

# Aulas equitativas en educación primaria:

un proceso de construcción social y cultural

*Rosamary Selene Lara Villanueva*



# Aulas equitativas en educación primaria:

## Un proceso de construcción social y cultural

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

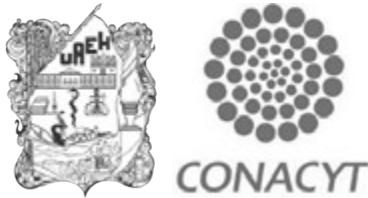
Área Académica de Ciencias de la Educación



CONSEJO  
EDITORIAL

# Aulas equitativas en educación primaria: Un proceso de construcción social y cultural

Rosamary Selene Lara Villanueva



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO  
Pachuca de Soto, Hidalgo, México  
2023

# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Octavio Castillo Acosta  
*Rector*

Julio César Leines Medécigo  
*Secretario General*

Marco Antonio Alfaro Morales  
*Coordinador de la División de Extensión de la Cultura*

Ivonne Juárez Ramírez  
*Directora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades*

## Fondo Editorial

Asael Ortiz Lazcano  
*Director de Ediciones y Publicaciones*

Joselito Medina Marín  
*Subdirector de Ediciones y Publicaciones*

Primera edición electrónica: 2023

D.R. © UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO  
Abasolo 600, Col. Centro, Pachuca de Soto, Hidalgo, México, C.P. 42000  
Dirección electrónica: editor@uaeh.edu.mx

El contenido y el tratamiento de los trabajos que componen este libro son responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

**ISBN: 978-607-482-768-2**

Esta obra está autorizada bajo la licencia internacional Creative Commons Reconocimiento – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd) No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas. Para ver una copia de la licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



Hecho en México/*Printed in México*

## Agradecimientos

Mi atento agradecimiento a CONACYT-SEP-SEBYN por permitirme participar en este proyecto de investigación a través de fondos sectoriales, con los cuales se financió la investigación en el periodo de 2004 al 2006.

Igualmente agradezco a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo por brindarme el apoyo institucional en las distintas facetas de esta investigación, la cual representa un éxito más en mi carrera profesional de la educación, así como por comprender la laboriosa tarea del proceso de investigar.

También mi más amplio agradecimiento y un reconocimiento por la labor desempeñada a mis colaboradores en este proyecto: a la doctora. Rosa Elena Durán González, a Yadira González Acosta (titulada por este proyecto de investigación como licenciada en Ciencias de la Educación) y al M. T. E. Alejandro de Fuentes Martínez (asesor tecnológico para desarrollar la base de datos y página web del proyecto), quienes estuvieron codo a codo en este proceso de investigación; con su participación sincera, amable y responsable hicieron posible la culminación de este trabajo.

Rosamary Selene Lara Villanueva

La edición de este libro ha sido posible gracias al apoyo de los recursos PIFI 2010-13MSU0017T-09, Mejoramiento de la Capacidad y Competitividad Académica de las Ciencias Sociales y Humanidades, el Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (FOMES), el Área Académica de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, dedicados al Cuerpo Académico de Planeación, Evaluación y Desarrollo Curricular.

Este trabajo es producto de los contenidos derivados del proyecto de investigación: “Aulas equitativas en educación primaria: un proceso de construcción social y cultural”, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, dentro de los fondos sectoriales para la educación básica cuya referencia es SEB SEBYN-CONACYT, 2003\_ C01-20.

Para ver más información y productos derivados del proyecto, se puede consultar la siguiente dirección electrónica: <http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/investigacion/aace/cincide/aeq/index.html> .

<b>Prólogo</b>	<b>13</b>
<b>Estado del conocimiento</b>	<b>21</b>
Introducción	21
<b>Categorías documentales relacionadas con el tema de investigación: aulas equitativas en educación primaria</b>	<b>25</b>
Equidad educativa	25
Inclusión y exclusión	28
Extraedad o sobreedad	32
Equidad de género	37
Factores asociados a la equidad, la exclusión o a la desigualdad social y educativa	42
Trabajo infantil	45
Violencia escolar	50
Relación familia-escuela	57
Propuestas pedagógicas para atender la diversidad y la desigualdad social en el aula	62
Comentarios finales	72
<b>Una aproximación conceptual hacia la construcción de la equidad social y educativa en aulas de primaria</b>	<b>73</b>
La escolaridad: igual o diferente para todos/as	74
¿Equidad o igualdad?	75
Equidad y justicia social	79
La construcción de género	81

La educación compensatoria	83
Inclusión vs exclusión	83
El desarrollo de las diferencias sociales	87
Las reglas explícitas y significados ocultos del currículo	88
Reconocer la riqueza de la cultura experiencial y cultural	91
La cultura de la escuela	93
El aula como espacio de negociación y discusión	95
La encrucijada de la cultura escuela-familia	95
La extraedad, ¿un factor de desigualdad social y educativa en la educación primaria?	96
Conceptualización de la extraedad o sobreedad	97
Conceptualización de aulas equitativas	98
El aprendizaje cooperativo. Una propuesta pedagógica para atender la diversidad y la desigualdad social en el aula	102
<b>Metodología de la investigación</b>	<b>107</b>
Descripción metodológica del estudio	108
Descripción contextual de los sujetos de estudio	110
Características de las escuelas primarias	111
Preparación de la intervención escolar	113
Diseño del instrumento de diagnóstico grupal	118
Ejemplificación de un análisis de los datos del instrumento de diagnóstico grupal	120
Taller de análisis y reflexión docente para construir la equidad en el aula y en la escuela	123
Concepto de aulas equitativas	126
<b>Análisis de los datos cualitativos</b>	<b>131</b>
Análisis de los datos cualitativos	131
Tratamiento de los datos	131

Desarrollo metodológico para la construcción teórico-conceptual	132
Análisis del instrumento de diagnóstico grupal. Ejemplos de lo analizado	133
Análisis de datos cuantitativos del instrumento de diagnóstico grupal en gráficas	139
<b>Los contextos sociales y culturales para la construcción de la equidad educativa en el aula. Categorías de análisis.</b>	<b>163</b>
Categoría central de análisis: situación familiar	163
Contexto socioeconómico y laboral de la familia	164
El trabajo infantil dentro de las familias: capital económico/capital cultural	165
El capital cultural de los padres y el apoyo escolar	166
Roles tradicionales en la familia: inequidad de género	167
Lo que se lee en casa y lo que la escuela espera de los alumnos/as	168
Categoría central de análisis: ausentismo y deserción escolar	169
Causas del ausentismo y la deserción escolar	169
A la búsqueda de soluciones para combatir el ausentismo y la deserción escolar. Un líder propositivo	171
Diagnóstico escolar de habilidades sociales y cognitivas de los alumnos	172
Distractores en el aula	174
Categoría de análisis: estrategias de enseñanza-aprendizaje	175
Categoría central de análisis: extraedad y programas compensatorios	177
La extraedad: una problemática social dentro de las familias	177
¿Todos/as los niños y niñas tienen derecho a la escolaridad básica?	177
Los programas compensatorios y la fisonomía de los alumnos	179
Los aspectos fisiológicos y la extraedad	179
Categoría de análisis: violencia familiar y escolar	180
Seguimiento de normas y reglas de la escuela	181
El colegiado de profesores: trabajo académico	183

¿Enseñanza de segunda? Expectativa de éxito o fracaso	184
El hábito: repetición de una práctica	186
Tipo de liderazgo directivo: carismático-propositivo y/o interpersonal	187
Gestación del proyecto escolar	188
Categoría central de análisis: equidad en la escuela	190
Significados de la equidad	190
Categoría central de análisis: valores en la escuela y en la familia	192
Modos de enseñar los valores en la escuela y/o dentro de las aulas	192
Comunicación: familia-escuela-familia	193
Los valores familiares, espejos en la escuela	194
Categoría: la reforma, el currículo y el docente	195
Categoría central de análisis: geografía urbano- marginal	197
Descripción física, social y geográfica de la escuela	197
Reflexiones	199
Caso 2. ESIC	
Categoría central de análisis: situación familiar	200
La adversidad crea otras formas de supervivencia con el afecto	200
Situación laboral y social de las familias	201
Contexto socioeconómico y geográfico	202
Categoría central de análisis: escuela-familia	203
La participación de los padres en las actividades escolares	203
Categoría central de análisis: características personales de los estudiantes	205
Conductas visibles y no visibles	206
Alumnos dinámicos y participativos	206
Niños y niñas activo/as, inquietos o hiperactivos	206
Niños y niñas en situación de extraedad	207
Capacidades diferentes: visual, retraso mental, lenguaje	208
Categoría central de análisis: apoyo psicopedagógico	209

La atención psicopedagógica	209
Categoría central de análisis: equidad en la escuela	210
El significado de la equidad en la escuela	210
La enseñanza de los valores para propiciar la equidad	211
Categoría central de análisis: la cultura escolar y reglas que delimitan las prácticas.	212
Práctica pedagógica	213
Formación académica y antigüedad	215
Seguimiento de reglas y normas en la escuela	215
Categoría central de análisis: relaciones interpersonales	216
Se promueven valores de amistad, solidaridad y compartir	217
Características sociales y geográficas de la escuela	218
Descripción física de la escuela	219
Reflexiones	219
Caso 3. EPMA	
Categoría central de análisis: situación familiar	220
Situación familiar de los niños y las niñas	221
Categoría central de análisis: cultura escolar	221
Seguimiento de reglas y normas en la escuela	221
El trabajo colegiado	224
Comunicación padres de familia-escuela. El proyecto escolar	225
Las representaciones de los padres sobre los enseñantes de sus hijos	226
Tipo de liderazgo desde los profesores	227
Categoría central de análisis: la práctica pedagógica	227
Categoría central de análisis: programas compensatorios	229
Categoría central de análisis: dificultades académicas	231
Falta de hábitos de estudio y su repercusión en las habilidades básicas de lecto-escritura	231
Habilidades cognitivas y su potencial para el aprendizaje escolar	232
Dificultades sociales y el rendimiento académico	233

Habilidades sociales y su potencial para la equidad	234
Reflexiones	235
CASO 4. EJV	
Categoría central de análisis: situación familiar	236
Situación familiar y su repercusión en la situación académica	236
Categoría central de análisis: familia-escuela	237
El apoyo de padres en tareas escolares	237
Indisciplina y conductas agresivas en la escuela	238
Categoría central de análisis: equidad escolar y social	239
Perspectiva de equidad	239
Valores y equidad académica	241
Dificultades psicoafectivas	242
Categoría central de análisis: características del grupo/diversidad en el aula	242
Diferencias socioculturales y académicas de los niños y niñas	244
Dificultades de aprendizaje de los estudiantes	246
La extraedad como dificultad académica y social	247
Habilidades sociales de los estudiantes como potencial académico	248
Habilidades cognitivas y demandas en las tareas	248
Las estrategias de enseñanza-aprendizaje como demandas de tareas	249
Categoría central de análisis: cultura escolar	250
Tipo de liderazgo político-administrativo	250
Tiempos y espacios escolares	252
Descripción de la escuela	253
Contextos social, cultural y geográfico de la escuela	255
Reflexiones	257
Reflexiones finales	259
Propuestas y recomendaciones	265
Referencias bibliográficas	279

## **Prólogo**

En contadas ocasiones podemos tener en nuestras manos un texto que es el resultado de la investigación teórica y práctica de la actual situación que viven la mayoría de aulas del sistema educativo mexicano, en específico en el contexto de las zonas urbanas marginadas de una ciudad capital, como es el presente caso. Si bien el estudio partió de un proyecto de investigación, a lo largo del proceso vemos la importancia que ésta aporta a la educación básica, al realizar en primer lugar un diagnóstico de las problemáticas presentes en las aulas que permitió la creación del presente libro, los contextos en los cuales se identificaron estos problemas y principalmente la forma de resolverlas a través de una propuesta (talleres), para trabajar la equidad en el aula (según dificultades académicas y sociales encontradas).

A primera vista, lo que resalta es el término de equidad y cómo ésta puede ser un detonador para cambiar o modificar las formas de pensamiento y las prácticas educativas que se dan dentro de las escuelas y sus espacios más íntimos: las aulas. Como individuos que formamos parte de una sociedad cada vez más compleja, indudablemente también somos complejos, por lo que el término de equidad difiere en mucho de lo que se dice en el discurso educativo y político. Hay que ver cómo los individuos actuamos conforme a nuestra cultura y educación, lo que nos puede dar elementos para pensar que estamos haciendo las cosas según nuestras costumbres, principios y valores aprendidos y aprehendidos durante nuestra vida.

Aun cuando dentro de la equidad no podemos separarnos de aspectos como la autoridad, el liderazgo y la individualización, tampoco podemos sustraernos de la importancia de la colaboración cuando compartimos, ayudamos y recibimos de los demás. Es cuando nos damos cuenta también de la dificultad de ser equitativos, ya que no siempre podemos serlo debido a los roles que jugamos

y los principios éticos en los que estemos inmersos. De aquí la dificultad para ponernos de acuerdo.

En este sentido, el libro aborda el aspecto de la construcción de la equidad como un proceso que involucra aspectos éticos, morales y de justicia social; los actores proyectan pensamientos, actuaciones y formas de concebir la equidad, lo que permite descubrir el significado de ser equitativos.

Para adentrarnos al tema, la autora parte con la construcción de un Estado del conocimiento que identifica las diferentes perspectivas teóricas y metodológicas de los documentos consultados, en los que autores, educadores y maestros están trabajando para la integración o la inclusión de los estudiantes en situaciones vulnerables en distintas partes del mundo y en especial en Latinoamérica, destacándose la importancia que tiene la participación de los padres de familia, con quienes a través de la gestión de proyectos se realizan acciones desde aspectos curriculares que también están inmersos cuando de equidad se trata; estos proyectos permitieron conocer el estado que guardan los aspectos cualitativos (sociales y afectivos como los valores), la transversalidad del currículo, la interculturalidad, así como la equidad de género. A través de prácticas exitosas, consideran que es posible lograr una educación con equidad en sus aulas en las que todos los actores juegan un papel fundamental.

El siguiente capítulo fija el marco teórico y conceptual, que fundamenta desde su base conceptual los temas de equidad escolar y de aulas equitativas, desde donde se presentan una a una las distintas temáticas y categorías de análisis que permitieron el ingreso al trabajo de campo, y de manera real (sin dejar de ser una realidad cruda) van apareciendo conceptos como equidad educativa, inclusión y exclusión, extraedad o sobreedad, equidad de género, y los factores que los generan. Llega la autora a un punto crucial de la problemática abordada cuando se explican desde los referentes teóricos los efectos en los escolares del trabajo infantil, violencia escolar y relación familia-escuela.

Si bien estos temas son complejos, este libro nos enriquece mostrando las distintas propuestas pedagógicas para atender esa diversidad y desigualdad social en el aula. Para ello, autores como Cabrera (2004), Conclús (2005), Dowling (1996), López y Tedesco (2002) y Sartori (2000), entre otros que se citan en el

documento, son obligados para entender la importancia de la escolaridad, y las aulas que incorporen un enfoque de equidad, igualdad, justicia social, para la construcción del respeto por el género, la inclusión, el papel que juega el currículo para su visibilidad o inhibición y las áreas de oportunidad que existen en todas las escuelas y sus aulas gracias a la riqueza de la cultura experiencial y cultural. Nos marca los referentes desde los cuales se puede llevar propuestas de acción como el concepto de aula como espacio de negociación y discusión, el aprendizaje cooperativo como una propuesta para atender la diversidad y la desigualdad en el aula y el mejor medio para enfocar el dominio del conocimiento; los estudiantes son vistos como solucionadores de problemas, y la enseñanza es vista como una conversación entre profesores y estudiantes que aprenden juntos en un proceso de negociación con el currículo para desarrollar un mundo compartido (Panitz, 1997). El aporte teórico que se hace en este capítulo podemos resumirlo reconociendo las competencias, apoyar a los estudiantes de bajo rendimiento académico y de bajo estatus (que no son aceptados por sus compañeros debido a su procedencia socioeconómica, cultural, de personalidad, etc.), para que ganen aceptación dentro del grupo de clase. Finaliza este capítulo señalando que la escuela debe constituirse como el escenario cooperativo en que las relaciones afectivas e intelectuales se enriquezcan al máximo y potencien las capacidades de los estudiantes en todas sus dimensiones.

La riqueza investigativa se manifiesta en el capítulo tercero donde se expone la parte metodológica de estudio y cómo se fueron diseñando los instrumentos de la investigación, su aplicación a los sujetos de estudio y sin duda la parte importante es el proceso de intervención que aplicaron los profesores y profesoras en el taller de análisis y reflexión donde se recogen las evidencias que se plasman en este apartado.

