ser negativas y destructivas.

5.2 Maneja un entendimiento del aspecto relacional del conflicto cultural (el conflicto como interacción social) especialmente en los contextos locales; las actitudes que se asocian con ello y las formas que demuestran asuntos de competencia, poder, subordinación y desigualdad.

5.2.1 Comprender el aspecto relacional de conflicto, su articulación con actores, causas y poder, y sus manifestaciones en conflictos a nivel local.

5.2.2 Analizar a profundidad los conflictos conocidos a nivel local, enfocándose en su aspecto relacional; es decir, la interacción entre personas y grupos, identificar asuntos de desigualdad, subordinación, diferencia cultural en estos conflictos, y nombrar las fuentes de poder (coerción, de competencia, de posesión de información, etc.)

5.2.3 Ser consciente que los conflictos culturales parten de la interacción social entre personas y grupos dentro de relaciones de competencias y poder.

5.3 Asume una perspectiva crítica sobre

5.3.1 Comprender críticamente el

5.3.2 Relacionar la discusión y análisis de los

5.3.3 Crear actitudes críticas sobre los

los conflictos culturales de la sociedad peruana, con atención principal al racismo, discriminación y prejuicio, y asume actitudes de sensibilización y responsabilidad al frente de actos y discursos discriminatorios y racistas.

tratamiento de las diferencias culturales en la sociedad y las causas y manifestaciones de los conflictos, el actual racismo, discriminación y prejuicio, la diferencia entre estos conceptos y su relación con asimetrías sociales, económicas y geográficas; el mestizaje y campesinización, desplazamiento y la migración.

conflictos con una problematización y análisis de las relaciones culturales históricas y actuales incluyendo procesos de mestizaje y campesinización; desigualdad social y económica, y su impacto en ciertos grupos culturales; la migración; el prejuicio, la discriminación y el racismo personal e institucional y sus manifestaciones.

conflictos culturales peruanos y sus causas sobre las condiciones de la sociedad que contribuyen a las asimetrías y desigualdad; desarrollar actitudes de sensibilización, interés, empatía y solidaridad con individuos y grupos culturalmente diferentes a fin de evitar la discriminación, el racismo y la desigualdad.

5.4 Maneja herramientas de análisis y negociación que pueden facilitar resoluciones constructivas de los conflictos culturales.

5.4.1 Comprender la potencialidad de los conflictos y su tratamiento en forma positiva, creativa y pacífica, tomando en cuenta que no hay un solo proceso de resolución.

5.4.2. Aprender varios modos, métodos y estrategias para la negociación, el manejo y la resolución de los conflictos y aplicarlos a la resolución constructiva de los conflictos discutidos arriba, tomando en cuenta la particularidad de cada uno.

5.4.3 Demostrar actitudes de respeto, disposición y responsabilidad hacia la resolución constructiva y pacífica de conflictos nuevos y actuales.

5.5 Reconoce que existe una similitud de conflictos culturales en diversos contextos locales,

5.5.1 Comprender los problemas y conflictos culturales que impactan en forma común a distintos grupos culturales.

5.5.2 Identificar los problemas y conflictos culturales que impactan a distintas personas o grupos culturales en forma común, haciendo

5.5.3 Apreciar que aunque los conflictos culturales ocurren en contextos específicos y particulares, hay conflictos similares entre

regionales, nacionales y maneras similares de resolverlos o intervenir en ellos constructivamente.

6. Unidad y diversidad

6.1 Distingue los rasgos comunes y orientaciones universales que comparten distintos grupos a pesar de las diferencias culturales, regionales y nacionales.

6.2 Maneja un entendimiento crítico de la problemática y el necesario equilibrio y complementariedad entre unidad y diversidad.

6.3 Reconoce que las relaciones entre culturas no son de una sola vía, sino que hay elementos de agencia, resistencia, creación y negociación que, en vez de forzar la integración de los con menos poder, impulsan

6.1.1 Comprender que entre las diferencias culturales como rasgos comunes y orientaciones universales.

6.2.1 Comprender por qué es necesario establecer un equilibrio entre la diversidad y los rasgos y orientaciones compartidas para el funcionamiento social.

6.3.1 Comprender la relación entre unidad y diferencia y entre las diferencias culturales mismas, existen espacios intermedios, conflictivos, contradictorios y también de negociación y creación, espacios que

una conexión entre lo local y lo global; y examinar las distintas estrategias que personas o grupos hayan usado para resolverlos.

6.1.2 Identificar y analizar las orientaciones universales de todos los seres humanos y los rasgos comunes entre distintos grupos.

6.2.2 Identificar y analizar los problemas que suceden cuando no hay unidad dentro de la escuela, otros espacios locales y nacionales, y los problemas que ocurren al no respetarse la diversidad.

6.3.2 Explorar qué sucede cuando culturas tienen contacto y relación, incluyendo las nuevas construcciones y expresiones [inter] culturales que emergen como procesos creativos

comunidades y al nivel local y global; asumir actitudes de solidaridad al frente de los conflictos.

6.1.3 Aceptar y valorar los elementos comunes entre distintos grupos culturales y regionales.

6.2.3 Desarrollar actitudes de equilibrio y equidad frente a la unidad y la diversidad e interés para fortalecer la unidad en la diversidad y construir una convivencia intercultural y democrática.

6.3.3 Apreciar y valorar las nuevas expresiones y prácticas [inter] culturales que muestran la posibilidad de construir algo propio en vez de asimilarse en forma homogénea.

expresiones y manifestaciones nuevas.

6.4 Entiende los conceptos que guían los derechos humanos y su relación con la unidad y la diversidad y asume una posición ética al frente de los derechos del individuo y la colectividad y la necesidad de promover a todo nivel relaciones igualitarias.

7. La comunicación, interrelación y cooperación

Competencias:

7.1 Reconoce la importancia de comunicación entre seres y saberes diferentes y maneja las habilidades que permite comunicarse de igual a igual.

7.2 Identifica los obstáculos reales a la comunicación

impulsan nuevas expresiones y prácticas [inter] culturales.

6.4.1 Comprender que en los derechos humanos, culturales, individuales y colectivos, existe una relación de unidad y diversidad.

7.1.1 Comprender la importancia, el rol y el uso del diálogo y de la comunicación especialmente entre personas y saberes diferentes.

7.2.1 Comprender los problemas reales que impide la comunicación, interrelación y

de este contacto y relación.

6.4.2 Manejar los conceptos de unidad y diferencia como están utilizados en los derechos humanos, culturales, del niño, del medio ambiente, etcétera.

7.1.2 Desarrollar habilidades de diálogo, debate y comunicación de igual a igual en contextos de similitud y de diferencia; utilizar y/o desarrollar medios de comunicación para establecer contacto y relación entre personas de diferentes grupos culturales.

7.2.2 Identificar, problematizar, cuestionar, analizar y tratar de resolver las condiciones y

6.4.3 Demostrar actitudes éticas frente a los derechos de cada individuo y cada colectividad de actuar conforme a su propia libertad.

7.1.3 Valorar el rol de comunicación equitativa y respetar las opiniones, perspectivas, experiencias y modos de comunicación distintas; asumir responsabilidad en establecer y promover formas comunicativas más equitativas.

7.2.3 Apreciar la complementariedad de las diferencias culturales

intercultural e intenta superarlos.

cooperación y maneras de resolverlos.

situaciones reales que impiden la comunicación, interrelación y cooperación en los contextos conocidos.

sin deslegitimar ni lo propio ni lo ajeno.

7.3 Demuestra el incentivo de relacionarse con otros, habilidades de colaboración y cooperación con personas culturalmente diferentes, actitudes de apertura, respeto, solidaridad, y una responsabilidad compartida a la interculturalidad.

7.3.1 Comprender el valor y el uso de la cooperación en el aprendizaje, el trabajo, la resolución de problemas y en acciones cívicas y sociales.

7.3.2 Incentivar y potenciar acciones cooperativas que permiten aprender, trabajar y actuar de manera colaborativa.

7.3.3 Valorar tanto el trabajo grupal como lo personal; desarrollar actitudes de respeto, cooperación, solidaridad y de responsabilidad compartida con compañeros y los demás de las escuelas y la comunidad.

Fuente: Walsh, 2005, pp. 37-50

Si confronto la mirada del déficit que se desarrolla en la escuela que he identificado, ya sea por mi experiencia como docente o por los datos obtenidos de la etnografía realizada en este trabajo, considero que abordar la práctica docente pensando siempre en la diversidad multicultural de estos niños desde Maturana (2004), quien nombra las “bases biológicas del amor como fundamento de la formación humana en la educación” (p. 39), me permite reestructurar el concepto que se tiene acerca de los estudiantes, e inclusive como profesora de “limitados” e incapaces de interpelar en la escolarización tradicional, que ha formado ciudadanos débiles en la demanda de igualdad de oportunidades.

Entre los tópicos que señala Maturana (2004), en primer lugar establece que la tarea de la educación debe ser mirada como un espacio relacional y de coexistencia, donde los estudiantes sean vistos como seres humanos completos, legítimos, totalmente aceptados y respetados, y no como entidades transitorias en el proceso de llegar a ser adultos para expandir su capacidad de acción y reflexión, de tal modo que puedan contribuir a la continua creación y conservación del mundo en que viven con otros seres humanos. La escuela es vista como un espacio relacional artificial en donde los niños crecen para llegar a ser algún tipo particular de seres humanos, para aprender la emocionalidad, los quehaceres y las cosas propias de la comunidad a la que pertenecen. Según este autor, del espacio escolar emerge el profesor el cual contribuye “sólo actuando a partir de sus propias habilidades operacionales, libertad reflexiva y capacidad para hacer lo que él o ella enseñan en auto respeto” (Maturana, 2004, pp. 62-69).

Educar bajo los principios que maneja Maturana (2004) permite entender de un modo distinto a la escuela y el papel del profesor no solamente en términos de un sujeto bondadoso con los otros, sino de su personal amor propio que le permita abrirse con los estudiantes. Posicionarse como docente amoroso le permitirá vincularse en el tiempo y el espacio del otro desde su punto de vista, incluso si no está de acuerdo con él.

De modo que abordar las prácticas pedagógicas de apoyo desde esta mirada me lleva a reconocer que el docente también es un ser humano y como tal trata a los estudiantes. Este tema me permite asumir una mirada fuera de la conmisericordia y de la minusvalía hacia los alumnos y entender que para desarrollar pedagogías interculturales se requiere también de prácticas pedagógicas contextualizadas que impliquen afectivamente a los estudiantes, los interesen y motiven para convertirse en seres humanos completos.

Me gustaría finalizar este apartado reflexionando sobre el papel de la formación docente orientada hacia la diversidad. Suele pasar que cuando se estudian temas de formación, los profesores suelen separar la diversidad de cualquier otro tema. Con esto quiero decir que se piensan los temas formativos desde una mirada de “normalidad”, omitiendo así que los grupos a los que se enfrentan están llenos de mundos diversos que “deben” ser atendidos por “especialistas”, y que, sin embargo, muchas escuelas se encuentran sin este tipo de profesores, lo que termina por aislar al estudiante.

2.1.5 Formación del docente en el tema de la inclusión

Existen múltiples razones por las que me quiero enfocar cuando hablo de formación docente. No me quiero centrar en el aspecto didáctico o cuestiones simplemente metodológicas, más bien quiero girar en la perspectiva del ser humano sin pensar en términos de “normalidad/anormalidad”. Tres son los aspectos que quiero retomar: primero, la carencia de actualización de los profesores por su bajo salario y la distancia cuando se vive en las comunidades, posteriormente la adultización y adultocentrismo que existe de manera vigente en la educación básica; y finalmente la burocratización de la labor docente.

Por una parte, los profesores de Oaxaca, al desarrollarnos en un ambiente tensado entre la CNTE y el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, tenemos una baja actualización docente. El PTEO exige cierta autonomía y crítica escolar, pero a la par se exponen las debilidades de nuestra formación. En ese

sentido, una de las razones por las que se mantiene vigente la Redleo es porque hemos reconocido como profesores la falta de formación para responder desde el aula al proyecto que se tiene por parte de la Coordinadora, y para que se hicieran visibles las alternativas de trabajo y la participación del maestro oaxaqueño en la conformación real de este trabajo. Es un hecho que los profesores carecemos de actualización docente, principalmente cuando nos encontramos en comunidades y no podemos acceder a asistir a otros espacios por el bajo salario que percibimos.

En un segundo momento trato de ubicar a los niños y niñas como aquellos con menos ventajas dentro de la escuela y víctimas de las tensiones a la hora de elaborar y ejecutar el currículo. De aquí me surge la pregunta a los docentes: ¿formarse para quién o para qué? ¿Es correcto adultizar rápidamente a los estudiantes para que se conviertan en sujetos que dejen de “comportarse” como niños y niñas que juegan, que preguntan e investigan? Lo anterior es un elemento actitudinal dentro del salón y se refleja cuando “el/la más callada y quieta, es el mejor estudiante”. Además de que se trata al estudiante desde el paternalismo con un rol de subordinación absoluta del niño/niña, cuando “los adultos son los únicos que deciden qué es bueno y qué deben hacer los niños” (Liebel, 2007, p. 115).

Señala Liebel (2007) que existen dos tipos de paternalismo, el tradicional y el moderno. El primero se refiere a que toda norma establecida por los adultos es indiscutible, y el segundo “cede un mundo propio”, regido por leyes propias para darle la posibilidad de que desarrollen responsabilidad, a reserva de determinadas zonas en donde pueden manifestar una vida con dignidad. Pareciera ser que la infancia en sí no fuera ya una identidad y por ello se le debe restar menor importancia cuando en América Latina existe un protagonismo infantil que es vivido, por poner un ejemplo, los niños y niñas jornaleras quienes no gozan de derechos laborales.

De acuerdo con lo anterior, Skliar (2012) también señala que la infancia es vista como una “suerte de temporalidad” y que no se piensa en ese niño, como

adulto en relación a su futuro, en el ámbito laboral, ciudadano y profesional, y refiere “como si educar no fuera más que “adultizar” y como si la condición adulta fuera “desdichar” (p. 78).

Otro aspecto más que impide el alcance real de esta formación consciente se refiere a burocratizar la educación. Este tema repercute en la labor docente, “cuando la reglamentación se hace exhaustiva, no permite que quienes actúan dentro del mismo sistema —maestros y alumnos— desarrollen ninguna iniciativa particular en diversas fases del proceso” (Cajiao, 2004, p. 161). Generalmente los docentes son vigilados para que cumplan con lo establecido como si se tratara de una receta médica que al aplicarse produjera los resultados esperados. Desde este punto de vista los niños que presentan particularidades físicas, emocionales e intelectuales no logran llegar a la meta por no contar con elementos suficientes para ser “buenos estudiantes”.

Cuando el docente intenta acercarse al niño o niña que presenta dificultades a la par de estas especificaciones institucionales, atraviesan por su pensamiento los términos de “normalidad/anormalidad” y “déficit”, complejizando el trabajo en el aula. Muchas veces la falta de “formación” también se justifica diciendo que es imposible abordar el “problema”. Cuando la tarea sólo la asume el profesor especializado, la inclusión se aleja de su intención real como un aspecto de reflexión para todos. En relación a esto Wacquant (2010) menciona:

La fabricación del conocimiento especializado, ha imposibilitado avanzar en el borramiento de la división en clases sociales [...] ha sido reemplazada por una oposición técnica y moral entre los competentes y los no competentes, los responsables y los irresponsables, en que las desigualdades sociales no son ya sino un reflejo de esas diferencias [...] y sobre la cual no puede tener influencia ninguna política pública (p. 53)

El teórico inglés Mel Ainscow, especialista en la investigación acción colaborativa en escuelas americanas, considera la inclusión como una manera de subversión y transformación en las escuelas, dejando atrás la idea romántica que se tiene sobre la misma. Este autor señala también cómo el lenguaje de las

prácticas, a través de la autoobservación por parte de los profesores sobre su propio actuar, se vuelve un tema fundamental para la autoformación y reflexión de las prácticas incluyentes. Él aborda elementos como la autobiografía, los conocimientos existentes, diferenciar las oportunidades de los problemas, el uso eficaz de los recursos y el desarrollo de las prácticas como modos para superar la exclusión, y considera que los profesores pueden lograr transformar su papel a través de responder a las demandas de los grupos heterogéneos a los que se enfrenta.

Finalmente, participar en las políticas educativas como docentes interpelando con la autoformación puede ser la posibilidad para cuestionar nuestro papel como profesores y lograr que los estudiantes vivan su infancia sin que los maestros sean los pronosticadores de su destino. Skliar (2005) menciona que las ideas de formación actuales asumen las mismas estrategias, ya que son modos coloniales que se refieren al otro como un otro incompleto, insuficiente, que debe ser corregido, por eso se requiere apostar por una formación orientada a hacer que los maestros puedan conversar con la alteridad y se vinculen con las experiencias que son del otro:

No hace falta un discurso racional sobre la sordera para relacionarse con los sordos, no hace falta un dispositivo técnico acerca de la deficiencia mental para relacionarse con los así llamados “deficientes mentales”, etc. Por otro lado, tal vez haya una necesidad que es aquella de una reformulación sobre las relaciones con los otros en la pedagogía (Skliar, 2005, p. 20).

2.2 De la educación especial a la educación inclusiva vs la ciudadanía incluyente

Aunque este estudio no se enfoca sólo en la discapacidad, creo que es importante conocer el camino por donde ha transitado el tema de la diversidad en México hasta llegar a la inclusión educativa. La historia permite comprender el porqué es necesario una articulación de nuevas miradas desde una inclusión contextualizada más que institucional y discursiva, que ha reducido su pertinencia al espacio de la educación especial.

Así como la locura, las mujeres y los indígenas, sólo por mencionar algunos grupos que han sido discriminados, la discapacidad también ha pasado por un proceso de humanización.

A través del tiempo, a sujetos con algún tipo de discapacidad se les han asignado diferentes etiquetas que han marcado su existencia como “idiocia, imbecilidad, invalidez, minusvalía, retraso, retardo, insuficiencia, deficiencia, discapacidad, baldados, impedidos, tullidos, lisiados, mutilados, retardados, retrasados” (Jacobo, 2009, p. 213). Mirar la discapacidad sólo en el plano orgánico reduce el impacto social que ha formado la exclusión, misma que reproducimos como docentes en las escuelas generando que los niños también repitan las mismas prácticas de segregación considerando a estos estudiantes como inferiores o no merecedores sólo por “no ser, no saber y/o no tener”.

En México, durante la época colonial, se considerará a las personas con algún tipo de discapacidad como objetos de “diversión callejera” (Inzúa, 2002, p. 81), exhibiéndolas con fines comerciales y de explotación. Un ejemplo claro que menciona el mismo autor es: “Una mujer originaria de Oaxaca solicita le otorguen una licencia del Ayuntamiento de la ciudad de México para poder exhibir a su hijo discapacitado (enano) con la finalidad de poder ayudar a su esposo que estaba enfermo en su lecho” (p. 89).

En este mismo sentido, la teoría Darwiniana que señala Jacobo (2009) propició girar en relación con la evolución humana (p. 221). Este punto de partida permite mirar que las escuelas han basado su intervención pedagógica a partir de la psicología del desarrollo en casos concretos en los que en lugar de que el diagnóstico se convierta en un aliado repercute cuando separa y entonces se entiende que el menor no vive el mismo momento evolutivo de acuerdo a lo establecido, haciendo ver qué le falta a comparación de otro o qué debe saber realizar. Después aparecieron diferentes modalidades de intervención “En el siglo XIX inicia la visibilidad y decibilidad [...] con el montaje institucional en el orden educativo y la proliferación de profesionistas especializados para su estudio,

evaluación y tratamiento [...] es cuando nace la educación especial” (Jacobo, 2009, p. 222).

En el estudio histórico de Bautista (2002) se plantea el contexto nacional en que se inició la apertura de la educación especial. Por una parte, durante el gobierno de Benito Juárez (1858-1872) se nombró por primera vez la atención educativa a los niños con discapacidad y bajo un marco histórico de injusticia y exclusión se inauguró la primera Escuela Nacional de Ciegos en la Ciudad de México.

Asimismo, señala este autor que a finales del siglo XVIII el Estado tomó un camino con carácter más asistencial que educativo; es decir, amparando a las personas que presentaban distinción en sus habilidades y creando instituciones como conventos y hospitales donde se les recluía. Y para 1867 instauró Benito Juárez la Normal de formadores para la educación de sordomudos.

La atención de educación especial comenzó a asumir a los menores infractores, por lo que se fundó la escuela de orientación para varones en 1919 y para mujeres hasta en 1925, mismos que servían para concientizar a los jóvenes de su integración en la sociedad. Es importante mencionar la creencia que existía a principios del siglo XX de que los jóvenes con retraso mental podrían ser fácilmente manipulados por adultos para cometer actos vandálicos, por eso su relación con el sentido de infractores.

La integración educativa aparece posteriormente para visibilizar algo que había estado oculto y era vigente, e incluso no había sido considerado pertinente en muchas de las escuelas del país. Birch (1974) define la integración como un “proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños con base en sus necesidades de aprendizaje” (citado por Bautista, 2002, p. 39).

En el glosario de Educación Especial de la SEP, se define a la integración educativa como:

La atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad y/o aptitudes sobresalientes; implica un cambio en la escuela en su conjunto que beneficia al resto de los alumnos y a la comunidad educativa en general, ya que incide en la gestión y organización de la escuela, en la capacitación y actualización del personal docente, en el enriquecimiento de prácticas docentes y en la promoción de valores como la solidaridad y el respeto (SEP, s.f., p. 11).

El surgimiento de la integración educativa, como lo menciona Bautista (2002), fue a partir de que: “Se detectaron alumnos que tenían dificultades para seguir el ritmo normal de las clases, entonces se aplicó la división del trabajo con una pedagogía diferencial [...] basada en los niveles de capacidad intelectual y diagnosticada en términos de coeficiente intelectual” (p. 34). En ese mismo sentido se definió a la integración por distintos tipos:

- Integración física: la intención de compartir espacios comunes escolares.
- Integración funcional: utilización de los mismos recursos, pero en momentos diferentes con objetivos educativos comunes.
- Integración social: la inclusión individual en un grupo clase.
- Integración a la comunidad: continuación a la juventud, vida adulta de la integración escolar (Soder, citado en Bautista, 2002, p. 40).

Me atrevería a decir que por moda es que han surgido las políticas de inclusión. Para Zardel (2015) es “una bandera progresista, prometedora de un nuevo porvenir” (p. 15), que ha ocasionado la pérdida del sentido real e impactante que debe otorgarse a la educación.

2.2.1 ¿Qué se entiende por inclusión educativa oficial?

En los distintos documentos a los que acceden los profesores en Oaxaca, como consecuencia de la falta de actualización sobre el tema, se encuentra lo que se entiende por inclusión para operativizarla en las escuelas. La Secretaría de Educación Pública conceptualiza a la Educación Inclusiva y apuesta por ella nombrándola como la que:

Garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos y que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas las instituciones, las culturas y las práctica (SEP, s.f., p. 8).

También por parte de la Dirección General de Educación Indígena, en la Guía-Cuaderno 1: Conceptos básicos en torno a la educación para todos. La educación pertinente e inclusiva, aparece bajo este término:

La Educación Inclusiva prioriza la transformación de los sistemas educativos para adaptar la oferta educativa a la diversidad del alumnado y tiene como concepto estelar las “barreras para el aprendizaje y la participación”, concepto que hace referencia a que las problemáticas son extrínsecas al alumnado y que éstas se encuentran en los contextos generadores de estas barreras (SEP, 2012, p. 28).

En la RIEB⁷ (2011) se manejaron distintos conceptos en relación a la inclusión, afirmando mediante su discurso la obvia inequidad y por ende mayor servicio: “no debe olvidarse que el rezago educativo no se distribuye aleatoriamente en los distintos estratos sociales, sino que es una expresión más de la desigualdad e inequidad [...] a los sectores pobres, proletarios, marginados, desprotegidos o vulnerables” (SEP, 2011, p. 127) y es así cómo mira la SEP al rezago educativo.

El modelo educativo 2017 que propone la SEP incorpora de manera preponderante el tema de la inclusión educativa, aunque hay que aclarar que en la actualidad no se está ejecutando en el estado de Oaxaca por parte de los profesores de la CNTE. En la escuela muchas veces, aún sin tener los espacios ni las condiciones para ello, se añaden políticas descontextualizadas al rezago también formativo de los profesores y a la desigualdad socioeconómica cada vez más creciente en México. Acuñar conceptos por moda o porque se requieren para estar en sintonía con los países de primer mundo, sin evaluarse adecuadamente y sin contar con los recursos suficientes, no logra responder a las preguntas ¿por qué? y

⁷ Reforma Integral de la Educación Básica.

¿para qué? En relación a este tema Bonfil (1991) refiere que la “perspectiva occidental sobre la realidad mexicana es el factor principal de nuestro subdesarrollo” (p. 91).

Ahora bien, el documento anteriormente señalado asigna al docente como responsable de “remover las barreras que limitan la equidad en el acceso, permanencia y egreso” (SEP, 2017, p. 151) mediante medidas focalizadas de alto impacto, como son:

- Un currículo incluyente que en los objetivos de aprendizaje se tomen en cuenta los valores y actitudes en las prácticas, métodos, materiales, y ambientes escolares, de los niños.
- La opción de la comunidad escolar de profundizar y elegir los aprendizajes claves del desarrollo que incluyan habilidades socioemocionales y de los valores.
- La inclusión se beneficiará no solo las personas vulnerables y los grupos tradicionalmente excluidos sino todos los actores que participan en el proceso educativo. Para ello exigen la disponibilidad de materiales educativos de calidad, entrega oportuna y suficiente de los libros de texto y en formatos diversos.
- Se sugiere la priorización y diseño en infraestructura, mobiliario y equipamiento de los planteles.
- La definición de su calendario escolar y el destino de sus propios recursos.
- Incentivar a los docentes con buenos desempeños que laboran en escuelas con mayor rezago, con acceso prioritario a formación continua y orientación.
- Ajustar, revisar y flexibilizar los manuales y reglamentos administrativos para que la normatividad escolar dé respuesta a la diversidad y desigualdad del país.
- En relación a educación especial, se menciona que se busca crear condiciones necesarias para que formen parte de escuelas regulares y reciban educación de calidad, por lo que se requiere eliminar las barreras para el acceso, aprendizaje, participación y egreso.
- Formación inicial y continua para conformar comunidades educativas incluyentes, solidarias y respetuosas.
- El entorno físico y las tecnologías de la información como puntos clave para la transición (SEP, 2017, p. 151).

Estas medidas son las maneras en que se piensa solucionar el problema de la exclusión en las escuelas, tomando en cuenta que muchos de los recursos que ofrece la SEP no se distribuyen de manera equitativa y mucho más si no se está participando dentro de la “resistencia magisterial”.

Otro aspecto que el modelo señala es que “el logro de aprendizajes clave posibilita que la persona desarrolle un proyecto de vida y disminuye el riesgo de que sea excluida socialmente” (SEP, 2017, p. 23); evidentemente, ante los altos estándares esperados, los niños con discapacidad (ciegos, sordos y con discapacidad intelectual leve) y el mismo Sistema Educativo Nacional, como lo menciona Melero (2004), se encarga de “limitar su proyecto de vida, cuando sobresalen sus limitantes, al no tener medios para adecuar los métodos de enseñanza” (p. 34).

En conclusión, todas las disposiciones suenan muy bien, pero la verdad es que no abordan el problema más que de manera superficial y la demanda no es equitativa en cuanto a los recursos que se ofrecen. Como lo ha señalado Czarny (2015): “son varios los temas que requerimos afrontar para reformular visiones compensatorias para el trabajo con la diversidad y la diferencia, y potenciar perspectivas interculturales que superen los tecnicismos metodológicos” (p. 159).

En esta dirección existen teóricos que apuestan por una reconceptualización del concepto inclusión, trasladándolo a un sentido epistemológico que supere la especialización del tema y no se reduzca a la educación especial.

2.2.2 Ciudadanía en la escuela

En el momento que permitamos que la educación inclusiva sea la educación especial para los nuevos tiempos, nos someteremos a la indiferencia colectiva.

(Slee, 2010, p. 180).

En contra parte, existen actualmente autores que han comenzado a repensar y reestructurar a la inclusión como discursivamente se ha conocido. Ocampo (2015), Slee (2010) y Kaplan (2006), entre otros, han logrado cuestionar los elementos que conforman este concepto. Yo como profesora de educación especial, he deambulado entre discursos a los que nos someten como únicos responsables de

los niños y niñas que son considerados como grupos en desventaja en la escuela para hacer algo al respecto, sin problematizar. Pareciera que obligadamente estamos cumpliendo con formas meramente institucionales que no competen a otros ámbitos de la vida. En esta idea Ocampo (2015) señala que la “educación inclusiva debe ser concebida como la construcción de un proyecto político, histórico más amplio” (p. 32).

A partir de esta idea de proyecto político es que gira la perspectiva inclusiva que deseo considerar en mi investigación. Se hace necesario entonces interrogar a las prácticas educativas acerca de mecanismos de colonización y dominación en el tema pedagógico con los estudiantes. Sobre esto señala Ocampo (2015):

La negación e invisibilización de los efectos opresivos de tipo estructurales que se cristalizan y operan en la educación y en prácticas educativas concretas, actúan por medio de tecnologías invisibles y dan continuidad y sustentan los *“patrones cambiantes de la educación especial e imponen formas más sutiles de segregación en la escuela ordinaria”* (Slee, 2010, p. 223) y más tarde, en la conformación de prácticas de des-ciudadanización (p. 27).

Lo importante como ya lo menciona Da Silva (1999) es que en el momento en que se quiere hacer algo desde el discurso acrítico de la educación inclusiva se está correspondiendo a teorías relacionadas a la adaptación, ajuste y aceptación. Por eso suele confundirse a la inclusión con la integración educativa, cuando la adaptación es del niño a la institución y no al revés.

Por el contrario, lo que se está buscando es que en la escuela el problema sea abordado nombrándolo “Necesidades Educativas Especiales” (NEE); sin embargo, Ocampo (2015) señala que este término es una “fabricación semántica e ideológica que no problematiza e interroga a las estructuras de escolarización, sobre las dimensiones que conducen al fracaso de todos los estudiantes” (p. 29), dando así un sentido de desventaja a los estudiantes, ya sea cognitiva, lingüística y culturalmente, al servir como bandera para conseguir recursos de manera compensatoria al justificar y adjudicar los errores de las políticas educativas, de las prácticas tradicionales y de la mirada de conmiseración que circula sobre los estudiantes como únicos portadores del problema.

