

La convivencia escolar, un análisis desde la exclusión e inclusión

School life, an analysis from the exclusion and inclusión

Liliana Lira*, Catalina Barrios** y Elizabeth Barbosa**

Recibido: 06-07-2012 Aceptado: 30-11-2012

Resumen

Muestra tres situaciones sobre convivencia escolar a partir de dos casos de exclusión y uno de inclusión. Los primeros casos se analizan desde el concepto de estigma, en uno se aborda lo relativo al manejo de la autoridad y legalidad durante la trayectoria escolar de un alumno, en el segundo se examina la Estructura de la Participación Social (EPS) durante la interacción comunicativa situada en el aula. Ambos casos ilustran contradicciones en el logro de la competencia para la convivencia. Finalmente, es un caso de inclusión; se valora la participación familiar y profesional de los actores educativos para el éxito.

Palabras clave: estigma, autoridad y legalidad, inclusión educativa, convivencia escolar, necesidades educativas especiales.

Abstract

This work shows three cases of scholar coexistence, where exclusion and inclusion are present. The first ones are analyzed from the stigma concept, in one from authority and legality concept, and the other one from the Social Participation Structure (EPS) during communicative interaction within the classroom. Both cases try to illustrate contradictions in the way of develop competences. On the final case we propose a strategy where inclusion is valued from parental participation and professional involvement.

Key words: stigma, authority and law, including education, school life, special educational needs.

* Doctora en Educación por la Universidad de la Salle. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Coordinadora Académica del Doctorado en Investigación Educativa Aplicada en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. México. liralili@yahoo.com.mx

** Maestría en Trabajo Social Escolar y en Psicoterapia Gestalt, especialista en educación especial. Estudiante en el Doctorado en Investigación Educativa Aplicada. Asesor técnico Estatal de la Dirección de Educación Especial en la Secretaría de Educación Jalisco. México. caty_barrios@hotmail.com

*** Maestra en Ciencias de la Educación. Especialidad: Pedagogía. Por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio ISIDM. México. elybc_1112@hotmail.com

Introducción

En México, con las nuevas disposiciones establecidas en los Planes y Programas para la Educación Básica, se espera que los profesores, directivos y en general las instituciones escolares cambien sus prácticas educativas, sin embargo no es así. Comprender cómo se incorporan en sus actores una reforma educativa, ha sido un tema de reflexión para muchos educadores. En este sentido, la inquietud por indagar cómo los docentes, directivos y el sistema escolar se prepara para el cambio y qué es lo que hacen para transformar su práctica, modificando sus hábitos de pensamiento y acción, constituye el marco general de la investigación que se presenta. Investigar la implementación de la reforma educativa en los actores educativos es altamente complejo, primero porque se circunscribe en un estudio de cultura escolar, cuyo objeto de conocimiento compartido por la antropología, la psicología social, la sociología comprensiva o sociología cultural del conocimiento, y segundo porque se requiere comprender el fin de dicha reforma desde tres aspectos o dimensiones que se entrecruzan:

1. La tendencia económica en las políticas educativas para el siglo XXI al constituir un currículo globalizado, lo que se cristaliza en las evaluaciones externas que siguen criterios y lineamientos internacionales, independientemente de los contextos.
2. Un discurso social que demanda una educación para todos. Anteriormente centrado en la cobertura y la obligatoriedad; a lo que actualmente se agregan asuntos de formación de la competencia para la convivencia y vida en sociedad. Esto incluye temas sobre equidad, inclusión, interculturalidad, tolerancia, democracia, educación de la ciudadanía, educar para la paz, entre otros. Temas cuyos componentes poseen elementos culturales.
3. El enfoque pedagógico constructivista, sociocultural y contextualista (Santoianni y Striano, 2006), en las que se fundamenta las metodologías de aprendizaje situadas propuestas (Díaz-Barriga, 2006). Ello requiere una sólida comprensión por parte de profesores y directivos, lo cual a la vez es un gran reto si se considera un currículo globalizado y estandarizado, señalado anteriormente.

El presente artículo se centra en el punto dos antes referido. Muestra parte de los resultados de una investigación colectiva en proceso. Su objetivo es analizar las estrategias de formación para la competencia de la convivencia en el sistema de educación básica, a través de cuatro estructuras sistémicas: Estructura de interacción para la inclusión y/o exclusión, estructura en el manejo de la autoridad y legalidad, estructura en el manejo de conflictos y estructura de participación social. Tiene la finalidad de identificar pautas y diseñar tácticas que desarrollen la competencia para convivencia que consecuentemente contrarreste la violencia escolar. En este sentido, se considera desarrollar dos etapas: una etapa descriptiva o diagnóstica, que es parte de lo que se presenta, y posteriormente otra de diseño de propuestas.

El estudio se entiende a la estructura, a toda organización que se encuentra jerarquizada y se rige por una serie de reglas de trabajo (implícitas y explícitas) que permiten tipificar, coordinar y planificar actividades (Alter, 2002, p. 131 en Gather y Maulini, 2010, p. 12). La organización no es estable, es orden y cambio. Este principio mantiene las interacciones; posibilita el trabajo y cumplimiento de objetivos. Asimismo propicia la autonomía de la organización del grupo.

Por ello, toda estructura es una organización y por ende una construcción social. La estructura entonces se desarrolla dentro de una institución escolar, que por sus características, en términos de E. Goffman (2001) es una institución total.

La Estructura de la interacción para la inclusión o y exclusión, desde un enfoque sistemático, son las condiciones que delimitan y proporcionan las posibilidades y proporcionan las posibilidades para que se dé o no la interacción entre los miembros que pertenecen al sistema.

La inclusión se refiere al modo en el cual una organización permite a los individuos ser personas (no cuerpo, objeto o cosa) y por lo tanto, participar en la comunicación. La persona se coloca a nivel del sistema de comunicación, no sólo como receptor o emisor.

La exclusión es cuando los miembros de una organización invalidan a la persona para participar en la comunicación (luhmann, 1996), así como el realizar señalamientos peyorativos de una diferencia de uno(s) hacia otro(s) (Goffman, 2000). Este señalamiento se acompaña con tono, intensidad y frecuencia diversa.

La exclusión es entendida como una manifestación de violencia dada por la forma de comunicación en dos sentidos: 1. Los producidos por los conflictos en la comunicación (confusión en el sentido: doble vinculo, paradojas) y 2. Cuando existe una circularidad en el mantenimiento de un ambiente invalidante o/y negación del otro. Esto se genera progresivamente y desencadena dinámicas violentas que caracterizadas por las respuestas exageradas o mínimas a conductas agresivas o violentas, a la vez que se presentan respuestas insensibles a contenidos emocionales, no compartidas explícitamente con el resto de los miembros del sistema (estallido en Pereiro, 2011).

El supuesto que subyace en esta situación es que la convivencia escolar tiene una estructura de organización establecida en la institución total e influyente en la forma de construcción y aceptación de las normas por parte de sus actores que habitan en ella, en las formas de comunicación incluyentes o no; en la forma de afrontar o solucionar los problemas escolares diarios, y en la participación de los actores educativos.