En esta investigación de corte cualitativo, se interpreta el modo en que se dan las interacciones que tienen lugar en el aula, y el contexto sociocultural de los alumnos y profesores. En el estudio se sitúan las dimensiones de María Bertely (2002) en el análisis curricular y social para conocer las creencias, concepciones, pensamientos y prácticas pedagógicas de los profesores con relación a la equidad y la diversidad en sus aulas. Interesantes son los criterios de selección

y características del universo de estudio, éstos fueron niños y niñas que cursan la primaria, de primero, tercero y quinto grado en escuelas urbano-marginales de la ciudad de Pachuca, capital del estado de Hidalgo; profesores de primero, tercero y quinto grado; directores de escuelas primarias seleccionadas y padres de familia.

En la vida aprendemos a diferenciar lo que es justo de lo injusto, lo conveniente de lo no conveniente, etc., pero también aprendemos a ver el lado del otro, que las realidades en las que vivimos tienen tantas dimensiones que no podemos soslayar lo que le afecta a uno y puede afectar a los demás, tanto positiva como negativamente.

Los actores educativos en este escenario de la equidad se hacen presentes, tanto alumnos como padres de familia, profesores y autoridades educativas, han sido en este proceso de investigación los protagonistas principales, porque sus voces y sus actuaciones nos han mostrado esas realidades.

La selección de las escuelas requirió de un amplio análisis mediante un estudio exploratorio para determinar las características socioeconómicas y culturales de los niños y niñas (situación laboral de los padres, motivos por el que están en una población urbana marginal, entre otras, así como la identificación de la heterogeneidad de los alumnos entre los que puede haber discapacidades leves de carácter físico, psíquico o intelectual o características personales). Un aporte valioso de esta sección son las herramientas de investigación empleadas: instrumentos de diagnóstico grupal; diseño de guías de entrevista semi estructuradas; cuestionarios a profesores; guías de observación, guías de entrevista a niños y niñas que bien pueden ser replicadas en futuros estudios de personas interesadas. De esta primera fase de la investigación a partir del análisis e interpretación se procedió al diseño de un taller denominado Taller de análisis y reflexión docente para la construcción de la equidad en el aula y la escuela.

El aula equitativa no debe entenderse como algo homogéneo, hay que trabajar desde la diversidad y desde las competencias que distinguen a cada estudiante, así como las que hay que potenciar. Si se tiene un aula muy heterogénea, es decir con niños y niñas que presentan dificultades como bajo razonamiento lógico-matemático o de lectura, es importante analizar la situación educativa y adecuar

la misma tarea a sus habilidades, de tal manera que el aprendizaje realmente sea significativo para el alumno/a y lo motive a participar de las actividades en el aula. Esto puede conducir no sólo a una mejor adecuación con el currículo oficial, sino también a la integración grupal.

En el capítulo cuarto el lector podrá conocer el análisis e interpretación de los datos a partir de los resultados cualitativos, cuyo objetivo es conocer e identificar cómo los profesores de primaria llevan a cabo sus acciones para favorecer o no la equidad social y académica de los estudiantes, además, analizar e interpretar la realidad educativa de cada escuela. Es decir, partiendo de la recopilación de datos del entorno ecológico, donde se configura el proceso de enseñanza-aprendizaje (durante el mismo y en diferentes momentos) podemos ver cómo la dinámica de las relaciones entre los sujetos, sus experiencias, sus historias y sus prácticas educativas cambia las situaciones sociales y académicas.

Una vez obtenidos los resultados, este libro centra su interés en las distintas categorías y subcategorías de análisis surgidas de las distintas realidades estudiadas. Estas categorías fueron analizadas una a una surgiendo así las descripciones que sirvieron para clasificarlas.

Para el desarrollo metodológico de la clasificación y conceptualización de las categorías de análisis o categorías centrales de estudio, recurrieron al planteamiento de Strauss y Gorbín (2002), quienes señalan que para realizar el proceso de análisis lo importante son los datos, no las especificidades, es decir, no los individuos y colectivos, sino lo que emerge de las categorías, porque éstas, junto con sus relaciones, son las bases sobre las que se desarrolla la teoría. Estas labores de abstraer, reducir y relacionar son las que hacen la diferencia entre la codificación teórica y la descripción (o entre construir teoría y hacer descripciones). Hacer una codificación línea por línea, a través de la cual emergen de manera automática las categorías y sus propiedades y relaciones, es una aportación valiosa del presente trabajo, que nos permite un modo de análisis conceptual.

Los actores educativos en este escenario de la equidad se hacen presentes, tanto alumnos como padres de familia, profesores y autoridades educativas, han sido en este proceso de investigación los protagonistas principales, porque sus

voces y sus actuaciones nos han dicho cómo se mira la equidad, ya que ellos son los que realmente pueden mejorar y transformar sus prácticas, no sólo a nivel escolar sino en muchos aspectos de la vida. Decir que el sujeto se educa sólo a través de la escolarización es reducir el término educar, ya que no se trata que la escuela sea la única que proporciona las herramientas indispensables para desenvolverse adecuadamente en la sociedad, sino que también la familia es un agente primordial para trabajar conjuntamente, pues como señala Gimeno Sacristán (2005:130):

“el sujeto de la educación no es un ser aséptico, retórico y universal, sino caracterizado desde un punto de vista social y cultural, con ventajas o desventajas respecto a los demás, como mayor o menor proclividad al abandono escolar, al retraso, etc. El éxito escolar puede que no siempre represente un éxito en la educación en sentido pleno; en cambio, el fracaso escolar supondrá la negación o mutilación del derecho a la educación, al dificultar la marcha por la escolaridad, una vez que ésta se ha convertido en sinonimia de derecho.”

La exposición de los resultados permite una comprensión de los contextos escolares analizados, se han interpretado las voces y actitudes de los sujetos que fueron entrevistados, observados y estudiados en distintos espacios de su entorno: en el aula, fuera de la escuela, los talleres de reflexión y análisis.

Finalmente se aprecia cómo los resultados fueron triangulados, considerando las tres vertientes que sugiere Bertely (2000), las categorías que corresponden al intérprete, las categorías sociales y las categorías teóricas que llevan al desarrollo de una construcción teórica-conceptual. Los contextos educativos y las particularidades encontradas nos sitúan en problemas que desafortunadamente afectan la vida escolar, y que no tienen que ver tanto con problemas por deficiencias intelectuales o cognitivas, más bien estos niños y niñas son producto de una sociedad que reproduce patrones conductuales, sociales y culturales, marcados por su condiciones socioeconómicas y que muchas veces también son excluyentes. El déficit o el poco éxito de las escuelas no sólo dependen de lo que el niño o niña haga o deje de hacer, influyen una serie de variables alrededor de

ella por eso, dentro del contexto escolar, la familia es un elemento importante sobre la que recaen considerablemente los hábitos y comportamientos que se reflejan en la escuela. A través del análisis de distintos casos de estudio, la autora nos explica los factores que identificó en los alumnos, la escuela, la familia y el contexto social y económico.

Para concluir este importante libro se presenta una propuesta educativa, que fue el segundo objetivo importante de esta investigación, propuesta que nos puede llevar a la construcción de aulas equitativas, cuya implementación sin duda es un reto necesario para la solución de los distintos problemas identificados a los largo del presente estudio. En esta propuesta educativa se identifican distintos aspectos, pero el que se convierte en detonante es el trabajo cooperativo como fundamental para su logro y con ello lograr aulas más equitativas.

Sin temor a equivocarnos, éste es uno de los primeros textos que abarcan resultados de experiencias en nuestro país, lo cual lo convierte en un trabajo relevante que los docentes y estudiantes de licenciatura y posgrado en educación deberán de consultar o bien ser un material de cursos básicos de inicio de ciclo escolar que permita comprender la cada vez mayor presencia de estos problemas en las aulas y que, a decir de los maestros en servicio, los problemas llegan a desbordarse dentro del contexto escolar. Este texto permite hacer más fácil una educación en una sociedad cada vez más permeada de una cultura de la violencia que tiene sus fuertes impactos en los hogares y es manifestada en las aulas.

Este trabajo viene a dar respuesta a los debates educativos que existen en los últimos años sobre cómo resolver la problemática en torno a la desigualdad social y educativa, cómo atender las necesidades de los individuos más desfavorecidos intelectual, socioeconómica y culturalmente, que ha dado origen a las reformas educativas y las propuestas teóricas y metodológicas hacia una educación con equidad y calidad.

Asimismo, junto con la equidad y la calidad, la educación inclusiva pertenece al universo de la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad, que es lo contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia (Thomazet, 2000). Es una cuestión de valores sustantivos, no abstractos, como bien ha puntualizado Booth (2005). La educación inclusiva, por lo tanto, no pertenece

al dominio de los hechos corrientes en materia de desigualdad de derechos, oportunidades y logros, sino al de utopías realistas que, por complejas, difíciles y lejanas que estén, deben inspirar políticas, culturas y prácticas, con un enfoque no inspirado en opciones caritativas y particulares sino en imperativos morales y de justicia social (Escudero y Martínez, 2011:85-105).

Maricela Zúñiga Rodríguez  
Área Académica de Ciencias de la Educación  
del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAEH

## Referencias

- Bertely, B. M. (coord.) (2000). *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México, D. F.
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). “Educación inclusiva y cambio escolar”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 55, pp. 85-105.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*, Ediciones Morata.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Trad. Eva Zimmerman. Ontus Editorial/Universidad de Antioquia/Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. Medellín.
- Panitz, T. (1997). “Collaborative Versus Cooperative Learning: Comparing the Two Definitions Helps Understand the nature of Interactive learning Cooperative” en *Learning and College Teaching*, vol. 8, núm. 2, 1.

## **Estado del conocimiento**

### **Introducción**

El debate educativo, puesto sobre la mesa en los últimos años, ha hecho énfasis en cómo resolver la problemática en torno a la desigualdad social y educativa, cómo atender las necesidades de los individuos más desfavorecidos intelectual, socioeconómica y culturalmente, lo que ha llevado a algunos políticos, educadores e investigadores a replantear las reformas educativas y los distintos aspectos teóricos y metodológicos hacia una educación de calidad.

De ahí la necesidad de introducirse en el estado de conocimiento en torno al desarrollo del campo de investigación de “aulas equitativas”, con la finalidad de contribuir al desarrollo de la teoría y/o la práctica sobre tal temática; a través de éste, se pretende dar cuenta del desarrollo del campo a partir de la década de los noventa.

La intención fundamental del desarrollo de este estado de conocimiento es recopilar y exponer los planteamientos políticos y propuestas educativas que se han orientado a abatir la desigualdad educativa, social y cultural que repercute en el aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas de primaria. De igual manera, exponemos algunos de los estudios realizados que han arrojado conclusiones interesantes con respecto a la exclusión social y educativa y sus determinantes sociales, culturales, psicológicas, etc.

En su forma ideal, un estado de conocimiento se puede concebir como un instrumento capaz de dar cuenta de “todo” lo que se ha producido en un campo en particular, sin embargo, debemos tomar conciencia de las limitaciones que impiden la recuperación de todos los textos trabajados que guardan relación con una temática particular, por lo que no se puede soslayar el hecho de que es un trabajo

inacabado que debe quedar en un permanente proceso de complementación. Así es como se trabajó este documento, ya que la riqueza de información encontrada durante la investigación nos muestra la diversidad de estudios que ponen de relieve los distintos problemas que subyacen la equidad educativa y social.

Por ello la importancia del desarrollo de un estado de conocimiento en el campo de equidad y desigualdad en las aulas de educación básica estriba en la necesidad de resolver las problemáticas de desigualdad e inequidad en las aulas de educación primaria de México. Estas problemáticas se ven acentuadas al observar los altos índices de reprobación escolar y el rezago educativo. El preocupante abandono y/o inasistencia escolar de los niños, niñas y jóvenes repercute enormemente en los niveles de escolaridad de la población económicamente activa. La preparación de los docentes exige esfuerzos permanentes para cambiar sus prácticas pedagógicas y tener una mirada holística acerca de los procesos educativos que se van dando en sus aulas y en el entorno educativo.

Elaborar un estado de conocimiento acerca de la situación que impera en el campo de investigación de “aulas equitativas” es fundamental para la comprensión y el desarrollo del proyecto que guía esta investigación. La igualdad de oportunidades para los estudiantes de educación básica, es actualmente un campo estratégico a partir del cual se pretende elevar la calidad educativa en ese nivel. Por lo mismo, debemos considerar el desarrollo de las “aulas equitativas” como un fenómeno social que compete no sólo a los docentes sino a todos aquellos que nos encontramos inmersos en lo que a la educación se refiere: investigadores educativos, autoridades educativas y sociedad en general.

El real cumplimiento de los principios fundamentales de la educación debe promover de manera efectiva el desarrollo integral de los niños sin importar su posición social, su sexo, su edad, o cualquier otra característica que marque alguna diferencia con las características promedio del grupo escolar al cual pertenece. De ahí la importancia de revisar sus presupuestos y principios a través de la reflexión, el análisis y la investigación en el campo de las “aulas equitativas” y de ahí, también, la importancia de un estado de conocimiento sobre el campo.

## **El acceso a la información**

Para la elaboración de este estado de conocimiento fue necesario iniciar una búsqueda de información y llevar a cabo la recopilación de los trabajos desarrollados en el campo de las “aulas equitativas”, fue fundamental para tal efecto revisar las bibliotecas más importantes de centros educativos y organismos internacionales del país; igualmente se recurrió a la consulta y revisión de bases de datos en línea, con la finalidad de obtener información importante sobre el tema principalmente contenida en materiales bibliográficos, hemerográficos y electrónicos.

Igualmente se consultó información incluida en las memorias productos del desarrollo de diversos eventos educativos, congresos, foros, coloquios, talleres, etc., tanto nacionales como internacionales. La construcción de este estado de conocimiento toma como base la identificación de las categorías básicas que orientaran el objeto de estudio: Aulas equitativas en educación primaria.

Las categorías inicialmente definidas son: equidad educativa; extraedad o sobriedad; factores asociados a la equidad, la exclusión o a la desigualdad social y educativa; equidad de género y propuestas pedagógicas para atender la diversidad y la desigualdad social en el aula. Sin embargo, este estado de conocimiento se ha decidido ampliar debido en gran parte a los resultados obtenidos dentro de las categorías analíticas, por lo que se recogen temáticas como trabajo infantil, relación escuela-familia y violencia escolar.



## **Categorías documentales relacionadas con el tema de investigación: Aulas equitativas en educación primaria**

### **Equidad educativa**

En el ámbito de la educación, el concepto de equidad educativa se encuentra relacionado con otros tan tradicionales como los de igualdad de oportunidades y justicia social, muchas son las variables que componen, describen y explican la condición sociológica que en los últimos años se ha venido llamando equidad educativa, en esta categoría se localizan autores como Gómez (2001), Martínez (2000), Poder Ejecutivo Federal (1995-2000), Arnáiz (1999), Calderón (2005), Schmelkes (2004), Ocampo (1998), o Cervini (2005) en *Variación de la equidad en resultados cognitivos y no cognitivos de la educación media de Argentina*. Holappa (1996), en *Futures Thinking- A perspective to improve the School*, así como el informe internacional que realizó PISA en el 2000 (Program on International Student Assessment), y que McGaw (2005) analiza.

Gómez (2001) trata el tema de la política para garantizar el derecho a la educación de los niños y jóvenes de la República Mexicana. En educación básica la equidad ha sido señalada como uno de los principales propósitos y compromisos del gobierno federal, sobre todo a partir de la promoción de programas compensatorios que permitan atender diferenciadamente a las poblaciones vulnerables para igualar las oportunidades educativas.

En otro aspecto, Martínez (2000) señala los desarrollos pedagógicos y los conocimientos más recientes sobre las formas y las condiciones del aprendizaje que introducen en el análisis de la equidad la perspectiva de una atención diferenciada que facilite la retención y equipare las condiciones de éxito entre todos los sectores sociales, las políticas de equidad apuntarán a la generalización de los

resultados que aseguren actuaciones socialmente responsables y económicamente productivas entre los individuos de todos los estratos socioeconómicos.

Para el Poder Ejecutivo Federal (1995-2000), la equidad educativa está encaminada a los procesos de aprendizaje, abarcando un amplio espectro que va desde las oportunidades de acceso y permanencia en los servicios de enseñanza hasta la efectividad de los aprendizajes.

En cambio, el término de equidad para Arnáiz (1999) enfatiza la diversidad de posibilidades de los alumnos y orienta las decisiones en el ámbito educativo de acuerdo a ellas, incluye aspectos como la necesidad de igualdad de oportunidades, igualdad de acceso en el planteamiento educativo y en los resultados.