Dentro de las instituciones escolares esta dinámica sirve para mira al déficit no sólo desde lo orgánico sino también desde situaciones socioeconómicas y culturales adversas que llevan a cuestionar “cómo una escuela [y la sociedad] mira / identifica / comprende / interpreta / clasifica / nombra a estos estudiantes a travesados por condiciones de miseria y sufrimiento social” (Kaplan, 2006, p.31), que en muchos de los casos predispone un modo de trabajo y un futuro desalentador para los estudiantes. La escuela es un espacio en donde el estudiante no puede eludir la diferencia, así como también ocurre fuera de ésta con sus pares e incluso dentro de su misma familia:

La desigualdad se genera y se justifica a partir de la diferencia: se utilizan las distinciones culturales para producir y legitimar accesos asimétricos a las ventajas y desventajas. La identidad y la alteridad, las diferencias entre —nosotrosl y —los otros, son componentes fundamentales de los procesos de inclusión y exclusión, lo mismo que en los de explotación y acaparamiento de oportunidades (Reygadas citado por Ocampo, 2015, p. 33).

A partir de lo anterior, los autores teóricos han propuesto darle un nuevo sentido a la inclusión más allá de los grupos vulnerables desde la reforma de la sociedad, a través de las políticas sociales. De acuerdo con Ocampo (2015) esto se logra a través de “privilegiar la igualdad y el reconocimiento de las singularidades culturales y sociales” (p. 27).

Para lograrlo desde las instituciones escolares, Kaplan (2006) señala que:

La cuestión es balancear esas fuerzas a favor de la transformación de aquellos mecanismos que perpetúan, sin saberlo, las instituciones y sus actores [...] Entonces, resulta importante dar cuenta de la articulación existente entre procesos de exclusión, de distinción y de segregación al interior de las escuelas: visibilizar qué sujetos son objeto de estos procesos, prácticas y actitudes, haciendo conscientes las consecuencias sobre la constitución de su subjetividad (p. 13).

En consecuencia, se entiende que “Las instituciones escolares juegan un papel central en las mediaciones entre la estructura social y las trayectorias y expectativas que estructuran los niños, adolescentes y jóvenes” (Kaplan, 2006, p. 23). Para redireccionar ese papel se debe superar el reduccionismo político sobre

la ciudadanía, que es concebida en la escuela sólo como actos cívicos y no en la participación de decisiones en las situaciones de la escuela y fuera de ella.

Guillermo O'Donnell (1993) refiere que cuando se habla de ciudadano sólo se piensa como votante, según lo cual, "esto excluye de la democracia la plena dimensión de ciudadanía, que no es sólo política sino también civil y social (así como cultural)" (p. 14). En la escuela difícilmente se desarrollan prácticas de democracia pues, para empezar, el niño al que se debe incluir muchas veces es tratado por USAER sacándolo de clases y alejándolo de sus compañeros para preparar su "inclusión". Esto lleva a que las prácticas en general no sean democráticas e inclusivas de forma alguna, sino "seudo-democráticas" y "seudo-incluyentes" (Ocampo, 2015).

El ideal, se menciona, podría ser a partir de la democracia deliberativa la que demanda que la totalidad de las normas públicas surjan de un debate colectivo entre ciudadanos libres e iguales (Ocampo, 2015); sin embargo, para los excluidos es un ámbito en el que no pueden ingresar, pues otros se ocupan de ello; por ejemplo, cuando la educación especial se hace cargo de la discapacidad y de sus deseos, o para el ejercicio de las garantías como ciudadanos que son suprimidas silenciosamente, pues no logran "disponer de los recursos materiales o intelectuales requeridos para identificar y sostener argumentativamente los intereses o necesidades propias" (Schvartzman citado por Ocampo, 2015, p. 38).

De donde resulta que la escuela es un aparato que no permite que en sus mismos espacios se distribuyan equitativamente los derechos. Ocampo (2015) enfatiza que:

La educación especial ha reforzado una falsa política de la educación inclusiva situándola en los colectivos históricamente excluidos del derecho a la educación y de los múltiples campos de participación ciudadana. La educación inclusiva debe ser entendida como una lucha contra la exclusión, la violencia estructural y la desigualdad silenciada que afecta a todos los ciudadanos sin distinción alguna (p. 42).

2.2.3 Repensar la inclusión

A pesar de que existe un sin número de documentos oficiales que abordan la inclusión y el quehacer en las prácticas, no marcan cómo hacer que esas prácticas se extrapolen a la escuela y logren un sentido más amplio. Por su parte, la visión oficial que se refleja en la normatividad de documentos que los profesores tenemos a la mano ante las demandas sociales de “incluir” se ha centrado en una mirada clínica. Ya al inicio de esta investigación expongo algunos de los procedimientos que en Oaxaca se abordan para tratar a los estudiantes que presentan algún rezago educativo, relacionándolo a causas que son elaboradas desde la psicología individualista, adjudicando el problema sólo a cuestiones personales del estudiante. Al respecto Ocampo (2015) refiere que:

Los dilemas de la *pedagogía postmoderna* (Lather, 1991), no sólo dan cuenta de la necesidad de superar el espíritu universalista, categorial y clasificador arraigado en la psicología evolutiva tradicional (Burman, 1994), sino más bien, reconceptualizar la condición humana y su naturaleza, en un marco más amplio de interacciones simbólicas capaces de responder al carácter descentrado y dinámico de los nuevos sujetos educativos (p. 42).

Para ser más clara en esta idea que comparto, quiero referirme a tres documentos que explican de manera textual el modo de abordar la inclusión. El primero es el que se le conoce como “Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial”, que se publicó para las escuelas en el 2006. Aunque el documento sea “antiguo”, sirve para observar que en las escuelas de Oaxaca se siguen considerando los mismos elementos para el servicio de educación especial. El documento señala que el profesorado:

Apoya a la escuela en la sensibilización a la comunidad educativa para: dar a conocer las condiciones y características de la población que presenta necesidades educativas especiales en la escuela; lograr aceptación, respeto y flexibilidad ante la diversidad; y promover un cambio de actitud ante el desarrollo de acciones de atención a la población integrada [...] favorece la construcción conjunta de estrategias, acciones y recursos didácticos que aseguren la participación del alumno en actividades escolares coordinadas y planeadas por el maestro de grupo (SEP, 2006, pp. 41-42).

Al respecto, Ocampo (2015) señala que a la par de las actuaciones por “incluir” se están reelaborando reduccionismos al discurso tradicional y universalista de la pedagogía tradicional y la psicología del desarrollo. Su argumento toma como apoyo a Slee (2010) cuando dice que estas prácticas actúan por medio de “tecnologías invisibles y dan continuidad y sustentan los *‘patrones cambiantes de la educación especial e imponen formas más sutiles de segregación en la escuela ordinaria’* (p. 223) y más tarde, en “la conformación de prácticas de des-ciudadanización” (p. 28).

La visión mencionada ha legitimado las miradas del déficit sobre ciertos niños/as portadores de limitaciones físicas, cognitivas, e incluso en alumnos que, sin tener limitaciones de este tipo, de forma evidente presentan problemas médicos y/o de desarrollo por alguna limitación física inherente (discapacidad diagnosticada); y sólo porque portan déficit en su capital social y cultural (pobres, indígenas), son relacionados con déficit escolar, hasta con dificultades cognitivas.

Tratándose de las nuevas poblaciones que sufren hoy un déficit de integración (desocupados o jóvenes con una educación deficiente) la extensión de este enfoque presenta un grave peligro: conduce a desconocer los perfiles propios de este nuevo público y su diferencia irreductible con respecto al de la clientela clásica de la acción social, clientela que se caracterizaba por un déficit personal que la volvía inepta para seguir el régimen común (discapacidad, desequilibrio psicológico, inadaptación social), pero la mayor parte de las nuevas poblaciones con problemas no son inválidas, deficientes o casos sociales (Castell citado por Kaplan, 2006, p. 15).

Parece ser que las prácticas de inclusión muchas veces resultan ser lo que nombra Kaplan (2006) como una “discriminación silenciosa”. Al haberse implementado las instancias de USAER y su equipo de diagnóstico psicopedagógico pero también médico, psicológico, terapeutas de lenguaje, del desarrollo que trabajan fuera del aula y desconectados del maestro de grupo y del resto de sus compañeros es lo que ejemplifica este término. Lo anterior permite dar muestra de “la articulación existente entre procesos de exclusión, de distinción y de segregación al interior de las escuelas y visibilizar qué sujetos son objeto de estos procesos, prácticas y actitudes, haciendo conscientes las consecuencias sobre la constitución de subjetividad” (Kaplan, 2006, p. 13).

En el Plan de Estudios (2011), que también cito textualmente para el análisis del tema, se expone:

Alinear los procesos referidos a la alta especialización de los docentes en servicio; el establecimiento de un sistema de asesoría académica a la escuela, así como al desarrollo de materiales educativos y de nuevos modelos de gestión que garanticen la equidad y la calidad educativa, adecuados y pertinentes a los contextos, niveles y servicios, teniendo como referente el logro educativo de los alumnos (p. 18),

La atención que se otorga fuera del aula a aquellos con déficit, quienes son separados de sus pares porque tienen un problema especial, termina por denominar a los profesores de grupo y al sistema educativo de escuelas regulares como incapaces, y en vez de subsanar estas limitantes se agrega personal cada vez más especializado, hasta considerar la parte clínica dentro de la escuela. Es importante mencionar que el documento orientador de inclusión y equidad como parte del Modelo Educativo 2017 señala:

Cuando por diversas razones no es posible la inclusión educativa de estos alumnos a las escuelas regulares se procura en la educación básica su atención en centros educativos escolarizados conocidos como Centros de Atención Múltiple (CAM) o la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), quienes se encargan de apoyar el proceso de inclusión de estos alumnos en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas y que en total son 4,406 (p. 119).

Por lo regular el acompañamiento, por ejemplo, de las instancias de USAER se instrumenta de manera desvinculada del maestro responsable del grupo clase, quien sistemáticamente termina secundarizando el trabajo de USAER bajo la consideración de que esta instancia tiene que asumir el trabajo compensatorio con aquellos niños/as considerados “vulnerables”, ya que sus problemas educativos son un asunto individual/familiar y que el contexto del aula no tiene nada que ver en ello.

Al respecto, Kaplan (2006) retoma el texto de “Las trampas de la exclusión” de Robert Castel (2004) para señalar que cuando se atiende la discapacidad por separado, se está pensando en un tipo clásico de objetivo de acción social que es “delimitar las zonas de intervención que pueden dar lugar a actividades de

reparación”; y afirma que esto es consecuencia de la tradición de la ayuda social que se desplegó para caracterizar a poblaciones blanco, a partir de un déficit preciso y que “al categorizar y aislar poblaciones problemáticas, nos damos los medios para una toma de responsabilidad específica y cuidadosamente dirigida” (p. 15).

En los últimos años se han puesto de “moda” en las escuelas los diagnósticos como el autismo, el trastorno de atención e hiperactividad y el trastorno bipolar, entre otros, por mencionar los más populares; como señala Vasen (2010), se ha sobrediagnosticado a niños con déficit de forma indiscriminada, en la espera de una medicación que solucione el problema cuando incluso no se está seguro de que el niño tenga tal déficit. Frecuentemente a niños muy inquietos enseguida se les atribuye esta etiqueta, lo que genera que se les vea como niños con problemas que hay que diagnosticar, medicar y trabajar aparte con ellos, porque no aprenden. Históricamente Ocampo (2015) refiere a Arroyo y Salvador (2003):

Cuando a raíz de los movimientos sociales de la industrialización, la inmigración y la escolarización obligatoria, entró en la escuela un contingente enorme de alumnos, a quienes resultaba difícil enseñar en las aulas tradicionales, el problema del fracaso escolar se reinterpretó como dos problemas relacionados: el de la organización ineficaz (no racional) de la escuela (problema organizativo) y el de los alumnos deficientes (problema patológico) (p. 33).

Me interesa abordar un tema fundamental que emergió de estos documentos y que es la imposición para que el profesor sea el encargado de su autoformación, para que tanto la interculturalidad vista como funcional y la inclusión vista como asimilacionista se logre, ratificando como único responsable de la educación al profesor. Así es como lo señala el Modelo Educativo (2017):

Todos los maestros deben contar con preparación en la atención de niñas, niños y jóvenes en esta condición [...] De la misma manera, todos los maestros deben formarse en la interculturalidad, para transmitir el aprecio y el valor de la diversidad cultural [...] De esta manera, una vez en funciones el docente puede adecuar su enseñanza al contexto lingüístico y sociocultural de sus estudiantes, e incluso elaborar materiales didácticos específicos (SEP, 2017, p. 143).

Es menester mostrar entonces, como señala Ocampo (2015), que la educación inclusiva no escapa a luchas y tensiones sobre el poder, el saber, la identidad, las subjetividades, la desventaja y la opresión. Las tensiones mencionadas, que en el discurso de la inclusión no se logran cuestionar ni comprender, deben beneficiar a la población en general y no sólo a quiénes han sido históricamente contruidos como sujetos de diferencias o bien, grupos vulnerables.

Llegados a este punto se requiere entonces de diversas interpretaciones que visibilicen el modo en que los discursos específicos “actúan para constreñir y limitar lo que es posible, deseable y agradable, para la ciudadanía y para la educación desde la cristalización de tendencias sin mayores niveles de sustentación” (Ocampo, 2015, p. 34).

Tal como sucede en el actual documento de Inclusión y Equidad (2017) de la Secretaría de Educación Pública, se justifica estadísticamente la labor realizada y también se reconocen las dificultades en relación a la exclusión. El discurso que permea en el documento es el de reconocer el déficit asociado a la discapacidad (p. 27), pero, además, refiere a otras categorías consecuencias del rezago educativo, pues este último “es una de las caras más dolorosas del fracaso escolar y la exclusión [...] se concentra [...] en los grupos en situación de pobreza o vulnerabilidad, lo que a su vez contribuye a mantenerlos en esa condición” (p. 39).

Finalmente, lo que intento en este apartado es cuestionar lo que se asigna como una normatividad “funcional”, pero ineficaz para transformar las prácticas escolares cotidianas plagadas de miradas de minusvalía, unas frente a otras, y que legitiman en muchas ocasiones los documentos oficiales. Los estudiantes por su parte se adhieren a una norma que los invisibiliza como ciudadanos desde los términos que aplica sin validar otros modos de hacer escuela. Por ello es necesario poner sobre la mesa, como principal tema, los “escenarios de la ‘democracia’, las ‘ciudadanías emergentes’ y ‘en disputa’, los mecanismos de legitimación activa que permiten garantizar todos los derechos ciudadanos y políticos, para que el derecho

‘en’ la educación cumpla su potencial de transformación y movilidad social” (Ocampo, 2015, p. 44).

2.2.4 La exclusión y desigualdad social

Al hablar de exclusión aludiendo a la pobreza, Connell (2005) considera a los niños pobres, como aquellos que “son los sujetos que menos tienen poder en la escuela, los menos capaces para hacer valer sus reivindicaciones o de insistir para que sus necesidades sean satisfechas” (p. 13), lo que desemboca en una serie de miradas excluyentes que no aportan nada a las prácticas pedagógicas.

Connell (2005) aborda de manera amplia el tema de la pobreza como elemento de exclusión. En los espacios urbanos se desarrolló el concepto de “culturas de pobreza”, cuando las minorías dejaron de serlo y se convirtieron en mayoría, estando presentes no sólo en espacios rurales sino también en los sitios donde se centraba la modernización. A inicios del siglo XX las escuelas fueron estratificadas; es decir, se colocaba a los estudiantes de acuerdo a su raza, clase y género; ya para 1959, señala este autor, en la declaración de los niños por las Naciones Unidas fue aceptada la noción del derecho universal e igualitario a la educación; sin embargo, dentro de las instituciones aún se mantenía vigente la idea de generar procesos compensatorios, pues desde esta perspectiva los pobres, y en específico sus hijos, eran los portadores del problema y se les debía favorecer para eliminarlo.

Específicamente en las aulas de escuelas públicas se visibiliza claramente la condición de pobreza a la que se adiciona la discapacidad, el género y la condición de indígena como un patrón más amplio e ininteligible. Circular un currículo compensatorio manifiesto o latente, señala Connell (2005), da como resultado mirar a las “diferencias culturales como un déficit psicológico en el plano individual, es decir como una carencia que impide obtener el éxito en la escuela” (p. 22).

Puede decirse que la exclusión está presente manifestándose en el actual plan y programa de estudios de educación básica, que muestra un discurso alejado

de la participación y practicidad de los docentes, quienes son los actores inmediatos en el tema. Frente a esta idea, Connell (2005) refiere que por el contrario existe lo que nombra el “profesionalismo” del docente, en donde su eficacia es medida por la descalificación que hace el maestro, a través de un currículo preestablecido y un control administrativo, que son los fundamentos de un currículo hegemónico.

Por su parte, De Sousa Santos (2005) ubica a la exclusión y a la desigualdad desde dos vertientes refiriendo: “Si Marx es el gran teorizador de la desigualdad, Foucault es el gran teorizador de la exclusión. Si la desigualdad es un fenómeno socioeconómico, la exclusión es sobre todo un fenómeno cultural y social, un fenómeno de civilización” (p. 195).

De Sousa (2005) habla sobre el dispositivo ideológico de la exclusión, a diferencia de la desigualdad que está basada en la subordinación, ya que la pertenencia rige a la exclusión en el entendido de “quien está abajo, está fuera” (p. 195). Quien está afuera es excluido y visto desde lo que se denomina “universalismo”, lo que trae consigo esencializar el tema. De acuerdo con el autor se asumen dos formas de explicarlo; por una parte, el “universalismo antidiferencialista” que niega las diferencias y considera que “todos somos iguales”, homogeneizando e impidiendo la comparación; y por el otro lado, el “diferencialista”, que da por hecho la absolutización que relativiza y hace incomparables las diferencias mostrándose cuando con la frase “todos somos diferentes”.

Si la exclusión es un fenómeno social y cultural regido por la civilización, a través de un discurso de verdad que crea una prohibición y la rechaza como lo señala De Sousa (2005), entonces desde lo que refiere el modelo educativo, cuando se habla del rezago que se desarrolla en los grupos vulnerables, como ya lo señalé antes, se legitima la exclusión de manera implícita en las políticas educativas al referirse a un solo modo “civilizatorio” como válido.

De Sousa (2005) parte de una política de identidad que permita a los individuos y grupos sociales disponer de sus diferentes identidades, y se explique a través de la diferenciación, autorreferencia y reconocimiento. El primer proceso se refiere a la separación entre yo y el otro, y entre nosotros y el resto. El segundo

proceso tiene que ver con el momento especular de la creación de identidad y la suma de las distribuciones originales que justifican una pertenencia identitaria; y el último implica la identidad del yo que necesita del reconocimiento del otro para constituirse plenamente. Señala este autor que tenemos derecho a ser iguales cada vez que la diferencia nos inferioriza y a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza. De tal forma que una de las tareas de la escuela es abogar por la justicia social en términos de derechos, democracias y validez de todos los que han sido considerados dentro de este espacio como minorías en desventaja.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS DEL ESTUDIO ETNOGRÁFICO

Este capítulo de hallazgos se orienta, como primera parte del trabajo de campo, hacia un abordaje etnográfico previo a la intervención de la experiencia de apoyo que realicé. Cuando me acerqué a la escuela conviví dentro de ella con los profesores, estudiantes y padres/madres de familia participando en las actividades cotidianas como profesora. A partir de todo lo que observé, consideré retomar la investigación en torno a la perspectiva de vida cotidiana escolar sustentada por Elsie Rockwell, quien tras años de investigación etnográfica plasmó y dejó en evidencia la heterogeneidad de las escuelas mexicanas. La autora mostró prácticas de reproducción y al mismo tiempo dejó ver las condiciones docentes en contextos locales, que han sido parte de los procesos formativos tanto para los estudiantes como para los docentes; es decir, que a partir de esas prácticas “se apropian diversos conocimientos, valores, formas de vivir y sobrevivir” (Rockwell, 1995, p. 14).

El contenido multicultural de la escuela “Francisco Villa” orientó los ejes temáticos de mi investigación: la inclusión educativa, la interculturalidad y la mirada del déficit hacia los alumnos considerados por los profesores como “vulnerables”, a partir de su contexto sociocultural de marginación.

Como se ha dicho, la interculturalidad es un tema que se manifestó debido a la diversidad étnica de los estudiantes, muchos de ellos indígenas del sur del estado de Oaxaca hablantes de zapoteco o mixteco. Dichos alumnos se desenvuelven en una escuela tridocente (por la falta de personal), situada en un espacio urbano, de acuerdo al programa de primarias generales. Frente a lo anterior, en la escuela ocurren vivencias cotidianas en las que ideológicamente se encuentran concepciones acerca de la diversidad que dejan ver las diferencias sociales y culturales entre los estudiantes como la explicación del fracaso escolar que viven (Rockwell, 1995).

Para llegar a este punto de análisis tuve que codificar, organizar, clasificar y crear categorías de forma inductiva; es decir, extrayendo de los propios datos los sentidos, las concepciones e interpretaciones de los participantes sobre los ejes temáticos mencionados. Asimismo, la interpretación de la información fue resultado de la observación participante que llevé a cabo y que tuvo una duración de veinticinco días de jornada completa escolar, de lunes a viernes, en función de docente y acompañada de otros profesores. Ya señalaba Guber (2001) que la observación participante “es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades” (p. 24).

Como parte de la investigación y recopilación de información realicé entrevistas grupales a los tres profesores adscritos al servicio y a los quince padres de familia de los niños y niñas participantes en la intervención. Se observaron situaciones en tres espacios distintos; en primera instancia dentro de las aulas, con la puesta en marcha de las actividades propias de los profesores; un segundo momento tuvo lugar a la hora del recreo escolar y, por último, en las actividades extraescolares como la clausura, reuniones de profesores, de padres de familia y ensayos de números artísticos por parte de los niños. La interacción se realizó dentro de los propios espacios de cada participante; es decir, en los juegos de los niños y niñas, en las charlas cotidianas de los profesores y padres/madres de familia con encuentros casuales y preguntas que surgían de lo observado y/o conversado.

En la primera categoría propuesta, me interesé en abordar un elemento que aparecía implícitamente en las actividades cotidianas de la escuela, que es la reproducción de la mirada del déficit. La concepción que los profesores tienen de la “Ocupa” les hace mirar a los niños y niñas de la escuela “Francisco Villa” como sujetos subalternizados y deficientes. A la par de esta limitante, los docentes expusieron las condiciones laborales que viven, mostrando así el complejo papel que funge al no tener espacios dignos para desempeñar su trabajo.

A partir de la lógica cotidiana que se vive y observa en la escuela estructuro tres apartados: una primera sección donde se habla de la “Ocupa”, su percepción y contexto. Esta “pesadilla”, como la nombran los profesores a la escuela, alberga a estudiantes hijos de madres y padres a quienes se les excluyó anteriormente de la participación en las comunidades a las que pertenecieron debido a su baja condición económica y que al arribar a la ciudad asumieron una forma de vida dentro de una organización social y se convirtieron en paracaidistas.

Después de esta subcategoría, la mirada se dirige hacia los estudiantes de toda la escuela a quienes se considera rezagados como consecuencia de su contexto sociocultural; y dentro de este grupo uno más “minoritario”, que presenta un mayor rezago educativo por distintas razones y son considerados los deficitarios de los ya de por sí desprovistos de posibilidades.

En contraparte se expone el punto de vista de estudiantes, padres y madres de familia en cuanto al espacio en que viven dentro de la “Ocupa” y en la escuela, donde se rescatan las maneras en las que los alumnos intentan contrarrestar la mirada de déficit que circula en la cotidianidad escolar, frecuentemente a través de la legitimación implícita de sus saberes, prácticas culturales y de la vida cotidiana que han desarrollado en el contexto de la “Ocupa”. Ellos trasladan los modos organizativos de la comunidad y la fraternidad, como un vínculo que utilizan para obtener beneficios a favor de su escuela y de ellos mismos como estudiantes.

El tercero y último apartado se relaciona con los padres de familia. Entre el profesorado se tienen similar referencia de la población, resultado de las vivencias diarias de la “Ocupa” y a sus familias. Aunque entre los padres de familia se ha introyectado la idea de ser individuos de menor valor social y moral, han respondido reivindicando su calidad moral como gente de bien, de trabajo y no ser un grupo de parias, creando así tensiones en las miradas e interacciones que impregnan la vida cotidiana en la “Ocupa” y en la relación con la escuela, el barrio y demás instituciones urbanas. En su intento queda al descubierto la reivindicación y búsqueda de una ciudadanía legítima, desde sus modos de ser y vivir, asumiéndose

como migrantes indígenas excluidos no por su deseo sino por la pobreza económica en la que ha girado su vida. Esta misma lucha y reivindicación ha sido documentada en otros estudios con comunidades indígenas que migran y llegan a residir en centros urbanos.

3.1 La mirada de la escuela: el “déficit sociocultural” y el “déficit en lo escolar”

En el desarrollo de esta categoría expongo cómo en la cotidianidad se reproduce la mirada del déficit, a partir del elemento sociocultural que se refleja en la escuela como un rezago educativo y nombro la subcategoría de lo que se considera como la concepción de la “Ocupa” por parte de los profesores y la manera en que se asume a los estudiantes, y finalmente expongo cómo se enfrentan los docentes a estas “problemáticas” frente a las condiciones docentes que se desarrollan en este contexto específico.

3.1.1 La pesadilla, el horror de la escolita de la “Ocupa”

La “Ocupa”, como la nombran los habitantes del mismo fraccionamiento, significa literalmente “Ocupar un espacio”, es un “mientras” para los pobladores que se caracterizan por vivir de manera ilegal al haberse instalado en una construcción que quedó en obra negra, que no compraron y que habitan sin tener escrituras o algún documento oficial que les señale como propietarios. A la par forman parte de una organización social llamada “Sol Rojo”. Así nombran a los diferentes espacios donde se desenvuelven: en la movilización son “Sol Rojo” y en casa son la “Ocupa”.



Ilustración 1. *Entrada al fraccionamiento “Francisco Villa”*

El movimiento social al que pertenecen los pobladores actúa con la intención política de demandar servicios públicos para su zona habitacional y obtener recursos económicos por formar parte de una organización social, para asumir los gastos que surgen en las actividades que desarrollan como plantones, marchas, etcétera.

La comunidad fue criminalizada por el gobierno por un enfrentamiento surgido de una movilización donde fueron acusados, perseguidos y encarcelados por una supuesta “quema de urnas”; por este motivo el fraccionamiento tomó la decisión de rodearse de barricadas construidas con llantas y palos que se encuentran vigiladas por dos o tres personas las veinticuatro horas del día.

No recuerdo bien la fecha, fue un domingo que fueron las elecciones, este... organizaron su actividad, la más pacífica que habían hecho, porque también van a bloqueos, marchas, tienen sus movilizaciones. Y este... y venían de regreso en un camión hacia acá y ya los venían siguiendo en helicópteros, los interceptan aquí en el puente de San Jacinto, niños, mujeres, todos, es que cuando hay actividad van todos y si es grande hasta nos piden el día, por su jornada de lucha. Y pues todos los de la “Ocupa” venían en el fraccionamiento y que los encierra la policía federal. Los desaparecieron un rato, ya sabe cómo acostumbran con torturas psicológicas y en un ratito más soltaron a los niños, a las mujeres, a los de la tercera edad, pero se llevaron a los hombres. El licenciado es el que lleva el mando, pero se los llevaron a procesos penales, a Nayarit y a Veracruz, entonces, resultó un golpe duro para la colonia porque se

quedaron sin dirección, fue un golpe duro para nosotros porque algunos niños decían “mi papá está en la cárcel”. Tuvimos problemas porque queríamos arreglar el terreno de la escuela porque al año pasado seguía abierta, sin mayas ni límites. Fue un año difícil para la colonia y la escuela (Entrevista a profesores, 2017).⁸

Dentro del espacio de la “Ocupa” se encuentra una escuela construida de lámina, madera y tabique, sin detalles propios de una escuela oaxaqueña consolidada. Ésta se nombra “Francisco Villa” al igual que el fraccionamiento en donde se encuentra localizada. Tres salones y dos baños son los que forman parte de la “escuelita”, como llaman los profesores a esta construcción inacabada, con pisos de tierra e improvisados palos y plásticos que dan forma a los sanitarios y que evidencian un contexto en el que circula la pobreza. A la escuela asisten setenta y dos estudiantes que son atendidos por tres profesores que laboran en cada aula por ciclo (primero y segundo; tercero y cuarto; y quinto y sexto-dirección).



Ilustración 2. *Baño de hombres de la escuela*

En la conversación que tuve con los profesores, me platicaban cómo fueron los comienzos de la escuela: “Cuando llegué estaba una casita con una barda en medio, una casa muy, muy pequeña que tiene una división, un bañito y un cuarto atrás” (Entrevista a profesores, 2017). Todos afirmaban lo difícil que fue iniciar la escuela y cómo tuvieron que adaptarse a dar clases en algo nombrado salón, pero

⁸ Los comentarios citados de esta manera hacen referencia a la entrevista que realicé dentro de la comunidad de profesores de la escuela “Francisco Villa”.

sin sus características; es decir, daban clases en los cuartos de las casas mientras los niños se sentaban en el piso y no usaban uniforme. En la hora del recreo los estudiantes almorzaban en las casas familiares y eran testigos de los modos precarios de vida de toda la comunidad.

Cuando inició la escuela fue allá en la “Ocupa”, nada más adaptaron dos casas y éramos como otra casa más y ahí pudimos observar muchas cosas. Qué difícil era ver y no hacer nada. Fuimos partícipes de ir a desayunar a las casas que están muy pegaditas. Son casas que miden en promedio 3.80 por diez metros, estamos hablando de familias de seis integrantes en un espacio así de pequeño (Entrevista a profesores, 2017).

Ciertamente los profesores no sólo ingresaban a un espacio escolar, sino también se adentraban al ambiente de la “Ocupa” y de las familias que la habitaban, donde las condiciones precarias dificultaban el desempeño de su labor. Así lo comenta uno de los profesores:

Yo pensé que era como una pesadilla [todos ríen y afirman con la cabeza]. La mera verdad yo pensé que se iba a perder la escuela, que no iba a funcionar. Era una cosa que la verdad daba miedo, un horror trabajar así. Primero no se entendía ni su forma. Estaba preparado psicológicamente para verla morir, no iba a funcionar así, esa era la verdad (Entrevista a profesores, 2017).

Rockwell y Ezpeleta (1982) refieren que la apropiación de la práctica docente está condicionada por una amplia gama de elementos oficiales que les demanda resolver todo tipo de problemas aun así sean de infraestructura y de recursos. Las condiciones laborales condicionan al maestro en el proceso de llevar a cabo su trabajo.