Estas estructuras posibilitan el acceso a la formación de la competencia para la convivencia. La cual según los Planes y Programas de estudio establecidos por la Secretaría de Educación, suponen que los estudiantes deben aprender en la escuela a: Comunicarse con eficacia. Trabajar en equipo, tomar acuerdos y negociar con otros, manejar armónicamente las relaciones personales, emocionales y con su naturaleza, así como desarrollar la identidad personal, reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a nuestro país. Además por política educativa, existen programas específicos para tratar problemas de exclusión en grupos vulnerables.

Para encontrar las estructuras que permiten la formación de convivencia, en el análisis se involucró tanto el sistema escolar a través del cual se organizan las prácticas institucionales en su conjunto, como el análisis de algunos, sin que ello signifique descuidar el enfoque sistemático del estudio, ya que a cada caso se le concibe como una parte indisociable de su contexto de relación.

El artículo presenta avances de investigación en lo relativo a la estructura para el manejo de la autoridad y legalidad, así como de la estructura de interacción para la inclusión y exclusión; aun cuando se reconoce que las otras dos estructuras (las de participación social y manejo de conflictos) también se entrecruzan. Se subraya en las dos primeras situaciones los contrasentidos para formar la competencia para la convivencia. El primer y segundo caso, narran una situación de exclusión. Para analizar la exclusión fue útil la categoría teórica de estigma propuesta por E. Goffman (2000), que clasifica tipos de estigma, uno por características de rasgos físicos e intelectuales, mismos que se pueden identificar, casi siempre en nuestro contexto como los denominados sujetos con necesidades educativas especiales (n.e.e), Otro tipo de estigma referido por el autor, es sobre las personas que presentan un comportamiento deseado ante la sociedad. Finalmente, el último caso, narra la experiencia exitosa de inclusión educativa de una alumna con n.e.e. narra su desempeño escolar y el logro de la competencia para la convivencia, vinculado a aspectos familiares y profesionales.

1. El caso Omar. Exclusión por estigma

El caso de Omar ilustra aspectos relevantes para el tema de la convivencia respecto a los factores que la integran, específicamente la inclusión, no sólo porque da cuenta del estigma bajo el que vive dentro de la escuela como *alumno problemático por mala conducta*, sino también porque muestra, que las instituciones escolares ponen más énfasis en manejo de la autoridad (por la imposición de los límites) que lo relativo al manejo de la legalidad (por su relación con los fines educativos de las normas). Lo cual es un contrasentido cuando se trata de formar la competencia para la convivencia.

Omar tiene 17 años de edad. Es un alumno de secundaria que ha estudiado los tres grados en la misma escuela, éste es catalogado indisciplinado con una etiqueta social de desprestigio y de poca confianza en los actores escolares, tipificado así por varios de los que participan en la institución escolar. Esta en términos de Goffman (2001) es una *Institución total*, ya que a diferencia de otras actividades ordinarias, se caracteriza por desarrollar actividades en el mismo lugar bajo la misma autoridad, la actividad diaria de cada miembro se desarrolla en compañía inmediata de un gran número en co-presencia con otros y las actividades diarias están estrictamente programadas. De igual manera toda secuencia de actividades se impone desde arriba mediante un sistema de normas formales explícitas o implícitas a través de cuerpo de funcionarios. Además las diversas actividades son obligatorias y se integran en un sólo plan racional, deliberadamente concebido para el logro de los objetivos propios de la institución.

Actualmente Omar estudia el tercer grado de secundaria y desde su primer año es identificado como problemático, aunque se ha enfatizado aún más en tercero. Incluso en una ocasión debido a ello, perdió un año escolar y tiempo después, nuevamente se incorpora. Según él es un alumno que *ha aprendido a sobrellevar los problemas*; los afronta bajo su estrategia dentro de la institución y a pesar de que ha tenido varios problemas por su comportamiento con las autoridades escolares, permanece en ella con el objetivo de obtener su certificado.

La trayectoria de Omar en la institución, permite identificar cómo se origina y mantiene un estigma en un sistema educativo. Los estigmas, según Goffman (2000), son una categoría para referirse a una serie de signos o marcas con los cuales se intenta exhibir algo malo y poco habitual dentro de un status moral. Básicamente se refiere a todo lo que no se considera normal a los ojos de la

sociedad y es rechazado por salirse de los cánones establecidos por ella. Estas marcas pueden ser: a) de orden físico o cognitivo, b) sociales de desprestigio hacia una persona como puede ser defectos de carácter, falta de voluntad, creencias, deshonestidad, y c) estigmas tribales de raza, nación o religión. En este caso, la situación de Omar se ubica en este segundo tipo de estigma.

Es un estudiante estigmatizado, no sólo porque recibe constantes reportes y llamadas de atención por parte por parte del maestros, prefectos y del personal directivo, sino porque además, la imagen creada hacia él por algunos de sus compañeros, reforzada por algunos padres de familia, acentúan el problema.

El estigma vivido por éste estudiante, representa a muchos otros que por su comportamiento excluidos de la escuela, aun cuando desde el punto de vista de la normativa los académicos y la conducta no deben ser asociados a la evaluación del logro académico ni a la permanencia en la escuela.

En este caso se mostrará, en primera instancia el origen del estigma, los problemas con o de la autoridad con foco en la forma y ejecución de la norma por parte de quien ejerce los límites. En segunda, s demostrará la existencia de la co-participación de varios actores escolares en el mantenimiento del estigma, lo que hace ver la dimensión sistémica del estigma.

El análisis se centra en el manejo de la autoridad que opera dentro de una *institución total*, la cual, se rige por una serie de reglas de trabajo, unas explícitas y otras implícitas. Muestra que la forma en que se aplican, produce inclusión o exclusión.

En el caso de Omar, se analizan tres ámbitos:

- Creación del estigma por desprestigio social y mal comportamiento escolar
- El mantenimiento del estigma por el sistema escolar
- Las formas personales e institucionales en que se afronta el conflicto

El estigma por desprestigio social hacia un estudiante surge como punto de partida por la alianza entre varios compañeros con la intención de hacer daño. Esto sería una forma de lo que actualmente se le denomina *bullying*. Omar relata cómo es que varias de sus compañeras, dirigidas por una de ellas, deciden crear una imagen de él con el propósito de sacarlo de la escuela.

Haga de cuenta que esas muchachas, no es que diga que yo soy acá /señala posición de galán), pero a esta Jesa, yo le gustaba -según eso como novio, pero yo la veía como una amiga...yo siempre he visto así a las personas y desafortunadamente es diferente, pero haga de cuenta que no se por qué ella lo hizo, que junto a un grupo de amigas... mencionaron , no sé de donde sacaron eso, pero yo me moleste.... no sé cómo contárselo, pero ellas dijeron que me estaba masturbando en el salón. Digo eso es muy serio, yo digo cómo se atreven a hablar así... Tiempo después a mi me contaron que se habían puesto de acuerdo, a mi la que me contó Miriam, me dijo: *sabes que a mi me dijeron, la verdad es que ellas me dijeron que dijera eso. Vamos a decir que lo vimos y no hay que descansar hasta que lo corran...*

Ahora me pongo a pensar cómo es que ellas se pusieron a decir eso y haberme inventado eso, se necesita cierta mentalidad o cierta sangre muy fría como para hacer eso...

Para cuando ocurrió este incidente, Omar ya tenía algunos reportes en prefectura debido a su conducta y al parecer las autoridades dieron por hecho lo que las compañeras dijeron de él. Las medidas que toma la autoridad escolar en este caso, es acusarlo y mandar llamar a sus padres.