Así también, Calderón (2005) señala que la equidad educativa implica el reto de llevar la educación a todos mediante el sistema educativo formal y de la multiplicación de oportunidades de educación no formal, incluye tomar en cuenta la pluralidad cultural, étnica y lingüística del país para eliminar el rezago en la educación indígena, siempre con respeto a sus culturas.

Por su parte, Gimeno (2001) hace énfasis en el derecho básico de los sujetos a la educación, en condiciones de lo que denomina igualdad simple (una enseñanza con contenidos y fines comunes), obliga a aceptar el reto de hacer compatible en la escolaridad obligatoria un proyecto válido para todos con la realidad de la diversidad.

En México, Schmelkes (2004) señala que la equidad es componente esencial de la justicia, es fundamental que en la escuela se viva cotidianamente la preocupación por los menos favorecidos, por los más pobres, tanto en términos socioeconómicos como afectivos; con ellos especialmente la escuela debe responsabilizarse de fortalecer su autoestima. Los procesos tendientes a prevenir la reprobación deben ser muy evidentes en las escuelas.

Asimismo, en la política educativa Ocampo (1998) nos comenta que ésta es imprescindible pero insuficiente por sí sola para superar la falta de equidad característica del desarrollo latinoamericano. La elevada concentración del ingreso está asociada a una fuerte desigualdad en los años de estudio entre las personas ocupadas, pero también con otros factores. En efecto, está relacionada con la desigualdad en la distribución de los ingresos provenientes del patrimonio, aún más concentrada que la educación.

Por otra parte, en estudios de investigación Cervini (2005) analiza el nivel y las variaciones de la equidad en logros cognitivos y no cognitivos, en las materias de matemáticas y lengua, en el último año de la educación secundaria en Argentina. Se utilizan los datos disponibles del Censo Nacional de Finalización del Nivel Secundario de 1998, realizado por el Ministerio de Cultura y Educación de dicha nación. El archivo analizado es de 116,894 alumnos de 2,062 escuelas. Se utiliza la técnica de modelos jerárquicos lineales o multinivel con tres niveles: alumnos, escuela y Estado. Los objetivos se encaminan a evaluar el efecto de un conjunto de factores de (in)equidad educacional sobre resultados cognitivos y no cognitivos, la variación interes escuela del efecto de tales factores y la consistencia de la efectividad institucional. El estudio detecta diferentes grados de variación en la (in)equidad institucional, dependiendo del tipo de logro y del factor de inequidad considerado. Constata también algunas variaciones en el grado de efectividad institucional respecto a diferentes tipos de alumnos, y discute las implicaciones de los hallazgos.

Mirando la parte norte de Europa, podemos encontrarnos con Holappa (1996), la investigación actual sobre la naturaleza de los logros de los niveles académicos en Finlandia. Cuando se considera el mejoramiento de la educación, se presentan enormes retos externos para las escuelas que deben ser encarados, incluyendo los cambios vertiginosos en economía y tecnología, el vasto crecimiento del conocimiento y los problemas ecológicos globales.

Los autores señalan las debilidades y las oportunidades para el cambio en las escuelas primarias finlandesas, analizando el sistema actual con un ojo en las tendencias sociales futuras. Ellos comienzan con una discusión sobre el esfuerzo por la homogeneización de las oportunidades educativas para los niños finlandeses y describen la investigación actual sobre la naturaleza de los logros de los niveles académicos en el país.

La discusión se enfoca a dos áreas en las cuales la homogeneidad de oportunidades no ha sido lograda: equidad de género y estatus socioeconómico. Nos señalan las tendencias futuras y la respuesta de la educación hacia ellas, así como también los cambios en las perspectivas del valor de los diferentes tipos de aprendizaje (teórico, información procesada vs aprendizaje de experiencia, global y pensamiento, por ejemplo) y la naturaleza cambiante del trabajo (por ejemplo,

la sugestión del crecimiento de los índices de desempleo cuestiona los modelos educativos tradicionales). Al analizar este estudio, los autores concluyen que las perspectivas “futuras” pueden ser incorporadas todos los días en la educación.

Más recientemente, McGaw (2005:44) analiza la información sobre la equidad de los resultados de los sistemas educativos y señala:

“...la relación entre los antecedentes sociales y el logro es fuerte, indicando que el aumento en la ventaja social generalmente aporta como recompensa un considerable aumento en el desempeño educativo. Aunque la tendencia es fuerte se menciona que hay muchas excepciones individuales: individuos socialmente aventajados que no se desempeñan bien y alumnos de entornos desaventajados que sí lo hacen. Este resultado se estableció desde hace tiempo en muchos contextos nacionales y puede llevar a la desesperación. La educación puede percibirse como impotente ante las fuertes influencias del hogar y como incapaz de lograr marcar una diferencia, o bien desempeñando un papel reproductivo de la ventaja social que existe de antemano. Sin embargo, las comparaciones internacionales muestran que la fuerza de la relación varía entre diferentes países. Estados Unidos y Alemania son países con sistemas educativos inequitativos que el promedio de los pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En estos dos países, la ventaja social marca una mayor diferencia en el desempeño educativo. Finlandia, Corea, España y México son significativamente menos equitativos que el resto de la OCDE. En estos países, la ventaja social marca una menor diferencia en el logro educativo.”

Como podemos observar, el tema de la equidad educativa se ha visto desde múltiples miradas, tanto en el plano político, de análisis de la situación nacional e internacional, de apoyo gubernamental, como en recientes investigaciones que arrojan resultados todavía alarmantes de inequidad entre los individuos más vulnerables de la sociedad, entre los que podemos encontrar la inequidad de género, por condición social y económica que repercuten en el desarrollo educativo, por cuanto imponen desventajas sociales y culturales para acceder a las mismas oportunidades.

## **Inclusión y exclusión**

En esta categoría se agrupan la inclusión y la exclusión en el aula por considerarlas, a ambas, factores de desigualdad e inequidad en el proceso educativo; Pearpoint y Forest, Center for Integrated Education and Community de Toronto recogido de Susan y William Stainback (2001); Ministerio de Educación, Ciencia Y Tecnología de la Nación y Ministerios Provinciales De Educación UNICEF Argentina (2004/2005) Programa Nacional de Inclusión Educativa “Todos a Estudiar” en Argentina.

También hemos encontrado en Espinosa (2005), *Exclusión escolar e identidad de jóvenes en contextos de pobreza urbana. Implicaciones educativas* y en Hamill and Brian (2002) *Equality, fairness and rights-the young person's voice*, trabajos sobre dicha categoría.

Tal investigación surge del proyecto *Niños, niñas y jóvenes fuera del sistema escolar*, inscrito en la línea de investigación “Dinámicas psicosociales y ambientes de aprendizaje” del Núcleo de Postgrado Caracas del Decanato de Postgrado de la USR.

El estudio tuvo como propósito indagar acerca de la identidad manifestada por cuatro jóvenes desescolarizados en la narración de sus historias de vida. El método utilizado fue la historia de vida que permite acceder a lo cotidiano, a la microhistoria y además revela una concepción del modo de vida en interacción con otro, una forma de aproximación al otro. Desde este enfoque metodológico, se pretendió comprender el sí mismo de los jóvenes a partir de la positividad y negatividad; igualmente, se ubicó la condición de positividad y negatividad del otro representado por la familia, los pares, la escuela y la comunidad. De este modo, se hizo un acercamiento a los sentimientos, ideas, vivencias, actitudes, creencias y valores referidos a “quién soy, y cómo me siento, cómo me ven y cómo se relacionan conmigo”.

En el proceso de interpretación de las identidades se consideró el desarrollo personal del sí mismo y el desarrollo social o de relaciones con otros. Ello, por concebir la identidad como la construcción de la racionabilidad. De este modo se aprehendieron las verbalizaciones, relacionadas con la percepción de sí mismos, de las vivencias y de las características que los definen como individuos; lo cual se compartió con significados que revelaron el reconocimiento de otros.

Los resultados indicaron que la falta de congruencia entre el reconocimiento de sí mismos y de los otros, en algunos casos, se percibió como un “desgarramiento” personal importante, que dejó huellas en su vida, en sus maneras de abordar el mundo y de relacionarse. Por ejemplo, en *Sí mismo positivo* predominaron las respuestas que revelaron afecto hacia otros, reconocimiento de otros positivos, decisión personal para intentar cambios, visión de futuro, deseos de colaboración y ayuda a otros, y en *Sí mismo negativo* predominaron las respuestas en las que jóvenes se perciben con poca confianza en sí mismos, falta de persistencia, con estado de tristeza, sentimientos de fracaso y detenidos por la existencia de obstáculos difíciles de superar, con debilidad para actuar, necesidades de afecto y de apoyo, con maldad, como personas malas, como “un loco”, y también como irresponsables.

Aunque con otros objetivos, en el estudio de Hamill and Brian (2002) se presentan los hallazgos de un proyecto de investigación de un año llevadas a cabo por investigadores experimentados, y practicantes de la universidad de Strachclyde. Once escuelas destacadas de Escocia fueron involucradas y la meta del estudio era evaluar la efectividad de los sistemas de soporte en la escuela para la gente joven que presentaba una actitud retadora.

Las bases de soporte de los alumnos (unidades de referencia de alumnos) habían sido establecidas en la mayoría de las escuelas con la meta de reducir los índices de exclusión y éstas fueron examinadas desde la perspectiva de todos los actores: maestros, padres, gente joven y personal intermediario clave. El enfoque específico de este artículo es la perspectiva de la gente joven, que a menudo es percibida como disruptiva, hostil y molesta. Los mensajes son claros, Paul Hamill, jefe del departamento de Soporte y guía educativa y Brian Boyd, un lector en el departamento de Educación de la lengua, se aseguran de que sus voces sean escuchadas.

En lo que respecta a la inclusión, también podemos ver las formas en que se concibe, por ello Pearpoint y Forest, recogido de Susan y William Stainback (2001) nos señalan que la inclusión significa acoger –a todos los alumnos- con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades porque las escuelas son un buen principio para empezar, la inclusión es más que un método,

es una forma de vivir que está relacionada con los valores de la convivencia (vivir juntos) y la aceptación de las diferencias, la tolerancia y la cooperación, es decir, qué es lo que deseamos dar a la educación y qué deseamos enseñar y aprender. Entonces, la inclusión tiene que ver con la calidad de la educación y de lo que queremos ofrecer y con el derecho a la igualdad de oportunidades que están interrelacionadas y sobre todo tiene que ver con atender a la diversidad, atender las necesidades específicas. En la práctica vemos qué tanto el derecho a la igualdad de oportunidades se ignora, entre otras razones porque resulta difícil establecer lo que este derecho supone realmente. Por ejemplo “igualdad para todos” en educación no quiere decir tratar a todos de la misma manera. Los niños y las niñas no son iguales, y presentan necesidades particulares. Por eso la escuela tiene que transformar su práctica educativa para conseguir que cada niño o niña logre cubrir sus necesidades específicas y logre sus metas.

El Programa Nacional de Inclusión Educativa “Todos a estudiar” en Argentina, financiado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y por los Ministerios Provinciales de Educación UNICEF Argentina 2004/2005, busca dar respuesta al problema de la exclusión escolar y social de un importante número de jóvenes de todo el país. Su objetivo central es la inclusión a la escuela de aquellos adolescentes que, por diversos motivos, nunca ingresaron al sistema educativo o lo abandonaron. Para esto, crea estrategias que, a modo de “puente”, permitan integrar al sistema educativo a alumnos con diferentes trayectorias sociales y escolares en el menor tiempo posible, incorporándolos al curso más próximo a su edad, o a la modalidad educativa que se evalúe como más conveniente para cada joven.

Del programa participan organizaciones de la sociedad civil y grupos de jóvenes que se asocian a las distintas escuelas para trabajar juntos por la inclusión educativa. La Fundación SES integra la Mesa Nacional de Coordinación del Programa. El programa articula sus acciones con otros programas nacionales y provinciales cuyos objetivos se orientan a la inclusión educativa de los niños y jóvenes.

La propuesta implica conformar una Comunidad de Aprendizaje para promover el desarrollo local, bajo un esquema: a) las diferentes jurisdicciones

seleccionan las instituciones educativas con prioridad en EGB 3; b) cada institución selecciona para trabajar en red a dos organizaciones comunitarias y juveniles locales; c) conjuntamente, realizan un relevamiento local de la situación de los niños/ jóvenes del barrio que se encuentran fuera del sistema educativo.

Elaboran un proyecto con estrategias para la inclusión escolar llamado Trabajando con la comunidad: 1) se convoca a las organizaciones comunitarias y juveniles locales; b) capacitación para referentes comunitarios para apoyar los proyectos locales de inclusión escolar; c) asistencia técnica brindada por las dos organizaciones nacionales de la sociedad civil. Trabajando con las escuelas: a) el programa propone que las escuelas, en conjunto con las organizaciones de la comunidad, desarrollen espacios pedagógicos “transitorios”, que sirvan como puerta de entrada para la inclusión de los jóvenes en el sistema educativo; b) cada jurisdicción designa a docentes como facilitadores pedagógicos que serán responsables del trabajo en estos espacios puente; c) el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología capacita a los distintos actores y diseña materiales de apoyo tanto para los docentes como para los nuevos alumnos.

Para facilitar la inclusión de los jóvenes, se les otorga una beca estímulo, se les brinda acompañamiento con tutores solidarios del Programa de Educación Solidaria y del Programa “Elegir la Docencia” de la Dirección de Formación Docente y Gestión Curricular del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; se realizará una Campaña Nacional de Inclusión Escolar con asistencia técnica y financiamiento de UNICEF.

### **Extraedad o sobreedad**

Para la Secretaría de Educación Pública (2003) los niños extraedad son niños que cursan un grado que no corresponde a su edad cronológica, ya que ésta rebasa la edad nodal del grado. La situación extraedad es originada fundamentalmente por inscripción tardía, reprobación, ausentismo, deserción temporal o definitiva, incorporación al trabajo productivo.

Las conceptualizaciones encontradas hasta el momento en el ámbito nacional e internacional son sólo de la Secretaría de Educación Pública (2003) en el documento titulado Proyecto Atención Preventiva y Compensatoria; Ramos

(2001); Blanco (2002) y Homar citado por Pozzi (2004), se refieren a este factor como sobreedad, pero al realizar un análisis de dichos conceptos concluimos que trabajan sobre el mismo fenómeno.

Del mismo modo, en algunos países latinoamericanos, incluido México, hemos encontrado diversos programas orientados a resolver o disminuir los índices de reprobación y rezago educativo, que están muy relacionados con el fenómeno de la extraedad. Por lo que, en primera instancia, algunos autores conceptualizan la sobreedad o extraedad desde distintas miradas.

Así tenemos que, Ramos (2001), señala que alumnos con extraedad son aquellos cuyas edades no se corresponden con el curso escolar respectivo, lo que implica el desafío de ofrecer una cobertura educativa de calidad.

Homar, citado por Pozzi (2004), señala que la sobreedad habla no sólo de errores propios del sistema educativo, sino de una problemática social cruzada por la pobreza y la marginación. Que de eso se trata el sistema social injusto, en el que no todos acceden a los mismos derechos, aun cuando se trate del derecho de aprender.

De igual forma, Blanco (2002) apunta que los niños con extraedad son aquellos alumnos inscritos en un grado escolar inferior a su edad cronológica, que llega a originarse cuando no se establece una adecuada articulación entre los niños y la escuela, y en donde se da comienzo a una historia de fracasos y frustraciones.

En este sentido, a partir de estos conceptos o significados, se han emprendido programas y proyectos como Grupos integrados; Recuperación de niños con atraso escolar (1985); Proyecto multilateral de OEA Estrategias de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos (2001), que han trabajado sobre esta categoría, a continuación se mencionan lo expuesto por algunos autores al respecto:

Álvarez M (1980a), por ejemplo, aborda algunos de los principales problemas que continúan afectando la eficiencia de la educación primaria, no obstante las políticas que han permitido su considerable ampliación y eliminación del rezago de la población no atendida.

En la primera parte (diagnóstico), analiza la eficiencia del sistema en términos de la demanda escolar, el rezago escolar (eficiencia terminal, aprobación y

reprobación, deserción, transición, distribución de la matrícula) y realiza algunas consideraciones pedagógicas. La segunda parte se aboca a la evaluación documental de trece proyectos orientados a atender la demanda o mejorar la calidad de la educación primaria. La tercera parte analiza los principales indicadores de eficiencia, basándose en fuentes documentales. Por último, en la cuarta parte se realiza una serie de señalamientos generales que tienden al mejoramiento del sistema. Es necesario elaborar un plan tendiente a mejorar la calidad de la educación primaria que considere, entre otras, las siguientes propuestas:

A) estructura de información básica: desarrollar marcos metodológicos adecuados el estudio de las diferentes problemáticas; realizar investigaciones más profundas basadas en trabajo de campo y contemplar evaluaciones periódicas del servicio y de los proyectos experimentales.