El profesor de tercero y cuarto año expuso que: “Ya con el paso del tiempo vi que esta escuela comenzaba a tener futuro” (Entrevista a profesores, 2017). Todos los demás maestros afirmaban con la cabeza reconociendo que finalmente fue posible mantener la escuela gracias a los padres y madres de familia.



Ilustración 3. *Salón de quinto, sexto grado y dirección*

Durante la entrevista, el maestro José comentó que las condiciones de infraestructura también repercutieron en su adaptación al contexto, mientras que los otros dos profesores afirmaban con la cabeza esta idea: “Porque uno está acostumbrado a su puerta, su ventana, su techo y pues aquí las condiciones climáticas son de mucho calor o mucho frío” (Entrevista a profesores, 2017). A los profesores les sorprendía la diferencia que existe entre una escuela de comunidad y ésta, que a pesar de estar en un espacio urbanizado no cuenta con las condiciones esperadas, pues no es lógico encontrar este tipo de carencias dentro de la ciudad: “Creo que, aunque veníamos de comunidades, había escuelas ahí con todo, baños, hasta ventiladores, enciclomedias, computadoras y fíjese que aquí, estando a minutos del centro de la ciudad y... te encuentras con una escuela así como ésta... que dificulta para que los niños aprendan (Entrevista a profesores, 2017).

Para Rockwell y Ezpeleta: “La pequeña historia de cada escuela, con su propia trayectoria de construcción social, filtra, reelabora, según las prácticas más sedimentadas en ella, las tendencias dominantes en el sistema educativo” (1982, p. 76). La historia de la escuela, desde el punto de vista de los profesores, arraiga un entramado complejo tras romper con esquemas que habían creado a lo largo de su experiencia. Su modo de supervivencia habla de la manera en que se construyó, se adaptó y se mantiene vigente a cuatro años de su existencia.

Me habló el supervisor y me dijo: “Mire, se va a abrir esta escuela... y como hay una relación política-sindical por eso se dio rápido la escuela... porque no es tan fácil que se abra una así nomás. De hecho se solicitó primero en Yaguiche y de ahí se fue a la supervisión y de ahí fue por la parte sindical que fue complementaria... por decir... aquí en esta comunidad se pensó que se necesitaba una escuela y para que ellos no salieran se las llevaron hasta su casa y como tienen relación con el sindicato pues, yo digo que no fue tan difícil, no sé qué tiempo la estuvieron solicitando y llegó (Entrevista a profesores, 2017).

La historia detrás de su construcción, la forma en demandar inclusive a la Coordinadora Nacional de Trabajadores del Estado (CNTE) la instalación de una escuela y que se les proporcionaran docentes que de inmediatamente respondieron a favor y la organización colectiva para construirla y mantenerla vigente, han permitido su apropiación, legitimación y desarrollo.

Los espacios, los usos, las prácticas y los saberes que llegan a conformar la vida escolar son aquellos de los cuales determinados sujetos sociales se han apropiado y que ponen en juego cotidianamente en la escuela. Integrados desde la acción individual o más significativamente, colectiva (de asambleas de padres, generaciones de maestros, grupos de niños), entran en la trama cotidiana como elementos que dan contenido específico a la relación establecida en la escuela (Rockwell y Ezpeleta, 1982, p. 63).

3.1.2 Los estudiantes con déficit: “Ella está más difícil de llegar a un futuro”

“Ella está más difícil de llegar a un futuro... tiene problemas económicos, físicos y la lengua, de género... me dijeron que su único problema es su lengua, yo creo que no”

(Entrevista a profesora, 2017)

Ante el inminente rezago que miraban entre sus estudiantes, los profesores comentaban: “Hay que reconocer que si hay padres alcohólicos, va a ser retraído el niño... no hay de otra, problemas de carencia de comida, todo se refleja en el ser que se está creando en la escuela” (Entrevista a profesores, 2017). Los niños y niñas sólo eran un espejo y proyección de la dinámica familiar, sus carencias y la

minusvalía por pertenecer a esa comunidad en específico: “Nosotros somos el reflejo de lo que es la sociedad, representamos el reflejo de la casa, de la sociedad...” (Entrevista a profesores, 2017).

Nombrar de esa manera, señala Kaplan (2006), no es jamás una operación inocente, más “si el poder de nominación emana de una instancia jerárquica superior, de una figura legitimada y autorizada socialmente... El nombre de ‘pobre’ del alumno visibiliza sus condiciones sociales y, a la vez, oculta tras él sus sentidos tácitos reales” (p. 47). Conviene subrayar también que para adentrarse en el tema del déficit es necesario enfocarse en lo que piensan los profesores de los niños y niñas, sin afán de acusarlos, sólo centrándose en su forma de vida e infancia.

Los estudiantes que fueron considerados para formar parte de mi grupo eran vistos por los profesores como aquellos que presentaban más dificultades a la hora de hacer sus actividades: “Me comentaron que tenían niños con problemas para aprender a leer o escribir y que todos necesitaban la intervención, por lo que mejor ellos sacarían a los niños y me formarían un grupo de los que tienen más problemas” (Diario de campo, 2017).⁹

Kaplan (2006) refiere que “la estigmatización adquiere fuerza y eficacia, dado que, por un lado, se presenta recubierta bajo un manto de naturalidad, los atributos que se le asignan al otro se invisibiliza en tanto construcciones socio-históricas, y pasan a ser considerados como atributos naturales” (p. 49). Los niños lo asimilan como cierto y disminuye entonces la motivación, la autoestima y la importancia de asistir a una escuela que los reduce a “problemas”.

La mirada del déficit se hacía notoria dentro del grupo elegido. Estaban señalados como “niños problema” quince estudiantes de setenta y cinco. Un caso especial era la niña Esmeralda, quien aparecía con características inferiores al grupo en su totalidad. Su profesora, que atiende a primero y segundo, me comentó

⁹ El Diario de campo es un documento en donde la profesora lleva el registro, acompañado de sus comentarios personales, de los sucesos que se presentan durante la intervención pedagógica.

sus limitaciones para salir adelante tanto en el presente como en un futuro y en tono de desesperanza comentó:

Tengo a una niña... ella viene de una comunidad donde hablan mixteco y tiene muchos problemas para aprender. Este... tiene estrabismo en sus ojitos, yo la mandé a USAER y me dijeron que su problema era simplemente porque venía con una lengua materna, pero yo la veía diferente. Esta niña nació cuando su mamá tenía más de cuarenta años y hasta en su físico tiene algo diferente a los demás. Está más difícil que tenga un futuro porque tiene problemas económicos, físicos y la lengua, de género... Yo la mandé con las maestras de apoyo y me dijeron que su único problema es su lengua, pero yo creo que no (Entrevista a profesores, 2017).



Ilustración 4. *Niños y niñas en el recreo*

En relación a lo anterior, Kaplan (2006) afirma que “los estudiantes marcados en sus trayectorias vitales por procesos de exclusión de diversos tipos, tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso; se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto” (p. 9). Sin embargo, la profesora de Esmeralda comentó que ella se integra sola aunque la rechacen y que no hace caso de las burlas, lo que se traduce en una flexibilización por parte de la niña para tener acceso a la socialización con sus compañeros de grupo. De esta forma conviven estudiantes que no poseen idénticas oportunidades en la escuela, en la casa, ni en la sociedad.

Vale la pena mencionar que los profesores en muchas ocasiones hacen adaptaciones para convivir con los “diferentes”, además de realizar su labor docente en condiciones laborales tales como ser parte de la CNTE, trabajar en una escuela “insegura” por el contexto y no tener adecuados materiales y recursos, pero intentando ajustarse a los propios estudiantes.

Cuando el niño o la niña dan cuenta de una deficiencia el profesor hace lo posible por acercarse a ellos legitimando así su poder superior y reafirmando su minusvalía. Existen docentes que confirman y/o reproducen las limitantes externas que tiñen la experiencia social de los alumnos haciendo que su horizonte simbólico se reduzca aún más y su experiencia escolar sea poco grata: “Y ya revolviéndome con los niños me di cuenta de que sí se puede trabajar de otra manera no sintiéndose en otro nivel; uno tiene que mezclarse con ellos y ponerse a su nivel, estar a su altura para que pueda uno convivir” (Entrevista a profesores, 2017).



Ilustración 5. *Niñas llegando tarde a clases*

En la reproducción de la mirada del déficit, por parte de los profesores, implícitamente percibí tres elementos que se aluden a la minusvalía. Históricamente la pobreza, el origen étnico y el género, han sido elementos que denotan inferioridad. Kaplan (2006) menciona que los fracasos educativos y sociales poco tienen que ver con lo natural, y generalmente son causados por la desigual distribución y apropiación de recursos materiales y simbólicos.

Había niños que llegaban sin calcetas y zapatos sucios, rotos, otros sin uniforme y unas niñas con pantalones a la altura de las rodillas, delgadas por desnutrición como si no fueran de su talla. Llegaban niñas sin peinar, con piojos y con blusas café de la suciedad. Todas ellas eran candidatas para trabajar en mi actividad, de acuerdo con los profesores que me las señalaban (Diario de campo, 2017).



Ilustración 6. *Haciendo fila para el baño*

Considerando que su origen étnico también resultaba ser un “problema”, su condición de indígena era una particularidad para ser “candidatos” a un apoyo especial como se percibía a la experiencia que realicé, ya fuera porque eran monolingües y/o porque no lograban realizar las actividades de igual forma que sus compañeros, aunque hay que mencionar que nunca y en ninguna conversación se les mencionó como indígenas: “En la conversación la niña señaló que venía de una comunidad y que hablaba mixteco, al comentarle al profesor la situación me dijo que no lo sabía y que nunca había imaginado que ese fuera el problema. Luego le preguntó: ‘Margarita, ¿a poco hablas mixteco?, nunca me comentaste’” (Diario de campo, 2017).

La escuela ha excluido de manera inconsciente a los individuos por su condición socioeconómica, cultural, racial, de género y étnica. Las tipificaciones nunca pueden ser tratadas como atributos en sí, pues su carácter social y relacional

permite examinarlas en su dimensión sociohistórica de construcción (Kaplan, 2006). Lo anterior lo refiero, ya que de un total de seis niños y niñas indígenas dentro de la escuela, cinco fueron señalados por los profesores con problemas de aprendizaje, depresión y esto lo relacionan con divagar en clases, nula participación y probable discapacidad intelectual:

El grupo que se me conformó está integrado por cinco niños que venían de una comunidad y hablaban otra lengua, por lo que su adaptación no se muestra sencilla. [...] colocan las cabezas recargadas en la mesa y tapan sus caras cuando se les pregunta directamente. Al hablar lo hacen con un tono suave, bajando la mirada y respondiendo las preguntas como obedeciendo (Diario de campo, 2017).



Ilustración 7. *Grupo de la experiencia*

Simultáneamente se expresó en las actividades áulicas la distinción por género, pues los niños que presentaban problemas si eran integrados por el grupo, a diferencia de las niñas que eran ignoradas:

Había otra chica que estaba sentada en el rincón del salón, y a diferencia de los niños con problemas que se encontraban en medio del aula integrados, ella sólo estaba recargada en su mesa y escribía números de manera lenta. El profesor también la ignoraba y aunque estaba dentro del aula, no realizaba nada. No entregó su trabajo y el profesor no se dio cuenta (Diario de campo, 2017).

Todas estas limitantes se manifestaban de manera implícita; es decir, los profesores no lo hacían intencionalmente y en algunos momentos se lograban apreciar formas sutiles y silenciosas de “ayudar” a los estudiantes.

Al mismo tiempo, la vulnerabilidad de estos alumnos también estaba relacionada con los aspectos familiares-afectivos. El caso de María representó para mí un tema que salía totalmente de lo esperado, pero una problemática real y similar a muchas que enfrentan los profesores, los pobladores y estudiantes, producto de la exclusión por marginación, pobreza y por la falta de escolarización por parte de los padres:

La maestra me comentó al finalizar la actividad que la niña cuidaba de sus dos hermanos menores que ella. María tenía siete años y su madre la había dejado a cargo de la casa y de sus hermanos, uno de un año y otra de tres. Mientras hacía el quehacer su hermano, el bebé, comenzó a llorar. Lo cargó y siguió barriendo sin darse cuenta de que había dejado de respirar pues sus brazos le apretaban fuertemente el pecho. El niño falleció y cuando su madre regresó salió gritando por toda la “Ocupa”: “Tú tienes la culpa, mataste a mi hijo, mejor te hubieras muerto”, señalando a la niña mientras ésta lloraba. Su profesora dice que a partir de ese momento la niña no volvió a ser la misma, su desempeño es muy bajo y no aprende, por lo que fue considerada para formar parte del grupo de mi actividad (Diario de campo, 2017).

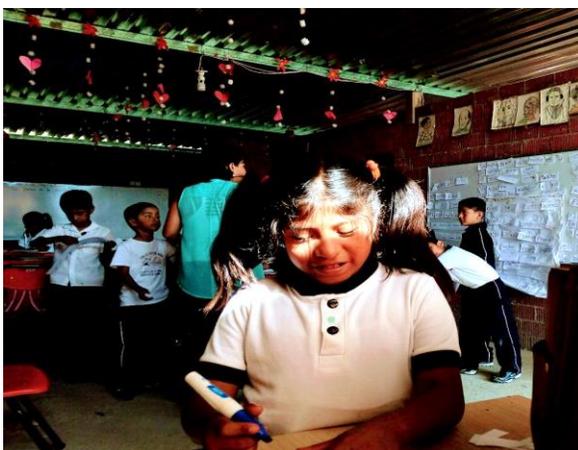


Ilustración 8. *Maestra en clase*

La reproducción de esta mirada del déficit entre los mismos estudiantes se hizo presente de manera cruel. Diego y sus amigos conocían la historia de María y

en una clase se me acercaron para decirme que María y su hermana menor eran un problema en la “Ocupa”, para luego preguntarme si yo sabía que ella había matado a su hermano. La pequeña sólo agachó la mirada: “Se le murió su hermanito de un año, me dijo que fue porque lo cargó para cuidarlo y lo apretó tanto que dejó de respirar”, referían sus compañeros (Diario de campo, 2017).

Las hermanas también eran discriminadas y nadie quería sentarse cerca de ellas: “Ellas son muy cochinas, tienen un reguero en su casa, se hace popó su hermanito afuera de su casa, todos sabemos quiénes son los cochinos de la “Ocupa” porque vemos lo que hacen... dan asco” (Diario de campo, 2017).

Entre los estudiantes marcados con “déficit” se podía observar distintos niveles de minusvalía, tal y como también se reflejaba en sus conversaciones sobre la “Ocupa”. Los niños y niñas hablaban entre ellos de las “casas altas y las bajas”. Cuando los interrogué al respecto me explicaron que dentro de la “Ocupa” había casas de dos pisos, situadas en la parte de arriba del fraccionamiento y ocupadas por personas “que trabajaban en otros lados”; y los de las casas bajas, aquellos que llegaron al final y no tenían trabajo o se dedicaban a lavar ropa o hacer el quehacer de los de arriba (Diario de campo, 2017).

La idea de separar a los “listos” de los que no lo son es un tema cotidiano en las escuelas. En ésta, a diferencia de otras, contar con una mayoría de estudiantes rezagados hace que el niño “inteligente” sea el separado de los demás, pues finaliza antes que todos las actividades y ayuda a los lentos: “Pensé que tenía algún problema, le pregunté a la maestra y me dijo que como avanza muy rápido les facilita a los demás el trabajo y así ¡no se esforzaban los chamacos!, y por eso lo separó” (Diario de campo, 2017).



Ilustración 9. *Estudiante separado por “listo”.*

Para Ocampo (2015) la educación inclusiva crítica asume una reforma social que toca todos los campos de la sociedad sin distinción: “Representa una crítica genealógica a los dispositivos sociales, políticos, culturales, económicos, éticos y educativos que avalan la exclusión y las múltiples formas de presentación de los males sociales, en vez de reducirlos o eliminarlos” (p. 76).



Ilustración 10. *Jugando en el recreo a las “luchitas”*

Finalmente, y más allá de los compromisos orgánicos que se hicieron presentes —aunque los profesores en un inicio lo negaban—, fueron observadas las siguientes complicaciones: “dos niñas con problemas orgánicos ya diagnosticados: una presentaba un problema auditivo y de anginas por desnutrición en el embarazo de la madre y otra niña con estrabismo, además de un probable síndrome de Asperger sin diagnóstico” (Diario de campo, 2017). También había problemas con el origen étnico, representados con hablantes de lengua mixteca o zapoteca como único modo de comunicación, que eran invisibilizados en la escuela

principalmente por su baja condición socioeconómica: “Haga de cuenta que usted los trajo de..., que se trajo de una colonia a los más... ¿cómo se puede decir?, que a los más pobres se los trajo para acá. Ellos así, pues no pueden salir adelante” (Entrevista a profesores, 2017).

Como se ha visto en esta categoría: “Inclusive los alumnos de sectores populares cuentan con las máximas probabilidades de verse arrastrados por la fuerza del destino social, siempre que la escuela no intente oponerse a ese destino aparentemente fatal” (Kaplan, 2006, p. 12). En esta escuela los profesores asumían el destino de los estudiantes como único, aunque en algunos casos también aplicaban sus conocimientos y habilidades para minimizar ese destino y reducir de alguna manera la precariedad cultural y contextual de sus alumnos. Entre las acciones que con este fin han realizado se encuentra elaborar un reglamento escolar tanto para los padres de familia como para los estudiantes:

Por eso la entrada de la escuela se complica, porque se cruza con los horarios de la barricada y a veces los padres no duermen o se llevan a sus hijos y no hay nadie que los mande. Hay niños que llegaban muy tarde, por eso a veces tenemos que comprender esos casos. Pero ya ¿cuánto tiempo tiene?. [mira a los profesores] que tuvimos que hacer un reglamento porque lo estaban tomando como costumbre y entraban muy tarde a clases, por eso tuvimos que poner reglas (Entrevista a profesores, 2017).

Y qué bonito hubiera sido que pudiera seguir la escuela respetando lo importante y que sin que se tuviera que cerrar, haga de cuenta que no tuviéramos la malla y que los papás de los niños dijeran: “Ya son las ocho y debo estar ahí”, pero se hace necesario, diría el profe, encajonarnos, que nos obliguen, nos castiguen y no haya reflexión; porque le digo que antes se iban a desayunar a sus casas, apenas, apenas todos subían a su casa a desayunar y regresaban como a las once y media (Entrevista a profesores, 2017).

3.1.3 “¡A ver si aguanto, si doy resultados o qué!”. La mirada de los profesores

Al iniciar este apartado es importante señalar que también los profesores se enfrentan a condiciones docentes marginadas y precarias para llevar a cabo su labor. Frente a una escuela y contexto complejo cargado de categorías de

subalternización, ellos hacen desde su experiencia y conocimiento lo mejor que pueden por estar a la altura de las demandas de la escuela. En las conversaciones plasman las complejidades a las que se enfrentan y muchos de ellos consideran que en iguales circunstancias cualquier profesor “ya hubiera tirado la toalla”.

En este mismo sentido los docentes plantean los conflictos y ventajas que les genera una escuela “así”. Ellos consideran, en primer lugar, ser multigrado no por su contexto indígena sino por la falta de personal:

Tienes que correlacionar contenidos de acuerdo a la complejidad del niño, del grado y del grupo, porque según se les ha enseñado o vienen muy adelantados o muy atrasados [todos asientan con la cabeza afirmando el comentario]. También el maestro debe maximizar sus habilidades porque tienen que resolver o sobrellevar situaciones que no se presentan en una escuela de organización completa con el apoyo de los padres, del tiempo y del espacio, lo que implica muchos cambios. Hay que tomar todo tipo de habilidades y aptitudes. Nosotros tenemos que hacerla de educación física, de artística y no tenemos tiempo ni de salir al patio y menos con este sol [hace gestos de risa]; mejor nos quedamos en nuestro saloncito (Entrevista a docentes, 2017).

Otro aspecto que manifestaron es la situación laboral especial que tienen los profesores al ser una extensión de otra escuela cercana. Debido a los conflictos magisteriales el Estado no proporciona claves ni recursos y por la demanda de la “Ocupa” se otorgó la escuela de manera oficial para la CNTE, pero no para el IEEPO.

La situación laboral es difícil, pues nuestros nombres no aparecen en ninguno de los documentos de los niños, digamos que no tenemos cómo validar el año, ya que no aparecemos firmando boletas o algo más, no existimos. Finalmente, nuestros alumnos están a cargo de los compañeros de la otra escuela más grande, nosotros hacemos el papeleo, pero sin nuestros nombres. Ya llevamos tres años así, que no aparecemos en nada, aunque si nos tranquiliza la parte sindical (Entrevista a profesores, 2017).

Otro asunto abordado fue la preferencia de estar en una escuela con poco personal, pues la dinámica de trabajo es distinta en comparación con escuelas con

muchos maestros y administrativos donde se forman grupos conflictivos y se avanza poco.

También me llamó la atención el ambiente positivo que se ha creado con los compañeros maestros, pues es bien conocido entre el gremio que entre más grande sea la escuela, más compañeros y más problemas hay. Por ejemplo, esta reunión no se hubiera podido tener con más maestros, ni siquiera una plática. Con seis maestros que no quieran trabajar en colectivo es difícil sacar algo juntos. Y aquí nos sentimos muy a gusto, siempre que queremos hacer una actividad nos sentamos un ratito y por media hora que platiemos avanzamos mucho. Otro asunto es la distancia, a mí me queda cerca, como estamos aquí en la periferia eso me permite estar con la familia más cerca (Entrevista a profesores, 2017).

Además, y en correspondencia, sienten los docentes cierta tranquilidad de tener padres de familia que si bien no hacen nada no les exigen demasiado, como es el caso específico de Oaxaca en donde hay una lucha real entre padres y profesores de la CNTE por las distintas actividades sindicales que realizan. Estos padres asisten en lugar de ellos a las actividades sindicales para que no tengan que ausentarse.

Por otra parte, el director Jaciel, el profesor José y la maestra Venus, durante mi estancia, llegaban puntuales y pulcros al trabajo. Se observaba en ellos un compromiso pleno con la escuela y con los estudiantes, por lo que aportan y favorecen con sus mejores intenciones haciendo lo que consideran lo mejor. Para los profesores cualquiera ya hubiera aventado la toalla de encontrarse en una escuela así:

Creo que ahí entra eso que le llaman que es tu verdadera vocación... creo que es verdadera vocación, porque si te interesan los niños y tienes el interés de trabajar con ellos, entonces piensas que eres necesaria, que es necesario mi trabajo y también que los niños necesitan alguien que quiera trabajar con ellos, que les interese por qué pasa esto, lo otro, qué problemas hay [...] yo me siento encariñada, creo que todos. Hay algo que nos hace encariñarnos. Creo que estaré algunos años más aquí, aunque se me dificulte llegar hasta acá, aunque el río crezca y me quede más lejos (Entrevista a profesores, 2017).

Estos mismos profesores que intentan mermar las dificultades existentes miran como un privilegio estar ahí y reafirman estar haciendo lo correcto, pues ratifican la minusvalía tanto de los estudiantes como de la “Ocupa” y la expresan mediante una buena actitud. La profesora Venus en tono de entusiasmo dice: “no importa, aquí voy a estar y voy a seguir, aunque esté feo, ellos me necesitan” (Entrevista a profesores, 2017).

Connell (2005) señala que el profesor constituye la primera línea de la exclusión en las escuelas obligándolos a estilos de enseñanza más autoritarios a la par de los programas compensatorios que el SEN impone a través de pruebas estandarizadas. Otro factor que influye son las condiciones de trabajo, pues las prácticas están gobernadas por las determinaciones institucionales propias del lugar de trabajo.

Kaplan (2006) en sus distintas investigaciones describe cómo la escuela fabrica cotidianamente juicios y jerarquías que tienen un alto impacto en el rendimiento escolar de los alumnos: “Para mí fue un reto, para ver de qué estoy hecho ¿no?, a ver si aguanto, si doy resultados o ¡qué!... Esta escuelita es un reto para nosotros, porque hemos trabajado con los papás en otros lados y esta es ¡ufff! difícil” (Entrevista a profesores, 2017), es lo que comentó el profesor José al momento de preguntarle qué significaba la escuela para él, reflejando un juicio positivo hacia ellos mismos y desalentador para las familias.

Ocampo (2015) aborda lo que pasa cuando la inclusión acrítica se asume en las escuelas y cuando “Se presenta el discurso de la inclusión como parte de buenas intenciones, de profesores con habilidades/competencias blandas. No se transforma la realidad” (p. 59) por el contrario, se entiende desde la lógica de una pedagogía y educación especial conmisera.

Reconocerse a sí mismos como necesarios permite su permanencia para asumir que se labora en una escuela precaria, con carencias y con padres, madres e hijos en una situación de “vulnerabilidad”. Aceptarlo no es sencillo para nadie, pero tampoco se puede pensar que eso implica quedarse sólo con lo que se tiene.

En mi última visita la nueva directora gestionó por medio de donaciones una biblioteca.

En esa misma lógica se puede entender que dentro de sus condiciones de riesgo por laborar en una escuela “así” hacen un buen trabajo, aunque no implique una didáctica distinta. Refiere la profesora Venus: “Nos partimos el alma en la escuela, los salones con malas condiciones, no alcanza el duro esfuerzo, se necesita otro tipo de estructura para que abarquen todos los problemas de los niños” (Entrevista a profesores, 2017), adjudicando así el problema a los estudiantes, a la infraestructura y a las carencias económicas, pero sin cuestionar la didáctica.

Desde esta lógica que expresa la profesora Venus, Kaplan (2006) refiere que: “Ningún docente es causa de la pobreza y la miseria social que tiñe la vida de los numerosos niños y jóvenes que pueblan las aulas; pero lo cierto es que tampoco puede, y seguramente tampoco lo desea, permanecer ajeno o ajena frente a esa condición social estudiantil” (p. 11). Al estar y convivir continuamente con los padres/madres y estudiantes tratan de hacer lo que pueden como parte de hacer bien su trabajo.

Para los profesores, ser padres de familia indígena en comunidades indígenas no es lo mismo que serlo en las zonas urbanas de la capital donde son minimizados, no reconociendo que la escuela en su totalidad se ha dado gracias a su gestión, construcción y mantenimiento:

Estando a minutos del centro de la ciudad y... te encuentras con una escuela así como ésta. Los primeros días ves el polvo, el agua, el calor y eso dificulta para que los niños aprendan [...] La gente de los pueblos, si hace falta un salón te lo ponen, si hace falta baños, lo ponen porque así es la gente, movida y activa. Así es Oaxaca, de volada hacen que lo tengas. Llegas a las colonias de Oaxaca y es muy diferente [otra maestra afirma con la cabeza] en la zona conurbada es súper diferente. En cambio, aquí, aunque hay gente indígena no hacen nada (Entrevista a profesores, 2017).

Parecía imperceptible, pero también en otros momentos se lograba mirar la jerarquización. A la llegada del recreo, cuando los niños se tenían que formar para

que les repartieran su comida, los profesores no se agregaban en la fila de los niños que se formaban para ser atendidos: “En la hora del recreo, yo había comenzado a formarme para pedir mi almuerzo, pero los profesores me comentaron que no era necesario; sin embargo, continúe respetando la fila” (Diario de campo, 2017).



Ilustración 11. *Formándose para el recreo*

3.2 La mirada de los alumnos/as de “la “Ocupa”. Tratando de contrarrestar “el déficit”

Frente a las concepciones que se tienen en relación a los estudiantes y padres/madres de familia, los mismos tratan de pronunciarse de manera implícita como sujetos merecedores de una vida digna interpelando a la “pronosticación” de su futuro. En una primera categoría, nombro la manera en cómo los estudiantes responden al respecto, a través de introyectar sus saberes comunitarios en la cotidianidad escolar. En un segundo momento, estos mismos niños y niñas trabajan de manera colectiva y fraterna para darle continuidad a la perspectiva que se han formado desde la “Ocupa” trasladándola a la escuela.

3.2.1 Filtrando la vida comunitaria ¿reivindicando la “Ocupa”?



Ilustración 12. Niños jugando a la “comidita”

En un principio, en este apartado me había percatado de mecanismos de resistencia entre los niños frente a los profesores; sin embargo, conforme analizaba la información me fui dando cuenta de que había una línea delgada diferenciando una resistencia de la aprobación implícita de los saberes culturales propios de la “Ocupa”, lugar donde ellos se desarrollan. En este entramado, “los sujetos pueden transformar el sentido de los signos heredados e inventar nuevos usos para las herramientas culturales” (Rockwell, 2000, p. 183).

Quiero enfatizar que no es solamente rebeldía lo que muestran los estudiantes, sino que intentan validar su escuela a partir de su vida cotidiana expresando en sus actividades didácticas sus sentires y preocupaciones. Cuando al interior de la escuela se articulan procesos de exclusión, distinción y segregación, se permite visibilizar “qué sujetos son objeto de estos procesos, prácticas y actitudes, haciendo conscientes las consecuencias sobre la constitución de su subjetividad” (Kaplan, 2006, p. 13).

Les pedí a los niños sus cuadernos para poder ver qué escribían y cómo escribían. Luego les indiqué que en una hoja de su cuaderno dibujaran a un personaje y atrás una historia sobre éste. Fue interesante mirar que los niños escriben historias donde nadie termina feliz. Todas finalizan con “lo mataron”, “se murió”, “se ahogó”, etc. Me llamaron la atención dos cuentos: uno donde hablaba de ser huérfana y maltratada por sus tías, que a veces la dejaban sin comer y la ponían a hacer todo el tiempo quehacer, además de hacerla menos. Otra más contaba la historia de una niña que tenía un novio cariñoso,

pero que la tocaba; ella se sentía enamorada, aunque a veces él no la tratara bien (Diario de campo, 2017).

Sin saberlo y sin hacerlo intencionalmente fluye la “Ocupa” y se instala en la vida escolar de los estudiantes, como si se tratase de un contenido incluido en los aprendizajes establecidos por el plan y programas; así, ellos “se apropian de usos y contenidos específicos, de nociones concretas sobre realidades familiares o desconocidas, de conocimientos que son inseparables de la formación de las relaciones sociales que aseguran la pertenencia a la clase, a la humanidad” (Rockwell y Ezpeleta, 1982, p. 72).



Ilustración 13. Niños jugando a la “PFP” (Policía Federal Preventiva)

Los estudiantes incorporan a la escuela su mundo cotidiano y trabajan con él añadiéndole contenidos que interpelan su vida doméstica. Hacen suya la escuela y se apropian de las prácticas cotidianas de la “Ocupa” como son la organización política y los conocimientos culturales que ahí se originan para trasladarlos a la vida escolar: “Les encanta ir a las marchas y se saben las consignas, todo lo toman como parte de su vida, pero lo que les afecta es que no le dan el valor que se merece la educación” (Entrevista a profesores, 2017).