Me mandaron hablar y me dicen, oyes que tu.... y yo me sorprendí, ni sabía que quería decir con esa palabra.... que tu te estabas masturbando en el salón, y dije, oiga pero discúlpeme, pero yo le podía decir algo (...) el subdirector y la jefa de prefectos. Me dijeron queremos hablar con tus papás por eso, espérese un momento les dije, *como quiere llamar a mi papá por algo que yo ni hice*, a mi me dio mucha pena y les dije *cómo van a creer que yo hago eso, ni que estuviera enfermo de la mente, les dije...*

En defensa, Omar les solicita se investigue para que lleguen a la verdad, sin embargo, los prefectos tienen la imagen que él dice mentiras y es inteligente, ya que siempre tiene justificación para cada reporte que le ponen, y esta ocasión no iba a ser la excepción.

....ellos tienen la creencia de que yo soy un mentiroso, ellos dicen que tengo la mente muy rápida como para inventar, ellos me han dicho tu eres muy inteligente y tu puedes pensar más rápido que hasta nosotros, no hay personas muy inteligentes como tu, hay pocas. Tu puedes engañar a las personas así, y les dije oigan yo no los estoy tratando de engañar yo les estoy diciendo la verdad.

Cuando se conoció públicamente la situación, por tratarse aún de un tema tabú, solicitan a la dirección escolar tomar cartas en el asunto, situación que es directamente confrontada por Omar con una madre de familia.

....haga de cuenta que Dulce le dijo a su mamá... y me dijeron algunos compañeros es que vino la mamá de Dulce... a ella me la encontré a la entrada y dice *que te tenemos que correr*, y yo dije *es que no hice nada*, yo me defendí, no les mostré sensibilidad, porque cuando uno dice hay... esto, se aprovechan.

La forma en que se manejó la situación por parte de la dirección, fue marcar los límites a través de una sanción: suspenderlo de la escuela, sin embargo, por acuerdo entre la dirección, el padre de familia y el estudiante, se decidió que recibiera atención psicológica, a la cual posteriormente dejó de asistir. Incluso, al parecer los psicólogos no compartieron el problema diagnosticado por las autoridades, pero igual no hicieron nada:

....Y yo les dije, no me pueden correr porque yo no hice nada a mi demuéstreme que hice algo, y el acuerdo al que llegamos es que me iban a mandar con el psicólogo, y nomás vine una vez, no quise volver porque que hasta cierto punto también se me hace que no es una gente muy preparada, una persona preparada no se comporta como se comportaron ellos... o sea no se me hizo profesional, yo entiendo que tienen que conocer de mi vida, pero ahí como que sólo se estaban burlando, o sea... se lo tomaban como juego entre ellas, eran puras mujeres y vi que nomás se burlaban....

Esta situación, según refiere Omar fue muy vergonzosa y difícil para él. La imagen, que era de dominio público por casi todos los miembros de la escuela, y el atribuirle problemas sin ser participe, provocó que tomara la decisión de dejar la escuela.

...pase primer año sin problemas, y 2do.lo perdí porque la prefecta ya me traía y eran muchos problemas a cada rato yo, que yo esto, que yo lo otro, entonces...decidí salirme; jugar futbol y mejor me salí, estuve jugando en las fuerzas básicas de Puebla y entonces estuve ahí jugando un año y perdí ese año, pero luego me di la oportunidad de regresar y regrese aunque a muchos no les pareció...

Entrevistadora: por qué dices que perdiste un año?

Omar: ya eran varias cosas, ya nada más hacia unas cositas y ya se iban sobre mi, o sea ya era un antecedente muy grande fue lo que influyó, haga de cuenta que ya no era simplemente el hecho, sino la persona, lo poquito que fuera lo agarraban así /hace señas con las manos como de escándalo/ Yo no hacía nada y fue Omar

Como se observa, el mantenimiento del estigma por desprestigio hacia un alumno es retroalimentado por los que ejercen la autoridad de manera inmediata como son los maestros y prefectos, quienes a todo hecho que se sale de la norma disciplinar, es atribuido a quien tiene antecedente de mal comportamiento. Incluso esto es sostenido de manera constantemente en el salón de clases, no sólo por el lugar que le es asignado dentro del aula a Omar, sino también por la vigilancia al que se ve sometido

... en una ocasión, haga de cuenta que cuando el maestro se agachaba para ver la lista, todos los compañeros del salón le gritaban cosas, todos en coro y cuando él volteaba -todos callados, y a mí como ya me tenía sentenciado, me sentaba adelante y por eso yo me cuidaba, no me reía y entonces veía que no era yo... y entonces dijo, voy a reportar a todo el grupo, pero luego no... resulta que Omar es quien los vuela y la prefecta dijo: *es que Omar es quien los mueve* y yo le dije al maestro, cómo sí estaba yo adelante, y él dijo no, no, reporte para él y nomás reporte para mí y ahí fue cuando yo me moleste y ya por eso también querían hablar con mi papá.

Por otra parte, parece ser que la frecuencia e intensidad (Sluzki en Schnitman, 2005)) así como la pautaación (Bleichmar, 2008) o modo de ejecutar la norma estableciendo los límites, tiene que ver con la persona que se trate, es distinto para quien tiene un estigma o para quien tiene una posición dentro del sistema

...aquí no importa tanto el hecho, sino la persona, le voy a contar, la otra vez hubo un problema muy grave, no sé si se entero que un alumno traía un arma, una pistola y le dio un disparo a un compañero en el pie... a pero ese alumno como era sobrino del director, no le hicieron nada. Y aunque se fue para los estados unidos y faltó, a él le dieron su certificado, aja; saco el certificado, y ya ni se tocó del tema. En cambio, la otra vez hubo un problema entre varios muchachos, se pelearon y todo, hasta llegó la patrulla afuera de la escuela y como son mis amigos, me acerque haber que pasaba, y entonces sin saber lo que traían en una mochila, me dijeron tómala, yo la tomé...y ahora por eso dicen que yo soy el del problema, nuevamente sin averiguar

Parece ser difícil re-direccionar hacia un comportamiento académico esperado a los estudiantes estigmatizados por mala conducta dentro de una institución escolar. La circularidad en una situación como la referida, es recreado tanto por las autoridades como por el estudiante en su

intento por encausar educativamente. Omar narra un intento por cambiar la imagen hacia una más académica, pero que, bajo una comunicación de doble vínculo donde existe una invitación y mandato a la vez, lo convierte en un acto fallido:

...yo lo único que intente, fue nuevamente participar en un concurso, como en el que participe en primer año... dije, yo creo que con eso, con que gane en ese concurso /risas/ yo creo que con eso vamos pa' delante. Pero también haga de cuenta que eso no valió porque me prometieron un diploma y nunca llegó, en fin... ahora me ofrecieron participar en otro concurso que va haber, pero no me lo ofrecieron seriamente ni nada, sino que simple y sencillamente por mandato, o sea me están ordenando, no me están diciendo - oye ¿quieres participar?... Así llegó y me dijo el subdirector: quiero que te metas al concurso, que te inscribas con tal profesor y que ganes, así, que te inscribes y quiero que ganes para que vayas a concursos afuera, o sea con un motivo de orden... entonces participe y yo creí que con ese concurso... con eso iba a cambiar, con eso ya me gane algo, pero no.