B) Atención a la demanda: sostener la oferta de servicios; diseñar alternativas adaptadas a las distintas problemáticas.

C) Calidad de la educación: estructurar un sistema de recuperación de los niños rezagados; incrementar grados en escuelas incompletas; capacitar al personal docente para atender a los niños con atraso escolar; sensibilizar a los maestros sobre el problema del rezago.

D) Eficiencia administrativa: fortalecer la coordinación; interés sectorial; mejorar la supervisión; innovar la organización escolar, y promocionar la participación de los padres de familia.

Blanco (2002b) señala que al inicio de la presente década el Ministerio de Educación inicia la implementación del Proyecto Multilateral de OEA Estrategias de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos, fue ejecutado durante el año 2001 y finalizó en junio de 2002.

El objetivo del proyecto fue elaborar y desarrollar propuestas concretas orientadas a disminuir la deserción, la repitencia y la sobreedad en sectores sociales vulnerables a partir del relevamiento y la sistematización de prácticas sociales y estrategias efectivas de trabajo institucional y pedagógico. Menciona una serie de factores asociados a la repitencia, sobreedad y abandono. Da las principales características de los programas compensatorios y los avances que se han tenido en países latinos.

El proyecto Grupos integrados existía previamente a la operación del programa y éste propició su expansión a todos los Estados de la República. Grupos integrados constituyen una alternativa para atender a los niños que presentan leves problemas de aprendizaje y que requieren atención especial. Educación básica intensiva y primaria intensiva para niños de 9 a 14 años, constituye alternativas para aquellos niños que rebasaron la edad de ingreso a la primaria y que no se incorporaron; o bien, para aquellos que desertaron para realizar alguna actividad productiva.

Recuperación de niños con atraso escolar, se dirige fundamentalmente a disminuir las tareas de reprobación y con ello la deserción en la escuela primaria a través de tres modalidades: a) prevención de la reprobación; b) recuperación de alumnos reprobados; c) atención a alumnos extraedad.

Por otra parte, en México Lavin de Arrivé (1986) describe los antecedentes, la fundamentación teórica y el modelo curricular y organizativo del Programa de Educación Básica Intensiva, impulsado por la Secretaría de Educación Pública en México, entre 1979 y 1985.

Este programa, que funcionó bajo el nombre de Centros de Educación Básica Intensiva (CEBI), estuvo destinado a atender a una población de entre 9 y 14 años de edad, desertora de la escuela primaria que estuviese desfasada en más de tres años con respecto de su edad/grado, perteneciente a los sectores más desfavorecidos de zonas urbanas y rurales. También se presentan los resultados de evaluaciones y estudios realizados sobre la experiencia educativa, que demuestran que alumnos con agudo rezago escolar, pertenecientes a sectores de extrema pobreza, lograron con dicho modelo certificar la educación primaria con un aceptable rendimiento.

El programa señala que el camino hacia la solución del grave problema de rezago escolar radica en la posibilidad de desarrollar un sistema de educación básica, capaz de retener a los alumnos y proveerlos de una educación de calidad que les permita desempeñarse en condiciones favorables en la vida social y productiva. Se concluye que, si bien resulta difícil poder experimentar alternativas curriculares y organizativas diferentes en el sistema de educación primaria a nivel nacional, existen espacios donde es factible recrear formas más relevantes

de impartir la educación básica. Se señala que tal es el caso de este grupo de población que se encuentra en la antesala.

El proyecto Recuperación de Niños con Atraso Escolar, propuesto por la Secretaría de Educación Pública (1985), se integra con tres alternativas de atención: prevención de la reprobación, nivelación de los niños reprobados, nivelación en niños en situación de extraedad, cuyos objetivos particulares en cada una de las dichas alternativas son: lograr que los alumnos superen su atraso escolar en corto tiempo mediante la atención adecuada de las deficiencias que presentan; ofrecer a los alumnos desfasados en su edad cronológica respecto a la edad modal, la posibilidad de avanzar dos grados en un año lectivo; evitar la reprobación de los alumnos de los dos primeros grados que se encuentran en situación de atraso escolar, respectivamente (el proyecto está dirigido a alumnos con las siguientes características: en situación de atraso escolar por factores internos al sistema; con coeficiente intelectual normal; candidatos a reprobación primer grado, repetidores de primero y segundo grados, desfasados en edad modal y grados que cursar). Para ello, se definen las siguientes estrategias: sensibilización a padres, maestros y alumnos, orientada a la comprensión del problema y el apoyo que se debe brindar a los niños para superar el atraso escolar. Introducción de apoyos didácticos, con la finalidad de que el profesor cuente con elementos que le permitan sistematizar la enseñanza. Propiciar en el niño el autoaprendizaje, a través del contacto y la manipulación directa del objeto de conocimiento. Al final del documento expone el diseño del currículo.

Álvarez (1985b) reconoce que los fenómenos de deserción y rezago escolar obedecen a múltiples factores tanto exógenos como endógenos al propio sistema y que existe una estrecha relación entre todos ellos. Por lo tanto, las estrategias para su solución deberán surgir del reconocimiento de la necesidad de atacar al problema en forma integral. El proyecto opta por asumir el reto de diseñar estas estrategias integradas en el ámbito rural dentro de éste, en comunidades menores de 5,000 habitantes.

Después de este recorrido, podemos darnos cuenta de que diferentes instituciones educativas nacionales e internacionales han trabajado en la categoría de niños con sobreedad o extraedad en escuelas primarias principalmente de

primero y segundo grado escolar, todos estos programas y proyectos tienen la finalidad de reducir el número de niños en rezago educativo con extraedad escolar para que al mismo tiempo se evite la deserción escolar. Sin embargo, han sido pocas las investigaciones que subyacen los factores de la extraedad.

### **Equidad de género**

Género y educación son abordados desde distintas problemáticas y metodologías, con esta categoría se intenta identificar el desarrollo en el campo de investigación respecto a la relación equidad y género en educación básica, los trabajos localizados son: Delgado (1998), *La problemática de los estudios de género en la relación educativa*; Ávila (1998), *Lenguaje y códigos masculino, femenino y neutro: semejanzas y diferencias*; Delgado (1998<sup>a</sup>), *Influencias del género en las relaciones dentro del aula*; UNICEF (2000), *Paso a paso, Guía Metodológica para aplicar el enfoque de género a proyectos*; Carlos (2003), *La percepción de género en los niños y niñas de escuelas primarias públicas de Cd. Obregón, Sonora*; Barba (2003), *Acercamientos a las manifestaciones alrededor del sexo/ género de las y los docentes*; Espinosa (2004), *Currículo oculto y equidad de género en cuatro escuelas de Lima. Investigación para una Mejor Educación Perú*; Tapia (2005), *Equidad de género y ciudadanía para niños indígenas*, presentado en el Congreso Latinoamericano de Humanidades y Diversidad Humana; Dumais (2002), *Capital Cultural, Género y Éxito Escolar: El Rol del Habitus*; asimismo tenemos un proyecto denominado *Promoción de la Equidad de Género en Escuelas Rurales de Quispicanchi en Cusco Perú* (2003-2004).

Delgado (1998), en su estudio *La problemática de los estudios de género en la relación educativa*, se centra en el conocimiento de lo que sucede en la participación de los y las estudiantes en el aula, con el objetivo de “explicar si en dicho espacio hay igualdad de oportunidades, si se valora de la misma forma la participación y si existen o no subordinaciones entre alumnos y alumnas”. Este estudio se realizó en bachillerato, en una escuela mixta, con igual número de hombres y mujeres, la metodología empleada fue la etnográfica triangulado con entrevistas y trabajos por escrito de los y las estudiantes.

Los resultados o interpretaciones de la autora señalan la existencia de

condiciones sociales, cognitivas y afectivas, no equitativas y describen la subordinación y el poder que se ejerce en el aula.

Ávila (1998) aborda las semejanzas en el uso del lenguaje entre hombres y mujeres, más que en las diferencias, dando una explicación a través de tres variables: estrato social, zona rural o urbana y sexo, esta última con pocas diferencias a nivel estadístico. Por otra parte, Delgado (1998) centra su trabajo en las relaciones de poder, como son: posiciones de jerarquía, de fuerza, de dominación y subordinación, derechos y privilegios asimétricos, así como la significación e interpretación de dichos significados tanto por parte de docentes y estudiantes. El estudio se realizó a nivel bachillerato. UNICEF (2000).

La guía metodológica es un trabajo institucional de la Secretaría de Gobernación, CONMUJER, y la UNICEF a instancias del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) UNAM, enfocado a elaborar una metodología práctica para integrar el enfoque de género al diseño, implementación y evaluación de proyectos. Está destinado a las personas interesadas en diseñar, llevar a cabo y evaluar programas, proyectos y/o actividades con enfoque de género, con la sugerencia de que previamente hayan sido sensibilizadas en perspectiva de género y también para capacitadores en perspectiva de género, para maestros y maestras, directivos y directivas de proyectos entre otros posibles usuarios. La guía ilustra aspectos teóricos, pero se enfoca más a la práctica, la sugerencia de pistas, herramientas, amplía perspectiva de análisis de la realidad pero no emplaza la creatividad para la elaboración de propuestas y acciones.

El documento presenta un marco teórico de la construcción social del género a partir de las diferencias biológicas y cómo lo biológico determina los roles, costumbres y tradiciones que se aprenden en nuestra sociedad conformando estereotipos. Los estereotipos o roles de género están delimitados por el contexto cultural, por esa razón es necesario identificar las diferencias específicas que existen en diversas regiones o comunidades, la clase social, etc.

Martínez (2003) se enfoca en estudiar a partir de los mismos libros de texto, la percepción de género que tienen los niños y niñas de las escuelas públicas del nivel básico escolar, a fin de conocer hasta qué punto los patrones socio-culturales predominantemente masculinos, siguen permeando su concepción de

los comportamientos de ambos sexos. Para este estudio, se trabajó con un diseño no experimental transversal de tipo descriptivo y correlacional.

Se encontró que en la percepción de género de los estudiantes de primaria, sin importar el sexo, permea una ideología masculina dominante la cual es reforzada por los libros de texto. También se manifestó en el imaginario de los niños y niñas, una incipiente pero importante desmitificación del género.

Barba (2003) resalta la importancia de estudiar las manifestaciones alrededor del sexo/género de los docentes de quinto grado de primaria durante la interacción con los niños y las niñas en el aula, referidas a estereotipos, prejuicios y afirmaciones identitarias identificados en el discurso docente, a partir de lo que dicen y de lo que hacen los y las docentes, así como de sus percepciones y expectativas vertidas en opiniones. La metodología utilizada fue de corte cualitativo y cuantitativo: uno tipo encuesta y otro estudio de caso. Los resultados muestran que tanto la atención dirigida a niñas y a niños como las frases significativas, no muestran un patrón de conducta que pueda catalogarse como sexista; hay en casi todos los casos manifestaciones equitativas o alguna afirmación significativa para alguno de los sexos.

Espinosa (2004) tuvo como objetivo identificar cuáles son los propósitos explicitados en el currículo intencional con respecto al tema de género en cada una de las tres escuelas limeñas estatales de su muestra y cuáles son los mensajes sobre este tema que finalmente están siendo transmitidos a través de las interacciones didácticas en el currículo enseñando a los y las estudiantes. Se buscaba analizar si en dichas interacciones educativas existía una suerte de currículo oculto de género que contradecía lo establecido en las intenciones educativas e identificar qué prácticas en los mensajes de los y las docentes favorecen una educación de género más equitativa.

Finalmente, el estudio se aproximaría al currículo aprendido de género evaluando los tipos de motivación e intereses que las y los estudiantes muestran al término de su educación primaria, así como los roles de género que atribuyen a hombres y mujeres.

Se demuestra en este estudio que existen elementos que evidencian que no es posible dar respuesta unívoca a la interrogante sobre el papel de la escuela

frente al tema de género. Ciertas prácticas en la escuela, señala la investigadora, promueven la equidad de género, pero las mismas coexisten con otras que van en dirección con aquellas relacionadas con aspectos sexuales o biológicos desde una perspectiva de la salud, por lo que el tema de género estaría desvinculado con hechos y situaciones cotidianas. Este estudio ha logrado mostrar cómo la inequidad de género está siendo reproducida (y no reproducida) en las escuelas peruanas

Tapia (2005) estudia cómo influyen los valores familiares de las niñas indígenas y su condición de pobreza en su decisión de abandonar la escuela durante la primaria o después de haberla terminado. Después de un análisis de las estadísticas nacionales, se planteó un estudio comparativo de ocho estudios de caso en cuatro entidades del país: Chiapas, Oaxaca, Puebla y Yucatán, en cuatro primarias interculturales bilingües indígenas y cuatro urbanas, mediante una encuesta de un grupo de cuarto, quinto y sexto grados de cada una de las escuelas; entrevistas a profundidad a niñas, maestros y padres de familia, e información sobre la comunidad, la escuela y la actividad en el salón de clases.

Los resultados muestran que la forma en que se asume la decisión de continuar estudiando —como responsabilidad propia, responsabilidad compartida entre las niñas y sus padres, o la responsabilidad sólo de sus padres— es lo que distingue y posibilita que las niñas contribuyan a lograrlo. De esta manera también van construyendo su propia autonomía frente a éste y otros problemas cotidianos en la escuela, en su casa y con sus amigas y compañeros de clase.

Esta forma de asumir la responsabilidad de seguir asistiendo a la escuela, es parte de la estrategia de las niñas para enfrentar los enormes problemas de pobreza que viven ellas y sus familias. Muchas niñas reconocen que no podrán continuar estudiando, pero aspiran a hacerlo, aunque signifique confrontar estratégicamente a su papá, ya que el respeto y la obediencia a sus mayores y sus tareas familiares son una máxima moral difícil de vencer. La defensa de sus aspiraciones escolares se hace principalmente a través de su desempeño académico. Cuando éste y su voluntad de estudio son insatisfactorios los padres interpretan que no les gusta la escuela y posiblemente las niñas lleguen a convencerse y la abandonen.

Dumais (2002) busca operacionalizar el concepto de hábitus para desarrollar un modelo más completo de la teoría de Pierre Bourdieu. Su objetivo es determinar si el capital cultural y el hábitus influyen en el éxito educativo. De manera más específica, se busca conocer si la participación en las artes -que refleja el capital cultural- y la creencia de los estudiantes acerca de su habilidad para obtener trabajos prestigiosos -un componente del hábitus- brindan a los estudiantes ventajas educativas y si estas ventajas varían por género.

La variable dependiente del estudio es el promedio de notas del alumno y las variables independientes el número de actividades culturales en la que se participa, las altas aspiraciones laborales, además de la habilidad cognitiva (medido por el promedio de notas en cuatro pruebas), el estrato socioeconómico y el género. Se utiliza datos del Estudio Longitudinal de Educación Nacional de los Estados Unidos que tiene como muestra las respuestas de 24,599 estudiantes del octavo año (segundo de media) en 1988.

En términos generales, los resultados indican que las mujeres superaron a los hombres en el nivel de participación en cada actividad cultural. Esto puede deberse a que los padres, quienes han sido socializados para creer que ciertas actividades son más apropiadas para un género que para otro, fomentan que sus hijas participen en actividades culturales pero no ponen la misma presión en sus hijos. No obstante, el efecto relativo del nivel socioeconómico sobre la participación en actividades culturales es mayor que el de género. En relación al hábitus se observa que un porcentaje mayor de chicas aspira a ser profesionales de prestigio sobre todo en el estrato socioeconómico bajo.

La habilidad y el nivel socioeconómico -en ese orden- influyen en mayor medida que el capital cultural en la obtención de notas. A pesar de que las diferencias de género sobre el rendimiento son menos importantes que las del estrato socioeconómico, de todas maneras son considerables. El habitus influye más en las notas de ambos géneros: el tener expectativas profesionales altas contribuye a que los estudiantes tengan mejores notas independientemente de si son hombres o mujeres.

El Proyecto Promoción de la equidad de género en escuelas rurales de Quispicanchi, Cusco 2003/ 2004, cuya responsabilidad estuvo a cargo del

Programa de Educación Rural Fe y Alegría 44 (PERFAL 44) e Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP), busca incidir en la deficiente situación de las niñas, ya que todos los indicadores estudiados, como matrícula, permanencia, deserción y extraedad, afectan particularmente a la población escolar femenina. Considerando la complejidad del problema, estas dos instituciones deciden actuar sobre las siguientes tres causas: la falta de un currículo con perspectiva de género y de materiales sobre el tema, la deficiente capacitación y motivación de los docentes y la baja consideración de los padres y madres de familia respecto de la educación de sus hijas.