La escuela constituye una “realidad rebelde”; su trama específica, su vínculo con otros ámbitos sociales no se deduce de relaciones universales, es producto de una construcción social. La existencia de esa heterogénea y contradictoria realidad cotidiana, su construcción como objeto de conocimiento, permite cuestionar el círculo teórico de “la reproducción”. Permite asimismo conocer las condiciones para una ruptura y reelaboración

de prácticas y concepciones educativas emprendidas sobre la base de esa misma cotidianeidad (Rockwell y Ezpeleta, 1982, pp. 73-74).

Demandan entonces, desde actos de subversión implícita en sus participaciones, juegos y formas de relacionarse en los que introducen elementos del vivir cotidiano en la “Ocupa” y en la organización política en la que viven en sus quehaceres diarios, a la escuela. Su llamado es mostrado de modo espontáneo, sin ser reflexivo y sin racionalizarse ni ser intencional.

Platicando con un niño me decían a qué se dedicaban sus papás, uno de ellos me comentaba que su papá no trabaja y su mamá hacía tortillas, pero que la mayoría se dedica a las guardias. Le pregunté qué era una guardia y me mencionó que para que no entre la policía o personas que no conocen, cuidan en las barricadas [...] En el recreo se ve a los niños jugar a hacer barricadas, esconderse y decir que nadie podía entrar, mientras colocaban mesas y sillas alrededor del árbol para protegerse de los de afuera (Diario de campo, 2017).

Los estudiantes que fueron excluidos por contar con rezago educativo asumen su subalternización de manera naturalizada. Esto se observa cuando no opinan ni se les pregunta sobre las actividades escolares que realizarán en clases; sin embargo, frente a lo anterior se atreven a incorporar sus experiencias en los contenidos escolares, a pesar de que los profesores retomen sólo aspectos de los libros de texto. Los saberes cotidianos de la “Ocupa” se contraponen a los aprendizajes esperados por la SEP. Éste proceder termina mirándose como un tema que confronta a la lógica instrumental de los libros y al mismo tiempo permite visibilizar cómo los estudiantes insertan su contexto al aula y a las actividades escolares.

“Y cuando el control estatal restringe estos procesos de apropiación, los niños encuentran formas de resistir, formas de recuperar el sentido del encuentro diario con sus pares que, históricamente, la escuela también ha promovido y convertido en hecho cotidiano” (Rockwell y Ezpeleta, 1982, p. 71).

Me llamó la atención que las oraciones de la maestra eran como “El pez gordo está nadando en el río”, y luego ellos escribieron, tomando el ejemplo, oraciones de su invención como “La mamá negra lava la ropa”, “La linda

mamá negra lava la ropa en las casas altas”, “La señora rica come carne”. Había otros que no lograban escribir y sin embargo me daban los papeles en donde habían puesto de manera desordenada letras unidas como “kjsdio” y al preguntarles qué significaba me respondían “El perro gordo ladra”. Yo pegué también estos “escritos” en la pared, aunque no se entendieran, pero la profesora me llamó la atención y me dijo que esos no y los quitó (Diario de campo, 2017).



Ilustración 14. *Oraciones armadas por los estudiantes de primero y segundo grado*

Suele afirmarse que, en el espacio escolar, lo que hace los profesores no es suficiente para ser válido. Frente a lo anterior, ellos quieren hacerse presente identitaria y culturalmente. Para los estudiantes de clases populares “la escuela es un espacio distinto de lo cotidiano, un recinto que abre la puerta a lo desconocido, a un nuevo mundo que se ha mantenido ignorado hasta entonces, tanto para ellos como para su familia” (Kaplan, 2006, p. 56).

Desafortunadamente la visión escolar dominante es la que se impone de manera inconsciente aunque sea ajena a su mundo sociocultural, instaurando ejercicios sin consultar, como una obligación, y aunque los niños no lo expresan verbalmente de forma consciente, lo reflejan en su actuar cotidiano dentro de la escuela, en su espacio y su territorio: “Entre los niños existen relaciones y momentos para cuestionar, preguntar y reelaborar aquellas actividades y contenidos que la escuela les proporciona” (Rockwell y Ezpeleta, 1982, p. 72).



Ilustración 15. *Barricada de los estudiantes impidiendo el paso de Dorian*

Dentro de la escuela, la presencia de los estudiantes con déficit pasa desapercibida bajo los prejuicios que permean sobre su capacidad de aprendizaje por parte de los profesores; pero en el desarrollo cotidiano de las actividades escolares continuamente se pone en evidencia el déficit y se cuestiona, pues la mayoría de las actividades planeadas están descontextualizadas. Cuentan los profesores que hacía tiempo había asistido a la escuela un niño de la “Ocupa” que tenía retraso mental y que les generaba muchos problemas, y tanta fue la insistencia en llamar a sus padres para reportarles quejas de su conducta que poco a poco desertó:

Yo tuve un niño, Martín, que faltaba mucho, sobre todo porque sus papás no tenían interés. Además de la discapacidad que tenía era muy violento, grosero y diario había quejas de él. Apenas si podía agarrar el lápiz... yo no pude atenderlo y se fue. Nunca hemos recibido nada para atender a estos niños, yo he escuchado de musicoterapia [...] Yo nunca excluyo, no trabajan nada por separado, sólo hacen tantito lo de matemáticas [...] Con estos niños si se me complica, la verdad se agrava y ya van rezagados. No es que se les haga a un lado, pero hay más niños así, no es el único (Entrevista a profesores, 2017).

Un niño con discapacidad representa un mayor problema que los que no cuentan con alguna dificultad orgánica. Atender a todos por igual es lo que se denomina inclusión en la escuela, aunque los profesores no validan ni comprenden del todo la situación, pues no tienen conocimientos al respecto, aunque encuentran elementos de su identidad y cultura para enseñarles a pesar de sus limitaciones. De alguna manera, como señala Rockwell y Ezpeleta (1982) en la cotidianidad escolar,

más allá de lo normativo ocurren un sinnúmero de situaciones tanto de reproducción como de rupturas: “La reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros” (p. 60).

2.2 ¡Todos para uno y uno para todos! Un frente colectivo ante la escuela

Rockwell y Ezpeleta (1982), al hablar de la trama cotidiana que acontece en las escuelas, refieren que surgen elementos que le dan sentido a la relación con los estudiantes, ya sea porque se integran desde lo individual o de manera más significativa en relación con lo colectivo. Tal como sucede en esta escuela, ante la cultura política y de organización que existe en la “Ocupa”, en las actividades que realizan los alumnos y en los modos en que se relacionan existen elementos de fraternidad, pues sus acciones de forma colectiva están en relación con la obtención de beneficios no sólo personales sino también grupales:

Así que fueron todos los niños y niñas que estaban en ese momento a buscar a su compañero y entre varios lo cuestionaron, pero él juraba que no había hecho nada. Me llamó la atención que todos participaron para buscar el dinero al igual que para dar solución al problema. Se organizaron para indagar, para preguntarle al que perdió el dinero y al que se sospechaba que lo había tomado (Diario de campo, 2017).



Ilustración 16. *Niños reunidos a la hora del recreo*

Cuando los niños y niñas, dentro del salón de clases, conversan sobre sus acontecimientos cotidianos en la “Ocupa”, se apoyan entre unos y otros sin importar que

no fueran del mismo grado y continuamente se mantenían alertas y atentos a lo que les sucedía a sus pares. Tanto Rockwell como Ezpeleta (1982) ya habían formulado que: “La organización entre los niños reunidos en un salón de clases se le presenta al maestro como una realidad dada, sea o no reconocida” (p. 72).

La escuela ayuda a la buena relación entre los estudiantes: “La dinámica de los niños es de fraternidad, se llevan bien sin importar el grado porque platican de las cosas cotidianas que suceden en su colonia, como que tal niño no hizo la tarea, o que a la mamá de alguien se le olvidó quitar la ropa y se mojó (Diario de campo, 2017).



Ilustración 17. *Niños y niñas de primero y segundo grado reunidos*

De la misma manera en que los padres se organizaban en la “Ocupa” para la gestión y las movilizaciones, de igual forma, dentro de la escuela, los niños reproducían estas vivencias y comportamientos. El vivir cotidiano de los estudiantes se veía reflejado en la forma de solucionar problemas dentro de sus actividades de forma colectiva para aportar desde sus posibilidades:

Un niño de cuarto grado había perdido un billete de cincuenta pesos, yo les dije que tendríamos que buscarlo, pero el niño sospechaba de un chico que ya había robado anteriormente, así que fueron todos los que estaban en ese momento a buscarlo y entre varios lo cuestionaron. Él juraba que no había hecho nada, pero lo que me sorprendió fue que todos los muchachos participaron en la búsqueda del dinero, nadie se quedó sentado (Diario de campo, 2017).

Pude observar que todos se acercaron al niño señalado como el que había robado, lo cuestionaron y revisaron tanto su pantalón como su mochila. El acusado sólo agachaba la cabeza y permitía ser señalado y revisado sin poner resistencia, parecía entonces una actividad cotidiana y aceptada como un modo de solucionar conflictos de este tipo. En este sentido, la colectividad permite que se refuerce “la pertenencia, la identidad y la etnicidad [...] Pero también se trata de una coerción colectiva, asumida por todos como necesaria, porque a través de ella se crea un común denominador entre personas desiguales” (Maldonado, 2002, p. 4).

3. 3 La mirada hacia y desde los padres de familia

En este apartado expongo la mirada que se tiene de los padres de familia y la forma en que éstos responden a esa concepción. Por una parte, ellos relacionan el trabajo con la lucha que realizan como organización social buscando validar legítimamente sus espacios, sus casas, las que consideran han ganado y les pertenecen. Por otra parte, su lucha parte de dejar a un lado el concepto de ser “víctimas” o “gente peligrosa”, manifestándose como cualquier otro ciudadano, fuera de la idea de que son personas de segunda categoría por su condición de pobreza y distintas carencias a lo largo de la vida.

3.3.1 Los maestros ¿qué le pueden decir a un niño para motivarlo?

“Ay, mamá ¿qué tu no fuiste a la escuela?... y le digo: ‘ora sí que, de aquí en adelante tú vas a ser mi maestra’. Ella quiere seguir hasta la secundaria y hasta donde pueda”

(Entrevista a padres de familia, 2017)

“Sobre la marcha nos dimos cuenta de que no es que sean excluidos apenas, es que desde hace mucho tiempo los excluyeron de la sociedad, de los pueblos y de las colonias, son gente que vive y viene psicológicamente excluida y lo demuestran en su violencia” (Entrevista a profesores, 2017). Argumento que para justificar el

comportamiento de los padres de familia utilizó el profesor José cuando le pregunté sobre los papás y mamás de la “Ocupa”.

Conforme transcurrían los días observé el contexto marginado en el que se encontraban los niños y al mismo tiempo la presencia de subalternidad de los padres y madres de familia. Era evidente que no se podía separar al contexto de la escuela, una era inherente de la otra. La escuela se volvía un punto de encuentro entre el Estado, las familias y los profesores.

Rockwell y Ezpeleta señalan cómo es la educación en las clases subalternas: “No se trata tan sólo del atributo requerido como ‘necesario’ por el sistema productivo y, en tanto tal, casi requisito para la sobrevivencia material. También se une simultáneamente a la posibilidad de trascender la explotación, de transformar la trama de relaciones que define su modo de existir en la sociedad (p. 58).

Los maestros también mencionaban que las actividades escolares giraban en relación al compromiso que ellos tenían de brindarles una esperanza para reinsertarse en la sociedad.

Es un laboratorio, porque se está tratando de que estas personas se acostumbren a cierto reglamento; es decir, que se reintegren a una sociedad, porque nos damos cuenta que algunos han cometido diferentes tipos de delitos. Se necesita entonces que se hagan responsables y aprendan a convivir, o sea, respeten (Entrevista a profesores, 2017).

Por otro lado, el interés por parte de los padres de familia para mantener vigente la escuela parece intentar decir algo más al poder del Estado, quien también tiene sus motivos para no brindar el apoyo abierto. Los profesores saben y reconocen los logros de los padres de familia, que incluso han realizado acciones como la creación de una biblioteca mediante donaciones que organizan.

Los programas compensatorios que brindan a la formación de organizaciones sociales parece que de alguna manera legitiman su subalternización, cuando los padres y madres esperan recursos por ser una organización social y todos los intereses parecen fluir en el espacio escolar.

Rockwell y Ezpeleta (1982) señalan que: “La educación, como prueba de derecho respetado, pero también como propuesta de explicación y ordenamiento de la realidad, se transforma en necesario instrumento de la acción y del poder político” (p. 58).

Durante mi estancia pude notar que cuando en la “Ocupa” se hablaba de los padres, había mucha precaución sobre opinar algún asunto que abordara eventos de su vida personal: “Esto se mira cuando llega una madre, saluda y se callan, el profeso dice: ‘hasta ahí (señalando con la mirada a la madre, en la idea de dejar de hablar del tema, por su presencia)’” (Entrevista a profesores, 2017).

Las madres y los padres de familia, de acuerdo con el director Jaciel, proceden de forma conformista. Me platicaba en forma de queja que los padres no son capaces de apoyar a sus hijos y no los motivan para que vayan bien en la escuela, pues para ellos estudiar no asegura que saldrán de la situación económica y social en que viven y así lo refieren: “Todo quieren fácil, se conforman con poco con tal de no tener que hacer mucho” (Entrevista a profesores, 2017). Los profesores por su parte aportan con la elaboración del reglamento general para darles a sus hijos un sentido de compromiso:

Ellos perdieron la esperanza en la escuela y se preguntan: ¿para qué me sirve la escuela? Ya se ausentó para sus perspectivas o sus expectativas y no les brinda ninguna seguridad de que vayan a mejorar, su situación será la misma. ¿Qué le podrían decir a un niño para motivarlo si no tiene nada asegurado, ni siquiera un lugar para vivir? (Entrevista a profesores, 2017).

En lugar de empoderar a los subalternos para que asuman el ejercicio y la reivindicación de sus derechos (López, 2009, p. 185), los profesores han asumido la mirada del déficit también hacia los padres: “Lo que pasa es que por el mismo contexto que hay aquí se infunden miedo a los alrededores, es un ¡cuidado!, digamos que vienen pocos de fuera” (Entrevista a profesores, 2017). En este sentido, los profesores también viven y se desarrollan en un ambiente donde constantemente se les cuestiona sobre su labor y acciones sindicales.

Los profesores también refieren que al ser una comunidad de paracaidistas a la que no le costó nada obtener una casa son estigmatizados en automático, además de que como parte del movimiento social al que pertenecen han aprendido a obtener recursos sin esforzarse, “haciendo de la lucha un negocio” (Entrevista a profesores, 2017).

En más de una ocasión los vecinos al mirarme entrar se me acercaban advirtiéndome del peligro. Uno de esos acontecimientos fue cuando me dirigía caminando por la vereda que llevaba a la escuela. Le pregunté cómo llegar al chofer del taxi público que me había llevado y él me interrogó: “¿Conoce a alguien en ese fraccionamiento? Porque no dejan pasar a cualquiera, tenga cuidado, está en lo peligroso” (Diario de campo, 2017).

Otra situación similar me sucedió cuando me encontré a un señor que manejaba un camión de volteo a la entrada del fraccionamiento y se detuvo para advertirme: “Si va para ese lugar [señalando el fraccionamiento] quítese el reloj y los aretes. Si de verdad valora su vida ni vaya, a menos que tenga mucha necesidad, ese lugar está lleno de rateros, gente horrible, por favor haga lo que le pido, esconda eso, usted no sabe a dónde va (Diario de campo, 2017).

Puedo decir que durante el tiempo que estuve en la escuela no fui víctima de un asalto, robo, ofensa o falta de atención; por el contrario, las actitudes que tuvieron conmigo fueron de agradecimiento, lo que me causaba extrañeza. Por ejemplo, cuando finalizó la conversación con los padres y madres, ellos me comentaron “Pues yo le quiero agradecer maestra por venir y escucharnos, necesitamos gente que apoye a nuestros hijos, por que leer se les dificulta. [...] Gracias maestra por citarnos aquí y hablarnos y porque se tomó la molestia de acercarse a nosotros” (Entrevista a padres de familia, 2017).

Los profesores por otra parte reclaman y consideran que existen problemas de atención de los padres y madres hacia los estudiantes, y dicen: “Los papás no se interesan por sus hijos, ni por la escuela. O sea, vienen, los dejan, pero no les interesa. En otros lados dicen ¿y cómo va mi hijo?, ¿cómo hizo la tarea? Así es,

pero aquí no. Hay muchos papás que no saben leer” (Entrevista a profesores, 2017).

Otro ejemplo más que afirma lo anterior fue lo que me comentó el profesor Jaciel: “Pero investigando nos dimos cuenta de que no tienen papás, están abandonados todo el día, de mi grupo la mayoría eran abandonados. Y así... pues no tienen otra opción más que irse a trabajar y los niños se quedan solo y ellos mismos tiene que cuidarse durante todo el día (Entrevista a profesores, 2017).

También cuentan los maestros que se enfrentan a problemáticas como la adicción y la delincuencia por la falta de atención por parte de los padres, mencionando: “Yo tuve dos estudiantes ya grandes, uno de catorce años y otro de nueve años que ya eran adictos, se metían marihuana, inhalantes como thinner” (Entrevista a profesores, 2017) Estos niños generalmente son ignorados por los familiares convirtiéndose en niños de la calle, actualmente, egresados de la escuela.

De igual forma los profesores afirman que en su conocimiento del contexto los padres y madres tienen “rencor hacia la sociedad”, al recibir rechazo constante de los vecinos y de las comunidades indígenas de las que fueron excluidos: “Debido a esa exclusión de los papás [en un entendido de que exclusión es que ellos mismos se alejan] ese rencor hacia la sociedad, por ejemplo, cuando se enferman y no tienen el apoyo de nadie, cuando tienen hambre y nadie los alimenta, todo eso les va creando rencor a la sociedad” (Entrevista a profesores, 2017).

Navia (2015) refiere sobre lo anterior, que existe una idea de minusvalía acerca de padres y madres: “Se trata a los padres como menores de edad, como sucedáneos de la escuela o como incapaces de ejercer una acción educativa” (p. 120). Para ello es “preciso empoderar a los padres de familia, para que puedan valorar no sólo el proceso formativo de sus hijos, sino también, su propio proceso formativo” (Yurén, 2008, p. 123).

3.3.2 Las familias “trabajamos luchando”. Argumentando su dignidad social y moral en la “Ocupa”

“Con la escuela ya nos alcanza para los zapatos, antes no teníamos para nada, ni para comer”

(Entrevista a padres de familia, 2017)

“Y más que nada, como dicen las compañeras no es tan fácil, tenemos suerte de tener una escuela, estamos muy agradecidos” (Entrevista a padres, 2017). Es lo que me cuenta Don Héctor, el único padre de familia que asistió a la conversación, todas las demás eran madres de los estudiantes. Los padres y madres llegaron a esta charla citada con la idea de ser enjuiciados por tener hijos que “no aprenden”, por lo que su diálogo fue poco fluido, pues parecían estar a la defensiva, mientras me decía la señora Magali de manera casi molesta: “Ellos si pueden aprender, pero diciéndoles cómo, poniéndoles atención y lo hacen” (Entrevista a padres de familia, 2017).

La escuela resulta ser el vértice que tensiona la mirada de los profesores con la mirada de los padres y madres de familia, proyectada sobre los estudiantes. Por una parte, los profesores afirman que a los padres no les interesa el tema pues no se observa que se empeñen para lograr que salgan sus hijos bien librados; sin embargo, dicotómicamente, se encuentran los padres de familia que expresan un agradecimiento por contar con una escuela, considerándose privilegiados de tener el recurso que los dota de una posibilidad no muy lejana de un buen vivir, afirmando: “Yo participo en las actividades, yo pienso que cuando uno participa es porque viene algo para mejorar a nuestros hijos, mejorar una escuela, tener una buena escuela, una buena casa, pavimentar las carreteras por las que nosotros pasamos (Entrevista a padres de familia, 2017).

Otras investigaciones sobre el mismo tema nombran este tipo de participación como “ciudadanía de proceso”; es decir, “pensar, valorar y formar una ciudadanía activa, responsable, crítica, implicada en la construcción de procesos

sociales y asuntos políticos y culturales de una manera interactiva y comprometida con la familia, comunidad, estado o nación” (Vega y Gutiérrez, 2015, p. 103). La escuela también representa un espacio de poder para lograr el estatus de ciudadanos desde sus propias prácticas.

Para esta comunidad, la escuela no solamente representa una institución con la que se debe cumplir. Representa también un pasado que no se desea repetir, un deseo por estar cerca de los sueños que les fueron negados por la pobreza: “Yo he sufrido [todos asientan con la cabeza afirmando que ellos también], yo estaba chiquita cuando mis padres murieron y no pude estudiar, no había dinero, moría de hambre, tenía ganas de escuela, yo la veía de lejos y no quiero que pasen eso mis hijos” (Entrevista a padres, 2017).

Los padres de familia tienen un auto concepto de inferioridad que se ha nutrido de lo que se piensa de ellos subalternándose implícitamente, pero dejando entrever que están luchando por un futuro más esperanzador, aunque ellos ya no lo encuentren: “Cuando nuestros hijos sean alguien importante en la vida, esperamos que disfruten lo que estamos haciendo por ellos” (Entrevista a padres, 2017).



Ilustración 18. *Clausura del ciclo escolar: padres y madres organizados*

Desde sus espacios y experiencias dotan de valor sus acciones cuando éstas se encuentran relacionadas con hacer algo por las generaciones venideras desde la escuela: “Hacemos guardia para que cada esquina sea segura para ellos”. Así también, le dan importancia al modo de organización desde la colectividad, aquella que por uno u otro motivo en otros espacios no fungieron, y es a partir de ahí que

su participación en la escuela tiene sentido cuando dicen: “Venimos a hacer cada quien lo que nos toca, el aseo, la limpieza del baño, hacemos todos juntos cosas para la escuela [...] cuidamos los niños” (Entrevista a padres de familia, 2017).

Aparecían además evidencias implícitas que los padres y madres de la “Ocupa” buscaban subsanar. Para ellos trabajar en ese espacio de manera colectiva y luchar por la “Ocupa” demandando al gobierno como migrantes en colectivo es un logro. Ellos consideran que no es que tengan gratis el terreno, sino que están trabajando por él, no en un sentido de producción obrera, sino de obtener un beneficio que corresponde a los bloqueos, marchas, etc., que llevan a cabo:

El licenciado nos dijo que es el futuro de nuestros hijos, que estamos aquí de paso, nosotros de aquí a mañana ya no estamos, pero aquí está la casa para los hijos, para que por lo menos no paguen renta y aunque no estemos en un momento, estamos luchando por que sea su patrimonio en un futuro (Entrevista a padres de familia, 2017).

Señalan Vega y Gutiérrez (2015) los distintos procesos sociales que existen y que cuestionan la ciudadanía de estatus como la “presencia creciente de migrantes indígenas en las ciudades y la activa participación de los movimientos indígenas, cuya integración demanda reconocimiento y respeto a su ciudadanía colectiva y diversidad cultural” (p. 115). En relación a lo anterior, la lucha para ellos es considerada como un trabajo dentro del movimiento. Así lo refiere un estudiante: “La mayoría se dedica a las guardias, yo le pregunté que era una guardia y me mencionó que para que no entre la policía o personas que no conocen, que a eso se dedican muchos papás y mamás, a cubrir los horarios de otro. Yo acompaño a las marchas a mi mamá, aunque a veces me da flojera (Diario de campo, 2017).

Otro ejemplo es el de la señora Hilda, que menciona: “Tenemos horarios de 24 horas en el día y en la noche. A veces aguantamos tres días seguidos, pero nos cansamos. A eso nos dedicamos, es como un trabajo aparte de que cuidamos de nuestros niños también (Entrevista a padres de familia, 2017).

Pero todo ello se da de manera implícita; es decir, ellos no tienen clara la reivindicación pues se consideran usurpadores que ocupan algo que no les corresponde y frente a eso deben trabajar o más bien luchar: “Pues a mí me gusta seguir luchando por la escuela para que tenga techo, que no tenga lámina, que esté bien para ellos o para mis nietos, si es que los tuviera, es una satisfacción ver la diferencia del lugar al que llegamos y cómo lo dejamos. Yo quiero que no sufran como nosotros (Entrevista a padres de familia, 2017).

Y es en este entendido que se juntan los excluidos de los pueblos olvidados por el gobierno históricamente. Excluidos de comunidades pobres, de conflictos a los cuales no pudieron dar el nivel en las comunidades donde residían, refiriendo: “Me vine porque el día de mañana que yo no esté, ¿qué iba a pasar con mis hijas?, por lo menos que no vivan pagando renta, así que tenemos que luchar más para que la escuela salga adelante” (Entrevista a padres de familia, 2017).



Ilustración 19. Arriba: la “Ocupa” y abajo: la escuela

En un sentido amplio, ellos expresan la necesidad de la escuela como una posibilidad de cambiar la historia para sus hijos:

Yo creo que la escuela es importante, se puede ver un bienestar para ellos, para que no terminen como nosotros, que no acabamos la escuela, no tuvimos una carrera. Y nuestra ilusión es que ellos cambien su forma de ser y tengan otro pensamiento pa’l futuro, que no sean como nosotros (Entrevista a padres de familia, 2017).

La mayoría de los padres no tienen escolaridad, sobre esto refirió una madre: “Yo no puedo apoyarlos porque no le sé, yo soy más ignorante que ellos, si la

maestra les deja tarea no puedo decirles miren esto se hace así y así (Entrevista a padres de familia, 2017). Algunos eran analfabetas, otros no hablaban más que su lengua materna, mixteco o zapoteco, por lo que la asistencia a sus hijos representa romper con sus esquemas de vida, ofreciendo más que con sacrificios algo a lo que tienen derecho a gozar: “La mayoría no sabemos leer, aunque sabemos que es importante, cuando vemos a nuestros hijos sentimos raro que sepan más que nosotros... Al menos como padres que somos queremos dar más de lo que nos dieron nuestros padres” (Entrevista a padres, 2017).

Por otra parte, ser monolingües ha sido determinante, aunque ellos no consideran que sea algo que los minimice. La señora Juana López, quien asistió a la reunión por una de sus hijas tiene a su mamá que también va por otra hija, es decir, su hermana menor. No tiene más de un año que llegaron a la “Ocupa” y vienen de la comunidad de San Andrés, dónde la mayoría de la población habla mixteco. Ellas, al quedar solas y sin tierra para sembrar decidieron salir de su pueblo para irse a vivir donde la señora Juana se había establecido. Así habla de su hermana Esmeralda quien fue parte del grupo a intervenir:

Casi no entiende español, habla el dialecto y eso es lo que le cuesta mucho. Tiene un año que llegaron acá, porque en el pueblo tenía su maestro bilingüe y escribía en mixteco, pero ya aquí no. Llegar a la ciudad cambia todo, ya uno tiene que ver el modo. Ella sabe escribir en mixteco, por eso le cuesta. Es como si yo voy a Estados Unidos me cuesta, pero no es otra cosa su problema que hablar mixteco (Entrevista a padres de familia, 2017).

Los padres han introyectado que son vistos como vándalos y que la gente pone en duda su calidad moral. A ellos les preocupa dar un buen ejemplo a sus hijos, enseñarlos a valorar la escuela, para formarse buenos ciudadanos. Es a través de su interés por la escuela que buscan su reivindicación moral argumentada en acciones para mostrarse como buenas familias, para que sean tomadas como gente digna:

En una última visita que realicé posteriormente, porque me invitaron a la inauguración de su biblioteca, pude percatarme de que había padres de familia que estaban apurados pintando árboles dentro del espacio que

acondicionaron para los libros y llegaron con colchonetas para que se pudieran sentar los niños y niñas a leer a falta de mobiliario. La dirección había gestionado la donación de libros de la Universidad Anáhuac y se logró juntar una buena cantidad. Los padres continuaban haciendo cosas por la escuela (Diario de campo, 2017).

En este caso, sin que se den cuenta los participantes, la escuela está siendo un espacio de inclusión ciudadana oficial. No están en contra de hacerse ciudadanos y lo reflejan validando la institución como elemento importante. Con lo anterior, ponen en una encrucijada que toman del Estado a la institución y que al mismo tiempo pueden vivir en resistencia. Esto se observa cuando solicitan a la Sección 22 de profesores una escuela y no a las instancias oficiales, quienes podrían brindarla también enseguida bajo los estatutos del estado de Oaxaca de tener profesores evaluados sin un lugar de trabajo, pues en su mayoría la CNTE tiene el control de un gran número de escuelas.

Finalmente ellos, al no contar con recursos económicos plantean las múltiples dificultades que han encontrado al intentar escolarizar a sus hijos y argumentan que esta escuela les ha permitido otra forma de aportar que se les hace menos compleja. Así lo platica la señora Areli, mamá de Janeth:

Aquí ya no se pide nada, allá [escuela] en la que iba mi hija pedían dinero para apartar lugar, la ficha costaba ciento cincuenta y casi quinientos de inscripción. Aquí se hace un solo pago de inscripción de ciento cincuenta, yo estoy contenta, que se ocupe para cosas reales. Ya nos alcanza para los zapatos, antes no teníamos para nada. Yo prefiero venir a ayudar a los tequios que dar el dinero que no tengo o con el que comemos. Las escuelas grandes aparte de tequios piden dinero. Por eso a esta escuela si vengo a prestar servicio (Entrevista a padres de familia, 2017).

Los padres de familia consideran que un elemento que se encuentra a su alcance es el realizar tequios¹⁰ y organizarse para hacer tareas dentro de la escuela que no les implique dar el dinero con el que no cuentan:

¹⁰ En México se conoce como *tequio* a la faena o trabajo colectivo que todo vecino de un pueblo debe a su comunidad. Es una costumbre prehispánica que con diversos matices continúa arraigada en varias zonas de este país.

Donde yo vivía era difícil, por Nuevo México, ahí no siempre te dan espacio en escuelas cercanas, por eso busqué una en la colonia Del Maestro. La escuela estaba lejos y cuando no había dinero para ir en transporte caminábamos una hora, a veces no comía yo para que pudieran mis hijos ir a la escuela. Era muy cansado ir todos los días caminando tan lejos por no poder pagar transporte (Entrevista a padres de familia, 2017).