Omar, después de intentos fallidos, parece ser que asume su estigma y de acuerdo a la reiterada situación de ser etiquetado como problemático, responde de acuerdo al papel asignado y esperado por los actores educativos, sin llegar abiertamente a la confrontación. Su forma de afrontar los conflictos, es no mostrar debilidad y cuya arma, según refiere, es sólo contestar con su verdad:

Me dicen que siempre en los problemas que pasan yo estoy metido y que algo tengo que ver... Pero, yo no me muestro sensible, porque a uno lo agarran de bajada, simplemente yo digo la verdad y les contesto.

Por otra parte, él reconoce que es un sobreviviente en dicha escuela, que a diferencia de otros compañeros que son excluidos de la oportunidad de asistir a ella, ha aprendido a desarrollar formas de sobre (con)vivencia con la autoridad, no así perdido la visión educativa de la legalidad.

Ahora ya les doy por su lado sin ponerme al tu por tu o ser mal educado o un grosero, simplemente les doy por su lado y aún así se enojan... para mí yo no es tanto un problema sobrevivir o estar aquí, a mí ya me tocó conocer varios compañeros que los corrieron. Se me hace muy mal el sistema que tienen aquí en la escuela, porque... haga de cuenta que el sistema que tienen aquí, es que según ellos no sirven algunos estudiantes... y para fuera, y no se ponen a pensar en ayudar al joven, a ayudarlo a ver cuál es el problema de raíz, el por qué... o sea, los muchachos están mal y va para afuera y le digo, han corrido a varios, le digo yo soy uno de los pocos que ha sobrevivido a eso... mas fácil decir lárgate hazte un vago en la calle... en vez de darles la mano y sacarlos adelante, o sea es una institución que se supone que tiene profesionales y todo para hablar con los muchachos... es lo que le digo que a mí no se hace bueno el sistema del plantel.

El peso de la tipificación sobre la persona, es un antecedente con el que se tiene que aprender a sobrevivir y aún cuando hay intentos por quitar dicho estigma, pareciera que todo esfuerzo es poco relevante para redireccionar la imagen creada.

Una de las resonancias en los actores educativos por la estigmatización de desprestigio hacia una persona, principalmente por quienes ejercen la autoridad como son los maestros, prefectos y directivos, es que éstos actúan sobre la persona y no tanto por la falta realizada. El estigma de

este orden, de tipo social, no es entonces una etiqueta abstracta donde se pueda aplicar la norma objetivamente, sino que influye el quien. Esto parece ser uno de los factores que intervienen para decidir la intensidad y frecuencia (Sluzki en Schmitz, 2005), así como la pauta para la ejecución de la norma. Esto se relaciona cuando se dice que: “La norma está definida por una legislación que pone al centro el derecho y la obligación colectiva. La pauta o modo para aplicarla es producto de la arbitrariedad [o juicio] de la autoridad” (Bleichmar, 2008, p. 33). Dicho modo, distribución, frecuencia e intensidad se refiere entonces a la puesta de límites de quien ejerce la autoridad.

Una diferenciación en la norma aplicada, interviene no es tanto la falta escolar establecida, sino la persona y la relación de ésta con el poder.

En este sentido, las decisiones que toma Omar para afrontar los problemas de manera cotidiana como persona rotulada de *alumno problemático*, es actuar bajo dicha tipificación, dando por su lado a la autoridad escolar y enfrentándose únicamente con la arma de decir la verdad. Aún cuando reconoce que la verdad aceptada es aquella que esta relacionada con vínculos de poder.

En tanto que las decisiones que toma la institución para resolver los problemas de conducta de la mayoría de los estudiantes, no vinculados a las personas de su interés, es en primera instancia el reporte, posteriormente involucrar a los padres de familia (sólo como receptores de la queja), después los derivan para que reciban ayuda psicológica, y cuando no resuelve nada, se opta por reiterar amenazas de expulsión hasta llegar a que el mismo alumno decida salirse. Esto es un aspecto que los alumnos estigmatizados bajo esta etiqueta aprenden de manera cotidiana: la desigualdad en la aplicación de la sanción, por lo que no importa el delito escolar, sino la persona que lo realiza. Tentativamente, de acuerdo a lo anterior, algunos de los resultados preliminares para este tipo de casos son:

- a. Que el estigma es creado y sostenido para quien no tiene relaciones de poder. Por lo tanto, este ejemplo de tipificación es propio del débil o del que no tiene poder.
- b. El papel que toman los estigmatizados ante la autoridad, por la imposibilidad de adaptarse a la norma establecida (que era una creencia previa), es que aprenden a manejarlo y manejarse así mismo bajo la etiqueta una vez que le es designada

2. La Estructura de Participación Social (EPS), una forma de interpretar interacciones de inclusión y exclusión en el aula

Toda institución escolar se circunscribe en un contexto social y cultural. Por ello, el tipo de convivencia que se configura en ella, contiene códigos, valores, creencias y formas de interacción específica. El entorno puede fortalecer y promover la convivencia escolar, no obstante también es fuente de riesgos, conflictos y contradicciones en sus espacios, así como entre los actores que intervienen en el proceso. Bajo estas circunstancias se pueden generar prácticas de intolerancia, violencia, autoritarismo, exclusión y otros rasgos contrarios a la convivencia democrática o armónica.

Uno de los principios educativos para la atención a la diversidad es que el aprendizaje es un proceso que implica una relación mutua y se concibe como un proceso social y activo. En este sentido, toda actividad de aprendizaje se produce a través de las interacciones con otros.

Para atender a la diversidad, Booth y Ainscow (2000), consideran que se tienen que realizar prácticas inclusivas de la escuela. Estas prácticas idealmente, se relacionan con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas por los estudiantes fuera de la escuela.

El aprendizaje es un proceso social con consecuencias sociales, según Gimeno y Pérez (2008) la vida en el aula se considera como un sistema social, abierto, de comunicación y de intercambio. Como en todo sistema, no puede explicarse el comportamiento de cada uno de sus elementos sin conocer la estructura y funcionamiento del conjunto así como de sus conexiones con otros sistemas con los que se establece relaciones, esto significa interpretar lo que ocurre en el aula bajo la organización en la institución escolar, así como la influencia de la cultura de otros actores sociales, como puede ser la familia.

Sin embargo, el análisis se sitúa sólo en la dinámica de interacción comunicativa entre un grupo de estudiantes. Esto con el propósito de identificar la estructura de la participación social en el aula (EPS) como una forma de inclusión, o en su caso de exclusión, de los alumnos en su ámbito escolar específicamente áulico.

Uno de los principales retos es ofrecer educación calidad a la diversidad, por lo que la inclusión implica promover en los alumnos la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia. Igualmente, Brien y Guiney (2005), especifican que la inclusión además un compromiso ético que permite a todos los estudiantes aprender dentro de un colectivo diverso, y que la inclusión esta relacionada con varios factores sociales, lo cual involucra que ellos deben:

- Estar integrado en el sistema de enseñanza y no al margen del mismo.
- Estar integrado en el aprendizaje que se produce dentro del sistema.
- Estar integrado en el aprendizaje sobre el aprendizaje.
- Estar integrado con una voz que se escucha.
- Estar integrado con el conocimiento y la sensación de que se está integrado.
- Estar integrado entendiendo la propia identidad como alumno y como persona.
- Estar integrado con la posibilidad de elegir alternativas,
- Estar integrado en la comunidad escolar.
- Estar integrado en la comunidad en general.