Se trata de una acción piloto que diseñará una innovación curricular que incorpore el enfoque de género a materiales, contenidos y metodologías dirigidas a los docentes, a los padres y madres de familia y a los propios alumnos y alumnas. Se han seleccionado nueve de las treinta escuelas rurales que administra Fe y Alegría en la provincia. Se pretende acrecentar la conciencia de los docentes y de los padres de familia sobre la necesidad de que las niñas acudan a la escuela y finalicen, cuando menos, la educación primaria, logrando con ello el aumento de matrícula de niñas en las escuelas rurales y la reducción en la tasa de inasistencia y abandono. Además, se incrementará la autoestima de las niñas y niños al reconocerse como sujetos de derechos. Por último la participación de los padres y madres de familia en el proyecto, fortalecerá la posición social y económica de las mujeres de las zonas de intervención.

Las principales actividades a realizar son innovación curricular para incorporar el eje de equidad de género; la elaboración y diseño de materiales; la capacitación de promotores y de docentes mediante cursos talleres; la difusión de los derechos de las niñas y los niños así como los derechos de la mujer entre los padres de familia mediante cursos con las dirigencias de las APAFAS y reuniones de Escuelas de padres; el seguimiento, evaluación y apoyo de las actividades desarrolladas por los docentes; la difusión de los derechos de las niñas y de los niños entre los alumnos y la evaluación, monitoreo y sistematización de la experiencia.

## **Factores asociados a la equidad, la exclusión o a la desigualdad social y educativa**

En esta categoría se recopilan trabajos de autores cuya preocupación central se ha referido a la necesidad de identificar los factores asociados a la equidad, la exclusión a la desigualdad social y educativa, en este rubro localizamos trabajos de autores como Schmelkes (1994), *La desigualdad en la calidad de la educación primaria*; Schmelkes y Ahájus (2001), *Alumno/a, familia, aula y maestro/a y escuela: factores asociados al rendimiento escolar en primaria. Un estudio en escuelas de León Guanajuato*; Bertely (2003) “Educación, Derechos Sociales y Equidad” y Muñoz Izquierdo, Ahúja, Noriega, et al (1995) *Valoración del impacto educativo de un programa orientado a abatir el rezago escolar en la educación primaria*, así como el estudio de Treviño y Treviño (2003), *Factores socioculturales asociados al rendimiento de los alumnos al término de la educación primaria: Un estudio de las desigualdades educativas en México. Análisis descriptivo*.

En el estudio realizado por Schmelkes y Ahájus (2001), *Alumno/a, familia, aula y maestro/a y escuela: factores asociados al rendimiento escolar en primaria. Un estudio en escuelas de León Guanajuato*, se señala que la exclusión de los alumnos se da durante las actividades académicas y experiencias de aprendizaje (dejarlo sin derecho a exámenes, expulsarlo, entre otros) favorecen el fracaso escolar, el esfuerzo y la capacidad para estudiar y la inteligencia son las causas más importantes del rendimiento escolar.

Por otra parte, otros estudios realizados en México nos permiten afirmar que diferentes factores como la familia, los entornos socioculturales, las interacciones, la discriminación de los actores educativos inciden en el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas. Así tenemos trabajos interesantes como el de Sylvia Schmelkes (1994), *La desigualdad en la calidad de la educación primaria*, quien nos orienta sobre la definición de calidad no en función de grados escolarizados alcanzados, sino en los resultados de aprendizaje.

Muñoz Izquierdo, Ahúja, Noriega et al (1995) en su estudio *Valoración de impacto educativo de un programa compensatorio, orientado a abatir el rezago escolar en la educación primaria*, evalúan el impacto que tuvo en el

rendimiento escolar de la educación primaria durante tres años lectivos, un programa compensatorio administrado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); se investigó si los componentes de dicho programa hicieron alguna contribución estadísticamente significativa al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos en las asignaturas de español y matemáticas, entre 4 y 6 años de primaria. Los resultados muestran que los niños de estrato rural inferior incrementaron más rápidamente su rendimiento en la asignatura de español, mientras que el rendimiento de la misma asignatura de los niños urbanos tendió a detenerse, los mayores rendimientos en la asignatura de matemáticas correspondieron a los alumnos de los estratos urbanos.

En otros subcampos, también hemos hecho una revisión del estado de conocimiento que recoge el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) sobre Educación, Derechos Sociales y Equidad (Bertely, 2003) en el que aparecen importantes estudios relacionados con la etnicidad en la escuela, educación para la diversidad, educación sociolingüística, derechos humanos, los indígenas en la historia de la educación, la educación intercultural, educación ambiental, género, educación jóvenes y adultos, y los procesos socioculturales en interacciones educativas. Las investigaciones presentadas nos permiten analizar la preocupación sobre los métodos y estilos de enseñanza en las aulas, así como la relación entre los contenidos y los modos de aprender culturalmente situados y que están considerados en los nuevos planes de estudio para la formación de maestros. De igual manera, encontramos el análisis de experiencias socioculturales en los procesos de aprendizaje.

Estudios realizados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), del Centro de Estudios Educativos (CEE) a través de una revisión crítica del sistema de educación primaria en México señalan que no basta con asegurar el acceso a todos los niños al sistema sino que es prioritario abordar las causas de la baja eficiencia terminal y del bajo rendimiento escolar. Se reconoce que los fenómenos de deserción y rezago escolar obedecen a múltiples factores tanto exógenos como endógenos al propio sistema y que existe una estrecha interrelación entre todos ellos. Por lo tanto, las estrategias a su solución deberán surgir del reconocimiento de la necesidad de atacar el problema integral.

Por otra parte, los estudios realizados por el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación en México *Factores socioculturales asociados al rendimiento de los alumnos al término de la educación primaria: Un estudio de las desigualdades educativas en México. Análisis descriptivo* (Treviño y Treviño, 2003) analizan el rendimiento de los estudiantes al final del sexto grado de primaria utilizando un enfoque que intenta develar las desigualdades en el aprovechamiento académico de los alumnos.

Para lograr este cometido se analizan los patrones de rendimiento en español y matemática a nivel nacional y también como desagregados por estrato y entidad federativa. Además, se estudia la asociación entre el rendimiento y características tanto de los estudiantes y sus familias como de las escuelas. Los estudiantes incluidos en este análisis cursaron el sexto grado de primaria durante el ciclo escolar 2001-2002. Ellos formaron parte de la muestra creada por el Programa de Evaluación de Estándares Nacionales en Educación Básica, que evalúa los nueve grados de educación básica mediante exámenes de matemática y español, además de administrar cuestionarios a estudiantes, docentes y directores. Un aspecto a considerar es que éste es el primer reporte de la investigación sobre rendimiento y factores socioculturales de los estudiantes de sexto grado de primaria. El propósito de esta investigación consistió en realizar un análisis descriptivo del rendimiento académico y los factores asociados a tal rendimiento de los alumnos que cursaron el sexto grado de primaria en el ciclo escolar 2001-2002. Por lo tanto, dado el carácter descriptivo del estudio, es preciso que se tomen con cautela los hallazgos sobre los factores que se asocian al rendimiento y no incurrir en inferencias de causalidad simplistas, pues la evidencia aquí presentada no permite valorar el peso que en conjunto tienen los factores asociados para explicar el aprovechamiento académico.

Para ello se está preparando un segundo reporte que presentará los hallazgos de un estudio multinivel que permitirá observar la forma en que los factores analizados en este documento inciden en el rendimiento de manera conjunta. Asimismo, es importante acotar que los resultados de esta investigación, aunque descriptivos, son generalizables a las poblaciones representadas en la muestra.

## **Trabajo infantil**

Dentro del análisis realizado en el estudio de Aulas Equitativas se devela la categoría de trabajo infantil, sabemos que un estado de conocimiento no termina en las primeras etapas de la investigación, ya que los resultados de la investigación nos indicarán hacia dónde nos llevan tales estudios con el objetivo de explicar este fenómeno infantil, dentro de las familias y su relación con la educación escolarizada de los niños y niñas.

Debido a que el trabajo infantil es un factor de inequidad social, así como educativa, hemos visto cómo puede afectar de manera importante en el aprendizaje de los niños y las niñas cuando tienen que combinar lo laboral y lo escolar. En las sociedades modernas este fenómeno es un hecho que no se puede soslayar. Aun cuando existen estudios importantes que reflejan toda la problemática que le subyace, todavía existe un panorama incierto ya que las condiciones de vida de las familias son desfavorables y no es posible alcanzar los derechos fundamentales para un desarrollo de igualdad en la sociedad.

En esta categoría se presenta el concepto del término trabajo infantil propuesto por La CONAETI (Comisión Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil), así como los programas y proyectos en lo que se ha trabajado para su erradicación.

Para la CONAETI, trabajo infantil son las actividades y/o estrategias de supervivencia, remuneradas o no, realizadas por niños y niñas menores de la edad mínima requerida por la legislación nacional vigente para incorporarse a un empleo. Se trata de actividades y estrategias visibles, invisibles u ocultas, donde el “sustento logrado” o el “beneficio” del servicio pueden servir para sí mismo y/o contribuir al mantenimiento del grupo familiar de pertenencia y/o de la apropiación de terceros explotadores.

Los más recientes estudios sobre trabajo infantil coinciden en señalar que estamos ante un fenómeno que no deja de crecer, entre otras causas, por las medidas de ajuste. Sin embargo, al aumento cuantitativo conviene agregarle otras características como las que establece Cussiánovich (2003): no son únicamente los más pobres o los provenientes de las familias más pobres los que engrosan hoy las filas de niños y niñas trabajadores. Existe un proceso que afecta a las

llamadas clases medias es un factor que expulsa a las calles a trabajar a miles de hijos de desempleados públicos, maestros, enfermeras, etc.

*Los derechos de los niños (1959) establecen:*

La humanidad debe al niño lo mejor que puede darle. [...] El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad... El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación.

De acuerdo con la Declaración de los Derechos de los Niños, éstos no deben recibir maltrato de ningún tipo y deben gozar de las mejores condiciones de vida, pero en las investigaciones realizadas por diferentes organizaciones e instituciones se demuestra que existe una gran cantidad de niños y niñas que desempeñan alguna actividad laboral inadecuada para su corta edad.

Según los cálculos de la OIT, hay unos 250 millones de niños, de entre 5 y 14 años de edad, comprometidos en el trabajo infantil, y de ellos 110 millones son niñas.

En este tema trabajan instituciones como la Organización Internacional del Trabajo (OIT); el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF); la Central Latinoamericana de Trabajadores (CLAT); que señalan cuáles han sido los programas y proyectos para la erradicación del trabajo infantil.

Por otro lado, Somavía (2006), en el segundo informe global sobre *La eliminación del trabajo infantil: un objetivo a nuestro alcance*, incluye el progreso del Programa Internacional de la OIT para la Erradicación del Trabajo infantil (IPEC, por sus siglas en inglés) creado en 1992 en el que se han invertido 350 millones de dólares, para la consecución de programas específicos en países necesitados de apoyo como México, en el campo de la erradicación de la explotación sexual.

El objetivo del IPEC no es simplemente liberar a niños concretos de un trabajo en el que se les explota, sino de otro a largo plazo que se conseguirá cuando a las nuevas generaciones de niños se les impida eficazmente la entrada en el mercado del trabajo. El IPEC está desarrollando una estrategia tendente a integrar en sus programas y actividades las cuestiones de género.

A nivel nacional, esto se ampliará para incluir un componente de género en los planes de acción, en sus análisis de problemas y en el diseño de programas. Además, serán revisadas las estrategias para garantizar que el apoyo y los incentivos facilitados a la familia de un niño trabajador no sean discriminatorios en función del género, especialmente en el campo de la formación profesional y el acceso a los recursos de los microcréditos.

Hasta ahora se han puesto en marcha programas IPEC para las niñas obligadas a ocuparse en trabajos como prostitución, servicio doméstico y manufacturas. Cuando las formas de trabajo son claramente peligrosas, el recurso más inmediato es sacarlas de dicho trabajo, rehabilitarlas y reintegrarlas a su familia, su comunidad y su sociedad; se les da una educación básica o una formación profesional, asistencia médica y apoyo nutricional. A sus familias se les ofrece ayuda, que incluye capacitación laboral (Nepal), sustento y posibilidad de obtener ingresos (Bangladesh y Brasil), apoyo nutricional y ayuda sanitaria (Pakistán, Indonesia y Kenia). Programas de acción desarrollados por las ONG locales con el apoyo de la OIT han creado hogares de paso y refugios temporales para las niñas en peligro de ser inducidas engañosamente a la prostitución (Nepal y Tailandia) y para las niñas sin hogar (Kenia). Se han apoyado también actividades para informar a las niñas de sus derechos, así como la creación de líneas calientes para casos de crisis (Kenia, Tanzania y Filipinas), mientras que en Tanzania una organización de mujeres abogadas y periodistas ha extendido su ambicioso programa de erradicación de la violencia contra las mujeres para incluir en él una campaña de concienciación sobre la situación de las niñas ocupadas en el servicio doméstico. En los países de la cuenca del Mekong (Tailandia, Camboya, China y Vietnam) y del Asia meridional (Nepal, Bangladesh, Pakistán y Sri Lanka), el IPEC está llevando a cabo la segunda fase de un importante programa regional para acabar con el tráfico de niños para la prostitución y otras formas extremas de trabajo infantil.

La OIT ha realizado investigaciones referentes a las diferentes formas de trabajo infantil, esto ha llevado a hacer una clasificación de estas actividades entre las cuales menciona al trabajo doméstico y la prostitución de los menores para turismo. Las actividades del IPEC en contra del TID se desarrollan en todo el mundo: en Asia, en Bangladesh, Camboya, Indonesia, Nepal, Pakistán y Sri Lanka; en África, en Kenia, Senegal, la República Unida de Tanzania, Uganda y Zambia; en América Central y del Sur, en Brasil, Chile, Colombia, Haití, Paraguay, Perú, Honduras, Venezuela y Nicaragua. El IPEC también gestiona proyectos globales en este tema.

En estos países las actividades incluyen campañas de sensibilización de la opinión pública, promoción de cambios en políticas e identificación y asistencia a niños y niñas empleadas en el servicio doméstico.

Entre los proyectos dirigidos a América Latina se encuentran los siguientes:

- Combate a la explotación de trabajadores infantiles domésticos en Haití. Duración: mayo 2000 a junio 2003.
- Prevención y eliminación del trabajo infantil doméstico realizado en condiciones de explotación a través de la educación y el entrenamiento profesional en Nicaragua y Honduras. Duración: marzo 2004 a febrero 2006.
- Prevención y eliminación del trabajo infantil doméstico en América del Sur. Países: Brasil, Colombia, Paraguay, Perú. Duración: marzo 2001 a febrero 2004.

Así mismo, los ministros del Trabajo de Brasil, Turquía y Tanzania, y las organizaciones de empleadores y trabajadores de estos países (2006), presentaron los progresos alcanzados y las buenas prácticas en la lucha contra el trabajo infantil durante la Conferencia Internacional del Trabajo en Ginebra.

La OIT (2006) presentó con el patrocinio del Departamento del Trabajo de EE.UU (USDOL), un proyecto para apoyar el programa de duración determinada del gobierno que tiene como objetivo la erradicación de las peores formas de trabajo infantil en Turquía para 2015. El programa se concentra en aumentar la capacidad para enfrentar este problema de la Unidad de Trabajo Infantil (CLU) del Ministerio del Trabajo y Seguridad Social (MSS). En el marco del proyecto, expertos de la OIT cooperaron con sus homólogos del CLU en siete provincias

para luchar contra el trabajo infantil, realizar actividades de concientización y prevenir el empleo de niños.

“La erradicación de las peores formas de trabajo infantil en Turquía” es el primer proyecto dirigido al trabajo infantil con un financiamiento directo de la Comisión Europea. En abril de este año, la Comisión asignó 5.3 millones de euros para fortalecer la capacidad nacional de Turquía para la erradicación de las peores formas de trabajo infantil. El proyecto fue presentado oficialmente en un acto en Ankara el 5 de abril 2006.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en 2002 reconoce la importante dimensión del problema del trabajo infantil y su estrecha relación con el mantenimiento del círculo vicioso de la pobreza. Por eso se propone identificar y apoyar experiencias innovadoras orientadas a prevenir, reducir y eliminar este problema en América Latina y el Caribe. Para conseguir este objetivo, el BID ha lanzado un concurso de proyectos sobre trabajo infantil organizado por la división de Desarrollo Social del departamento de Desarrollo Sostenible.

El concurso estuvo dirigido a organizaciones no gubernamentales, gubernamentales, comunitarias y gremiales que trabajan en los temas de reducción de la pobreza, trabajo infantil, desarrollo juvenil, reforma de mercados laborales y otras áreas relacionadas. La iniciativa del BID busca financiar proyectos o componentes de proyectos que propongan estrategias innovadoras y efectivas contra el trabajo infantil en países latinoamericanos y caribeños.