Indudablemente su organización era notoria, pues la escuela, a pesar de contar con una infraestructura precaria se mantenía limpia, sin basura y con agua que provenía de una pipa que los padres en conjunto adquirían:

Y observaba que ellos mismos se encargaban de mantener limpia la escuela, tenían organizados los días para el aseo de los baños y los que participaban en esa labor tiraban la basura, llenaban el tinaco de agua con una pipa que contrataban entre todos [...] la comida en el recreo era sencilla pero nutritiva, había tacos de chorizo con soya y aguas de fruta. Me menciona la profesora que estaban estrenando rejas para delimitar la escuela de la calle y del fraccionamiento (Diario de campo, 2017).

Su respuesta a las necesidades era inmediata, aunque los profesores no lo consideraban así: “El salón era un lugar improvisado que los padres habían preparado un día antes. El primer día sólo tenía paredes y ya para el siguiente habían puesto en el techo unas láminas atravesadas con cortinas, además de que sacaron los desechos que había en ese lugar” (Diario de campo, 2017).

La escuela representaba un espacio de conquista, de ser válidos y capaces de obtenerla y mantenerla vigente: “Los padres vigilan los usos del espacio escolar, reciben y entregan el equipo, observan y registran a quienes visitan la escuela. El espacio físico de las escuelas construidas en estas localidades ha sido permeable a su entorno social” (Rockwell y Ezpeleta, 1982, p. 66).

3.3.3 Búsqueda de ciudadanía: *“Lo que a unos les cuesta un año a nosotros nos cuesta una lucha”*

“No nos toman en cuenta por qué piensan que somos tontos”

(Entrevista a padres de familia, 2017)

“Yo tengo derecho a cosas, y también tienen derechos los gobiernos, pero cuando nosotros vamos a marchar... vamos por nuestras necesidades, entonces nos reprimen ¿por qué? si tengo derecho a hablar, tenemos libertad de expresión y nos quieren aplacar” (Entrevista a padres de familia, 2017). Este fue uno de los testimonios de los papás y mamás de la “Ocupa” para argumentar su lucha por alcanzar un estatus de ciudadanos. Los pobladores buscan por modos colectivos llegar a considerarse como tales dentro de los espacios urbanos a los que no “pertenecen”, pues en su mayoría son originarios de comunidades indígenas, aunque no residieron mucho tiempo ahí.

Legitimarse en la igualdad de derechos reconociendo diferencias es lo que parece escucharse entre líneas, situación que requiere de un Estado plural como lo refiere Villoro (1999):

Un Estado plural supone tanto el derecho a la igualdad como el derecho a la diferencia. Igualdad no es uniformidad, igualdad es la capacidad de todos los individuos y grupos de elegir y realizar su plan de vida, conforme a sus propios valores, por diferentes que estos sean. En lugar de buscar la homogeneidad, respetar por igual las diferencias. Un estado plural impediría, por lo tanto, cualquier supeditación o discriminación de un grupo social a otro. Tendría que asegurar la equidad a toda minoría étnica, pero también religiosa, racial o de preferencia sexual. Porque no entendería “igualdad” como uniformidad en un solo patrón, sino como trato semejante a todo lo diferente. Eso es equidad y cuando hay equidad hay justicia (Villoro en Ocampo, 2015, p. 19).

Frente a los problemas a los que se han enfrentado los padres y madres cuestionan sobre su falta de capacidad de enfrentarse al Estado refiriendo: “Para que no tan fácil el gobierno nos quiera engañar en las cosas que nos dicen, que nos

prometen y no cumplen, no nos toma en cuenta porque piensan que somos tontos” (Entrevista a padres de familia, 2017).

Lo que desea la comunidad es vivir dignamente a pesar de no poseer un trabajo formal, casa, escolaridad y no de menos importancia, la laxitud de su identidad tras la exclusión al cometer distintas acciones o delitos, como le nombran los profesores en sus comunidades, los padres y madres sienten trastocados sus derechos como ciudadanos:

El gobierno ha sido bastante injusto con nosotros [todos se ríen y afirman], a mí me consta que metieron presos a nuestros veinticinco compañeros, ora sí que sin deberla ni temerla se los llevaron un año casi sólo por estar en contra del mal gobierno y nos quieren humillar de esa manera [...] hay que levantar la voz y no dejarnos, las compañeras son de lucha y son fuertes, y la verdad no les tenemos miedo, tenemos derechos a defendernos a veces de las mismas autoridades (Entrevista a padres de familia, 2017).

Al agruparse en un movimiento que les provee de identidad colectiva, comienzan a darse cuenta de que pueden formar parte de la sociedad, que son gente con principios y honor. Su reivindicación parte de demostrar su dignidad, su capacidad de trabajo y de velar por lo suyo, por lo que no les ha caído del cielo, pues han participado por obtener lo propio incluso descuidando a sus hijos. Ellos buscan que se les valide como gente con moral y valores.

El movimiento entonces les concede una propiedad sin comprarla, pues para ellos sería imposible adquirirla de manera legal. Reivindicación y demanda por “pertenecer” es lo que desarrollan en la idea de perpetuar su adquisición. Aunque obtuvieron un espacio sin mediar un pago, tienen la idea de trabajar por él mediante gestiones y movilizaciones colectivas refiriendo: “Tenemos derecho tanto nosotros como nuestros hijos; las familias tenemos derecho de levantar la voz y de cuidarnos entre todos” (Entrevista a padres de familia, 2017).

Para los papás y mamás una casa digna representa un peldaño menos para que sus hijos logren, con menor dificultad que ellos, tener un futuro más sólido y lo comentan de la siguiente manera: “Es el futuro de nuestros hijos, nosotros de aquí

a mañana ya no estamos, pero aquí está la casa de ellos, para que por lo menos no paguen renta, por eso es que estamos luchando, por que sea su patrimonio en un futuro” (Entrevista a padres de familia, 2017).

En las comunidades de Oaxaca existen formas de organizarse políticamente desde lo colectivo, por lo que han trasladado sus saberes culturales como el tequio, la asamblea y lo comunitario a la “Ocupa”. No sólo vinieron a reproducir usos y costumbres en sus nuevos espacios urbanos, sino que también son enfáticos en reivindicar que son gente moral y trabajadora: “Yo a veces no le entiendo a lo político, pero también pienso que a través de eso cumplimos las necesidades como pedir el drenaje en el municipio. No pedimos el favor de rodillas, pues es su obligación darnos por todo eso de lo que cobran, los impuestos, el IVA... tienen la obligación de darnos (Entrevista a padres de familia, 2017).

Sobre lo anterior, O’Donell (1993) señala:

Pero los campesinos, los habitantes de los barrios pobres, los indígenas, las mujeres y demás, muchas veces no logran un trato justo de la justicia, o no pueden obtener los servicios de los organismos estatales a los que tienen derecho, o no están libres de la violencia policial, o una larga lista de etcéteras. Esas son restricciones “extrapoliárquicas”, pero todavía políticamente relevantes; ellas connotan la ineficacia del Estado como ley, la reducción de ciertas garantías y derechos que son tan constitutivos de la ciudadanía como el poder votar sin coacción (p. 12).

En resumen, las condiciones de injusticia sobre sujetos considerados “subalternos” son dadas de tal manera que cuando gozan de un derecho parece que obtienen privilegios. En realidad, la falta de acceso para ejercer su participación en la toma de decisiones es también un tipo de exclusión y discriminación, pues el estado de derecho debe brindar y desarrollar para toda la población oportunidades de conformar un destino distinto al de su origen.

CAPÍTULO 4. LA EXPERIENCIA DE APOYO CONTEXTUALIZADA DE “PEDAGOGÍA POR PROYECTOS”

“No en todos los casos las trayectorias educativas son reconfirmaciones de los puntos de partida”

Kaplan (2006, p. 56)

El interés como profesora por implementar proyectos en la escuela se origina a partir de mi formación y participación en la Redleo, en el entendido de no volverlo una imposición sino una posibilidad para flexibilizar la labor docente hacia la diversidad, tras la complejidad que la experiencia me ha mostrado para desarrollar la PpP en mis espacios de educación especial.

En primera instancia quiero explicar a qué me refiero con experiencia, Larrosa (2009) señala que ésta es un acontecimiento exterior a mí, con un principio de reflexibilidad porque tiene un movimiento de ida y vuelta. De ida porque sucede en un sentido de movimiento exterior y de vuelta porque afecta a quien lo vive alterando la experiencia; también porque siempre es subjetiva y porque tiene un principio de transformación de ideas, pensamientos, sentimientos y representaciones, y, finalmente, porque no se es agente activo dentro, sino que se desarrolla pasionalmente y se padece.

Más aún, dentro del grupo al que pertenezco, el tema de interculturalidad e inclusión no han sido abarcados de manera formal y profunda al implementar esta metodología en las escuelas de Oaxaca. Aportar a la argumentación de la PpP permite plantear a los compañeros profesores que se encuentran involucrados con la diversidad, no sólo física sino además cultural, las posibilidades que se presentan a partir de su ejecución y culminación para trabajar en el aula al permitir la participación de todos, como un modo de autoformación un poco más crítica. Ya Rincón (2012) señala que la intención de los proyectos en el aula no son solamente una moda:

Defendemos la propuesta de trabajar por Proyectos en la escuela porque sabemos que es una herramienta de cambio profundo que permite a cada docente encontrar una forma para enriquecer su quehacer educativo que lo aleje de la rutina y la repetición sin sentido en cuanto permite vincular la enseñanza con el contexto específico de las escuelas, de los estudiantes, de los acontecimientos y desarrollos teóricos actuales (p. 18).

Como parte de la ejecución, a partir de un proceso etnográfico reflexivo previo, orienté la PpP hacia la adecuación cultural de los niños y niñas que son considerados dentro del grupo en que intervine como los más “rezagados de los rezagados”. A través de la Pedagogía por Proyectos deseo dejar claro que aunque la propuesta se ha pensado como “moda” e incluso como imposición irreflexiva, en realidad “la intención es que permita un cambio significativo de formación en la rutina y repetición sin sentido de la enseñanza” (Rincón, 2012, p. 18) y que proponga la autoformación docente a partir de prácticas distintas. Con esto quiero señalar que no es que “estén mal” las didácticas de los profesores, sino que se abran otros espacios como lo es la educación especial, la cual ya he argumentado anteriormente que se ha tornado paternalista y asimilacionista. Es fundamental que los profesores conozcamos otros modos de trabajar para involucrarnos adecuadamente con el término de diversidad en la escuela y dejar de verlo como algo alejado a nuestro quehacer.

En esta categoría me enfoco en exponer cómo la experiencia de trabajar la PpP de manera breve con los estudiantes coloca la investigación en relación a Podestá (2007), cuando dice que no es suficiente poner mis preocupaciones por delante y dejar atrás la de los nativos; es decir, ceder la palabra no sólo a los profesores quien de principio se expresan en la etnografía sino además a los estudiantes, sujetos que pocas veces se toman en cuenta. Al mismo tiempo que ellos se adentran en mi mundo de PpP, yo me adentro al de ellos que son sus saberes escolares.

Al hablarse de experiencia no puedo dejar a un lado el aspecto humano-afectivo que señala Podestá (2007). Me interesa, además de mostrar resultados que permitan cuestionar temas como el déficit, conocer el complejo proceso de

adentrarse en los saberes de los estudiantes y la dificultad de hacer frente como profesora a temas profundos familiares y emocionales. Estos niños y niñas tienen palabras que habrán de ser analizadas para conocer desde dónde se están diciendo y qué relación tienen con sus aprendizajes escolares. Sin duda alguna, de la etnografía surgió el tema generador de la “mirada del déficit” y representó así la idea de la experiencia a la implementación de la PpP. Esta experiencia no ha sido la primera, he elaborado distintos proyectos a lo largo de mi trayectoria como docente y he echado a andar distintas propuestas en niños y niñas con discapacidad que viven en comunidades indígenas. Este trabajo me permite mirarme dentro y fuera a la vez, es decir, como nativa y como investigadora, y en mi práctica docente cotidiana a futuro para poder mirar más allá de lo obvio.

La ejecución de la metodología sucedió en un periodo de una semana en horario escolar completo. El corto tiempo me permite nombrar a la metodología como experiencia, sin olvidar que mi intención no es transgredir las formas de los compañeros profesores sino aportar en el actuar de la metodología de Pedagogía por Proyectos.

Es importante señalar la necesidad de implementar una clase distinta a las cotidianas con los profesores de grupo, para que las reacciones de los estudiantes se observen de manera distinta a las que tienen comúnmente. Desde mi experiencia, con ocho años consecutivos como profesora de apoyo, he transformado mis clases para pasar del “no entendieron” a hacerlas “divertidas”, pues los ánimos si pueden prolongarse y es muy común que suceda. Por lo regular mi participación dentro del aula es de un día a la semana, de forma similar a las clases de los profesores de educación física, ya que somos externos a lo cotidiano.

Tampoco considero que implementar la PpP se considere una práctica transformadora, pero como ya lo menciona Rincón (2012), es una forma de generar la oportunidad para el profesor de hacer una actividad fuera de la monotonía. Es importante aclarar que no es necesario ejecutar todo el tiempo los proyectos, muchos profesores frente a grupo señalan que es una opción que alternan para

cambiar sus formas habituales de trabajo y responder a las demandas oficiales, que no se desarrollan de la misma forma en Oaxaca que en las escuelas que pertenecen al CNTE tras el argumento del PTEO.

Abordo también dos apartados que me permiten situar la experiencia en la idea de una de las interrogantes que tiene este trabajo: ¿Cómo contribuye la puesta en marcha de Pedagogía por Proyectos a una reflexión crítica de la interculturalidad en la práctica escolar y de las perspectivas tradicionales y oficiales de la inclusión educativa? Considero que existe una validación de los saberes cotidianos, mismos que permitieron realizar actividades instrumentales y contenidos pedagógicos en la PpP, llegando a la pregunta: ¿Cuál déficit?, para interpelar en la didáctica desde una mirada más crítica y de menos conmisericordia como profesora.

A partir de la etnografía que llevé a cabo previa a esta implementación y como resultado de la experiencia de apoyo contextualizada, considero contribuir a la propuesta de retomar elementos del cuadro que Walsh (2005) elaboró para el Ministerio de Educación Peruano, con el fin de “facilitar su aplicación en el ámbito pedagógico, la formación-capacitación docente y el desarrollo de materiales” (p. 1). Quizá no plasme en su profundidad histórica y crítica a la interculturalidad, pero como profesora pienso en la oportunidad de hacer que la PpP se aproxime a una inclusión más auténtica, además de que los conceptos románticos que otorga la SEP, desde mi conocimiento ya teorizado, son insuficientes, aunque legitimamos que se continúe pensando que ese discurso es el correcto. El colectivo de la Redleo, del cual formo parte, puede enriquecerse su marco teórico llevando a la práctica tales criterios para fortalecer la autoformación de la que somos partícipes.

Este cotejo, además, permite visibilizar el entramado sociocultural del contexto en el que se desarrolla la escuela. Es importante mencionar que al hablar de diversidad se está comprendiendo dentro de una lógica intercultural e incluyente, por lo que se analiza dentro de la práctica de Pedagogía por Proyectos. Desde una inclusión intercultural, dentro del salón de clases se debe brindar a los estudiantes igualdad de oportunidades, siendo los profesores los protagonistas de esa

transformación. Kaplan (2006) señala que los maestros tienen “márgenes de autonomía y creatividad para inclinar el péndulo a favor de la ampliación de las posibilidades de los alumnos con miras a subvertir el orden injusto” (p. 10).

4.1 La PpP como experiencia de formación docente

En este apartado me interesa recapitular, tomando como base las clases observadas y la experiencia que he tenido en mi trayectoria como profesora, que existe una constante en la cotidianidad de las actividades que llevan a cabo los maestros. Durante mi estancia en la escuela pude mirar que el maestro del tercero y cuarto grado se mostraba renuente a ser observado y señaló: “Yo haré lo que siempre hago, no me mostraré diferente” (Diario de campo, 2017). Cuando el director escuchó este comentario se me acercó y refirió: “Con toda confianza usted haga lo que tenga que hacer, a veces son difíciles, pero no son malas personas. Se resisten porque ya viven en una comodidad laboral y no comprenden que deberían actuar de forma diferente (Diario de campo, 2017).

Quiero señalar que noté en los primeros días de observación actividades variadas por parte de los maestros como llevar imágenes, palabras recortadas, etc., sin embargo, conforme pasaba el tiempo esto fue disminuyendo para terminar centrándose todas las actividades únicamente en el libro de texto: “Me pareció ver que habían planeado la actividad porque iba a estar yo ‘observando’ como si fuera a evaluar su trabajo, pero después lo confirmé conforme pasaron los días, pues su actividad era dinámica sólo las veces que ingresaba yo, los demás días era casi iguales” (Diario de campo, 2017). Parecía entonces que sabían cómo debían trabajar, sin embargo, no lo hacían.

Cuando hablo de clases cotidianas, también me centro en la separación de los niños ya sea por ser “listos” o “tener problemas”. Mediante las observaciones es fácil detectar a los alumnos logran concluir sus actividades y a los que no.



Ilustración 20. *Escuela bilingüe*



Ilustración 21. *Niñas a la orilla, niños al centro*

La sistematización de las observaciones por criterios que realicé fueron: currículo, distribución del espacio, actividades, adecuaciones, relación maestro-estudiante y evaluación. La clase “cotidiana” es la articulación centrada en el grupo de primero y segundo grado, misma que desarrollé en un cuadro colocado por columnas en donde también se muestran a la par las actividades propias del proyecto.

Deseo resaltar que en el cuadro posterior existen aspectos que me interesan evidenciar como lo son las adecuaciones implementadas para ejecutar la PpP visibilizando la contextualización y pertinencia de las actividades instrumentadas, situación que no está explícita en la enunciación de Josette Jolibert (2009). En la metodología sólo se habla de “flexibilizar” la metodología, pero no da pautas para la forma de realizarlo.

A continuación se muestra el cuadro que servirá de referencia, con la intención de reflexionar críticamente como profesora las prácticas cotidianas a transformarse en un constructor sobre su saber pedagógico.

Tabla 6. Cuadro comparativo de una clase cotidiana y de una de PpP

| CURRÍCULO | CLASE “COTIDIANA” | CLASE PEDAGOGÍA POR PROYECTOS |
|-----------|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • La profesora retoma contenidos del plan y programa 2011. • Para la comprensión del texto, escribe del periódico una nota en el pizarrón, hace una lista de preguntas, los estudiantes tienen un límite de tiempo para copiar y responder. • La profesora desarrolla la clase por materias separadas, con temas no relacionados. Un día Español, otro día matemáticas. • Aborda temas reales, sin ubicar la fecha, el lugar. • La profesora elige la actividad y lo que deben aprender. • El trabajo es individualizado. • No se deben ayudar entre los estudiantes, pues se piensa que le facilita la entrega del trabajo. • La mayoría de los niños leen de manera silábica y sin comprender el texto, al copiar copian por silaba | <ul style="list-style-type: none"> • Los niños eligen el tema para abordar, la profesora busca el contenido en el Plan y programa 2011 que más se acerque a lo que desearon (pudiendo ser en otro bloque y otro periodo del que se esperaba ver). • Las planeaciones se elaboran con los estudiantes, se pegan en la pared y llevan un control en su libreta para que se realice en los tiempos, y personas acordadas. • Se involucraron más materias cómo Español para abordar el cuento y Exploración del medio y la naturaleza al hablar de los animales, de manera no planeada. • El contexto es abordado desde lo que desean realizar en el proyecto, abordar “el libro de la selva” en la película “porque es un niño abandonado y lo cuidan los animales”, hacen cuentos de los animales que conocen, hablan de sus casas, sus familias, dentro de los temas en clase, elaboran sus historias de acuerdo a sus propios conceptos. • Las actividades se ejecutan en colaboración, es cooperativo, entre todos se ayudan a sacar las |

DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO

y no por palabra, no saben lo que escriben.

- Se sientan en filas, de dos en dos.
 - Se separan a los más inteligentes hasta atrás de los niños más problemáticos al frente.
 - La profesora coloca su escritorio atrás de todos para lograr ver a todos.
 - Los sienta en pareja para que no jueguen o se ayuden en las actividades.
 - Están mezclados los de primero con los de segundo grado.
 - La profesora llega, pasa lista.
 - Escribe en el pizarrón la actividad, (un párrafo sobre una noticia de algún periódico)
 - Lo lee en voz alta, conversa con los niños sobre preguntas con respuestas esperadas como “¿Qué hizo él policía?”
- tareas y responsabilidades del proyecto, las ayudas son parte de las actividades.
- Los niños que no logran leer ni escribir, leen las imágenes de los cuentos, se les dio acompañamiento en leer y escribir, cuentos cortos, oraciones simples y se apoyaron de imágenes que ellos mismos elaboraron.
 - Se colocan los asientos y mesas en círculo.
 - Los niños van entremezclados.
 - La profesora se sienta dentro del círculo junto a los niños.
 - Al haber pocas mesas, se comparten entre tres o cuatro niños para cada una. Se comparten los materiales, se apoyan y resuelven juntos las actividades, conversan y conviven con distintos niños de primero a sexto año.
 - Se llevan a cabo las fases:
 - Se eligió el proyecto a realizar entre todos. No lograron argumentar de manera individual su elección, o tomar una decisión de manera sencilla, la profesora tuvo que motivar sus respuestas y sólo eran en colectivo.
 - Se elaboró el contrato colectivo e individual para acordar las actividades, los tiempos, responsables y recursos a necesitar.

ACTIVIDADES

- Escribe cuatro preguntas, para la comprensión de textos (cómo, cuándo, por qué y qué piensas)
- Los niños copian y contestan.
- Uso de copias para completar de tarea.
- Uso del libro de texto gratuito, para abordar los temas esperados.
- Dosifica las actividades para primero y segundo grado, más no para los niños que no logran todas las actividades.
- Utilización de una guía Santillana, para los ejercicios.
- Escribir en el pizarrón.
- El copiado del pizarrón por los niños.
- Escribir preguntas con respuestas esperadas escritas en sus cuadernos.
- Calificación por un trabajo limpio, ordenado y sin equivocaciones.
- Tareas enfocadas en la repetición, del tema visto, planas, láminas, contestar páginas del cuaderno.
- Revisamos cuentos de animales como parte de las actividades
- Elaboraron sus propios cuentos, desde sus temas, su estilo (aunque no fuera perfecto).
- Los libros que se utilizaron fueron libros álbum, que sirvieron para apoyar la lectura con imágenes grandes, poco texto.
- La profesora de acuerdo al plan y programa general, ubicó un contenido general de igual forma para que todos pudieran acceder sin dejar a un lado lo solicitado por las instancias oficiales.
- Los niños llevaron sus propios libros que tienen en su casa, para mirar los cuentos.
- La elaboración de los cuentos fue dosificada de acuerdo a sus habilidades, se les apoyó cuando lo requerían, tanto para escribir o pintar.
- No se utilizó el pizarrón, se usó papel bond para anotar las actividades como el contrato colectivo y la elección del tema.
- Los niños utilizaron el cuaderno para escribir los contratos tanto individual como colectivo y mirarlos constantemente para organizarse a sí mismo.
- Se escribieron para ellos, después lo pensaron para otros.
- Las tareas se centran en avanzar al proyecto, como investigaciones, material, actividades para compartir a todos en el aula.

ADECUACIONES

- La maestra dice que no hace diferencia entre los niños, todos son iguales.
- Las actividades no son diferenciadas, sólo entre primero y segundo elaboran con mayor texto y les da más tiempo.
- No permite que se apoyen, separa al más avanzado para no distraer a los demás, que se atrasan.
- Se reporta a los niños con los padres de familia cuando no trabajan sus hijos, de acuerdo a lo comentado a los padres de familia.
- Se mandan a llamar a los padres para que busquen una solución, sin involucrar al estudiante.
- No concluyen las actividades los niños con “dificultades”.
- Asisten a otra escuela, para el apoyo psicopedagógico, por la carencia del servicio.
- No están involucrados los docentes con las actividades que el servicio de USAER realiza en la otra escuela.
- Los materiales utilizados no son diversificados (sólo son pizarrón, libros)
- Los niños expresaron sus ideas, sobre de qué hablar en su cuento, aunque no logren escribirlo.
- La comunicación se desarrolla de manera afectiva, se les dice elogios, es recíproca la atención, se felicitan los logros.
- Los niños argumentan si les agrada o no la actividad.
- Las ayudas se promueven y se desarrollan en momentos en que lo necesitan.
- Socializan con otros niños el proyecto que eligieron, cuando presentaron sus cuentos y vieron la película, juntos.
- Se asignan tareas en colectivo en horas de clase.
- Los niños participaron en conjunto para lograr acondicionar el salón y poder ver la película.
- El apoyo se dio entre los mismos niños asignados con “problemas”.
- Los materiales varían de acuerdo a la actividad.
- Los logros se centraron en sacar el proyecto colectivamente.
- Los procesos de socialización son constantes, necesarios y se dan en todo momento principalmente en la fase de la socialización del proyecto a otros.
- Participan todos los niños y niñas.
- Se utilizan diversos materiales, el uso del libro álbum, películas, palomitas, pinturas.

- Los logros se centran en la escritura y la lectura.
- Los procesos de socialización son permitidos en el recreo, sólo entre pares
- Se evita hablar de temas relacionados con aspectos emocionales y afectivos.
- Se convivió con ellos sólo en horarios en el aula.
- La profesora al ensayar el bailable para la clausura, se colocaba en la sombra con un sombrero, mientras los niños estaban en el sol, sin nada para cubrirse.
- Los niños y niñas señalan que la profesora es regañona.
- Se utilizaron dos cuentos, uno que hablaba de desigualdad y otro del acercamiento afectivo. Temas sencillos con personajes conocidos.
- Se plasmó el cuento en proyector, mientras yo lo leía del libro, al finalizar tuvieron en sus manos los cuentos, y lo pasaban a los demás compañeros.
- La profesora se sentó junto a ellos, para elaborarlo juntos, dio ideas de manera implícita.
- En el caso de los niños que no escribían, la profesora escribió el cuento que narraban los niños, y ellos lo transcribieron, conforme veían a la profesora.
- Los logros se centraron en opinar sobre el cuento, entender los elementos del mismo a partir de la construcción desde historias sencillas y válidas, y en culminar el proyecto en colectivo.
- La maestra se sentó con ellos en las actividades para brindar los apoyos.
- Mientras se realizaban los cuentos, fueron platicando los niños y niñas con la profesora sobre otros temas cómo platicar de los conejos, del perrito en su casa.
- La profesora involucra las preguntas de los niños a todos, acepta que no lo sabe y lo investigan entre todos.
- La cercanía con afecto y respeto mutuo logra hacer que los niños trabajen en las actividades.

RELACION
MAESTRO-
ESTUDIANTE

- A la profesora no le gusta que le cambien sus actividades (yo quise pegar las palabras que me daban los niños, aunque no existieran esas palabras y no quiso, si no eran completas y correctas).
- Se silencian a los niños en hora de clases
- La profesora califica del cinco al diez.
- Exámenes escritos, comprados y que va de acuerdo al plan y programas.
- Separa a los estudiantes para que no exista el copiado.
- Separa en otro salón a los niños más atrasados en el examen.
- Criterios para la evaluación: participar en clases, terminar los trabajos, cumplir con el material didáctico solicitado.
- La evaluación es bimestral.
- No se analizan los errores.
- Si no pasa los exámenes es problema del niño y se le avisa al padre/madre de familia.
- Ser obediente es un criterio para evaluar.

EVALUACIÓN

- Da el ejemplo de compartir comida y los niños lo comienzan a hacer.
- Si no avanzaron en las actividades, pueden salir al recreo, pero ellos mismos no salen hasta realizar la actividad.
- Los niños se molestaron al término de la intervención pues ya no se les daría continuidad.
- Basada en el proyecto a partir de las actividades planteadas.
- Se evaluó los conocimientos previos del cuento y en el momento de la elaboración del cuento.
- Se les preguntó que les pareció el proyecto, miraron los errores y los aciertos juntos.
- Faltó tiempo para la evaluación de aprendizajes por escrito.
- Los mismos estudiantes evalúan sus aprendizajes.
- Al realizar el cuento, de no saber nada fueron capaces de realizarlos desde lo que comprendieron al interrogar al texto.
- Elaboran sus propios trabajos, desde sus habilidades.
- El alumno puede argumentar, participar en las actividades y de manera escrita, todo lo anterior como criterios para la evaluación.
- En la socialización, los niños y niñas expresan lo que aprendieron, mostrándolo a los demás.

- El libro de texto debe de estar contestado.
- El alumno debe responder el examen, aunque no se haya visto el tema o no se sepa leer.

La Tabla 6 se realizó a partir de la sistematización de distintas clases observadas durante el trabajo de campo que consistió en cinco clases en total del grupo de primero y segundo grado de la escuela donde se efectuó la intervención.

Para lograr un aproximado de lo que es la Pedagogía por Proyectos en un contexto de marginación y de rezago educativo, es importante mostrar la validación que he realizado hacia los conocimientos cotidianos de la “Ocupa” que abordan los estudiantes en clases. Después, en la realización de adecuaciones en sus diferentes momentos expongo y cuestiono la desigualdad, lo que permitió trasladar a los estudiantes a sus propias experiencias de vida para considerarse capaces de crear sobre temas conocidos y produciendo textos sencillos.

Muchos factores complejizaron también la realización del proyecto, como es la falta de conocimiento y cotidianidad con los estudiantes, la adecuación del espacio y de los tiempos de los profesores para poder ejecutar las actividades, además de que los estudiantes eran sacados constantemente de mi salón porque tenían horarios para ensayar sus números para la clausura.



Ilustración 22. Grupo del tercer y cuarto grado

4.1.1 Validación de los saberes cotidianos

Los saberes cotidianos de la “Ocupa” son desplazados en el intento de concluir con las demandas de los libros de texto y los aprendizajes esperados del plan y programa. Los profesores se esfuerzan por cumplir con lo que se les solicita, como lo muestra la etnografía previa. Al llevar una experiencia basada en la PpP, intenté promover una educación incluyente de los saberes que poseen los alumnos, a partir de su espacio sociocultural dentro de los aprendizajes del contenido curricular de la escolarización oficial.

Las condiciones laborales que permearon mis actividades determinaron las dificultades, como fue no tener luz en el salón. No había mobiliario suficiente para impartir clases, por los que los estudiantes acarrearón sus sillas, no había pizarrón, ni puerta. Cuando las condiciones laborales son precarias Rockwell y Ezpeleta (1982) señalan que se suele sólo culpar a los profesores; es decir, individualizar los problemas y no exponer las demás condicionantes.