Esta inclusión puede observarse en el aula a través de una estructura de participación social en clase, Erickson (2003) denomina a esta EPS como un conjunto reglado de limitaciones en cuanto al reparto de los derechos y deberes de los distintos miembros que interactúan en el grupo.

La estructura de la participación social rige la secuencia y la articulación de la interacción, el trabajo de la interacción se divide en distintos roles comunicativos articulados, por lo que una estructura de participación se puede entender como la configuración de todos los roles de todos los participantes en un evento de interacción.

En el ámbito de la tarea social, como un indicador de la EPS, existen cuatro aspectos a definir:

- a) las barreras sociales de acceso a personas y otras fuentes de información durante la clase;
- b) el reparto de derechos y deberes de comunicación entre los diversos miembros en interacción;
- c) la secuencia y distribución temporal de los diversos «intervalos» funcionales en la interacción; y
- d) las acciones simultáneas de todos los implicados en la interacción durante la clase.

Caso 2 de exclusión por estigma a nivel de un grupo curso:

A continuación se presentan varios ejemplos de cómo es la EPS en un grupo donde participan alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.), esta situación se ubica como el primer tipo de estigma que menciona Goffman (2000).

El reparto de derechos y deberes de comunicación entre los diversos miembros en interacción son determinados por la maestra de grupo, como a continuación se muestra, la maestra es quien da la indicación y el turno del habla, establece la norma implícita de quien y en qué momento intervenir:

Ma: haber sentaditos todos, ándele ay que escribir, en esta hoja.

Ma: no vas ahí, no vas ahí, vete a tu lugar.

Ma: Siéntate, tú tampoco vas ahí, ¿vamos a empezar?, tú tampoco vas ahí, no estés comiendo hijo, guarda tu comida, guarden los trompos o desaparecen de su mundo para siempre.

Ma: Ya ok, saquen su libro de español, vamos a empezar con los cuentos primero y luego va hacer ortografía.

Ma: Quiero que me lean, quién me quiere compartir el cuento que empezó a escribir.

Ma: vayan sacando su cuento clásico, todos hicieron su cuento clásico, les dije acuérdense.

Ma: Espérame todavía hay niños hablando fuerte, fuerte.

Ma: Bueno a quien le piden permiso de levantarse si estamos en el dictado, estoy de adorno o qué ni que estuviera pintada.

Ma: ustedes no deciden.

Las barreras sociales de acceso a personas y otras fuentes de información durante la clase que la maestra realiza una diferenciación entre los estudiantes con necesidades educativas especiales y los demás compañeros de clase, aun cuando la maestra supone que el acceso e igualdad consiste en solicitarles los mismo sin considerar que para la igualdad en el acceso consiste precisamente en proporcionar a cada quien sobre la base de sus posibilidades.

Ma: no te voy a decir, acabas de escuchar a tu compañero y no te acuerdas, no pones atención.

Ma: porque no llevas ninguna, y no puedes ir anotando las que voy diciendo, te estoy preguntando, porque eres tan flojo, siéntate bien, anota las que sigo diciendo, nada mas no alcance y no haces nada como diario.

Ma: Así se la pasa./se dirige hacia mí, como observadora/- no hace nada, su mamá dice que en su casa si lee y escribe bien, y yo le digo que yo tengo que verlo aquí, en el salón para pasarlo, dice su mamá que me tiene miedo, más no es cierto, si no todos me tuvieran miedo ¿verdad?. Si le digo que saque su cuaderno, se pone a llorar siempre, por eso ya no le digo que lo saque, porque nada mas llora y no hace nada, por eso lo deajo.

Ma: ¿Te fijas que no sabe escribir? /se dirige hacia mí, como observadora/ no hace nada, nada mas esta copiando a los compañeros, yo la deajo que lo haga, no aprende pero eso ya lo se yo y la maestra de USAER, yo la atiendo a Rosario, la trato igual que otros niños para que no se sienta mal, por eso le pongo las mismas actividades de todo el grupo aunque no las sepa hacer.

En la interacción que se da entre la maestra y alumnos, la secuencia y distribución temporal de los diversos «intervalos» funcionales de la interacción y las acciones simultáneas de todos los implicados, durante el proceso de la clase, se da cara a cara en el acto comunicativo, en cuanto el preguntar y responder entre los involucrados en la dinámica de la clase, genera una interdependencia en su acción colectiva, siendo la maestra quien determina el derecho de hablar y escuchar a través de dar las pautas de segmentación y distribución del tiempo, en la ejecución del comportamiento verbal y no verbal de los implicado, funcionando estas pautas como un mecanismo de control social, mediante el cual los participantes que interactúan pueden decirse mutuamente lo que está sucediendo momento a momento:

Ma: guácimo, la 1 la 5 la 6, la 10, la 14, la 15, la 17, David a tu lugar hijo

Ma: Me falta una verdad?

Ao: ponga tallarín maestra.

Ma: ya son las 10,1,2,3,4,5,6,7,8,9,10

Ma: la van a buscar en orden alfabético, para buscarlas

Ma: Quién me dice cual sería la primera?

Ma: A ver véanlas bien, las que están marcadas, véanlas bien

Ma: La voy ir poniendo acá, dro,me,da,rio, sería la primera, cual sería la No.2?

Ma: Levante la mano a que me va a decir la tres.

Ao: Esotérico.

Ao: No maestra denigrar.

Ma: Denigrar estamos en la D.

Ao: Dromedario.

Ma: Antes de dromedario, no habíamos fijado en ésta, entonces primero va esta porque esta ya es compuesta, y ya cambiamos.

Ma: Ahora sí levante la mano el que me va a decir la tres?

Ao: Esotérico

Ma: No primero es esófago

Gimeno y Pérez (2008) consideran que una estructura de tareas académicas induce y requiere necesariamente un tipo de relaciones sociales en el aula del mismo modo que una forma de establecer la estructura de participación social favorece y potencia unas y no otras formas de concebir y desarrollar las tareas académicas; entre ambos subsistemas se establece fuertes relaciones de dependencia y potenciación. El alumno/a aprende como consecuencia de su

participación en la vida social del aula, tanto como por la realización individual o compartida de las tareas académicas- Aprende modos de comportamiento e interacción a la vez que contenidos y modos de aprender, desarrolla actitudes sociales tanto como habilidades cognitivas y actitudes ante el conocimiento y la investigación.

Ante estas evidencias, se puede observar retomando un Watzlawick, (1985) que una comunicación trasmite información tanto verbal como no verbal y al mismo tiempo impone conductas, ya que toda comunicación define la relación. En este sentido, la escuela debiera ser un espacio en que las personas aprendieran a comprenderse y comunicarse de manera directa, abierta, clara e inclusiva.

Al respecto Morin, (2009) señala que la comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. La educación para la comprensión, y sobre todo por contener aspectos intersubjetivos, está ausente de nuestras enseñanzas consientes. Lo anterior puede ser porque es de índole cultural. El mismo autor afirma que el planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos, cambio de pensamiento, de manera de ver las cosas y actuar sobre ellas, principalmente, teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades. “Tal debe ser la tarea para la educación del futuro”. (Morin, 2009, p.3).