Se puede concluir diciendo que el trabajo infantil se relaciona con la equidad de género porque las investigaciones de la OIT demuestran que las niñas son las que menos oportunidad tienen de recibir educación básica porque tienen que trabajar y hacen los trabajos más bruscos.

La erradicación del trabajo infantil es un factor determinante para el desarrollo social, emocional, físico, cultural y espiritual de todos los niños y niñas del mundo, es difícil que un niño que trabaja asista a la escuela y tenga un buen desempeño escolar lo que provoca la inequidad en el aula y aunque se está trabajando para su erradicación se necesita del apoyo y la vinculación de muchos actores sociales para que se reduzcan las estadísticas actuales de trabajo infantil.

## **Violencia escolar**

La violencia es otra categoría que se incluye en este estado de conocimiento debido a que en la actualidad la violencia en la escuela se ha convertido en una problemática habitual, pero es necesario distinguir la violencia producida por la escuela –la llamada violencia institucional o escolar- y la violencia familiar que se manifiesta a través de la conducta y las dificultades de aprendizaje de los alumnos.

Es necesario subrayar que la violencia escolar no es necesariamente originada por los maestros hacia sus alumnos, sino que los mismos alumnos pueden ser causantes de la violencia en la escuela. Por tal motivo, se han creado programas, campañas y congresos para la prevención de la violencia escolar entre los cuales se encuentran los siguientes:

Programa contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo (2004); Programa para resolver conflictos creativamente (1985); Alternativas para la participación en pandillas, Convivir es vivir (1997); Programa de Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes (1997); Intervención educativa contra la violencia en el ámbito escolar; Campaña escolar contra la violencia, la explotación y el racismo; Programa educativo de prevención del maltrato entre compañeros; Educación para la convivencia (1990); Programa de educación social y afectiva en el aula; Programa para trabajar la tolerancia y el respeto a la diversidad en educación secundaria obligatoria.

Programa contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo (2004), la operación del programa está a cargo de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, tiene como propósito consolidar una alternativa de educación para la paz en las escuelas de educación básica en el Distrito Federal, a fin de fortalecer el aprendizaje y contribuir a crear un ambiente de respeto y tolerancia mutua en la solución de los conflictos diarios. Éste ha demostrado ser un instrumento útil para hacer conciencia de que la violencia se genera tanto en el hogar como en el transporte público, la calle, espacios públicos y, en ocasiones, las propias escuelas. La violencia se expresa con insultos, gritos, golpes y en casos más graves con la violación y los asesinatos.

Desde este programa de educación para la paz los conflictos pueden evitarse

y resolverse mediante el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que permitan a las personas contar con las herramientas necesarias para tener una autoestima positiva. Cabe mencionar que actualmente también se está llevando a cabo la aplicación de este programa en la ciudad de Chihuahua a petición de las autoridades de ese estado.

La violencia escolar es un serio problema creciente, especialmente en las grandes ciudades y en las escuelas públicas. Cerca de tres millones de crímenes al año son cometidos en las casi 85,000 escuelas públicas de los Estados Unidos, para ello han sido creados en las escuelas los siguientes programas: “Programa para resolver conflictos creativamente”, establecido en 1985 en Nueva York, se centra en la prevención de la violencia, la resolución de conflictos y en evitar los prejuicios. Las evaluaciones del RCCP han sido criticadas por su falta de rigurosidad, pero una de ellas realizada en 1988-89 en unos pocos distritos escolares comunales, concluyó que el RCCP tuvo cierto efecto en las escuelas, conforme lo informado por los maestros. Otro programa creado en este país es “Alternativas para la Participación en Pandillas” con el que se busca reducir la participación, enseñando a los estudiantes las consecuencias perjudiciales que trae aparejado ese estilo de vida. Paramount, California, donde el programa nació, es un distrito predominantemente pobre y minoritario con altas tensiones raciales.

Mientras que muchos estudios han cuestionado la total efectividad de los programas de prevención de pandillas, los participantes de los ATGM informaron que consideraban que el programa era efectivo, y chequeos de los registros policiales varios años después de que los programas se iniciaran revelaron que el 96% de quienes intervinieron en ellos no se habían unido a pandilla alguna.

En Minneapolis, la Secundaria South instaló nueve cámaras de video durante el receso de primavera del año 1996 e inmediatamente descubrió a dos artistas del grafiti. El vandalismo cayó drásticamente tras la instalación de las cámaras. En Managua se desarrolló el Programa de Prevención de Violencia Escolar, un mecanismo de protección de riesgos y prevención de la violencia para jóvenes, para que a su vez se irradie a las comunidades circundantes de los centros escolares. Se busca reforzar la capacidad de la juventud para convertirse en adolescentes saludables y exitosos a través del desarrollo de habilidades que

facilitan la capacidad de adaptación y funcionalidad positiva en un ambiente cada vez más hostil, mediante el desarrollo de habilidades básicas para el desarrollo integral.

Las habilidades por desarrollar en este programa son las siguientes:

- Promoción de una identidad positiva entre los niños y adolescentes.
- Desarrollo de un sentido de empoderamiento personal.
- Desarrollo de habilidades de autocontrol.
- Promoción de habilidades sociales y de relación.
- Asistir a los niños en el desarrollo de un sistema de valores en pro de la sociedad.
- Se utiliza un componente de capacitación a personal docente seleccionado que le faculte para intervenir en los casos institucionales que implica tres niveles de entrenamiento.
- Se crea un sistema de Consejerías Escolares en los centros de secundaria, para atención de casos y prevención de riesgo.
- Se elaboran planes de prevención de la violencia escolar en cada centro de primaria y secundaria de Nicaragua, para el año 2006.
- Se plantea una Reforma de la currícula (desarrollo personal, cuadernos de trabajo y manuales del maestro(a)).

Convivir es vivir (1997) es una campaña dirigida por la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y patrocinada por la Delegación del Gobierno en Madrid.

Se pone en marcha con el inicio del curso 1997, en 26 centros educativos de la Comunidad de Madrid (CAM) y en ella colaboran diversas instituciones como el Ayuntamiento de Madrid, la Federación de Municipios de Madrid, el Cuerpo Nacional de Policía, la Confederación Nacional Católica de Asociaciones de Padres de Alumnos (CONCAPA), etc. Sus objetivos generales son establecer un mecanismo operativo de coordinación interinstitucional, para que los centros educativos, desde el aspecto organizativo y curricular, y todos los miembros de la comunidad educativa persigan altos índices de convivencia y eduquen en la no violencia y, al mismo tiempo, aumenten los niveles de convivencia dentro del centro educativo y en su entorno próximo. Es una campaña centrada sobre todo en

la formación de profesores, profesionales del ámbito educativo y padres/madres de los alumnos. Se inicia con una fase experimental en una serie de centros y en la actualidad se está generalizando al resto de los centros escolares sostenidos con fondos públicos.

Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes dirigido por M<sup>o</sup> José Díaz-Aguado, catedrático de Psicología Evolutiva de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y patrocinado por el M<sup>o</sup> de Trabajo y Asuntos Sociales (Instituto de la Juventud) y el Ministerio de Educación y Cultura, esta campaña es el resultado del trabajo de investigación-acción realizado desde 1994 hasta 1997. Tiene como objetivos adaptar la intervención a las características evolutivas de la adolescencia, reducir condiciones de riesgo y desarrollar condiciones protectoras, fomentar los derechos humanos, favorecer una identidad basada en la tolerancia y el rechazo a la violencia y enseñar a detectar y a combatir los problemas que conducen a la violencia y a la intolerancia.

*Intervención educativa contra la violencia en el ámbito escolar*, dirigida por el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona y la Federación de Enseñanza de CC.OO., tiene como objetivos generales ser instrumento para iniciar la intervención contra la violencia escolar desde la realidad concreta de cada centro y ser vehículo para la sensibilización del profesorado en este tema.

A través del programa se hacen propuestas metodológicas para iniciar la intervención y fichas de observación, así como una selección bibliográfica con referencias de publicaciones de carácter general desde una perspectiva de género y de carácter didáctico.

Campaña escolar contra la violencia, la explotación y el racismo, organizada por la Federación de Enseñanza de CC.OO y la fundación Paz y Solidaridad, específicamente dirigida a estudiantes de primaria y secundaria.

Su principal objetivo es sensibilizar sobre las diversas formas de explotación, violencia y xenofobia que padecen millones de personas en el mundo.

Programa educativo de prevención del maltrato entre compañeros organizado por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Andalucía (modelo SAVE).

Consiste en una campaña de sensibilización dirigida a la sociedad en general

para que se informe y sea consciente de la importancia de detener el abuso entre escolares, una línea telefónica 900, de atención gratuita, específicamente dedicada al problema del abuso y malos tratos entre escolares. Campañas periódicas con folletos informativos destinadas a la comunidad escolar (alumnos, familias y profesorado) en las que un texto explicativo y comprensible alerta a sus miembros sobre el problema, sugiere medidas de detección y tratamiento y los orienta sobre cómo abordar el fenómeno.

Incluye un trabajo de investigación ligado a la implementación de un proyecto antiviolencia. Por el momento el programa se ha desarrollado en ocho Centros de Educación de Andalucía.

Educación para la convivencia programa dirigido por Cruz Roja Juventud. Tiene como objetivos generales intervenir en colectivos marginados, a fin de conseguir unos niveles de integración óptimos, transformando sus condiciones de vida a partir de su propia realidad, generar un marco de prevención y participación de los menores y jóvenes como medio de abordar el problema de los comportamientos que denotan inadaptación, fomentar la convivencia y valores de tolerancia, solidaridad y cooperación, que favorezcan el desarrollo integral de los/las niños/as y jóvenes, prevenir el absentismo y abandono escolar y favorecer comportamientos y valores no sexistas, a través de una especial metodología pedagógica.

Programa de educación social y afectiva en el aula, dirigido por el departamento de Psicología del Desarrollo y de la Educación de la Universidad de Málaga. Pretende la potenciación de contextos educativos formales y creación de entornos que permitan experimentar relaciones interpersonales seguras para prevenir y remediar la aparición de la violencia en la sociedad, desde una serie de marcos teóricos como la solución de problemas interpersonales, área de trabajo que registra aportaciones desde la psicología del desarrollo (Dodge, Selman), la psicología clínica y las terapias (Godstein, Michelson) y la psicología educativa (Díaz Aguado y Barajas).

También se basa en trabajos sobre el clima del aula, desarrollados por los humanistas que insertan el trabajo en el día a día de la actividad de clase, basándose en el profesor como modelo y agente de esta enseñanza. Se intenta

conseguir un clima acogedor y relacional. Se basa en el enfoque sociocultural para explicar el papel del profesor como mediador de la mejora curricular a introducir, instrumentalización del lenguaje para favorecer la comprensión e interiorización de estrategias cognitivas y diseño de actividades significativas relacionadas con la vida real. Está diseñado para ser aplicado a lo largo de tres cursos académicos para edades entre 8 y 14 años.

Nos podemos dar cuenta de que todos los programas y campañas creados para la prevención de la violencia escolar han sido desarrollados por las mismas escuelas, ya que no hay organizaciones como la UNICEF, la OIT, el BID, entre otros organismos nacionales o internacionales que hayan desarrollado un programa contra la violencia escolar.

Como hemos visto, los programas contra la violencia en la escuela tienen como objetivo erradicar la violencia a través de procesos de intervención basados en argumentos teóricos y sociales. La violencia es un fenómeno que debe ser asumido de manera conjunta por los gobiernos federal y estatal, las autoridades educativas, los docentes, los padres de familia y los propios alumnos que tienen derecho a ejercer su voz, para establecer acciones preventivas más que correctivas.

Por otra parte, no podemos perder de vista los estudios de Johnson y Johnson (2002), quienes nos reiteran la posibilidad de enseñar a los alumnos a adquirir habilidades pertinentes en la resolución de conflictos dentro del aula y asimismo ayudar a los educadores a propiciar ambientes escolares más ordenados y pacíficos, al mismo tiempo que puedan mejorar la enseñanza. En el libro *Cómo reducir la violencia*, estos autores se dirigen a la labor del docente para reducir los niveles de violencia dentro del aula, por lo que se proponen estrategias prácticas y específicas para instrumentar programas de prevención de la violencia y resolución de conflictos.

Otras investigaciones nos señalan cómo la escuela puede actuar frente a los niños maltratados. Así, Bringiotti (2002) recoge algunos aspectos teóricos de algunos autores sobre las consecuencias del maltrato, analizadas desde la psicopatología, detectando trastornos de conducta, CI por debajo del normal y depresión infantil. Así mismo, los niños que han sufrido malos tratos físicos presentan baja autoestima y depresión, pueden manifestar un comportamiento auto agresivo al enfrentar conflictos, muchas veces con intento de suicidios

concretados al llegar a la adolescencia (Martínez Roig y De Paúl Ochotorena, 1993). Recientemente, Cerezo y Frías (1994) analizaron la relación entre maltrato y depresión infantil; los niños maltratados tendían a atribuir los aspectos positivos a elementos externos mientras que los negativos se los adjudicaban a ellos mismos.

*El impacto de los malos tratos en el ámbito escolar.* De acuerdo con Gracia Fuster y Musitu Ochoa, los niños maltratados son propensos a presentar un retraso en el desarrollo cognitivo mayor que sus iguales no maltratados. Ello puede deberse a la escasa estimulación brindada en el hogar, así como a la mayor preocupación de los padres por lograr un niño tranquilo y obediente, antes que estimular su exploración en el entorno.

Asimismo, es posible observar conductas diferenciales en las víctimas de distintos tipos de abusos en la situación educativa. Los niños maltratados físicamente se caracterizan por conducta agresiva, desobediencia y comportamiento antisocial, y es menor su rendimiento en tareas cognitivas. Las víctimas de abandono físico son el grupo con el mayor número de problemas, ansiosos, distraídos, con baja comprensión, carentes de iniciativa y dependientes en gran medida de la ayuda del maestro, tienden a no colaborar con los adultos, parecen insensibles y con déficit empático (Bringiotti, 2000:121).

## **Relación familia-escuela**

La categoría de la relación que se da entre familia-escuela es importante en nuestro estado de conocimiento de *Aulas equitativas en educación primaria* porque a través de esta relación se puede dar un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, ya que del interés que demuestren los padres de familia por la vida escolar de sus hijos dependerá en muchos casos el desempeño del profesor y el desempeño de los alumnos en su comportamiento y su aprendizaje.

Después de un rastreo por distintas vías de acceso a la información, hemos encontrado algunos programas educativos y sociales llevados a cabo en España.

El Programa Escuela-Familia de Canarias (1994); Cruzada Nacional de Participación Social en la Educación; el proyecto Vida en Familia. Este programa lo desarrolla la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de

Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

El Programa Escuela Familia, desde su creación en el curso 1993/94, ha pasado por diversas fases que han sido fruto de los distintos análisis del trabajo de sus miembros. Se inició con la finalidad de formar a padres y madres para participar en los centros educativos y en la educación de sus hijos e hijas; esta formación se llevaba a cabo a través de las Escuelas de Padres y Madres, concebidas como un espacio de formación reflexiva y participativa de todos sus miembros, con una estructura horizontal y con un reparto amplio de funciones entre todos sus integrantes. En la última fase, que es la actual, se sigue manteniendo el trabajo de los centros que parte del análisis de la necesidad de los mismos, con el que se inicia un trabajo procesual en el que poco a poco la comunidad educativa se va dando respuesta a sí misma con el asesoramiento del programa. Las Escuelas de Padres y Madres se siguen considerando como un recurso del programa, pero han dejado de ser el centro del trabajo del mismo.

Es importante resaltar aquí el proceso de consolidación de estos grupos de trabajo en el que, a lo largo de varios años de colaboración, se han perdido los papeles de padre o madre y/o profesorado para pasar a ser un equipo compuesto por personas, unas más técnicas que otras, que tienen un objetivo común, potenciar la dinamización y formación de la comunidad educativa y, en definitiva, potenciar el tejido social en unas islas donde no existe en el momento actual una sociedad con muchas redes participativas, dinámicas y activas.

El programa Escuela Familia se concibe como un recurso del sistema educativo para la dinamización de la participación de los distintos sectores de las comunidades educativas en ellas, en especial de los padres y madres, y del fomento de la relación escuela familia como elemento básico para el desarrollo del éxito y la calidad educativa. En el momento actual las líneas de trabajo se centran en potenciar una serie de aspectos que se consideran básicos para poder dinamizar la participación de las familias en los centros educativos. También se realizan actuaciones para que el profesorado descubra cuál es su papel en la motivación de la participación.