Kaplan (2006) señala que los profesores podemos aportar para desarticular en nuestros espacios y posibilidades la exclusión por motivos generados en las mismas aulas, sin embargo, termina influyendo la falta de infraestructura y personal que faciliten otras actividades, por eso se hace difícil ir más allá de ser sólo un funcionario.

Durante el desarrollo de cada fase pude reconocer en primer lugar la dificultad que viví en la elección del tema, como primera etapa de la PpP. Esta fase es una marca de las consecuencias que se visibilizan ante los contenidos lineales que aparecen en los libros de texto, pues los estudiantes difícilmente lograron argumentar qué querían hacer y para qué. Tuve que realizar adecuaciones para lograr tener alguna respuesta:

Comenzaron a salir algunas ideas como algo de animales o dibujar sus casas. La idea parecía vaga, en otras escuelas me ha pasado que proponen actividades más estructuradas como bailar salsa o prepara un frapuccino,

pero en este caso me costó que pudieran organizar y estructurar la idea. Continué hablándoles “pero ¿Cómo pintar? ¿Para qué? Esto me permitió que respondieran “para aprender a pintar, conocer animales”. Un niño comentó “podemos pintar animales” otro más dijo “ver una película” (Diario de campo, 2017).

A diferencia de la facilidad con la que se desarrollaron las demás fases, ésta fue la más compleja. Tuve que realizar una serie de preguntas promoviendo su conversación, aunque conseguía poco de su atención. Un punto importante fue la confusión por parte de los estudiantes acerca de la pregunta “¿qué queremos hacer?”, ya que todos asumían respuestas relacionadas directamente a actividades académicas, no tomaron en serio la pregunta, como si se tratase de un “no haremos nada”, sólo pasar el tiempo.

Muchos niños pensaron en una actividad meramente académica como operaciones matemáticas o algún resumen, esperaban a que yo les indicara algo de las materias o del libro de texto.

Tuve que insistir más de dos veces para que me pudieran decir una actividad de la que tuvieran ganas de hacer, me ignoraban, y les decía: “A ver, necesito que me digan algo que les agrade”, se quedaban callados, aunque les mencionaba que podíamos usar colores, salir, etc. Costó mucho trabajo que pudiera hablar, y a pesar de poner atención nadie respondía. La única voz que circulaba era la mía. También se complejizó la votación, les daba igual qué idea ganaba, pues el cambio drástico de la dinámica de trabajo no los ubicaba y mucho más difícil fue la argumentación de su opinión, no lograban expresar porqué habían elegido es actividad (Diario de campo, 2017).

Iniciar con una pregunta aparentemente tan abierta generó en los estudiantes duda y confusión sobre las clases que se veían venir. Cuando su opinión sobre lo que aprenderían fue solicitada resultó ignorada o respondieron hablando de contenidos específicos como operaciones de matemáticas y actividades sin otro fin que no fuera escolarizado: “El docente los nombra, les otorga voz, les muestra con hechos y palabras, en la propuesta pedagógica, que ellos tienen valor” (Kaplan, 2006, p. 57). Por ser la primera vez que viven una situación así, esta validación no es de su conocimiento explícito, pero yo como profesora lo tengo claro.

Ya para las siguientes actividades como el contrato colectivo participaron de manera fluida opinando sobre la película que veríamos, qué llevarían, el material, las palomitas, etc. Por lo regular son estudiantes que, al no ser tomados en cuenta, no se les asigna o monitorea en roles y/o actividades en su salón de clases. Considerando el contrato individual, les costó trabajo a muchos porque no lograban consolidar la escritura, por lo que este punto no lo tomé muy en cuenta, ya que se realizó en colectivo y todos escribieron lo mismo.

Para la ejecución como tal de las actividades observé que en relación a su historia no sólo accedieron a los saberes oficiales en la lógica de construcción de un cuento, sino además tuvimos que ubicar la estructura pensado de manera sencilla, es decir con relatos cortos donde hay un problema que se soluciona.

Los estudiantes lograron apropiarse de los cuentos por los apoyos que les brindé, entre ellos los visuales que ayudaban a contar la historia sin necesidad de que existiera mucha escritura, así como también en pensar los personajes que aparecerían en cada trama. El cuento por lo regular suele ser un tema que se trabaja constantemente; sin embargo, pude notar que de un total de quince estudiantes, por lo menos 12 no sabían nada acerca del cuento, recordando que en este grupo existían niños de primer grado a sexto:

Como íbamos a trabajar un cuento, les pedí que me lo definieran y lo escribieran en su cuaderno. Me llamó la atención su respuesta, porque incluso los de quinto aun no sabían distinguir. Unos escribieron que lleva moraleja, que nos dice algo escrito y los niños de primero y segundo no recordaban nada (Diario de campo, 2017).

Los logros alcanzados en la intervención, además de los saberes oficiales, se deben a que hubo aciertos como por ejemplo, los niños eligieron de manera consensuada el proyecto espontáneamente y siempre se sintieron libres para verter su experiencia cotidiana política y los conflictos familiares y sociales que están viviendo validándose.

Los chicos tejieron historias sobre temas conocidos que los motivaron, además de monitorear si su experiencia podía trasladarse a un texto que suele ser algo distante de su contexto, consolidaron un aprendizaje y validaron su experiencia cultural.



Ilustración 23. *Cuento elaborado por un estudiante de tercer grado "El ave que no podía volar"*

Al abordar el texto tuve que realizar distintas adecuaciones como ya lo mencioné anteriormente, en el entendido de que todos tenían dificultades para leer y escribir; así abrí la actividad leyendo cuentos, en este caso dos libro-álbum. En el tema de este tipo de textos me quiero detener un poco, pues deseo dejar clara la intención de su uso; una de ellas es lograr lo que se conoce como la comunicación aumentativa y alternativa, que se caracteriza por “facilitar una nueva forma de comunicación a los alumnos que no pueden expresarse de manera convencional para proporcionarles un control mayor sobre sus propias vidas [...] la intervención con sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación” (De Salazar, et al, 2000, p. 6).

Desde este término, el libro-álbum es un escrito que relaciona “texto-imagen [...] ambos conceptos resultan necesarios, toda vez que la escritura puede ser considerada también como una categoría de imagen... una herramienta potente y extendida de animación a la lectura” (Orrego, 2011, p. 59). Para la lectura se

eligieron dos cuentos, uno fue *El libro de los cerdos* de Anthony Browne y *La babosa cariñosa* escrito por Jeanne Willis e ilustrado por Tony Ross.

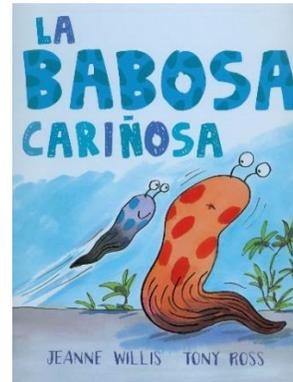
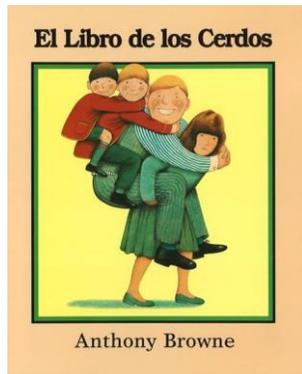


Ilustración 24. *Libros-álbum* El libro de los cerdos y La babosa cariñosa

El libro de los cerdos cuenta la historia de una familia de clase socioeconómica media en donde se viven desigualdades de género. Escogí este tema porque muestra injusticias al interior de las familias y para que ellos comenzaran a reflexionar sobre la desigualdad en casa. Proyectarlo y leerlo de manera atractiva motivó algunas reflexiones en los niños: “Yo hago más que mi mamá y mi papa porque ellos están en las barricadas, yo hago el quehacer, la comida y nadie me ayuda” (Diario de campo, 2017). A partir de esas conversaciones comenzaron a comparar las diferencias entre familias, mostraron sus desigualdades y notaron que muchas veces los libros sólo hablan de las familias convencionales (padre, madre e hijos) como “única y normal”.

En cuanto al cuento *La babosa cariñosa* se trata de una mamá caracol que no podía abrazar a su hija porque no tenía brazos, pero le demostraba su afecto de otros modos. Hablar de emociones facilita el camino para hacer un cuento sobre su propia experiencia.

Ellos comentaron cosas cómo: “mi mamá tampoco me abraza, me pega mucho; “es que mi papá le pega”, otros afirmaban: “nos pegan porque nos quieren”, “mi mamá es muy enojona y se la pasa durmiendo”. La mayoría de los niños y niñas realizaron historias similares, pero con animales distintos (Diario de campo, 2017).

En sus historias se reflejaba la creencia de que alguien les podría ayudar a solucionar el problema, salir de la situación y seguir adelante. Como algunos aún no escribían me contaban su historia, yo la escribía y ellos la pasaban en limpio. Les dije que lo que copiaban era lo mismo que habían contado. Los dibujos fueron elaborados por ellos.

A continuación, muestro tres portadas, de un total de doce cuentos realizados. Las historias aquí plasmadas fueron elaboradas por estudiantes que son considerados, por distintos motivos, como los rezagados de entre los más atrasados del grupo; así también expongo la producción y la historia elaborada por cada uno de los tres estudiantes.



Ilustración 25. Cuento 1: *El conejo y el chango*. Autora: *Esmeralda*

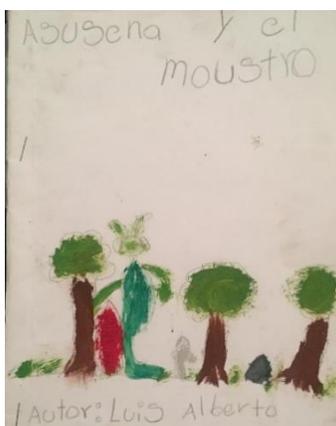


Ilustración 26. Cuento 2: *Azucena y el monstruo*. Autor: *Luis Alberto*

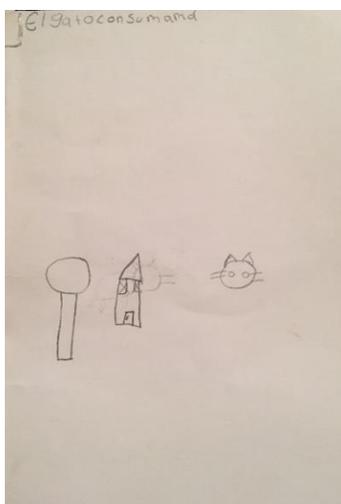


Ilustración 27. Cuento 3: *El gato con su mamá*. Autora: Andrea

En el siguiente cuadro presento el desarrollo de las tres historias donde se puede observar que están directamente relacionadas con su contexto y que se trata de niños y niñas que fueron asignados con dificultades atribuidas a ser pobres, mujeres, indígenas y/o a tener problemas de conducta, todos ellos participantes del grupo en el que implementé la experiencia de la PpP.

Tabla 7. Cuadro de las producciones escritas de los niños y niñas

| Nombre del cuento | Edad/ grado que cursa | Historia escrita por los estudiantes |
|-----------------------|------------------------------------|---|
| El conejo y el chango | Edad: nueve años Grado: segundo | <p>Había una vez una coneja que se llamaba Chayito y que tenía a sus hijitos. Un día se lastimó el pie y ya no llegó a su casa con sus hijos a darles de comer.</p> <p>Un día se encontró un changuito que se llamaba Casita, que se subió a un árbol y la miró.</p> <p>Se volvió su amiguito, la cargó por los árboles y le llevó comida para los niños. Se hicieron muy amigos.</p> |

| | | |
|-----------------------|-----------------------------------|--|
| Azucena y el monstruo | Edad: diez años Grado: cuarto | Había una niña que se llamaba Azucena. Un día estaba Azucena en el bosque y encontró una cabaña abandonada, cuando entró vio un monstruo gigante y salió corriendo lo más rápido que pudo. Unos minutos más tarde regresó a ver al monstruo y lo encontró llorando. Azucena le dijo: — ¿Por qué lloras? Él contestó: —Es que no tengo amigos, todos los que me ven salen corriendo y eso me pone triste. — No te preocupes —dijo Azucena, yo seré tu amiga. Desde entonces vivieron felices por siempre. |
| El gato con su mamá | Edad: diez años Grado: tercero | Había un gato que se llamaba Momo y su mamá que se llamaba Lucero. Ellos vivían en la calle y no tenían hogar. Un día llovió muy fuerte y se inundaron las calles. Los gatos se metieron a una casa que no era suya y los corrieron, pero hubo una señora muy buena que los recogió y se los quedó. Vivieron felices para siempre. |

Tabla 7. En el cuadro se expusieron las historias de tres estudiantes del grupo en el que se desarrolló la experiencia de la PpP, sus nombres, el grado que cursan y la edad con la que cuentan para contextualizar los cuentos producidos. Cabe destacar que se realizaron con apoyos.

Se logró observar que no sólo tenían la estructura de un cuento, sino que además estaban conectados de manera sencilla con sus propias vidas frente a sus vulnerabilidades afectivas, económicas y sociales en las que se desarrollan cotidianamente en la “Ocupa”. Sus historias hablan de las desigualdades, una situación que les preocupa, aunque ellos no lo demanden por las mismas situaciones contextuales: “[...] lo que no encontraban en casa, donde la pobreza y la ignorancia volvían la vida más dura, más desolada, más encerrada en sí misma; la miseria es una fortaleza sin puente levadizo”. Si hay algo que les transmitía este maestro a sus alumnos es que eran dignos de descubrir el mundo, ese otro mundo diferente del cotidiano (Kaplan, 2006, p. 57).

De los quince estudiantes, trece concluyeron la actividad; sólo dos no lo lograron pues faltaron el día en que se llevó a cabo. La inasistencia notoria en los estudiantes es producto, muchas veces, de la forma en que están organizados política y socialmente, situación que en mayor o menor coincidencia aparece en los cuentos que no mostré. Al finalizar, algunos se llevaron sus cuentos y otros los quisieron colocar en el salón de clases.

Desde mi posición de profesora de apoyo considero que las actividades emergieron del proyecto planteado por los estudiantes en la medida de sus posibilidades y que lograron producir, aunque con apoyos, un trabajo académico cuando de forma recurrente no culminan las actividades. En este sentido, como señalan Rockwell y Ezpeleta (1982) desde el concepto de *apropiación*, estamos “enfrentándonos a una de las más difundidas concepciones “reivindicadoras” de la escuela” (p. 73). Las autoras también refieren que a pesar de que la escuela es proporcionada por el Estado y de que contiene cierta ideología, les entrega a los alumnos conocimientos válidos, científicos y neutros.



Ilustración 28. Niño de cuarto año trabajando su cuento

Moverme didácticamente en la PpP, más que encontrar éxito o no, me hace pensar que las prácticas pedagógicas dejan de ser inamovibles y que representan un elemento de formación mirando la propia práctica, pues cuando uno como profesora se maneja sobre lo conocido y cómodo no reflexiona sobre el impacto de las actividades realizadas. Lo cierto es que mi grupo, a pesar de ser uno de los más deficitarios lograron producir, tal vez no con la misma calidad que los demás, pero concluyeron sus trabajos satisfactoriamente.

El objetivo instrumental que se consiguió como parte del proyecto fue socializar los cuentos con sus compañeros. No quiero decir con esto que con los otros profesores no logren trabajar de igual manera, sino que la experiencia se desarrolló en el contexto de la PpP, con un enfoque un poco más horizontal. La mirada de conmiseración hacia los estudiantes complejiza el desempeño escolar de estos chicos. He podido comprobar, desde mi experiencia como docente de educación especial, que las condiciones de discapacidad parecen ser imposibles de manejar pedagógicamente en el aula regular, más si se carece de actualización; sin embargo, me surge la duda de si es posible con la didáctica diversificada y adecuada lograr relativizar el déficit.

¿Se puede pensar como profesor, que el hecho de que venga de cierta condición de partida represente el mismo punto de llegada? Kaplan (2006) refiere que se pueden “buscar estrategias que posibiliten una disminución de los diferenciales de poder entre los sujetos pertenecientes a los distintos grupos y clases” (p. 53). Los niños y niñas que participaron en el proyecto comprueban la disposición que existe por moverse desde sus posibilidades, validando su contexto y abordando los temas que viven cotidianamente. ¿Tendré como profesora la flexibilidad para enseñar de otros modos?

Ellos se apropiaron de conocimientos desde la Pedagogía por Proyectos al mismo tiempo que yo, porque estoy en autoformación. Definitivamente se requiere más que la simple metodología como punto para la transformación en el papel de

docente, pues como resultado comprendí que influye de manera importante la mirada que se tiene sobre los estudiantes.

4.2 Criterios interculturales como propuesta en la Pedagogía por Proyectos

De acuerdo a la información obtenida de la etnografía previa a la experiencia de apoyo sobre la PpP, aparecieron de manera emergentes elementos multiculturales, por ejemplo, que la mayoría de la población son migrantes indígenas desplazados y excluidos por distintos motivos, también que existen habitantes monolingües zapotecos y mixtecos, que tienen hijos en la escuela y que son considerados, por ese motivo, estudiantes con rezago educativo y dificultades para aprender.

A partir de lo anterior se hace necesario abordar el tema de interculturalidad, pues aunque se trabaja conforme al programa de escuelas generales existe población indígena ignorada. Walsh (2005) en su libro *La interculturalidad en la educación* plantea específicamente criterios para las escuelas indígenas de Perú, mismos que considero pueden permitirme desarrollar una propuesta de herramienta para reflexionar ante la falta de argumentación de la PpP en contextos específicos.

Señala Walsh (2005) que estos criterios, a pesar de haber sido pensados para el contexto rural, no está exentos de utilizarse en el ámbito urbano debido a “las olas de migración y la amplia diversidad cultural que existe en los centros educativos de las urbes” (p. 12). La idea de poder abordar la interculturalidad en tanto es considerada como un proyecto no palpable aún, es porque busco que se participe activamente desde los escenarios posibles en el proyecto político epistémico que señala también Walsh (2009) y que aproxime su implementación futura promoviendo la democracia, la participación activa de los profesores y estudiantes en la construcción del currículo y que la opinión de los niños y niñas sea la voz que se desarrolle en el aula para que progresivamente trascienda este espacio. Señala la autora que la intención de estos criterios es que:

No se jerarquicen determinados tipos de conocimientos sobre otros saber formal/saber tradicional y que no sean solamente los actores débiles de la sociedad quienes estén en la obligación de conocer la cultura de los actores

dominantes: sus lenguas, sus costumbres, sus códigos de comportamiento, sino que más bien la educación se dé en términos de igualdad de condiciones, sin discriminación e irrespeto (Walsh, 2005, p. 302).

En cuanto a lo que respecta a los criterios, se consideran los siguientes:

- La autoestima y el reconocimiento de lo propio.
- Los conocimientos, los saberes y las prácticas locales.
- La identificación y el reconocimiento de las diferencias y la “otredad”.
- Conocimientos y prácticas de “otros”
- La problemática de conflictos culturales, racismo y relaciones culturales negativas.
- Unidad y diversidad.
- La comunicación, interrelación y cooperación.

Como ya se ha venido refiriendo, los niños y niñas que hablan una lengua indígena y son considerados como estudiantes “deficitarios” también concluyeron la actividad. Esmeralda, la niña considerada por la profesora Venus como la que “era más difícil de sacar adelante”, escribió su cuento en español pues ya olvidó la escritura en mixteco, pero lo relató fluidamente en su lengua a sus compañeros y ellos pudieron comprenderlo. Al principio su voz era muy baja pues sentía pena y temor, pero conforme fui animándola se expresó con mayor seguridad, además de que sus compañeros le dieron continuidad a la narración en su lengua. Yo no hablo ninguna lengua indígena, sin embargo, deseo recuperar que el salón sea un espacio que permita la apertura para evitar que los estudiantes sientan pena y/o minusvalía, y en su lugar reconozcan la identidad y valoren lo propio.

En lo consecutivo retomo el cuadro que ya en el marco teórico expuse sobre los criterios interculturales de Walsh (2005) que trasladaré para analizar críticamente la experiencia de la PpP que realicé y así poder identificar si contribuye a considerar a todo tipo de estudiantes y desarrollar una contextualización del proyecto a ejecutar.

Tabla 8. *Propuesta para articular criterios interculturales en la PpP*

| CRITERIOS Y COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DE LA INTERCULTURALIDAD | LOS EJES PARA EL APRENDIZAJE-ENSEÑANZA CAPACIDADES Y CONTENIDOS | | |
|---|--|---|--|
| | Lo cognitivo | Lo procedimental | Lo actitudinal |
| | ¿Cuáles son las capacidades conceptuales que el alumno necesita comprender? | ¿Qué habilidades y destrezas son necesarias y cómo desarrollarlas? | ¿Qué actitudes, valores y orientaciones de conducta debe lograr? |
| 1. La autoestima y reconocimiento cultural de lo propio Competencias: 1.1 Reconoce, acepta y valoras su ser individual y colectivo. | 1.1 Comprender que el ser se construye desde el interior de la propia cultura, en relación social y a la vista de otras culturas y seres diferentes y aunque este proceso identitario es universal, cada grupo cultural tiene su manera de conceptualizar al individuo dentro de la colectividad y desarrollar sentidos de pertenencia e identificación tanto personal como colectivos. | 1.1.2 identificar los elementos que distingue cada ser y la relación entre el ser personal y colectivo, fortaleciendo el reconocimiento, aceptación y valoración de las identidades propias. | 1.2.3 Valorar las múltiples formas de identificación cultural y lo que comparte con diferentes personas y grupos. |

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| Pedagogía Proyectos. | por | La identificación de una identidad colectiva se desarrolla no sólo en la PpP sino aparece en los comienzos del trabajo de campo. | Se niega la aceptación propia pues dentro de los estudiantes se reproduce la mirada del déficit. | No conocen niños de otros contextos. |
| 1.2 Reconoce y distingue a sus propias (y múltiples) formas de identificación cultural. | 1.2.1 Comprender los elementos que contribuyen a la(s) autoidentificación (es) y a la construcción de la cultura propia. | 1.2.2 Explorar y analizar las propias (y múltiples) formas de identificación cultural y los elementos que unen en cada una de las identidades (identidad étnica, lingüística, de género, de edad, identidad, comunitaria, regional, nacional, etcétera). | 1.2.3 Valorar las múltiples formas de identificación cultural y lo que comparte con diferentes personas y grupos. | |
| Pedagogía Proyectos. | por | Los niños y niñas identifican su entorno al relacionarlo con los temas de los cuentos, ya que su espacio está determinado por barricadas, modos y estilos de vida distintos, actividades como marchas, además participan y saben que son parte de un movimiento que se organiza en colectivo. | El haber elegido entre los temas elegidos las casas, los animales y dibujar, permitió mostrar sus gustos de acuerdo a lo que consideran importante, sin embargo les costó trabajo la elección. | El modo de sentarse, que fue en círculo, permitió que niños de quinto y primero dialogaran otros temas fuera de las actividades. |
| 1.3 Se identifica con su entorno familiar, | 1.3.1 Comprender de qué maneras la familia y la | 1.3.2 Investigar el entorno físico, cultural y social propio, | 1.3.3 Construir una actitud positiva sobre | |

comunitario, territorial, etc., reconociendo cómo contribuye a su propia construcción identitaria.

comunidad contribuyen a la identidad cultural propia.

incluyendo la organización social y cultural de la familia y de la comunidad; las actividades culturales de su localidad y analizar que contribuyen ellas a construir una identidad cultural (descendencia, parentesco, lengua, territorio y medio ambiente, religión, costumbres, etcétera).

uno mismo, su familia y comunidad y la contribución de todo eso a formar una identidad propia.

Pedagogía
Proyectos

por Los padres de familia muestran su organización no sólo en su comunidad sino la trasladan a la escuela, donde se desarrollan las actividades del comité del mismo modo cooperativo, la socialización de la actividad permitió la participación de los padres y de la población en general de la escuela.

La elaboración de los cuentos tenía muchos contenido contextuales.

La actividad de mirar la película en colectivo movió su interés, pues es algo que no hacen de forma regular permitiendo que identificaran que distinguen entre lo cotidiano y lo que no lo es.

A pesar de las conversaciones de padres, vecinos y profesores sobre la mirada que tienen del fraccionamiento como “excluidos” por sus acciones violentas, los niños muestran un afecto por toda la “Ocupa”, aunque de manera individual entre los niños son señalados como “sucios y piojosos”, por falta en su higiene personal, pero no por su posición económica.

2. Los conocimientos, los saberes y las prácticas locales.

Competencias:

2.1 Reconoce y valora los elementos ancestrales y actuales (conocimientos, saberes y prácticas) del medio local y su valor cultural, científico y tecnológico.

2.1.1 Comprender los conceptos, sistemas de clasificación, y la naturaleza propiedades, funciones, hábitos y prácticas que son parte del entorno social, cultural y natural inmediato y que definen el saber local y ancestral.

2.1.2 Investigar (comunicar, entrevistar, observar, documentar, etcétera), los conocimientos locales y su aplicación en la comunidad incluyendo los conceptos, sistemas de clasificación y métodos propios de comunicación y enseñanza; la cosmovisión, temporalidad y espacio, oralidad, religión, fiestas; el tratamiento de la naturaleza y medio ambiente, al organización social, territorialidad, medicina, matemáticas, arquitectura, música y los enfoques y las técnicas del trabajo productivo (cultivo, caza, producción artesanal, etcétera).

2.1.3 Desarrollar actitudes de valoración y respeto por el entorno social, cultural y ambiental; demostrar actitudes que valoran y legitiman el saber local y sus bases científicas y culturales.

Pedagogía
Proyectos.

por Sus prácticas culturales están presentes cuando escriben y hablan sobre lo que sucede con los cuentos que han leído, como por ejemplo: “Yo hago más quehacer que mi mamá, porque ella se va a la barricada”.

Llevaron a la clase cuentos que ellos tienen, pero había algunos chicos que nunca habían visto uno.

Sin embargo, pudieron relacionarlo con una película donde el requisito es que fuera de animales.

Fue asombrosa la organización para realizar las actividades y buscar los materiales necesarios, como improvisar una puerta y cortinas, para que se pudiera ver la proyección de los cuentos,

todo ello sin que yo lo pidiera.

2.2 Entiende la cultura como algo dinámico y siempre en construcción.

2.2.1 Comprender el carácter dinámico del conocimiento cultural dentro de su propio entorno social.

2.2.2 Reconstruir una memoria cultural colectiva y analizar cómo los conocimientos locales han venido cambiando durante la historia.

2.2.3 Valorar la cultura propia como algo dinámico, siempre en construcción, pero también como algo de apreciar y cuidar.

Pedagogía
Proyectos.

por Lo cultural está inmerso en sus elecciones, sus argumentos y principalmente en la falta de práctica de ser interrogados sobre sus preferencias y tener el control autónomo sobre las actividades planeadas.

3. La identificación y el reconocimiento de las diferencias y la “otredad”

Competencias:

3.1 Distingue los elementos que

3.1.1 Comprender elementos sociales, étnicos, raciales, culturales, lingüísticos, religiosos, geográficos, económicos, generacionales, políticos, etc., que distinguen las

3.1.3 Identificar y analizar quiénes son “los otros” en el contexto local y nacional, los distintos elementos que les hacen diferente que uno (lengua, edad, hábitos culturales, color de la piel, región, trabajo productivo,

3.1.3 Es consciente de las condiciones que contribuyen a la “otredad” dentro del espacio local/cultural y en el contexto nacional.

construyen a las identidades culturales y las condiciones que contribuyen a la “otredad” en el contexto peruano.

identidades culturales, marcan las diferencias, y construyen la “otredad” dentro del contexto.

parentesco ancestral, religión, etc.), los elementos que les excluyen de un “nosotros”, y las condiciones sociales, económicas y políticas que favorecen o limitan ciertos grupos.

Pedagogía
Proyectos.

por Exponen que dentro del grupo existen niños excluidos por situaciones económicas.

Los niños que hablan una lengua indígena narran sus cuentos en su lengua a los demás niños.

Al hablar de la película *El libro de la selva*, los chicos expresaron el motivo de su elección: el abandono de un niño por sus padres y el rescate que hacen de él los animales que lo cuidaban sin necesitar dinero, reflejando su reflexión acerca de lo que ellos consideran importante en casa.

3.2 Reconoce la presencia de prejuicios, estereotipos, discriminación y racismo en la sociedad peruana, y sus distintos significados y manifestaciones.

3.2.1 Comprender que significan prejuicios, estereotipos, discriminación y racismo, las formas que se manifiestan en la vida cotidiana, y cómo sirven para privilegiar algunos grupos sobre otros.

3.2.2 Identificar y analizar los prejuicios, y estereotipos que existen sobre varios “otros”, de donde vienen y por qué existen, y las formas que funcionan; toma conciencia sobre sus propios etnocentrismos y prejuicios y la contribución que hace a la “otredad”.

3.2.3 Ser consciente de los estereotipos y la necesidad de superar prejuicios; desarrollar actitudes de apertura, comprensión y solidaridad hacia el otro.

| | | | |
|--|---|--|---|
| Pedagogía Proyectos | por Manifestaron sus prejuicios en relación a su compañera acusada de matar a su hermano, asignándole etiquetas de sucia, tonta, por lo que nadie quería sentarse con ella; sin embargo, dentro del mismo grupo otros niños la aceptaron para trabajar. | Se mostraron prejuicios como la idea de que no sabían dibujar y que no podían crear una historia; sin embargo, otros compañeros iban dándoles ideas de qué escribir en la medida en que se atoraban. | Mostraban solidaridad entre ellos, aunque no sabían cómo abordar la problemática de la niña a la que acusaron directamente. |
| 3.3 Reconoce las distintas maneras de relacionarse a pesar de las diferencias. | 3.3.1 Comprenden cómo los individuos y grupos logran relacionarse a pesar de las diferencias. | 3.3.2 Explorar las estrategias formas y condiciones que facilitan la interrelación a pesar de las diferencias utilizando casos concretos. | 3.3.3 Valorar, apreciar y respetar las diferencias (culturales, lingüísticas, de género, de edad, etc.) y las opiniones, perspectivas y sentimientos de los demás sin ningún tipo de discriminación. |
| Pedagogía Proyectos. | por Al principio fue difícil para los niños sentarse de otro modo y comentaban que se sentían incómodos, pero conforme pasaron los días comenzaron a buscar sus espacios en común. | La ayuda entre estudiantes de todos los grados hizo que al elaborar los cuentos compartieran material e ideas, incluso intercambiaran comida en la hora del recreo. | |

3.4 Dispone de actitudes positivas frente a las diferencias culturales y reconoce cómo las diferencias enriquecen las relaciones personales y sociales.

Pedagogía por Proyectos.

3.4.1 Comprender el valor de la pluriculturalidad y cómo las distintas culturas contribuyen a formar lo nacional.

3.4.2 Identificar de manera positiva las diferencias culturales y su necesaria presencia en la escuela, la comunidad, la región y la nación.