La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños, es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incompreensión. De allí la necesidad de estudiar la incompreensión desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos. Y en este caso, la comunicación es básica para realizar prácticas incluyentes ya que éstas implican cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común y en la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a los alumnos con n.e.e.

3. El caso Gabriela. Una Inclusión exitosa

El segundo caso que se trata en este artículo es una experiencia exitosa de inclusión, una alumna con n.e.e en una escuela primaria de *educación regular*, en México esto significa que las escuelas de educación básica por normatividad deben atender a todos los alumnos sin importar raza, sexo, condición socioeconómica, o bien con distintas capacidades físicas o intelectuales. En los siguientes párrafos se describen las características, físicas psicológicas y emocionales de Gabriela, posteriormente se narrará el proceso que vivió en la inclusión como alumna de educación regular, en todas las actividades académicas, de socialización con el grupo, convivencia con la comunidad estudiantil, maestros y contexto social; esto como resultado de las estrategias colaborativas con la Unidad de Apoyo Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER¹), padres de familia y maestra.

1 La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) pertenece a un programa *Nacional de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa* propuesto por la Secretaría de Educación en México, siendo una instancia técnico operativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia.

Gabriela nació en Guadalajara Jalisco el 26 de noviembre de 1997, su diagnóstico médico otorgado por una institución de salud pública es de “Trastornos mentales debidos a lesión cerebral y enfermedad física” es una niña que presenta problemas de lenguaje, dificultades para el aprendizaje y dificultades en la motricidad gruesa. Tiene doce años, una estatura aproximada de 1.55 metros y pesa alrededor de 50 kilos, su complexión física es gruesa, fuerte y robusta; su pelo es oscuro, rizado y largo, sus ojos son grandes, negros y redondos, su nariz es pequeña, tiene parecido con la figura materna más que con la paterna.

Gabriela pertenece a una familia nuclear aparentemente funcional, la comunicación, el manejo de la autoridad, roles parece estar claramente definidos. Está conformada por su papá, mamá y ella como hija única. El papá es policía y trabaja en un puesto de seguridad en una tienda departamental, la mamá es educadora en un jardín de niños particular que se encuentra a unas cuadras de la escuela primaria donde estudia Gabriela.

El domicilio de Gabriela se encuentra a treinta kilómetros aproximadamente de la escuela primaria, ella y su mamá hacen una hora de camino hasta la escuela por las mañanas y media hora más por las tardes, debido al tráfico de regreso. A pesar de ello, es una niña que no falta y siempre llega puntual.

El antecedente de preparación profesional de la mamá parece ser que contribuye con el apoyo que le brinda a la niña por sus necesidades específicas, puesto que le deja responsabilidades, la enseña a hacer las cosas y la ayuda en las tareas, tienen comunicación. Se puede inferir que el resultado que se tiene con Gabriela es debido a este factor y al trabajo colaborativo con USAER y la maestra de grupo.

Gabriela llegó por primera vez a la escuela primaria cuando entra a 4º, su madre buscaba una escuela de educación regular pero que tuviera el servicio de la Unidad de Apoyo Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), puesto que estas tienen personal profesional en educación especial, que apoyan el trabajo de los docentes integradores que atienden alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Desde el primer ciclo escolar que Gabriela cursó en esta escuela se han notado avances en su proceso educativo y quedan claros ciertos retos que la alumna y su familia tienen que enfrentar, porque la sociedad no siempre está preparada para incluir a las personas diferentes en su cotidianidad.

Gabriela se integra al plantel educativo del que hacemos referencia cuando inicia el cuarto grado, temerosa de lo que pudiera ocurrirle, puesto que en entrevista con la alumna se sabía que tenía varias experiencias de exclusión y discriminación en otros planteles. Tal vez por ello, en un primer momento se mostró apática al trabajo y a la convivencia. La alumna aprobó y pasó a quinto grado, su nueva maestra le dio un trato igualitario, sin considerar la n.e.e que la niña tenía, así que terminó el ciclo escolar.

La alumna Gabriela tenía 12 años de edad cuando llegó por segunda vez a quinto, ésta es la experiencia que se registra en un diario de campo y se narra a continuación.

Cuando Gabriela llegó por segunda ocasión a quinto, se etiqueta en el grupo por ser repetidora, por tener problemas asociados con el lenguaje y con la motricidad, y por tener un pésimo estado del humor. A simple vista no presenta una n.e.e, pero cuando se le escucha hablar es evidente su problema en la pronunciación de las palabras.

El comportamiento de la alumna, ha cambiado considerablemente, también presenta altas y bajas en su rendimiento y socialización escolar. Cuando Gabriela llegó el primer día de clases pasó al aula haciendo gestos que manifestaban cierto desagrado, no hablaba o cuando lo hacía, tenía un tono de enojo y desacuerdo ante cualquier comentario y situación, observaba con seño de molestia y estaba a la defensiva de las personas. El resto de los alumnos por su parte, la observaron y le correspondieron con los mismos gestos y muecas, incluso le faltaban al respeto imitándola y molestarla. Esto se confirma en el siguiente comportamiento de Gabriela hacia sus compañeros.

El primer día de clases Gabriela llega tarde al salón y ante el saludo de la maestra “buenos días, bienvenida” la alumna mira a la maestra y dice “ash buenos días, el camión se tardó mucho” camina hacia una banca desocupada y con sus pies mueve (sin patear) las mochilas que se encuentran en el piso; los alumnos la miran y uno de ellos comenta “por qué me pateas mi mochila” ella contesta “ash no la patee, solo la moví, mejor fíjate” (la expresión oral de la alumna es poco claro por su problema de lenguaje) otro de los alumnos comenta “qué dijo” la maestra le dice al grupo “respeto por favor”.

Por lo anterior, la maestra y los especialistas de la USAER pensaron que primeramente era necesaria la intervención con todo el grupo, haciendo un trabajo de sensibilización hacia las personas con n.e.e y de manera particular con la misma alumna para que respetara y conviviera con sus compañeros. Puesto que así lo marca el plan de estudios desde la formación cívica y ética que se refiere a continuación:

Encaminada al logro de las competencias cívicas y éticas, que permiten a los alumnos tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos. Su desarrollo demanda un ejercicio práctico, tanto en situaciones de su vida diaria como ante problemas sociales que representan desafíos de complejidad creciente. Asimismo, los aprendizajes logrados mediante el desarrollo de las competencias pueden generalizarse a múltiples situaciones y enriquecer la perspectiva de los alumnos sobre sí mismos y el mundo en que viven (SEP, 2011, p. 55)

Después de aplicar varias estrategias de sensibilización e integración con el grupo (análisis de casos, videos y pláticas), los alumnos comenzaron a comprender el problema de Gabriela y poco a poco la aceptaron como miembro del salón. Para la alumna no fue nada fácil confiar en ellos, puesto que venía de un grupo que la agredía física, verbal y psicológicamente, ella pudo observar que el comportamiento de sus nuevos compañeros era diferente y que la maestra la apoyaba. Se buscó desarrollar la competencia para la convivencia con los alumnos, tanto con Gabriela como con el resto, puesto que su desarrollo requiere “empatía, relacionarse armónicamente con otros... crecer con los demás, reconocer y valorar la diversidad social” (SEP 2011, p. 38).