Por otra parte, se ofrece asesoramiento a los centros, proponiendo a los

claustros la posibilidad de buscar en común lo que quieren hacer en la relación escuela familia, para establecer planes de participación para toda la comunidad y dar respuesta así a la normativa vigente en esta comunidad autónoma, por la que todos los centros tienen que elaborar un Plan de Relación Escuela Familia para cada curso escolar. También se trata de posibilitar un seguimiento del proceso y dotarlos de los instrumentos de formación y evaluación necesarios para facilitar la realización del plan y la evaluación final.

El objetivo general de este programa es el de «mejorar la relación entre la escuela y la familia como manera de avanzar hacia una educación de mayor calidad». Se pretende lograr que las comunidades educativas funcionen como tales, que se trabaje de forma colaborativa entre todos los sectores y que su funcionamiento posibilite la creación de tejido social a través del compromiso participativo de las personas que las forman. También se quiere propiciar que los padres, madres y el profesorado sean conscientes del papel que cada uno tiene en el proceso educativo y en la toma de decisiones, de manera que ésta se pueda realizar de forma coordinada y, en su caso, conjunta.

Otro programa para mejorar la relación familia y escuela es el que ofrece la Asociación Nacional de Padres de Familia que durante su VII Reunión de Consejo Nacional celebrada en la Ciudad de México, D.F., hizo un llamado a los padres de familia organizados y a los diferentes sectores de la sociedad, para ser partícipes activos de una Cruzada Nacional de Participación Social en la Educación que contemple acciones y actividades específicas y realistas con el objetivo de promover una más activa, decidida, comprometida, pero sobre todo positiva intervención de todos en la noble tarea de educar y formar a las siguientes generaciones.

Mediante la consolidación de las actividades de las asociaciones de padres de familia a nivel escolar, municipal, regional, estatal y del Distrito Federal se podrá impulsar una relación estrecha entre autoridades, maestros y padres de familia, fincada en el respeto y la delimitación de responsabilidades, que se traduzca en armonía de la comunidad escolar, que a su vez genere el entendimiento mutuo para el mejoramiento de la calidad de la educación, establecer y renovar vínculos de colaboración con dependencias de gobierno e instituciones sociales a efecto de

ampliar las perspectivas de la tarea que realizamos las asociaciones estatales y del Distrito Federal, uniendo esfuerzos para lograr acciones de más amplia cobertura y efectividad.

La metodología para llevar a cabo este programa consiste en llevar a cabo reuniones periódicas y constantes en todos los niveles para brindar la información necesaria a los padres de familia para que cumplan con su responsabilidad. Una vez que se ha brindado información a los padres de familia, es necesario encauzar su participación en forma positiva en la tarea educativa mediante campañas de sensibilización. El espíritu de la participación social es la armonía de la comunidad escolar, base para un mejor desenvolvimiento y aprovechamiento de la infraestructura educativa, por tal motivo debe fortalecerse la coordinación entre autoridades, maestros y padres de familia.

Para simplificar y facilitar las actividades objeto de esta cruzada, es necesario impulsar la organización de los padres de familia en estructuras más completas que propicien la comunicación directa, ofrecerles mejores herramientas para que brinden a sus hijos una educación integral, abordando aspectos como integración familiar, sexualidad, prevención de adicciones, ocupación del tiempo libre, prevención del delito, paternidad responsable, planificación, medio ambiente, desarrollo del adolescente, entre otros.

Los padres de familia organizados somos los primeros interesados en mejorar la educación que reciben nuestros hijos y por ello actuaremos en consecuencia.

La escuela de padres y madres es un programa de formación y apoyo en beneficio de la educación de los hijos e hijas, funciona no únicamente bajo la responsabilidad de los maestros(as) sino que se necesita complementar las actividades con los padres y madres de familia para formar niños(as) física y psicológicamente sanos.

El proyecto Vida en Familia del centro escolar Fray Bartolomé de las Casas de El Paraíso de Chalatenango, funciona con el propósito de servir como una guía o material de apoyo para formular, ejecutar y evaluar el programa de escuela de padres y madres de nuestro centro escolar en aras de mejorar las relaciones entre el centro educativo y la familia.

Se desarrolla este proyecto porque ante un mundo cambiante y con muchas

influencias se hace necesario buscar mecanismos que contribuyan a mejorar las relaciones familiares, como una de las alternativas o estrategias metodológicas para mejorar las relaciones que fundamente el triángulo psicológico, pedagógico, educativo, formado por padres y madres, alumnos y maestros.

Con el programa de Escuela de Padres y Madres de familia se pretende asignar el verdadero papel que deben desempeñar los padres y madres de ser decisores ejecutivos y evaluadores del proceso educativo de sus hijos(as), para obtener un buen rendimiento académico y una conducta positiva tanto dentro del centro como fuera del mismo; los maestros, los padres y madres de familia somos el modelo a seguir de los niños(as) y jóvenes, adquirimos una gran responsabilidad al educarlos.

Los objetivos del proyecto Vida en familia son los siguientes: contribuir a crear un ambiente de amistad y trabajo que permita a los hijos, padres, madres y maestros estrechar una relación que les lleve a compartir sus alegrías y problemas enriqueciendo las opciones de solución de los mismos; mejorar la imagen del centro escolar, por medio del contacto directo de los padres y madres de familia para que éstos controlen la conducta y los problemas de sus hijos(as) fuera del centro escolar; incentivar a los padres y madres de familia para que reflexionen y sean conscientes de los factores endógenos y exógenos que influyen en el desarrollo y crecimiento de sus hijos(as) actuando de una manera activa y racional en su orientación.

La asistencia a cada una de las sesiones de escuela para padres es obligatoria para papás, mamás e hijos, no vale ningún tipo de pretexto: trabajo, no tener tiempo, etc. Si el padre o la madre no puede asistir al programa y a otras reuniones de importancia para sus hijos convocadas por las instituciones del centro, su hijo(a) no podrá ingresar a la institución educativa, pues es de suma importancia que no se pierda la secuencia de las sesiones programadas de escuela para padres, ya que la asistencia continua de los participante hace más dinámica la evaluación.

En lo que se refiere a la relación familia-escuela en zonas rurales, no hay programas o proyectos que mejoren esta categoría pero sí existe un estudio comparativo realizado por Gladys Villarroel Rosende, Ximena Sánchez Segura

de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, que pretender explicar que a pesar de que la familia es el primer agente socializador durante la niñez, actualmente ya no desempeña el rol socializador totalizante, pues otros agentes han asumido muchas de sus funciones.

Debido a que existen pocos estudios acerca de la relación familia y escuela en los sectores rurales, se realizó un estudio descriptivo-comparativo sobre la temática, en dos escuelas rurales de la región de Valparaíso. Para obtener la información requerida se aplicaron entrevistas a las madres, a los profesores/as y a una muestra de niños/as que cursaban de primero a sexto básico, se revisaron documentos y se hicieron versiones etnográficas.

Los principales resultados indican que tanto la familia como los niños y niñas estudiados, le atribuyen gran importancia a la escuela y tienen altas expectativas educacionales. La percepción de los profesores y profesoras es, empero, diferente ya que un alto porcentaje de éstos señala que la familia le da poca importancia a la escuela. Esta falta de acuerdo se observó también en relación con la motivación de la familia en la escuela, ya que no participa en sus actividades.

Como se puede observar y de acuerdo a lo investigado, son pocos los programas que se han llevado a cabo para mejorar la relación familia-escuela y los pocos desarrollados se han realizado por las mismas instituciones interesadas en mejorar esta relación por lo que se sugiere que se desarrolle un programa a nivel nacional para todas las escuelas en todos los niveles y así se llegue a una mejor relación de familia y escuela para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros escolares.

Después de esta revisión de los factores asociados a la equidad, la exclusión o a la desigualdad social y educativa, se hizo una búsqueda de las propuestas educativas que se han impulsado en los últimos años tanto a nivel nacional como internacional con respecto a cómo atender la diversidad y la desigualdad social en el aula, las cuales nos permiten ver desde otras preocupaciones, metodologías y acciones la posibilidad de implementarlas en las escuelas y recoger las experiencias al ponerlas en marcha.

## **Propuestas pedagógicas para atender la diversidad y la desigualdad social en el aula**

En esta categoría se han revisado ocho trabajos que plantean alguna propuesta para la promoción de la equidad en las aulas de educación básica: UNICEF (2002), *Proyecto Escuela Amiga, Guía para maestros y autoridades escolares*; UNICEF (1996), *Hacia una nueva escuela para el siglo XXI*; Richman (1997), *Ayudando a niños en circunstancias difíciles, Manual para educadores*; Mogrovejo (2001), *Proyecto equidad en el aula: estudio de caso Perú*; Creative Associates International, Inc. (2002), el proyecto equidad en el aula (EEA); Batelaan (1998), *Hacia un aula equitativa: Aprendizaje Cooperativo en la Educación Intercultural de Europa*; Asensio (1995), *Propuesta para la igualdad*, realizado en España.

Asensio (1995) expone una experiencia desarrollada en el Centro Infantil “Campo del Habanero”, en la que elabora una serie de actividades relativas a la educación para la igualdad, con la convicción del papel trascendental de la familia como origen de actitudes igualitarias. Dicha idea partió de la observación de la realidad social en la que nos desenvolvemos, en la que se gestan la marginación y la desigualdad.

Por otra parte, a iniciativa del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2002) y basado en la Convención de los Derechos de la Niñez, se presenta el proyecto Escuela Amiga, bajo la premisa de que es en la escuela, después de la familia, donde se constituye la fuerza motora de la sociedad, capaz de influir y transformar a la familia y a la comunidad.

El proyecto *Escuela Amiga* busca atender y resolver aquellas debilidades que impiden que la escuela juegue el papel antes señalado: promotora del cambio.

En la Escuela Amiga los niños se desarrollan y aprenden a través de la guía de sus maestros, y los padres de familia participan activamente aprendiendo y apoyando a los maestros en un ambiente saludable, seguro y confortable en el que se viven la participación y aprendizaje.

Las áreas de intervención e indicadores son:

1. Calidad de aprendizaje. El docente se apropia del espacio y actúa sobre él, haciéndolo funcional y dinámico con el uso de propuestas pedagógicas

innovadoras, para mayor aprovechamiento, disminución de inasistencia, reprobación y deserción, principalmente en las niñas, organiza el aula por rincones de aprendizaje y la funcionalidad del mobiliario y material.

2. Educación ciudadana, basada en los derechos de la infancia, con materiales informativos, reunión de padres de familia, difusión y ejercicio de respeto de los derechos humanos.

3. Educación en valores para la democracia, se orienta fundamentalmente a promover la participación y cooperación. Se fomentan los valores con equidad de género, funciona con la sociedad de padres de familia. Existe colaboración y apoyo entre las sociedades conformadas, en un ambiente propicio para la resolución de conflictos.

4. Salud y alimentación, atiende no sólo los aspectos físicos sino lo psicológico y social (tranquilidad, alegría, ausencia de stress, y actitud positiva hacia la vida y la sociedad). Se interviene mediante un programa permanente de educación para la salud al que se da seguimiento permanente a esquemas de vacunación, tiene botiquín de primeros auxilios.

5. Saneamiento e higiene escolar. Promueve los hábitos de higiene. Existe un programa educativo permanente de educación higiénica encargada de atender temas como agua potable, baños, espacios para tirar basura; en el sistema de limpieza participan todos los miembros. Se abatieron enfermedades por contaminación de agua.

6. Infraestructura escolar. Edificio escolar en condiciones adecuadas de seguridad y mantenimiento. Bien pintado, impermeabilizado, puertas y ventanas en buen estado, área de juegos y deportes, espacio para tomar alimentos; tiene huerto, biblioteca, aulas bien pintadas, iluminadas, ventiladas, mobiliario suficiente, instalaciones seguras, libre de asaltos y diversas formas de acoso.

El primer paso es la sensibilización y compromiso de la comunidad educativa, el segundo paso es la elaboración del diagnóstico de la situación de la escuela, el tercero es la elaboración y desarrollo del plan de trabajo en donde se identifica el área y los problemas detectados, el objetivo a lograr y las actividades, los materiales, los participantes, los tiempos y los indicadores de logros. El cuarto paso es la evaluación de la aplicación del plan Escuela amiga.

Asimismo y sobre esta línea, la UNICEF (1996) apoya un programa denominado *Hacia una nueva escuela para el siglo XXI*, con la finalidad de mejorar el resultado de los aprendizajes y la calidad y eficiencia de la educación en las escuelas de escasos recursos, prioritariamente en escuelas multigrado rurales y urbano-marginales se presenta esta propuesta de escuela nueva, escuela activa que se está aplicando en varios países de América Latina como respuesta a los persistentes problemas de ineficiencia interna y baja calidad de la educación en estas escuelas.

Este modelo de escuela nueva pretende cambiar masivamente el modelo de enseñanza tradicional, hacia un nuevo paradigma educativo basado en el aprendizaje personalizado y grupal, en la comprensión de los aprendizajes antes que la memorización y la participación en la autonomía, en la diversidad, en la convivencia y en la cualificación del rol del maestro como orientador y evaluador.

Su metodología recupera algunas características de las escuelas unitarias: i) enseñanza individualizada, ii) utilización de fichas de aprendizaje, iii) promoción automática, iv) múltiples pizarrones. Escuela nueva, escuela activa adapta muchos de los elementos de la escuela unitaria como la organización de aula, introduce estrategias operativas, replicables y costos eficientes con el fin de facilitar la labor del maestro en el aula con la articulación de la escuela con la comunidad. Enfatiza el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el aula, utilizando en los talleres de capacitación los mismos procesos metodológicos que luego van a promover con sus alumnos. Este modelo responde a las necesidades de la educación primaria por las siguientes razones:

- Ofrece primaria completa, beneficia a niños, maestros, agentes administrativos y comunidades a través de cuatro componentes que se interrelacionan: proceso curricular, capacitación docente, administración escolar y articulación escuela- comunidad.
- Incorpora en el aula materiales educativos, textos escolares, rincones de trabajo.
- Logra un cambio del modelo pedagógico tradicional y frontal, a uno basado en el aprendizaje comprensivo, respeto al ritmo de aprendizaje del alumno, rol del maestro como orientador y evaluador, la participación y el aprendizaje cooperativo.

- Promueve estrategias vivenciales como el gobierno estudiantil para el aprendizaje para la democracia, la vida cívica, la convivencia, el fomento de hábitos de colaboración, compañerismo, solidaridad, participación y tolerancia.
- La evaluación es un proceso que se utiliza para alcanzar una mejora cualitativa.
- Propicia el espacio de la participación horizontal para los maestros a través de talleres pedagógicos, círculos de estudio, micro centros para la capacitación y el seguimiento.
- La capacitación a maestros en servicio se realiza a través de talleres vivenciales. Es descentralizada, replicable y permanente.
- Los niños aprenden a ser activos, creativos, participativos, responsables, desarrollan capacidades para comunicarse, pensar, crear, analizar.
- Los niños utilizan una metodología activa que les permite aprender haciendo y jugando y les facilita resolver problemas de la vida cotidiana.
- Los niños trabajan en pequeños grupos que facilitan el aprendizaje cooperativo y una interacción sistemática que propicia la construcción social del conocimiento, el apoyo tutorial de niño a niño.
- Provee guías de aprendizaje para los alumnos que desarrollan los aprendizajes fundamentales de los planes y programas de estudio y están diseñadas para adoptar una metodología participativa en un aprendizaje centrado en el alumno.
- El aula se convierte en un espacio de trabajo dinámico y activo con la utilización de todos los recursos, con el trabajo cooperativo y con el gobierno escolar.
- Los temas propuestos en las guías de estudio se relacionan con la forma de vida de los niños.
- La promoción del alumno es progresiva y flexible y respeta el ritmo de aprendizaje de cada uno. Se elimina el concepto de repitencia. Los niños pueden estudiar y ayudar a sus padres en algunas actividades.

Bajo esta propuesta, la escuela funciona como centro de información y como fuerza integradora.

Otra propuesta importante sobre el papel del educador lo señala Richman (1997), quien elabora una propuesta de apoyo que propone que el educador sea un factor de apoyo para niños en circunstancias difíciles. Se crea un manual y se publica en 1990. Al principio se pensó que el manual sería útil para ayudar a niños afectados por la guerra pero al final se concluyó que sería valioso para ayudar a todos los niños y educadores en su labor diaria.

En este sentido, la educación y el aprendizaje no son sólo un asunto de memoria, también deben potenciar un proceso activo en el cual los educandos experimenten, exploren y creen.

Por ello, la relación educador-educando es el recurso más importante en este proceso, aún más cuando se ayuda a niños con dificultades de aprendizaje o de adaptación en la escuela, a causa de la guerra, conflictos sociales, crisis económica o problemas familiares.