3.4.3 Valoriza la pluriculturalidad

4. Conocimientos y prácticas de “otros”.

Competencias:

4.1 Demuestra un interés genuino por explorar los conocimientos de otras colectividades culturales, no para estudiarlas en forma antropológica o histórica, sino por su valor propio y su

4.1.1 Ampliar el conocimiento sobre el “desconocido”, especialmente con relaciones a las prácticas concretas y cotidianas (no folclóricas) de otros grupos, comunidades y regiones culturales del país.

4.1.2 Conocer sobre como los actores de otros grupos, comunidades y regiones del país describen y entienden sus conocimientos y prácticas locales.

4.1.3 Respetar y valorizar distintos conocimientos y prácticas por su valor propio y su contribución a lo andino, lo amazónico.

relación con la
cotidianidad.

Pedagogía por
Proyectos.

4.2 Ser consciente de que el desconocimiento del otro y el conocimiento etnocentrista contribuyen a la formación de estereotipos, prejuicios y actos de discriminación.

4.2.1 Comprender cómo el desconocimiento y el conocimiento etnocentrista (la supervaloración de lo propio) contribuyen a estereotipos, prejuicios y discriminación.

4.2.2 identificar y deconstruir los conocimientos estereotipados, folclorizados y desinformados sobre diferentes grupos culturales; analizar cómo el desconocimiento contribuye a prejuicios y discriminación a nivel individual, colectivo y en el ámbito de la sociedad nacional y como también a la producción de conocimientos etnocéntricos.

4.2.3 Desarrollar actitudes que en vez de concentrarse en el etnocentrismo, valoriza y legitima lo propio y lo ajeno; transformar estereotipos, prejuicios y desprecios en actitudes positivas e informadas.

Pedagogía por
Proyectos.

Ellos, por ser elegidos para trabajar aparte, se consideraban un problema; sin embargo, en la cotidianidad del trabajo en colectivo lograron cambiar esos estereotipos realizando acciones desde sus posibilidades.

En el cuento *El libro de los cerdos* se pensaba que las labores del hogar las debía realizar solamente la mamá como aparecía en el cuento, pero para ellos es una actividad cotidiana en la que participan todos los integrantes de la familia incluso más que las madres.

El proyecto pretende cambiar el trabajo individual por la colectividad y transformar poco a poco los estereotipos de los que “aprenden” y de los que “no”.

4.3 Construye un entendimiento cultural que incorpora conocimientos, prácticas y sistemas de saber.

4.3.1 Comprender que lo cultural no se limita a características físicas o rasgos étnicos sino que incorpora conocimientos, sistemas de saber y prácticas.

4.3.2 Reconocer que cada grupo cultural tiene una amplia base de conocimientos y prácticas culturales; comparar, contrastar, y asociar los diversos conocimientos, prácticas y formas de pensar y actuar con lo propio, discutir como conjuntamente contribuyen a “lo peruano”.

4.3.3 Valorar la cultura como sistemas de saber, conocimientos y prácticas que tiene raíces ancestrales que se reconstruyen continuamente y valorar la contribución que hace las distintas culturas a formar “lo peruano”.

Pedagogía
Proyectos.

por Reconocen que sus prácticas culturales giran en torno a las actividades del movimiento social del que forman parte, principalmente cuando juegan a las barricadas, contextualizando en todo momento lo que se vio en las clases.

4.4 Amplía su propio conocimiento, deconstruyendo y reconstruyéndolo en relación a conocimientos nuevos sin deslegitimar o desvalorizar lo propio.

4.4.1 Comprender que hay maneras de aprender e incorporar conocimientos y elementos culturales ajenos inclusive de otros países sin perder lo propio.

4.4.2 De construir las bases etnocentristas del conocimiento propio local y nacional que limiten abrirse a otros conocimientos y otras culturas del país y del exterior; e identificar nuevas prácticas y formas de combinar conocimientos.

4.4.3 Desarrollar una apertura a otros conocimientos y prácticas sin desvalorizar lo propio.

Pedagogía por
Proyectos.

5. Las problemáticas de conflictos culturales, racismo y relaciones culturales negativas.

5.1 Acepta el conflicto cultural en sus dimensiones internas, intra e interculturales como algo constitutivo de las sociedades pluriculturales, pero con causas y consecuencias en muchas ocasiones negativas y destructivas.

5.1.1 Comprender el conflicto como algo multidimensional y natural en toda la sociedad con funciones positivas y negativas (como fuente de desintegración social o factor que contribuye a fortalecer la identidad y cohesión grupal) la distinción entre conflictos internos y conflictos inter e intragrupal, las causas y posibles consecuencias de los conflictos.

5.1.2 identificar que es un conflicto social y cultural en general y los conflictos sociales y culturales que existen en la escuela o la comunidad local, clasificando estos problemas y conflictos como internos, personales, intra e intergrupales, definiendo las metas que cada parte busca alcanzar, e investigando las raíces, causas y consecuencias.

La distribución de sillas y mesas, el no utilizar pizarrón ni libros de texto, aunque les costó trabajo al principio al final mostraron apertura a otro modo de trabajar que demostraron con enojo al final de la práctica.

5.1.3 Desarrollar actitudes al frente del conflicto cultural como algo común a sociedades pluriculturales pero con consecuencias que pueden ser negativas y destructivas.

Pedagogía por Proyectos. Para poder acordar las actividades hubo conflictos, pues no se ponían de acuerdo en la película ni en el material que llevarían; no obstante, se logró negociar llegando a un punto en común (la película *El libro de la selva* y que todos compartirían los materiales que llevaran.

5.2 Entiende el aspecto relacional del conflicto cultural (como interacción social), especialmente en los contextos locales, las actitudes que se asocia con ello y las formas que demuestran asuntos de competencia, subordinación y desigualdad.

5.2.1 Comprender el aspecto relacional de conflicto, su articulación con actores, causas y poder, y sus manifestaciones en conflictos a nivel local.

5.2.2 Analizar con más profundidad los conflictos conocidos a nivel local, enfocándose en su aspecto relacional, es decir, la interacción entre personas y grupos, identificar como entra asuntos de desigualdad, subordinación, diferencia cultural en estos conflictos, y nombrar las fuentes de poder (poder de coerción, de competencia, poder de posesión de información, etcétera).

5.2.3 Ser consciente que los conflictos culturales parte de la interacción social entre personas y grupos dentro de relaciones de competencias y poder.

Pedagogía por Proyectos.

En el cuento de *El libro de los cerdos*, entendieron las diferencias que existen entre las

familias y observaron que es diferente a la de ellos, pues hacen sus propias labores domésticas, aunque así no lo deseen. Lo reconocen y comprenden que es otra forma de vivir.

5.3 Asume una perspectiva crítica sobre los conflictos culturales de la sociedad peruana, con atención principal al racismo, discriminación y prejuicio, además de asumir actitudes sensibles y responsables frente a sus actos y discursos de discriminación y racismo.

5.3.1 Comprender críticamente el tratamiento de las diferencias culturales (históricas y actuales) en la sociedad peruana y las causas y manifestaciones de los conflictos, incluyendo el actual racismo, discriminación y prejuicio, la diferencia entre estos conceptos (ver nota 12) y su relación con asimetrías sociales, económicas y geográficas; el mestizaje y campesinización, y problemáticas como el desplazamiento y la migración.

5.3.2 Relacionar la discusión y análisis de los conflictos con una problematización y análisis de las relaciones culturales peruanas históricas y actuales incluyendo los procesos de mestizaje y campesinización; la desigualdad social y económica y su impacto desproporcionado a ciertos grupos culturales; el desplazamiento de migración; el prejuicio, la discriminación y el racismo personal y el racismo institucional y sus manifestaciones.

5.3.3 Crear actitudes críticas sobre los conflictos culturales peruanos y sus causas sobre las condiciones de la sociedad que contribuyen a las asimetrías y desigualdad; desarrollar actitudes de sensibilización, interés, empatía y solidaridad con individuos y grupos culturalmente diferentes y responsabilidad al frente de todo conflicto y situación que contribuye a la discriminación, el racismo y la desigualdad.

Pedagogía por Proyectos.

5.4 Maneja herramientas de análisis y negociación para facilitar resoluciones constructivas de conflictos culturales.

5.4.1 Comprender la potencialidad de los conflictos y su tratamiento en forma positiva, creativa y pacífica, tomando en cuenta que no hay un solo proceso de resolución.

5.4.2. Aprender varios modos, métodos y estrategias para la negociación, el manejo y la resolución de los conflictos y aplicarlos a la resolución constructiva de los conflictos discutidos arriba, tomando en cuenta la particularidad de cada uno.

5.4.3 Demostrar actitudes de respeto, disposición y responsabilidad hacia la resolución constructiva y pacífica de conflictos nuevos y actuales.

Pedagogía por Proyectos.

5.5 Reconoce que existe una similitud de conflictos culturales en los diversos contextos locales, regionales, nacionales y maneras similares de resolverlos o intervenir en ellos constructivamente.

5.5.1 Comprender los problemas y conflictos culturales que impactan en forma común a distintos grupos culturales.

5.5.2 Identificar los problemas y conflictos culturales que impactan a distintas personas o grupos culturales en forma común, haciendo una conexión entre lo local y lo global; y examinar las distintas estrategias que personas o grupos hayan usado para resolverlos

5.5.3 Apreciar que aunque los conflictos culturales ocurren en contextos específicos y particulares, hay conflictos similares entre comunidades y al nivel local y global; asumir actitudes de solidaridad al frente de los conflictos

Pedagogía por Proyectos.

6. Unidad y diversidad
Competencias:

6.1.1 Comprender las diferencias culturales como

6.1.2 Identificar y analizar las orientaciones universales de todos los seres humanos y los

6.1.3 Aceptar y valorar los elementos comunes entre

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>6.1 Distingue los rasgos comunes y orientaciones universales que comparten distintos grupos a pesar de las diferencias culturales, regionales y nacionales.</p> | <p>rasgos comunes y orientaciones universales.</p> | <p>y rasgos comunes entre distintos grupos.</p> | <p>distintos grupos culturales y regionales.</p> |
| <p>Pedagogía por Proyectos.</p> | <p>Los y las niñas originarias de las comunidades reconocen sus diferencias culturales, aunque no expresaron sus propios modos de pensar. Progresivamente quizá se logre.</p> | <p>Se reconocen en sus diferencias desde las historias que contaron en sus cuentos buscándose en qué punto del proyecto convergen (en la elección del tema, en el contrato colectivo y en la socialización del proyecto).</p> | <p>Los conocen, pero no se reconocen aún por la falta de una contextualización en el trabajo de aula.</p> |
| <p>6.2 Entiende críticamente la problemática y el necesario equilibrio y complementariedad entre unidad y diversidad.</p> | <p>6.2.1 Comprender por qué es necesario establecer un equilibrio entre la diversidad y los rasgos y orientaciones compartidas para el funcionamiento social.</p> | <p>6.2.2 Identificar y analizar los problemas que suceden cuando no hay unidad dentro de la escuela o dentro de otros espacios locales como también nacionales y los problemas que ocurren cuando no se respeta la diversidad.</p> | <p>6.2.3 Desarrollar actitudes de equilibrio y equidad frente a la unidad y la diversidad; desarrollar actitudes de interés para fortalecer la unidad en la diversidad y construir una convivencia intercultural y democrática.</p> |
| <p>Pedagogía por Proyectos.</p> | <p>El proyecto en sí se logra únicamente a través de la colectividad, no sólo en los</p> | <p>Como el trabajo era en colectivo, si no llevaban el material acordado simplemente no se</p> | <p>Se mostraron en los apoyos, en las ayudas y en la dinámica de</p> |

aprendizajes de los contenidos sino además en acondicionar el espacio, la búsqueda de otros cuentos y el compartir materiales.

podía realizar la actividad, por lo que se dieron a la tarea de buscar cartulinas que no se utilizaran para elaborar sus cuentos. Los niños y niñas resolvieron los problemas que se presentaron ágilmente, ya fuera de manera personal o colectiva.

conversación entre los estudiantes y la profesora. No era un espacio en silencio, había diálogo constantemente y no sólo de los temas vistos.

6.3 Reconoce que las relaciones entre culturas nunca son de una sola vía sino que hay elementos de agencia, resistencia, creación y negociación que, en vez de forzar la integración de los que tienen menos poder, impulsan expresiones y manifestaciones nuevas.

6.3.1 Comprender cómo es la relación entre unidad y diferencia y entre las diferencias culturales mismas, existen espacios intermedios, espacios conflictivos, contradictorios y también de negociación y creación, espacios que impulsan nuevas expresiones y prácticas [inter] culturales.

6.3.2 Explorar qué sucede cuando culturas tienen contacto y relación, incluyendo las nuevas construcciones y expresiones [inter] culturales que emergen como procesos creativos de este contacto y relación.

6.3.3 Apreciar y valorar las nuevas expresiones y prácticas [inter] culturales que muestran la posibilidad de construir algo propio en vez de asimilarse en forma homogeneizante.

Pedagogía
Proyectos.

por Se visibilizaron los problemas cotidianos con los que viven en sus casas bajo el contexto de los cuentos de animales revisados.

Se habló de los quehaceres, repartición de tareas en el

hogar, el afecto demostrado por los padres, la ausencia de éstos y el maltrato en el que viven.

6.4 Entiende los conceptos que guían los derechos humanos y su relación con la unidad y la diversidad, y asume una posición ética al frente de los derechos tanto individuales como colectivos y la necesidad de promover a todo nivel relaciones igualitarias.

Pedagogía por Proyectos.

7. La comunicación, interrelación y cooperación.

Competencia:

7.1 Reconoce la importancia de la comunicación entre los seres y saberes

6.4. 1 Comprender que en los derechos humanos, culturales, individuales y colectivos, existen una relación de unidad y diversidad.

7.1.1 Comprender la importancia, el rol y el uso del dialogo y de la comunicación especialmente entre personas y saberes diferentes.

6.4.2 Manejar los conceptos de unidad y diferencia como están utilizados en los derechos humanos, culturales, del niño, del medio ambiente, etcétera.

7.1.2 Desarrollar habilidades de diálogo, debate y comunicación de igual a igual en contextos de similitud y de diferencia; utilizar y/o desarrollar medios de comunicación para establecer contacto y relación entre

6.4.3 Demostrar actitudes éticas frente a los derechos de cada individuo y cada colectividad de actuar conforme a su propia libertad.

7.1.3 Valorar el rol de comunicación equitativa y respetar las opiniones, perspectivas, experiencias y modos de comunicación distintas; asumir responsabilidad en establecer y promover

diferentes y tiene habilidades que le permiten comunicarse de igual a igual.

personas de diferentes grupos culturales.

formas comunicativas más equitativas.

Pedagogía Proyectos.

por El uso de libro-álbum permitió que los niños que aún no leen ni escriben accedieran a un texto a través de imágenes, como otra forma de contar historias.

Un elemento importante fue la fluidez de la comunicación, tanto verbal como actitudinal que se observó cuando al finalizar el proyecto mostraron enojo y tristeza, como modos de expresar situaciones personales de conflicto, por concluir.

Los niños y las niñas se comunicaron desde sus posibilidades y habilidades, a través de sus escritos, cuentos y cada elección realizada fue mostrada como elementos comunicativos.

La socialización de los proyectos funciona como modos comunicativos e intencionales de mostrar lo que se trabajó, Los niños fueron escuchados, acordando un rol en la participación frente a sus compañeros que no se integraron en dicha actividad.

7.2 Identifica los obstáculos reales de la comunicación intercultural e intenta superarlos.

7.2.1 Comprender los problemas reales que impide la comunicación, interrelación y cooperación y maneras de resolverlos.

7.2.2 Identificar, problematizar, cuestionar, analizar y tratar de resolver las condiciones y situaciones reales que impiden la comunicación, interrelación y cooperación en los contextos conocidos.

7.2.3 Apreciar la complementariedad de las diferencias culturales sin deslegitimar ni lo propio ni lo ajeno.

| | | | |
|--|-----|---|--|
| Pedagogía Proyectos. | por | Los problemas comunicativos se observaron cuando no lograron argumentar sus opiniones, votar el tema, ni generar muchas ideas. | Todos los cuentos fueron válidos así fueran escritos en una hoja o en diez. |
| | | Los y las estudiantes de poblaciones indígenas no lograron expresarse abiertamente por la falta de costumbre de hacerlo cotidianamente. | Se escucharon los cuentos respetando las diferentes historias. |
| 7.3 Demuestra el incentivo de relacionarse con otros, así como sus habilidades de colaboración y cooperación con personas culturalmente diferentes, actitudes de apertura, respeto, solidaridad y responsabilidad compartida a la interculturalidad. | de | 7.3.1 Comprender el valor y el uso de la cooperación en el aprendizaje, el trabajo, la resolución de problemas y en acciones cívicas y sociales. | 7.3.3 Valorar tanto el trabajo grupal como lo personal; desarrollar actitudes de respeto, cooperación, solidaridad y de responsabilidad compartida con compañeros y los demás de las escuelas y la comunidad. |
| Pedagogía Proyectos. | por | Las fases del proyecto circulan dinámicamente en el trabajo cooperativo, en el | Se les preguntaba si estaban de acuerdo o si les agradaban esas decisiones; sin embargo, solicitar |
| | | | El trabajo se logró por la participación individual |

| | | |
|--|--|--|
| <p>contexto escolar se logró observar de manera sobresaliente, la fase de la elaboración del contrato colectivo la que se desarrolló de manera fluida, rápida y sin complicaciones (pareciera que el uso de roles es común).</p> | <p>su participación no es una situación cotidiana, por lo que se les dificultó responder. Realizan las actividades a petición concisa.</p> | <p>para generar un producto en colectivo.</p> <p>Las responsabilidades fueron compartidas tanto por los estudiantes como por la profesora. (Véase en el Diario de Campo, p. 37).</p> |
|--|--|--|

Tabla 8. Cuadro de criterios interculturales para el abordaje áulico que contribuyeron a la experiencia para el análisis

A partir de la evaluación sobre la experiencia realizada y retomando la propuesta de Walsh (2005), surgió una invitación a seguir trabajando el tema y ponerlo a prueba en las aulas para su ejecución junto con los docentes y con aquellos con quienes formamos el colectivo Redleo, aclarando que no pretendo que sea de forma impositiva sino como una opción para dar a conocer a los compañeros la manera en que trabajamos y nos desarrollamos, en la búsqueda de una autoformación auténtica desde la experiencia.

Como consecuencia de la investigación intento hacer un aporte para su implementación en espacios multiculturales, debido a la falta de fundamentación de la PpP para efectuarse en aulas con diversidad plena. En pláticas con mis compañeros al respecto de esta metodología, ellos constantemente me referían la imposibilidad de llevarla a las aulas en las que conviven niños con y sin discapacidad, de diferentes identidades étnicas y clases sociales. Así, la PpP puede funcionar como una alternativa para la inclusión auténtica, con adecuaciones curriculares necesarias y sustentos interculturales.

Me es importante señalar que en la experiencia que viví pude apreciar criterios referidos por la autora y abordarlos. Evidentemente, en una sola actividad no es posible considerar a todos, ni con una sola vez que se interviene consolidar todos los elementos; sin embargo, lo importante es que se transparente la PpP, exponiendo, por ejemplo, que existen otros tipos de familia, que tienen una identidad que se reconoce y que se validan sus conocimientos.

Conforme fueron apareciendo los criterios pude observar que en la parte etnográfica se expusieron elementos que se estuvieron puntualizando en el cuadro, por ejemplo en la categoría de “unidad y diversidad”, que se refieren a buscar un “reconocimiento que, además de los saberes, conocimientos, prácticas, creencias y convicciones culturalmente inscritas, existen rasgos comunes y orientaciones universales que todos los miembros hagan uso de conceptos como comunidad, nación, ciudadanía y democracia” (Walsh, 2005, p. 33). Hubo aspectos relacionados a este punto mucho antes de que se ejecutara la PpP, ya que como he comentado

anteriormente los estudiantes buscaban de manera implícita la validación de sus saberes cotidianos.

Este criterio se desarrolla de manera natural y cotidiana cuando en la etnografía aparece el elemento de fraternidad y cuando realizan actividades políticas y organizativas entre ellos; sin embargo, se realizó y validó con el elemento del contrato colectivo que se elaboró en conjunto, tal y como lo refleja el Diario de campo (2017) “Esta actividad pareció más amena para los niños, pudimos estructurar las actividades de manera colectiva y rápida. Los niños se emocionaban al hablar de palomitas, películas, pinturas, etcétera”.



Ilustración 29. *Mirando la película El libro de la selva como parte del proyecto*

Los elementos organizativos de la comunidad pudieron reflejarse en criterios relacionados con el colectivo y también en la categoría de autoestima y reconocimiento de lo propio cuando refieren: “Identificar los elementos que distingue cada ser y la relación entre el ser personal y colectivo, fortaleciendo el reconocimiento, aceptación y valoración de las identidades propias” (p. 37).

Los padres de familia reflejaron las mismas reivindicaciones que los estudiantes y que el grupo social al que pertenecen. Mostraron autosuficiencia y se comprometieron para el bien de su colectivo. No lo hicieron de forma explícita, pero podía sentirse la intención. Por su parte, los niños expusieron toda la tradición sociocultural de la “Ocupa” encaminada a un logro escolar. Las habilidades de la

“Ocupa” han existido desde siempre, yo sólo doy el espacio para que ellos las muestren:

El salón era un lugar improvisado que los padres de familia habían preparado un día antes. Al principio sólo tenía paredes y al siguiente día habían puesto ya en el techo unas láminas atravesadas, luego colocaron cortinas y sacaron los desechos que había en ese lugar.

Eso me pareció importante, porque como las cortinas colocadas no eran suficientes, se reflejaba mucho la luz y tampoco ayudaba que no había puerta, por lo que entre todos los niños fueron a buscar láminas para tapar, se organizaron y pudieron oscurecer el salón. Pareciera que en las actividades en colectivo es habitual trabajar todos juntos (Diario de campo, 2017).

La colocación de las sillas en la práctica de una manera distinta a la habitual fue otro aspecto que deseo resaltar, pues la actividad generó desconcierto entre los estudiantes. En el eje de “Desarrollar una apertura a otros conocimientos y prácticas sin desvalorizar lo propio” que enuncia Walsh (2005), pudo evidenciarse en el momento en que la distribución de sillas y mesas no era la habitual, es decir, en filas donde estaban ordenados adelante los que “no hacen nada” y atrás los “más rápidos”:

Ya limpio el salón fueron metiendo las sillas. Como no había pizarrón ni escritorio para la profesora me preguntaron de qué lado sería la clase, luego les pedí que colocaran sus sillas en círculo. Algunos preguntaron ¿no vamos a hacer filas? ¡Qué rara maestra es usted! Pude observar que unos cuantos no estaban cómodos sentados así. Yo sólo coloqué una silla en el círculo para sentarme mientras me miraban extraño. Algunos niños decían: “¡No me gusta sentarme así!” cuando les pregunté por qué me contestaron que tenían que verse entre todos y que parecía que iban a platicar y que sus profesores nunca los sentaban así por lo mismo (Diario de campo, 2017).

No utilizar pizarrón ni libros de texto generó en los estudiantes un cambio en la manera en que miraban el trabajo dentro del aula. Les costó trabajo al principio, pero aún con temor y duda mostraron apertura paulatinamente:

Al otro día de clases llegaron con láminas de animales; unos llevaban cuentos de sus casas (rotos, sin portada, pero propios) y algunos bajaron historias de internet, otros más ya lo habían elaborado y parecían en la actividad muy adelantados. Algunas madres se me acercaron para preguntar cuándo era

que tenían que traerlas. Me pareció que los niños se habían ido a sus casas emocionados con las actividades que adelantaron, con los materiales y las tareas. Ellos estaban sorprendidos de que la tarea sólo era buscar cuentos, pues como decía un niño: “Siempre nos dejan escribir y copiar” y yo no había dejado nada de eso (Diario de campo, 2017).

El criterio, 5.2.2 refiere: “Analizar con más profundidad los conflictos conocidos a nivel local enfocándose en su aspecto relacional; es decir, la interacción entre personas y grupos, identificar como entran asuntos de desigualdad, subordinación, diferencia cultural en estos conflictos y nombrar las fuentes de poder (poder de coerción, de competencia, poder de posesión de información, etcétera)” (p. 45), situación que se observa claramente cuando el cuento de la familia de los cerdos permite comparar la historia de la familia del texto con la de los estudiantes que realizan sus propias labores domésticas aunque no lo deseen, reconociendo que es otra forma de vivir.

En el cuento *El libro de los cerdos* los hijos y el padre trataban mal a la mamá por lo que se fue de la casa para que ellos aprendieran también a hacer labores y no tuviera ella que hacer todo. Tomando como base este tema la mayoría de los niños expresaron que hacían quehacer en casa y una niña dijo: “Hasta más hago yo que mi mamá y mi papá, porque ellos están en las barricadas, yo hago el quehacer, la comida y nadie me ayuda”, luego preguntó: “¿Apoco eso es malo?” Yo respondí: “Claro que no, es otra forma de ser una familia”, luego de escucharme sólo sonrió (Diario de campo, 2017).

El criterio 3.1.3 se refiere a identificar y analizar quiénes son “los otros” en el contexto local y nacional, los distintos elementos que les hacen diferente que uno (lengua, edad, hábitos culturales, color de la piel, región, trabajo productivo, parentesco ancestral, religión, etc.), los elementos que les excluyen de un “nosotros”, y las condiciones sociales, económicas y políticas que favorecen o limitan ciertos grupos. En este sentido, los niños eligieron ver la película *El libro de la selva* entre otras opciones porque “el niño se había quedado solo y los animales lo cuidaban como sus papás lo hubieran hecho si estuvieran, los animales eran vistos como los otros que hacían parte al niño de un nosotros” (Diario de campo, 2017).

También en el punto 7.3.3 donde se refiere Walsh (2005) a “valorar tanto el trabajo grupal como lo personal; desarrollar actitudes de respeto, cooperación, solidaridad y de responsabilidad compartida con compañeros y los demás de las escuelas y la comunidad”, se logró desarrollar durante todo el proyecto:

Miré como todos los niños trabajaban sin importar sus problemas para aprender. Senté a monitores acompañando a quienes les costaba escribir y a los niños pequeños los coloqué junto a mí, para ir escribiendo las palabras que íbamos encontrando en los cuentos. Yo llevé el material básico porque muchos no lo tenían. Pude notar que un niño cuyo profesor aseguraba que tenía muchos problemas de conducta, que era violento y que nunca llevaba nada a clases, se sentía apenado al utilizar el material que no le pertenecía y era uno de los que más cuidaba que no se maltratara, además de que solíamos platicar mientras trabajábamos sobre temas diversos como los colores que más les gustan, el calor, etcétera (Diario de campo, 2017).



Ilustración 30. Niños y niñas trabajando en los cuentos del proyecto

Para “Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas (alumnos, docentes, padres de familia, etc.), grupos, y saberes y conocimientos culturalmente distintos” (Walsh, 2005, p. 23), fue necesario el uso del libro-álbum que marcó posibilidades viables para acceder a la lectura y la producción:

Todos querían los libros-álbum y se fueron turnando para mirarlos, muchos tocaban la pasta, se reían de los dibujos y otros más comentaban “maestra ¡qué bonitos cuentos! Nunca habíamos visto algo igual”. Después coloqué un proyector de imágenes y les fui contando el cuento. Conforme pasaba los dibujos los niños estaban atentos a la escucha de la lectura y muchos de ellos leían a través de las imágenes (Diario de campo, 2017).

Su modo de respuesta al finalizar la actividad parecía también reflejar a sus padres y madres pues mostraron enojo. En otros estudiantes me he encontrado alegría o tristeza, pero en los niños y niñas de la escuela “Francisco Villa” hubo un sentimiento de mucho enojo por regresar a su clase tradicional donde sobrellevan su vida marcada por una etiqueta que les augura un rotundo fracaso de forma similar al de sus padres a quienes el gobierno no ofrece respuestas, los encarcelan o no los reconoce como ciudadanos:

En la parte final de la intervención pude notar cierta molestia de los niños hacia mí. Cuando supieron que ya no iba a volver, su reacción no fue la que esperaba pues decidieron ya no hablarme más, se salieron del salón con cierto desaire y sólo una niña se quedó sentada en su banca llorando. Hablé con ella y le comenté que no tenía que sentirse mal, al contrario, que había aprendido mucho y me daba gusto haberla conocido, la abracé y siguió triste, pero en realidad era poco lo que podía decir (Diario de campo, 2017).

Para mí, como profesora de educación especial, no fue sencillo abordar temas como los prejuicios de los niños que señalaban a una niña como “asesina de su hermano”, lo que me permitió mirar desde la posición de profesora de ese grupo pequeño cuando alguien de USAER asume la mirada de especialista, delimitando su campo de acción a sólo “los que necesitan de manera prioritaria” y no en un sentido más general.

En el momento en que estábamos elaborando los cuentos se me acercó una profesora que venía de la USAER más cercana, que se encargaba de los niños de primero y segundo con discapacidad. Me la presentó la maestra y me comenzó a preguntar para qué hacía eso y si tenía los diagnósticos. Le comenté que no lo necesitaba porque ya había visto algunas particularidades en los niños y me contestó que ella sólo se encargaba de una niña y los demás no eran de su ámbito, que los niños habían sido poco atendidos, pero en realidad era difícil hacer algo al respecto. Le respondí que yo había aplicado una metodología y no instrumentos de evaluación, por lo que se retiró (Diario de campo, 2017).

Pese a lo que muchos profesores opinaban fui testigo de la transfiguración de los niños y niñas quienes mostraron mucha iniciativa y desplegaron todas sus habilidades: “Les fui brindando apoyos, como la elección de un animal y la ayuda con sus historias cortas de dos renglones. También llevé material y les pedí que lo

cuidaran para que lo pudieran utilizar más niños, ellos fueron respetuosos y no me hizo falta nada al final” (Diario de campo 2017).



Ilustración 31. *Dorian trabajando por su cuento*

Desafortunadamente, en lo cotidiano están en un espacio escolar que les impide demostrar su inteligencia, otros modos de aprender, de organizarse y de incorporar sus saberes cotidianos a las actividades instrumentales de las clases, mismas que no están validadas en el programa, sin contar la ausencia de los elementos culturales que tienen los estudiantes y que no existen dentro del programa de primaria general.