Respecto al desempeño de la alumna ante las asignaturas, presentó dificultades para trabajar y cumplir los propósitos que estas seguían. El conflicto era mayor en educación física, por los problemas motores que le impedían hacer deportes, sin embargo las adecuaciones de correr por caminar que realizó el maestro favorecieron el desarrollo motor de Gabriela, esto se puede observar en lo siguiente:

La alumna se caía con facilidad y se cansaba con la actividad física, “maestro ya no puedo correr, ahs pues a ver Usted corra como nosotros” mientras se salía de la fila. La alumna se mostraba con un seño de disgusto en su rostro, molesta por no poder seguir el paso de sus compañeros. Sin embargo, el maestro la consideraba y le hacía adecuaciones a su programa “Gabriela si no corres camina, pero no te sientes, te puede hacer daño” los alumnos por su lado susurran en voz baja la palabra “corre” puesto que Gabriela no la puede pronunciar.

En lo que respecta a la asignatura de artísticas se complementaba con la clase de “labores” era una de las materias favoritas de Gabriela, trabajaban actividades como: costura, manualidades, escultura, pintura, decorado, dibujo, entre otros. La psicomotricidad fina de la alumna era buena y por lo tanto las calificaciones en esta materia también. Cabe destacar que la alumna siempre cumplió con el material solicitado por la maestra, como se comentó contaba con el apoyo de la madre de familia, quien siempre le compró el material solicitado. La maestra reforzaba el trabajo de Gabriela:

Ma: Recuerden que deben traer su material de labores, todos los martes

Ao: Maestra es que hace mucho bulto en la mochila

Ma: Y eso que tu vives aquí a la vuelta, imagínate Gabriela que vive hasta Tlajomulco” la alumna sonríe y voltea con su compañero y comenta “eh y yo si lo traigo” (la alumna no puede pronunciar la “r”).

La materia de español tiene como objetivo desarrollar competencias Comunicativas y Lingüísticas, uno de los problemas de la alumna, tenía que ver con el lenguaje, pues manifiesta dificultades para hablar y escribía; ella podía copiar, contestar un cuestionario tradicional de preguntas y respuestas explícitas en los libros, pero no componer poemas, cuentos, cartas. Su mayor dificultad en la asignatura fue porque el propósito era ambicioso para el diagnóstico inicial de la alumna, se pretendía que los alumnos se expresaran de manera oral y escrita en diferentes contextos. Las adecuaciones curriculares que se realizaron para desarrollar las competencias de Gabriela fueron diversas, se expresaba con una canción que le gustaba, con fotos, imágenes de revistas, y otras actividades.

En la asignatura de matemáticas, la alumna pudo mecanizar procedimientos que le facilitaron la resolución de operaciones básicas. El inconveniente se presentó en el momento en que debía elegir la operación necesaria para solucionar un problema; la mecanización aprendida de memoria ya no tenía aplicación, pero con ayuda de un monitor que podría ser su maestra, un compañero o un familiar, ella sí podía resolverlos.

En las materias de ciencias naturales, historia, geografía y cívica, participaba sólo cuando se le solicitaba y ella tenía disposición para contestar, nunca se le obligó, al contrario, cuando eran situaciones sencillas de aprendizaje, que ya tenía consolidados, se le motiva para que pasara al pizarrón o participara, pero si eran contenidos en proceso de consolidación, se le respetaba

su decisión. En estas asignaturas la principal forma de trabajo fueron resúmenes, cuestionarios explícitos y mapas.

En los periodos de evaluación bimestral, la alumna se reconocía insegura y buscaba copiar a sus compañeros, es por ello, que su desempeño se observaba y registraba para reconocer los avances y dificultades. Ella requería más tiempo para contestar los exámenes, por este motivo se tomó la decisión de monitorearla y solo si era necesario se le hacían aclaraciones igual que al resto del grupo.

La maestra observa el examen de Gabriela y comenta en general a toda la clase “acuérdense de estos ejercicios que hicimos, en esta página del libro (muestra la página)” y se acerca con la alumna “Gabriela aquí en este ejercicio se multiplica, acuérdate, lado por lado por lado” la alumna hace las operaciones que la maestra le sugiere.

Los exámenes provocaban tensión en la alumna pero, por otra parte, uno de los espacios que llegó a relajarla era el recreo, como espacio de convivencia en la escuela, en esta institución se maneja en dos recesos de quince minutos cada uno, el primero es para desayunar y el segundo es para descansar o jugar. Los primeros días de clases Gabriela pedía que la dejara en el salón, no le gustaba salir, poco a poco se convenció de que tenía que descansar y tal vez como una posibilidad jugar con sus compañeros.

Después accedió a la petición que hacía la maestra, salió al recreo y a los pocos días las compañeras la aceptaron como parte de su grupo, en especial una de las alumnas Alejandra, que tenía facilidad para socializar y para hacer relaciones interpersonales. Ese día Gabriela se veía con una sonrisa en su rostro, pues estaba con las niñas en el recreo.

Pasaba cerca de su maestra y comentaba “adiós maestra, ya vio con quién ando, ellas me invitaron eh” y seguían caminando por todo el patio. También saludó a otra de sus maestras “adiós maestra Lulú” se mostraba con una sonrisa en su rostro

La dinámica del segundo recreo era principalmente de juegos organizados por algunos maestros de la escuela, pero Gabriela por su problema motor no podía brincar la cuerda, el resorte, jugar rondas, puente robado y por lo tanto, prefería quedarse al margen de éstas actividades. En ocasiones se reunía con los niños en los juegos de mesa. Este logro fue importante para la alumna, pues ella ganó amigas, al respecto Meece señala que “Los compañeros son una fuente importante de apoyo emocional para el niño... Influyen en cuánto aprecie el logro, en cuánto estudie, en el rendimiento escolar y en las clases” (2000, p.297).

La participación de la alumna en los festivales escolares fue detonador para el cambio en cuanto a su participación, conducta y convivencia escolar, puesto que no fue difícil para ella integrarse a un grupo de alumnos que comenzaban a respetarla y la considerarla como uno más del grupo; esto ocurrió cuando se iniciaban los preparativos del festival del 12 de octubre. El resultado fue una interpretación teatral en el patio de la escuela, sólo faltaba elegir los papeles que cada uno desempeñaría de forma voluntaria; fue impresionante escuchar a Gabriela decir frente a todo el grupo que ella quería ser una de las damas de compañía de la Reina Isabel de España y que cargaría uno de los productos que los españoles trajeron a México.

La maestra señaló: “Entonces haremos una interpretación teatral de la llegada de los españoles, muy bien, la participación será voluntaria eh, ¿quiénes quieren participar de reyes de España?” entonces, varios niños levantaron su mano “solo necesito al rey y a la reina, no tanto, bueno pueden ser damas de compañía de la reina y también del rey” en ese momento Gabriela levantó la mano y la maestra le da la palabra “yo quiero ser dama de compañía de la reina” (Gabriela no puede pronunciar la “ñ”) a lo que la maestra respondió “muy bien, ¿quién más?”

Ese momento fue memorable para la alumna y su familia puesto que, ella nunca se había atrevido a participar en un festival escolar. Estaban satisfechos y gustosos del evento y cooperaron con los materiales y vestuario necesarios. Posteriormente se llegó el día del festival y Gabriela llegó caracterizada como una dama de compañía real, antes de que iniciara el evento se le veía nerviosa, pero después se mostró segura y todo salió perfecto. Ahí se escribió el primer logro de la alumna en cuanto a la convivencia y participación en eventos escolares con un grupo y con toda la escuela a la vez, esto resultado del trabajo colaborativo de USAER, familia y maestra.

En los días posteriormente se acercaba el festival “Día de la ONU” para el cual se siguió la misma mecánica de organización, se les dio una idea al grupo y ellos propusieron el proyecto, la participación también fue voluntaria.

La alumna decía “maestra, maestra yo quiero participar” (sin pronunciar la “r”) interrumpió a la maestra quien le contestó “esta bien Gaby ahorita vemos cuáles son los papeles que hay” y siguió con la organización del festival.

Gabriela fue de las primeras en solicitar un papel para participar en el festival, quería representar un país de la ONU y así fue; personificó la India, sólo que en esta ocasión el reto fue mayor, tenía que hablar en el micrófono para decir el nombre de su país y toda la escuela la escucharía. También tendría que bailar con una coreografía que implicaba giros, saltos, correr, agacharse y coordinar a la vez todos estos movimientos, y lo logró. Los resultados fueron satisfactorios, ella habló en el micrófono sin problema y sus compañeros respetaron su acento diferente. “Las escuelas intervienen de manera importante en el desarrollo intelectual, social y emocional del niño... Las experiencias escolares moldean su sentido de competencia y del yo, las relaciones con sus compañeros y sus actitudes sociales, lo mismo que otros aspectos del desarrollo social” (Mecce, 2000, p. 41).

La convivencia que tuvieron los alumnos en la preparación y ensayos de los festivales, logró la consolidación de la convivencia con todo el grupo, no sólo con Gabriela, cabe señalar que en el último festival, todos los alumnos tenían un papel activo y los aprendizajes logrados tienen que ver más con enfrentar retos de la vida real, considerados como “actividades que fomenten la confianza y la autoestima de los alumnos, los conduzcan a nuevas experiencias o a demostrar el valor de las habilidades académicas en los contextos de la vida real” (Díaz- Barriga, 2006, p. 103)

Colaborar entre todas las personas que convergen en los problemas educativos supone mejores resultados. De ahí que colaborar es igual a ayudar, auxiliar, asistir, acompañar entre otros muchos adjetivos que se lograron con el trabajo en equipo; esto fue lo que se hizo con los padres de familia, la maestra y USAER.

A la par del trabajo en el aula, la alumna se canalizó a psicología y terapia de lenguaje debido a las dificultades que presentaba en la socialización, autoestima, seguridad personal, así como a nivel del lenguaje, la motricidad y el desarrollo cognitivo. También se realizó una valoración sobre estas últimas áreas; del resultado surgieron planes de trabajo para las actividades dentro y fuera de la escuela a lo largo del ciclo escolar. El apoyo con USAER fue constante a lo largo de todo el ciclo escolar, con sugerencias para las adecuaciones curriculares en cada una de las asignaturas; con los materiales y contenidos para el trabajo en el aula; y con las pláticas y recomendaciones para la madre de familia en las reuniones generales.

En una evaluación final, el caso de Gabriela se considera como exitoso porque los logros en aprendizaje, lenguaje y convivencia fueron significativos. Específicamente se pueden nombrar los siguientes: la alumna tiene periodos de atención más largos con respeto al diagnóstico inicial del ciclo escolar; la expresión oral se mostró más fluida y menos inhibida ante el grupo, sobre todo en exposiciones de temas y festivales; disminuyeron las conductas agresivas y de disciplina; mejoró el cumplimiento de tareas y trabajos en clase y por lo tanto su desempeño académico en las asignaturas.

Los principales logros de la madre de familia en el ciclo escolar fueron: la sensibilización por las necesidades especiales de su hija tanto en la escuela como fuera de ella; la participación en los festivales escolares, apoyando con los materiales necesarios y la motivación familiar para lograrlo.

En el mismo sentido se le sugirió que a la madre de familia que: mantuviera las metas que se desean lograr con Gabriela; apoyara a la niña en la socialización y convivencia con familiares y compañeros de la colonia; además que continuara demostrando su afectividad para que la alumna se sienta querida y aceptada y por último que siempre reconociera sus logros.

Como muestra este caso, la inclusión de los niños con n.e.e en la educación regular implica la participación de los estudiantes, maestros, directivos y comunidad en general; para el logro de una buena convivencia es fundamental la aceptación de los alumnos y la reducción de las conductas que los excluyen del aprendizaje, el currículo regular y las normas de participación social y escolar.

A modo de conclusión, la manera en que se usan y aplican las normas ayuda a la generación de un ambiente de legalidad en la institución escolar, posibilitando la incorporación de prácticas distintas en los actores educativos, incluso en aquellos aspectos que contienen elementos culturales. Respecto de la convivencia, es importante ejercitarla sistémicamente, en forma colectiva es más factible sostener los procesos de inclusión reduciendo la exclusión.

Como refiere Booth y Ainscow (2000), las prácticas educativas tienen que asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunicación para mantener el aprendizaje activo de todos. Lo cual debiera estar articulado con una política educativa descentralizada de lo escolar hacia otros sectores de población, ya que la convivencia, la inclusión o exclusión, ya sea por presentar n.e.e o por cualquier otro tipo de estigma, son asuntos culturales. Ello debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria.

La mayoría de propuestas para la formación de docentes se encaminan a considerar las prácticas educativas inclusivas como aquellas en las que los maestros trabajan los enfoques de aprendizaje y enseñanza cooperativos, la solución colaborativa en el aula, pero se descuida o minimiza un enfoque sistémico en el que se incluya una participación de todos los miembros de la comunidad escolar como una estrategia de resonancia en la cultura de convivencia.

Bibliografía

- Booth, T; Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CESIE: Bristol
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Argentina: Noveduc
- Brien, O; Guiney, T. (2005) *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*. México, D. F: SEP
- Díaz-Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill Interamericana
- Erickson, F. (2003). El discurso del aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase En Honorio, M. Velasco, M. García, J. Díaz de Rada, A. (Eds.), *Lecturas de Antropología para educadores* (pp.325-353). Madrid: Trotta
- Estalayo, A. (2011). Violencia adolescente y circularidad: de la teoría a la práctica en Roberto Pereiro (Comp.) *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*: Madrid: Morata.
- Gather, M. y Maulini, O. (2010). *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para pensar la escuela*. España: Graó
- Gimeno, J; Pérez, A. (2008) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: Madrid
- Goffman, E (2000). *Estigma. La identidad deteriorada*. Argentina: Amorrortu/editores
- Goffman, E. (2001). Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Argentina: Amorrortu/editores
- Luhmann, N. (1996) *Introducción a la teoría de sistemas*. México: Universidad Iberoamericana / Colección Teoría Social.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México: SEP, Mc Graw Hill.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa
- Santojanni, F. y Striano M. (2006). *Más allá de la ciencia cognitiva en Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. Siglo XXI: México
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011, Educación Básica*. México: SEP.
- Sluzki, C. (2005). “Violencia familiar y violencia política. Implicaciones terapéuticas de un modelo general” en Schnitman, D. Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad. Argentina: Paidós
- UNESCO. (2009) *Directrices sobre políticas de inclusión en la Educación*. Francia.
- Watzlawick, P. (1990) *La Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.