Mediante la experiencia que tuve con la PpP me permití replantear mi propia práctica docente, que antes se basaba en el pensamiento de que hiciera lo que hiciera no avanzarían los estudiantes. Finalmente, como profesora no es fácil mantenerse ciclos escolares completos con la idea desalentadora de que cualquier esfuerzo será en vano, y aunque estoy segura de que la mayoría de mis compañeros lo piensan así, yo no quiero convertirme en un factor que complejice más al estudiante en su derecho a ser, a ir a una escuela y ser merecedor de una vida digna.

REFLEXIONES FINALES

Tanto en la orientación teórica crítica de mi trabajo y tras la perspectiva metodológica que asumí en concordancia con Anderson (2007), sobre la capacidad del docente como investigador en sus propias prácticas, se logra apreciar que para realizar una “inclusión real” debe dejar de asumirse el término como un elemento aislado y asimilacionista, para no burocratizar el concepto y considerarlo un punto importante a mencionar en el discurso, pero sin llegar a aclarar profundamente su sentido ni vivenciarlo en la escuela.

Por su parte, las políticas de inclusión educativa también se logran ejecutar desde la didáctica; es decir, mediante adecuaciones que validan los saberes cotidianos de los estudiantes frente al contexto en el que se desarrollan. Legitimar lo común tal y como se vive en proyectos de aula permite desarrollar comunidades de aprendizaje y dejar a un lado la clasificación, diferencia e individualismo que se desarrolla en las prácticas con los estudiantes. Como profesora, vivir la experiencia de la PpP a la par de la etnografía me permitió estar más cerca de comprender por qué se continúa pensando que cuando un alumno presenta problemas en el aula es debido a un factor personal y no multifactorial. Es importante, luego de complejizar la problemática, dejar de pensar que infancia es destino. Mientras se siga pensando desde el déficit como una cuestión meramente clínica sin considerar el entramado social que arrastra, seguiremos mirando a la diversidad como un problema imposible de “sanar”, en lugar de brindar calidad de vida escolar.

La formación que se brinda en espacios de educación especial termina responsabilizando al profesor del problema y esperando que se comporte como un “especialista” en el tema, sin que los otros docentes y los padres de familia entiendan las condiciones en que llevan a cabo su labor. Hay que señalar también que la mirada del déficit influye en la enseñanza y en lo que se espera que aprendan los niños y niñas. El rezago educativo no sólo se presenta por cuestiones orgánicas, los motivos pueden ser diversos y muchas veces la solución no está únicamente en los padres de familia. En las escuelas especiales, dentro de comunidades

indígenas, se ha tocado mínimamente el tema. Es común entre los profesores adecuar sillas para que las madres carguen en la espalda a sus hijos o hijas con parálisis cerebral y en estas condiciones caminen al menos por una hora cargando en brazos a un chico que cuando llega a la escuela sólo encuentra actividades sin sentido.

Tomando como base la información existente, me centraré en tres elementos a desarrollar: los profesores, estudiantes y padres/madres de familia.

Profesores. Reconocen los logros obtenidos por parte de los padres de familia, a pesar de su mínima escolarización y escasos recursos materiales y culturales. Sin embargo, tienden a regirse por una mirada institucional que se maneja por escalones en donde las autoridades oficiales son el más alto peldaño y en ese sentido recae sobre ellos la etiqueta de “incompetentes” que se ha difundido ampliamente en los medios de comunicación sobre los profesores de Oaxaca, condición que muy probablemente ellos mismos reflejen a los padres/madres y estudiantes. Se ha desvalorizado la labor del profesor minimizando los logros y sin poner en contexto que se labora en escuelas carentes de recursos e infraestructura, marginadas, sin mantenimiento, con inadecuadas condiciones laborales, bajos salarios y en la actualidad la imposición de una evaluación rígida que pone en duda la estabilidad laboral.

A pesar de que el foco central de esta investigación se centró en los estudiantes, pude mirar cómo el papel de los docentes se desarrolla en el tema de la inclusión oficial esperada. Las políticas de inclusión se encuentran descontextualizadas, por lo que los profesores se encuentran atados debido a condiciones que confirman que aún con los pocos recursos con que cuentan hacen de la escuela un espacio valioso, no sólo para los estudiantes sino también para tener trabajadores dignos.

En el estado de Oaxaca, el tema de la política entre los profesores pareciera únicamente referirse a la lucha magisterial vigente, sin embargo, dentro de las aulas también se ejecutan y agencian posiciones políticas. Pertenecer a un colectivo

voluntariamente me ha permitido un gestionamiento político alternativo, permitiendo que cada vez que entro en un salón de clases me asuma como una profesora con libre determinación didáctica, lo que me hace pensar que los estudiantes son niños y niñas importantes y no “vulnerables”.

Estudiantes. En cuanto a los niños y niñas que fueron partícipes de esta intervención observé que desarrollaron actividades dentro de sus juegos y en las clases, donde validan su territorio, la “Ocupa”. Su vida cotidiana escolar logra superar los mandatos oficiales de las autoridades e institucionales de los profesores, a los que interpelan con sus saberes culturales para los que su comunidad es un espacio legítimo, auténtico e importante. Su apropiación, a pesar de la reproducción de la mirada del déficit que también se expresan en las actuaciones frente a sus pares, se confronta en su modo de organización colectiva para buscar el bien común en sí mismos y para la escuela.

Como experiencia no olvido esta gran lección que para mí resultó auto formadora: tras dos proyectos realizados con un grupo de quinto en una comunidad rural, me expusieron que querían salir a jugar. Acepté pues habían trabajado muy bien en las actividades y al llegar al patio les comenté: “Los niños jugarán al futbol y las niñas a doña Blanca”, de acuerdo a lo que ellos habían dicho. Luego de mi participación, un estudiante levantó la mano y dijo: “¿Por qué en el salón nos pregunta qué hacer y fuera de él no?”. El impacto de sus palabras me hizo pensar cuál es mi papel en la educación. Comencé a cuestionar entonces si la inclusión educativa se daba a puertas cerradas y sólo para unos cuantos “pobres, desvalidos” o era una necesidad real para ejercer una ciudadanía digna.

Padres/madres de familia. De manera casi imperceptible, los padres y madres de familia, conscientes de su papel dentro de la sociedad se ha apropiado de la idea de que tomar tierras que no les pertenecen los hace ciudadanos no dignos y buscan los modos de reinsertarse en la sociedad para subsanar acusaciones de las que han sido objeto. Ellos se muestran en la búsqueda de ciudadanía, reivindicación y se pronuncian por no ser víctimas desalentadas, por lo que

interpelan al Estado de distintas maneras. Sobre ellos pesa un futuro pronosticado del todo desalentador que me lleva a cuestionarme ¿habrán sido los padres de familia también niños y niñas que en su contexto fueron considerados deficitarios? Esta pregunta genera la posibilidad de investigaciones futuras de mayor profundidad alrededor del tema.

En cuanto a la pregunta: La escuela ¿para qué?, son los padres los que dan respuestas. Aunque no lo pareciera, la misión y existencia de esta escuela hacen que sea un espacio que posibilite una vida digna para sus integrantes. Ser alguien en la vida es para ellos ser validados como ciudadanos merecedores de los mismos beneficios que cualquier otro individuo en este país mientras que esperan que la escolarización sea el camino para lograrlo, aunque ésta parte del mismo gobierno y las instituciones que confrontan. Así, los considerados como “subalternos” hacen uso de la institución escolar como un modo de apropiación de una vida digna poniendo en duda el acceso del estado dentro de “su institución”. Lo que ocurre afuera de la escuela le es pertinente al Estado, lo que ocurre adentro, a ellos.

La escuela es un espacio para los padres y madres que permite reivindicar su calidad moral ante la mirada descalificadora de los otros que los señalan como personas conflictivas. Ellos mismos reconocen que han hecho uso de la violencia y se han adjudicado propiedades que no les pertenecen valiéndose de enfrentamientos con autoridades e instituciones, aun pensando si le están dando un ejemplo correcto a sus hijos. Su reivindicación moral parte de considerar la escuela como un espacio con el que cuentan sus hijos para estudiar, esperando que ellos, en el futuro, no actúen de la misma forma.

Por otra parte, se llevó a cabo la contextualización cultural en relación con la PpP, a partir de utilizar la etnografía reflexiva de Ameigeiras (2007). La pregunta ¿contextualizar la PpP favorece su uso en espacios de diversidad plena? Para hablar de diversidad en la didáctica se requiere ir complejizando los encuentros y desencuentros más sutiles que aparecen en su desarrollo.

Vivir la experiencia de la PpP contribuye a una reflexión crítica de las perspectivas tradicionales y oficiales de la inclusión educativa, porque pone en duda los alcances de lo que se supone debe hacer un niño o niña que presenta “dificultades para aprender”, argumentando que el “rezago educativo” está relacionado únicamente a las cuestiones individuales. La educación especial, al tornarse como asistencialista y psicologizante, ha perpetuado la idea de integrar al estudiante “problema” en una inclusión superficial; es decir, lograr su “socialización” en la escuela aceptando sus deficiencias propias y que éstas sean miradas por los demás con un sentido negativo o de compasión, cuando en realidad se podría apostar por admitir que existen otras formas de dignificarlo dejando de obtener beneficios que tengan como base la “compasión”.

La PpP por sí sola no resuelve las problemáticas que acontecen en las aulas en relación con la diversidad ni con la mirada del déficit, pues se puede aplicar la metodología y continuar pensando que se hace la labor por “salvar al otro” y/o que el estudiante tiene un futuro pronosticado de fracaso por contar con distintas categorías que lo subalternizan y lo responsabilizan de su “problema”, de manera individual y familiar. Sin embargo, también hay que reconocer que esta metodología involucra a la formación docente para que cuestione las prácticas pedagógicas instauradas en las escuelas como inamovibles y verticales.

Oaxaca es un estado en resistencia con su propuesta alternativa PTEO, lo que le permite al profesor valerse de otros modos; sin embargo y en contra parte, también se encuentra instaurada en el pensamiento de los profesores la mirada institucionalizada de su labor docente. Muchas veces, la excesiva carga administrativa de los profesores —como fue el caso del director Jaciel quien atendía el quinto y sexto año, además de ser director y tener un cargo sindical a nivel de zonal escolar—, los hace cumplir pero sólo laboralmente sin involucrarse, pues el “hay que incluir” va más allá de una cuestión actitudinal. Entonces cómo, para qué y a qué se incluirá al estudiante, ¿sólo es cuestión de una didáctica “alternativa”? ¿Se les incluye por otros o se reivindican, apropian y agencian desde sus espacios?

¿La ciudadanía desde la escuela aporta a evitar un futuro pronosticado de minusvalía?

Otro punto importante a mencionar son las tensiones que presentan las escuelas de zonas urbanas que cuentan con población indígena y que coexisten con personal docente que vive en zonas urbanas y que llevan a cabo sus actividades a través de programas alejados de temas interculturales. La población de la escuela “Francisco Villa” es multicultural porque se sabe que existen estudiantes indígenas, pero no se reconocen, están presentes, pero a la falta de saber qué hacer es más sencillo ignorarlos, al contrario de los que presentan dificultades cognitivas o físicas que son excluidos implícitamente hasta que desertan de la escuela por “voluntad propia”.

Como un segundo producto de esta investigación y a consecuencia de la perspectiva teórica de la que me oriento, de la metodología que asumo y de la experiencia vivida y reflexionada de la etnografía, propongo el cuadro de Walsh (2005) para continuar promoviendo la autoformación desde la mirada intercultural. Ésta tiene la intención de no dejar a ningún estudiante fuera de las actividades por mínimas que sean.

La presencia de elementos culturales que se pudieron observar en la experiencia permitió entender la necesidad de introducir algunos criterios como los que señala Walsh (2005), que pueden ayudar al docente a ser más crítico a la hora de usar la PpP en espacios con todo tipo de estudiantes. Pensar en lo intercultural mientras se ejecuta cualquier actividad permite situarse como profesor en otra perspectiva y no en la que los documentos oficiales definen como una simple convivencia romántica sin cuestionar las relaciones de poder que normalmente inferiorizan al otro. Una metodología factible para todo tipo de estudiantes debe optar por enriquecerse de una interculturalidad e inclusión más crítica.

Agrego además que mirando el trabajo ahora en retrospectiva, sin importar la didáctica alternativa que se desee aplicar deben coexistir vínculos afectivos que permitan al estudiante implicarse y motivarse participando activamente en lo que

aprende y no sólo en los contenidos académicos, sino también que los aproxime a comprender lo “común” entre padres, madres, profesores, pares y comunidad para lograr una escuela que ciudanice y humanice.

Esta propuesta va dirigida también al colectivo del que formo parte, ya que es un grupo solicitado en las escuelas de Oaxaca para mostrar cómo actuar desde la “resistencia” que llevamos a cabo como CNTE y como ser una opción de formación debido a la carencia de ésta y resultado de la falta de apoyo oficial. En ese sentido analizamos y contribuimos a problematizar si lo que hacemos aporta a construir el pensamiento del maestro oaxaqueño y no ser también víctimas desalentadas; por el contrario, proponer, innovar, cuestionar y principalmente hablar haciendo, pues si nos sentamos a esperar a que alguien se acerque a decirnos qué hacer y cómo hacerlo, quizá nos llevé más tiempo de lo que pensamos.

Los profesores de Oaxaca debemos aprovechar que el espacio se está abriendo para llevar a cabo didácticas alternativas, modos de ser y de trabajar diferentes que logren una transformación auténtica, o al menos cuestionen lo que hemos brindado como real y único para los estudiantes. En esta investigación también planteo que no todos los profesores “deseamos ser reproductores” y que muchos de nosotros esperamos que las investigaciones puedan proporcionarnos posibilidades formativas como nativos.

Finalmente, este trabajo responde generando otras preguntas como: ¿En la escuela se pueden construir contextos culturales que desafíen la idea establecida de que el otro “diferente” es incapaz? ¿De qué democracia estamos hablando para decir que se está incluyendo genuinamente? ¿Se debe buscar ser ciudadanos desde parámetros establecidos por otros o con los propios modos de ser y de organizarse colectivamente?

La inclusión, y en realidad no sé si llamarla así, resulta de repensarse desde dónde se está planteando; es decir, si desde lo educativo que la reduce a lo “especializado” o en todos los ámbitos de la vida, incluso el derecho de ciudanizarse. Lo que si queda claro es que esta escuela es el ejemplo real de que

la noción requiere una reconceptualización que permita superar los discursos de “moda”, direccionando hacia los acontecimientos históricos de la exclusión para dejar a un lado la “inclusión institucional” que compensa y asimila la diferencia como algo lejano y regido por la “normalidad/anormalidad”, mismas creencias que guían la labor docente.

En una entrevista que le realizaron a Foucault en 1988, habla de un tema que expone esta investigación cuando se centró en los estudiantes. Él señala tres elementos que definían su moral: el primero era la negación a aceptar como evidentes las cosas que se nos proponen; la segunda, la necesidad de analizar y conocer, dado que no podemos llevar a cabo nada sin la reflexión y el entendimiento; y el tercero, el principio de innovación para buscar en nuestras reflexiones aquellas cosas que nunca han sido pensadas o imaginadas, “En resumen: negación, curiosidad e innovación” (Entrevista a Foucault, 1988, pp. 11-13).

A los profesores y estudiantes, en definitiva —como lo expusieron los padres y madres de familia de la “Ocupa” en este trabajo—, nos han formado la idea de ser sólo receptores, víctimas y objetos de investigación. Muchas investigaciones concluyen en lo que no hace el profesor, en lo que no hacen los padres de familia y sin embargo existen también evidencias latentes de acciones para mostrarnos como sujetos dignos.

Cierro mi investigación con un párrafo sobre la infancia como una categoría olvidada y que Eduardo Galeano (1998) elabora:

Día tras día se niega a los niños el derecho de ser niños. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, el mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, y a los del medio, a los que no son ni pobres ni ricos, el mundo los tiene bien atados a la pata del televisor para que desde muy temprano acepten como destino la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños [...] Y entre todos los rehenes del sistema, ellos son los que peor la pasan. La sociedad los exprime, los vigila, los castiga, a veces los mata: casi nunca los escucha, jamás los comprende (p. 11).

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2001), *Desarrollo de escuelas inclusivas*, Madrid, España: NARCEA.
- Ameigeiras, R. (2007), "El abordaje etnográfico en la investigación social en estrategias de investigación cualitativa". En: Vasilachis, I., (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-142), Barcelona, España: Gedisa.
- Anderson, R., Gary, L, y Kathryn, H. (2007), "El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimiento". En: Sverdlick, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 47-71), Buenos Aires/México: Ediciones Novedades Educativas.
- Andreu, J. (2000), *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*, Disponible en <<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>>, [consultado el 25 de octubre 2017].
- Arata, N., Escalante, C. y, Padawer, A. (comps.), (2018), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*, Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Bautista, R. (2002), "Educación especial y reforma educativa". En: Bautista R. (coord.), *Necesidades Educativas Especiales* (pp. 19-29), Archidona, Málaga: Aljibe.
- Bonfil, B. (1991), *Pensar nuestra cultura*, México: Alianza.
- Burman, E. (1994), *Deconstructing developmental psychology*, Inglaterra, Londres: Routledge.
- Cajiao, R. (2004), *La formación de maestros y su impacto social*, Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Castel, R. (2004), *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*, Buenos Aires, Argentina: Topia Editorial.

- Connell, W. (2005), "Pobreza y educación". En: Pablo Gentili (coord.), *Pedagogía de la exclusión, crítica al neoliberalismo en educación* (pp. 13-60), México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Czarny, G. (2015), "Políticas educativas y complicidades para dar cabida a la(s) diversidad(es)". En: Ocampo, A. (coord.), *Los rumbos de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque*, Cuadernos de Educación Inclusiva (pp. 154-166), Santiago de Chile: CELEI, Disponible en: <<https://www.celei.cl/2018/02/22/cua-dernos-de-educacion-inclusiva-vol-i-los-rumbos-de-la-educacion-inclusiva-en-los-ini-cios-delsiglo-xxi-cartografias-para-modernizar-el-enfoque-4/>>, [consultado el 19 de octubre 2016].
- Da Silva, T. (1999), *Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica*, Disponible en: <http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2013/10/Descolonizar-el-curriculoEstrategias-para-una-pedagogia-critica_Tomas-Tadeu-da-Silva.pdf>, [consultado el 8 de septiembre 2016].
- Dahlberg, G. (1994), *Preescuela y escuela, dos tradiciones diferentes y una visión de encuentro*, Suecia, Escotolmo: HLS Forlag.
- De Sousa, B. (2005), *El milenio huérfano*, Madrid, España: Trotta.
- Dewey, J. (1971), *Democracia y educación*, Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Diario Oficial de la República Mexicana (22 diciembre 2016), *Artículo N° 12*, México, Ciudad de México: Secretaría de Gobernación.
- Dirección de Educación Elemental y Departamento de Educación Especial en Oaxaca (2011), *Lineamientos para el funcionamiento de los servicios de educación especial del estado de Oaxaca*, Oaxaca, México: Dirección de Educación Elemental.
- Foucault, M. (1988), "El poder, los valores morales y el intelectual". En: *Entrevista del diario History of the Present*, núm. 4 (primavera de 1988), pp. 1-2, 11-13, Disponible en:

<<https://defilosofia.com/2016/10/03/entrevista-michel-foucault>>, [consultado el 9 de mayo 2018].

Galeano, E. (1998), *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*, Montevideo, Uruguay: Siglo XXI Editores.

García-Castro, J. (2010), "Ideología de la desigualdad: Análisis de la investigación empírica en Psicología Social", En: *Revista Electrónica de Psicología Política*, núm. 8, vol. 24 (pp. 67-87) Disponible en: <http://www.psicopol.unsl.edu.ar/diciembre2010_Nota-5.pdf>, [consultado el 21 de febrero 2018].

García Vera, N. (2006), *La Pedagogía por Proyectos: entre pragmatismo y constructivismo en educación* (Tesis de maestría), Santander, Bucaramanga: Facultad de Educación de la Universidad Industrial de Santander.

Giménez, G. (2007), *Estudio sobre la cultura e identidades sociales*, México: CONACULTA.

Giroux, H. (1990), *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, España: Paidós.

Guber, R. (2001), *La etnografía, método, campo y reflexividad*, Bogotá, Colombia: Norma.

Heller, Á. (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, España: Península.

IEEPO y Sección XXII (2012), *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca* (PTEO). Oaxaca, México. Disponible en: indicadorpolitico.mx/images/pdfs/cuadernos/pteo20-12.pdf>, [consultado en 8 de septiembre 2017].

IEEPO (2011), *Lineamientos para el funcionamiento de los servicios de educación básica del estado de Oaxaca*, Oaxaca, México: SEP.

Inzúa, V. (2001), "Una conciencia histórica de la discapacidad". En: *Revista trabajo social*, v. 3, pp.73-86.

- Jacobo, Z. (2009), "Lo histórico social como constituyente a la discapacidad. Prejuicio y perjuicio". En: Brogna, P. (coord.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Jolibert, J. (1998), *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*, México: J-C-SÁEZ.
- . (1994), *Formar niños lectores y productores de textos*, Santiago de Chile: Domen.
- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009), *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, Buenos Aires: Argentina, Manantial.
- Kaplan, C. (2006), *La inclusión como posibilidad*, Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de ciencia y tecnología.
- Lather, P. (1991), *Getting Smart: feminist Research and pedagogy with/in the posmodern*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Latorre, A. (2005), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona: España: Graó.
- Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad* (3 marzo 2011), Disponible en: www.sct.gob.mx/.../2._Ley_General_de_Inclusión_de_las_Personas_con_Discapacidad, [consultado el 14 de marzo 2016].
- Liebel, M. (2007), "Paternalismo, participación y protagonismo infantil". En: Corona, Y. y Linares, M. (coords.), *Participación infantil y juvenil en América Latina*, Valencia, España: UAM.
- López, E. (2009), "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal". En: López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía*, La Paz, Bolivia: Plural Editores, pp. 129-218.

- Maldonado, B. (2010), *Comunidad, Comunalidad y Colonialismo en Oaxaca, México* (Tesis doctoral), Holanda: Department of Mesoamerican and Andean Cultures, Faculty of Archaeology, Leiden University.
- Martín, E. (1 noviembre 2010), *Los sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación*, Disponible en: <file:///C:/Users/gilbo/Downloads/DialnetLosSistemasAlternativosYAumentativos-3391398.pdf>, [consultado el 5 de noviembre 2017].
- Maturana, H. (2004), *Transformación en la convivencia*, Santiago, Chile: Comunicaciones Noreste.
- Melero, M. (2004), *Construyendo una escuela sin exclusiones*, España, Málaga: Aljibe.
- Navia, C. (2015), "Educación y empoderamiento de grupos vulnerables". En: Ocampo, A. (coord.), *Los rumbos de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque*. Cuadernos de Educación Inclusiva (pp. 114-130), Santiago de Chile: CELEI.
- Ocampo, A. (2015), "Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la educación inclusiva". En: Ocampo, A. (coord.), *Los rumbos de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque*. Cuadernos de Educación Inclusiva (pp. 24-89). Santiago de Chile: CELEI.
- O'Donnell, G. (1993), "Estado, democratización y ciudadanía". En: *Revista Nueva Sociedad*, 128, pp. 62-87.
- Orrego, M. C. (2011), "Relaciones texto-imagen en el libro álbum". En: *Revista UNIVERSUM*, 26, (pp. 59-77), Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/universum/v26-n1/art_04.pdf>, [consultado el 25 de octubre 2017].
- Pérez-Gómez, A. (2005), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, España, Madrid: Morata.

Podestá, R. (2007), "Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas", En: *Revista mexicana de investigación educativa*, v. 12, pp. 987-1014, Disponible en: <<http://www.reda-lyc.org/pdf/140/14003408.pdf>>, [consultado el 29 de agosto 2017].

Rincón, G. (2012), *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*, Bogotá, Colombia: Kimpres LTDA, Disponible en: <https://www.redlenguaje.com/index.../11_aec1b99c7b2e34545f79098f959be400>, [consultado el 26 de abril 2017].

—. (1999), *Algunos malentendidos en el trabajo por proyectos*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Expertos, Santafé de Bogotá, CERLALC, Disponible en: <https://campusvirtual.univalle.edu.co/.../MODULO_3_VERSION_IMPRIMIBLE.doc>, [consultado el 28 de abril 2017].

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1982), "Escuela y clases subalternas". En: Arata, N., Escalante, C., y Padawer, A. (comps.), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias* (pp. 57-76), Buenos Aires, Argentina: Clacso.

Rockwell, E. (2007), "Huellas del pasado en las culturas escolares". En: Arata, N., Escalante, C., y Padawer, A. (comps.), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias* (pp. 391-430), Buenos Aires, Argentina: Clacso.

—. (2002), "Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar". En: Arata, N., Escalante, C. y Padawer, A. (comps.), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias* (pp. 331-354), Buenos Aires, Argentina: Clacso.

—. (2000), "Tres planos para el estudio de las culturas escolares". En: Arata, N., Escalante, C. y Padawer, A. (comps.), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias* (pp. 173-188), Buenos Aires, Argentina: Clacso.

—. (1995), *La escuela cotidiana*, México: Fondo de Cultura Económica.

- (17 septiembre 1986), “Cómo observar la reproducción”. En: *Revista Colombiana en Educación*, núm 17, Disponible en: <revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article-/download/51-41/4215>, [consultado el 9 de mayo 2017].

- SEP (2017), *Modelo educativo 2017*, México: SEP. Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_n_Obligatoria.pdf>, [consultado el 25 de abril 2017].

- (2017), *Equidad e inclusión*. México: SEP. Disponible en: <<http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf>>, [consultado el 9 de marzo 2018].

- (2012), *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena*, Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/educacion_pertinente_e_inclusiva.pdf>, [consultado el 18 de agosto 2018].

- (2012), *Glosario de Educación Especial*. México: SEP, Disponible en: <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/5Glosarios/1Glosario_final.pdf>, [consultado el 5 de octubre 2017],

- (2011), *Plan de estudios Educación Básica*, México: SEP.

- (2006), *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.

- Skliar, C. (2012), “La infancia, la niñez, las interrupciones”. En: *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, Brasil, v. 8, núm. 15, pp. 67-81, Disponible en: <www.redalyc.org/pdf/5120-/512051606004.pdf>, [consultado el 18 de mayo 2018].

- (2005), *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas con las diferencias en educación*, Educación y pedagogía, pp. 11-22, Disponible en: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp-/article/viewFile/6024/5431%202005>>, [consultado el 7 de abril 2018].

- . (2002), *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila srl.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009), *Experiencia y alteridad en educación*, Santa Fe, Argentina: Homosapiens ediciones.
- Slee, R. (2010), *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*, España, Madrid: Morata.
- Sosa, A. (2014), *La experiencia, una mirada desde la investigación*, Congreso Iberoamericano de ciencia, tecnología, innovación y educación, Buenos Aires, Argentina, Disponible en: <C:/Users/gilbo/Downloads/27%20(2).pdf>, [consultado el 24 de mayo 2017].
- Stenhouse, L. (1985), *La investigación como base de la enseñanza*, Inglaterra, Londres: Morata.
- Supervisión escolar 05 (2011), *Lineamientos para el funcionamiento de los servicios de educación escolar*, Zona 05 Costa, Oaxaca, México.
- Da Silva, T. (1999). *Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica*. Disponible en: <http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2013/10/Descolonizar-el-curriculo.-Estrategias-para-una-pedagogia-critica_Tomas-Tadeu-da-Silva.pdf>, [consultado el 23 de octubre 2017].
- Tedesco, J. (2012), *Educación y justicia social en América Latina*, Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Tubino, F. (2005), *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*, Disponible en: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf>, [consultado el 17 de marzo 2017].

- Vasen, J. (2010). "Infancia y DSM-V". En: *El psicoanalítico*. Disponible en: <<http://www.elpsico-analitico.com.ar/num2/clinica-vasen-infancia-dsm5.php>>, [consultado el 19 de marzo 2018].
- Vega, L. y Gutiérrez R. (2015), "Participación ciudadana juvenil triqui". En: E. Díaz, E. Gigante y Ornenlas, G. (coords), *Diversidad, ciudadanía y educación* (pp. 103-134), México: Horizontes Educativos.
- Vergara, J. (2002), *Marco histórico de la educación especial. Estudios sobre educación*, Disponible en: <<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8053/1/Estudios%209-.pdf>>, [consultado el 28 de agosto 2016].
- Wacquant, L. (2010), *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Walsh, C. (2009), *Interculturalidad crítica y educación intercultural. Interculturalidad y Educación Intercultural*, Disponible en: <[C:/Users/gilbo/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural%20\(2\).pdf](C:/Users/gilbo/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural%20(2).pdf)>, [consultado el 17 de noviembre 2016],
- . (2008), "Interculturalidad crítica, pedagogía de-colonial". En: Villa, W. y Grueso, A., *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*, Bogotá, Colombia: UPN.
- . (2005), *La interculturalidad en la educación*, Lima, Perú: Ministerio de educación.
- Yurén, T. (2008), *Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*, México: Casa Juan Pablos.
- Zardel, B. (2015), "Prólogo". En: Ocampo, A. (coord.), *Los rumbos de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque*. Cuadernos de Educación Inclusiva (pp. 14-23), Chile: CELEI.
- Zeichner, K. (2010), *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*, Madrid, España: Morata.

ANEXOS

1.- Formato de entrevista grupal a profesores

1. ¿Qué es ser un maestro de esta escuela?
2. ¿Cómo es un día típico aquí en la escuela?
3. ¿Cómo fue su adaptación a esta escuela?
4. ¿Qué les movió a estar aquí y quedarse?
5. ¿Cómo viven los padres y los niños/niñas?
6. ¿Cuáles son las problemáticas a las que se enfrentan ustedes con las familias y los estudiantes?
7. En cuanto a los niños que tienen problemas para aprender, ¿qué piensan?
8. ¿Qué saben de la organización, su dinámica y problemáticas?
9. ¿Cómo influye eso en la escuela?
10. Cuándo se les ha presentado un caso específico ¿qué hacen?, ¿podrían darme ejemplos?
11. ¿Cómo se sienten de estar trabajando con los niños y las niñas?
12. ¿Qué es para ustedes inclusión?

2. Formato de entrevista a padres de familia

1. Nombre del responsable, nombre del hijo, edad.
2. A ver, platíquenme un día normal, cotidiano en la escuela, cómo por ejemplo ayer...
3. ¿Cómo se organizan? ¿A qué se refiere con barricadas?
4. ¿A qué se refieren con necesidad?
5. ¿Cómo se sienten en la escuela?
6. ¿Cómo llegaron aquí?
7. ¿A qué problemas se enfrentan con sus hijos?
8. ¿Cómo hacen para resolverlos?
9. ¿Ustedes cómo se ven el ahora y el futuro?
10. ¿Cómo sufrir?