Richman presenta a los educadores conocimiento útil con el fin de que puedan entender los efectos de la guerra y los conflictos sociales sobre el desarrollo y sentimientos de los niños. Sugiere medios de apoyo para ser usados en la escuela, en la familia y en la comunidad. El manual sugiere varias formas de ayudar a los niños en situaciones difíciles y cómo se aplique dependerá de la situación de cada lugar. El manual enfatiza la importancia de la relación educador-educando, los efectos de la guerra en los niños o los desastres naturales, y el apoyo a los niños en situaciones difíciles.

Lo más significativo que recuperaríamos para nuestro estudio se refiere a los niños en crisis económica: pobreza, desempleo, robo, violencia, migración a las ciudades, enfermedad, prostitución y alienación; problemas familiares: discusiones violencia, muerte, alcoholismo, enfermedad mental de los padres, separaciones familiares, incapacidad física y mental, estas problemáticas son las que podrían encontrarse en el contexto de escuelas urbano marginales del presente proyecto de investigación.

Richman aborda las consecuencias de vivir en circunstancias difíciles, entre ellas las necesidades materiales no satisfechas, la falta de afecto y seguridad, la interrupción de la vida normal, responsabilidades inapropiadas para la edad, esto hace que los niños pierdan su infancia al asumir responsabilidades de adulto, a lo que se suman la falta de aprecio y reconocimiento.

La autora también presenta las reacciones de los niños ante circunstancias difíciles, indica que se presenta un pensamiento constante de violencia, un sentimiento de miedo, de tristeza, enfermedad y dolor. También presentan dificultades para dormir y falta de concentración e interés, irritabilidad, inquietud, desconfianza en los otros y desconfianza en sí mismos, lo que puede hacerles perder la esperanza en un buen futuro. Especialmente las niñas que han sido violadas pierden la confianza en los demás.

La ayuda a niños en circunstancias difíciles requiere de ayuda material, afecto familiar, vida normal en la comunidad y una vida escolar organizada.

Una buena relación educador-educando es la base para la vida en la escuela porque el aprendizaje más fácil evita los problemas disciplinarios y ayuda a los niños que presentan dificultades. Es importante que el educador crea que el comportamiento de los niños indisciplinados puede ser modificado, aunque toma su tiempo debe ser optimista y no rendirse.

Propone crear una atmósfera en la cual los niños puedan expresarse y crear libremente a través del uso del lenguaje y la cultura local, debe mantener un buen ritmo en las actividades, el educador debe conocer a sus alumnos.

Considera necesaria la buena relación escuela-familia porque ayuda a los niños en su proceso de aprendizaje y recuperación. El diálogo con la familia de los educandos es indispensable para que el educador pueda conocer las condiciones en las que ellos viven y oriente a los padres para estimular el desarrollo de sus hijos a través de reuniones en la escuela, con los padres.

Aborda el tema de las habilidades básicas de la comunicación, como escuchar, expresarse, y animar a otros a expresarse, y cómo se comunican los niños. Estos temas van seguidos de algunas ideas sobre cómo consolar a los niños, el trabajo con grupos de niños, diálogo con la familia y otros responsables de su cuidado.

Mogrovejo (2001) trabaja en el proyecto Equidad en el Aula (USAID), el cual tiene como objetivo promover prácticas pedagógicas equitativas en las aulas y en los sistemas educativos, en ocho países de América Latina, Asia y África, especialmente en lo que concierne a la situación de las niñas rurales.

El trabajo de campo fue hecho en escuelas primarias estatales de Puno, Ayacucho, Cajamarca, Piura, Tacna, Moquegua, Moyobamba, Chachapoyas

y Lima, y los instrumentos utilizados incluyeron observación, entrevistas y encuestas. Es material de consulta para docentes e investigadores interesados en la educación rural.

El proyecto Equidad en el aula (EEA) desarrollado en El Salvador por Creative Associates International, Inc., en el 2002 y financiado por la Agencia Internacional para el Desarrollo (Estados Unidos, USAID), se enfoca en tratar de construir una aproximación diagnóstica sobre las prácticas de equidad de género en el aula de la escuela pública, concretamente en diez instituciones de educación básica diseminadas en varios departamentos de El Salvador. Busca contribuir a mejorar prácticas pedagógicas mediante la dotación de instrumentos y recursos que ayuden a visualizar con mayor facilidad todo rasgo de discriminación, marginación y exclusión que obstaculizan el desarrollo pleno de la persona.

En este sentido, se han elaborado recursos y estudios coordinados con el proyecto equidad en el aula (EEA), los cuales consisten en una investigación cualitativa sobre equidad de género en el aula, en una muestra de diez escuelas en El Salvador; diseño de seis Instrumentos educativos y un video, que componen la Maleta de Herramientas para la equidad de género en el aula, los cuales serán distribuidos en centros educativos pilotos del país.

La investigación sobre equidad de género fue realizada por FEPADE en diez centros educativos públicos, la cual muestra cómo en las aulas y en las prácticas educativas se trata de manera diferente a niños y niñas.

Estas herramientas permiten observar el uso del lenguaje en el trato al niño y a la niña, el uso de metodologías que promuevan la equidad y a la vez desarrollar los contenidos curriculares, observar con espíritu crítico los materiales educativos, uso del espacio físico y el fomento de la responsabilidad conjunta en todas las actividades de la escuela y el hogar.

Batelaan (1998) por su parte, realiza una propuesta de construcción de aulas equitativas a partir del aprendizaje cooperativo en la educación intercultural. En la propuesta, las siglas CLIP corresponden a “Cooperative Learning in Intercultural Education Project” (Proyecto de Aprendizaje Cooperativo en la Educación Intercultural). El CLIP es un proyecto directamente relacionado con las

actividades del aula y el desarrollo de la escuela fundamentado en la investigación y la base teórica de la “Instrucción Compleja” (IC) que fue desarrollada por la profesora Elizabeth Cohen y su equipo en la Escuela de Educación, Universidad de Stanford (California, E.U.) Tanto la IC como el CLIP tienen por objetivo la creación de aulas equitativas y cooperativas. El objetivo principal del proyecto es el desarrollo del aprendizaje intercultural, por ello la importancia de proporcionar igualdad para todos los estudiantes sin importar su cultura ni trasfondo social.

El CLIP es un proyecto innovador que forma parte de una respuesta a los progresos y necesidades de la sociedad (el desarrollo de una sociedad educada) que contó con la colaboración de profesores europeos así como de institutos de formación a través de la capacitación interna en nueve países diferentes. Este proyecto empezó en 1994 con instituciones de cinco países, inicialmente coordinado por la International Association for Intercultural Education (IAIE).

Durante el proyecto CLIP fueron desarrollados modelos de currículo y dirección del aula, así como un marco teórico de referencia cuyas funciones dentro de los diferentes sistemas educativos fueron desarrolladas. Los temas discutidos en los seminarios del CLIP (que se llevaron a cabo dos veces al año) fueron los siguientes:

- Desarrollo de un marco común de referencia (por ejemplo: ¿cuál es la relación entre la educación intercultural y aprendizaje cooperativo? ¿Qué postura tienen los países participantes acerca de la educación intercultural y aprendizaje cooperativo?)
- Conceptualización de la Instrucción Compleja como una base escolar innovadora (el éxito de la aplicación de la Instrucción Compleja también depende de la innovación de estrategias, su aplicación no puede ser efectiva cuando tiene lugar en una sola aula por un maestro aislado ya que requiere ser parte de una política escolar global, basada en un análisis del papel de la escuela en sociedad).
- Desarrollo del currículo (uno de los objetivos del proyecto era proporcionar a los institutos participantes la habilidad de construir materiales de la Instrucción Compleja y para desarrollar unidades que podrían usarse en diferentes contextos nacionales con el fin de facilitar futuros intercambios internacionales entre maestros y formadores del maestro).

- Intercambio de módulos formativos tanto para la capacitación interna como para la formación inicial, así como la aplicación y estrategias de difusión (la cooperación de un grupo de profesionales que provienen de distintas tradiciones institucionales y culturales con diferentes perspectivas, tiene un impacto muy enriquecedor sobre la calidad de la producción de estos temas).
- Aplicación y difusión (lo que se ha comenzado a hacer con la difusión y aplicación de los resultados del proyecto). El marco teórico del CLIP fue publicado en una edición especial del *European Journal of Intercultural Studies* (7:3) en 1996, para informar a los miembros del IAIE sobre los antecedentes del aprendizaje cooperativo en la educación intercultural. La conferencia *Cooperation and Diversity: Cooperative Learning in Intecultural Education* tuvo lugar en Södertälje, Suecia en el verano de 1997, donde también fue presentado el informe preliminar *Moving on*, constituyó el primer paso. Los procedimientos de esta conferencia fueron publicados en *The European Journal of Intercultural Studies* (julio de 1998).
- En 1998 el CLIP fue presentado en diversas conferencias internacionales, incluyendo un seminario del EFIL (The European Federation for Intercultural Learning) (EFIL participará en proyectos futuros del IAIE) y en la conferencia del ATEE (Asociation for Teacher Education in Europe) en Limerick (agosto 1998)

Los institutos involucrados fueron: Hogeschool van Utrecht (Holanda); Universidad de Upsala, University of Kristianstad y Ängelholms Kommun (Suecia); Interkulturelt Center en Århus (Dinamarca); University of Tampere (Finlandia); Flemish Education Council en Bruselas (VLOR); Centre for Intercultural Studies, University of Gent en Flandes (Bélgica); Human Rights Centre and Save the Children (Islandia); Universidad de Padova (Italia); Galway Education Centre; Universidad de Dublín (Irlanda); y la Universidad Aberta, Lisboa (Portugal).

La Instrucción Compleja tal como fue desarrollada por la profesora Elizabeth Cohen y sus colegas en la Universidad de Stanford, se refiere a una estrategia para trabajar con grupos heterogéneos encaminada a lograr la participación óptima de todos los estudiantes. El tratamiento del estatus y las múltiples habilidades son

los conceptos clave de esta estrategia. La estrategia involucrada en la Instrucción Compleja tiene consecuencias tanto para el estudiante como para el maestro. Los estudiantes tienen papeles diferentes, alternos y responsabilidades en el grupo. Estas responsabilidades también incluyen las tradicionales. El papel del maestro en este tipo de instrucción difiere del usual. La mayor tarea de los maestros y maestras en la IC es estimular la participación de los “niños con bajo estatus” en la interacción grupal.

Estos últimas propuestas y experiencias instruccionales nos sirven para orientar el trabajo de la equidad en las aulas y en las escuelas, siempre y cuando desde las propias escuelas exista una voluntad para mejorar, no partiendo de lo que se imponga desde arriba. Es preciso innovar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje tomando en cuenta las necesidades de los alumnos, por lo que la investigación y la creación de comunidades de aprendizaje como experiencias exitosas nos orientan a crear efectivamente Aulas equitativas.

### **Comentarios finales**

Es interesante ver cómo desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, algunos autores, educadores y maestros están trabajando para la integración o la inclusión de los estudiantes en situaciones vulnerables, también a través de la participación conjunta de los padres, profesores y alumnos se pueden gestionar proyectos escolares en los que se tomen acciones desde los aspectos curriculares, ya que cuando se habla de equidad no se refiere solamente a la cuestión de cobertura o de acceso a la escolaridad básica, aun cuando en algunas reformas educativas de algunos países se habla de cantidad, también se ha trabajado (en algunos proyectos de investigación) desde aspectos cualitativos (sociales y afectivos) como los valores, la transversalidad del currículo, la interculturalidad, así como la equidad de género, por lo que algunas prácticas educativas exitosas nos permiten ver que existen otras maneras de trabajar la equidad en el aula, considerando el papel crucial del profesorado y la orientación del trabajo centrado en el aprendizaje y en la colaboración de los alumnos y alumnas.

## **Una aproximación conceptual hacia la construcción de la equidad social y educativa en aulas de primaria**

### **Introducción**

Uno de los grandes objetivos de la humanidad ha sido el de proporcionar a todos y cada uno de los sujetos una educación integral como un derecho universal, sin embargo en la época actual parece ser un tema polémico que desencadena una serie de cuestionamientos porque la tarea no es fácil. La educación desde su ámbito escolar enfrenta muchos retos, y tratar de darle solución o sentido a su finalidad se convierte también en algo complejo. Así, en la escuela se generan expectativas, intereses y conflictos que hacen que los sujetos asuman posturas distintas. Por ejemplo, nos han hecho creer que la escuela debe proporcionar mejores hombres y mujeres preparados para la vida productiva y se nos ha olvidado la esencia del ser humano, se suele hacer una discriminación por aspectos como inteligencia, rendimiento o clase social. Aunque efectivamente es necesario que los individuos sean provistos de competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad, la escuela no es la encargada de generar oportunidades de empleo; la escuela debe evitar que se reproduzcan las desigualdades sociales y que se oriente hacia la democracia (aunque paradójicamente parece ser que ahí se refuerzan más las desigualdades) e impulsar actitudes que orienten hacia la paz, el respeto y la tolerancia.

En este sentido, aunque la escuela por sí sola no resuelve los problemas de equidad educativa, puesto que alumnos en condiciones vulnerables son los que afrontan el mayor riesgo escolar y presentan los niveles de escolaridad más bajos, se sigue observando un preocupante abandono, así como dificultades de muchos niños y niñas en condiciones desfavorecidas de asistir a la escuela, lo que repercute

enormemente en su escolaridad básica. Todavía persiste falta de equidad que comprende cuestiones de distribución económica justa y de otras oportunidades educativas. Una inequidad también vista desde la propia “inclusión” en la escuela de aquellos niños y niñas que han entrado al sistema educativo, para hacer de su permanencia algo significativo, es difícil pues se ha visto que el trato varía por las condiciones de pertenencia social, cultural, género y condición económica, por lo que se piensa que cambiando las formas de organizar socialmente el aula, las competencias asignadas y el tratamiento de las potencialidades académicas, se puede llegar a una mejor integración de los niños y niñas.

Por lo tanto, el marco teórico conceptual del proyecto de investigación *Aulas Equitativas en educación primaria: un proceso de construcción social y cultural*, recoge un análisis de las concepciones y posturas críticas en relación a la equidad, término que orienta dicha investigación, por tanto se tratará igualmente de presentar a partir de algunos estudios teóricos y de investigaciones, cómo puede ser posible *la construcción de aulas equitativas*, mismo que servirá para ir dando una dirección al diseño de las propuestas educativas de las escuelas seleccionadas en las que los protagonistas claves del proceso serán los profesores y directores.

### **La escolaridad: igual o diferente para todos/as**

Por consiguiente, la interrogante que nos plantea Gimeno (2001), nos conduce a la reflexión ¿qué ocurre cuando una institución como la escuela obligatoria se enfrenta con toda la diversidad social y de los individuos siendo ella, por su historia, un modelo para asimilar la variedad sometiéndola a un patrón de pensamiento y de conducta? Esto se tolera mal, si pensamos que la escuela debe satisfacer el ideal de la educación, entonces se hablaría de un currículo común en donde se dé una educación igual para todos/as, pero tal parece que el discurso de igualdad se diluye en su propias palabras. Por ejemplo, si como profesora imparto y reparto los mismos contenidos y los mismos materiales para todo el grupo, estoy pensando que todos/as tienen la misma capacidad para asimilarlo y aprehenderlo, pero qué ocurre cuando no es así, qué ocurre cuando hay dificultades para seguir las indicaciones, para que hagan al pie de la letra lo que se pide, se culpa al otro, al que no se apega a lo establecido, al que es diferente, al que no encaja con los

critérios del mejor estudiante y se tacha de holgazán al alumno y de falta de participación a los padres, a los otros maestros que le antecedieron, etc.

Como dice Gimeno, plantear el problema de la diversidad y de la diferencia *en y ante* la educación supone enfrentarse con retos y ámbitos de significado polivalentes: la lucha contra las desigualdades, el problema de la escuela única interclasista, la crisis de los valores y del conocimiento tenida por universales, las respuestas ante la multiculturalidad, la integración de las minorías, el racismo, el sexismo, las religiones, la escuela comprensiva, el desarrollo psicológico, las posibilidades de mantener en las mismas aulas a estudiantes con diferentes capacidades, etc.

Ante estos retos convendría aproximarse al concepto de equidad y/o desigualdad como algunos autores señalan a continuación.

### **¿Equidad o igualdad?**

Cuando escuchamos o leemos acerca de equidad o igualdad tal parece que no hay diferenciación en ambos términos, sin embargo, éstos se encuentran muy interrelacionados porque aluden a una serie de aspectos que tienen que ver con la distribución económica, el acceso a las oportunidades educativas, sociales y/o culturales, a los beneficios científicos y tecnológicos, así como también a la distribución y acceso a la información, etc., para una gran cantidad de individuos en diferentes circunstancias socio-económicas, políticas o culturales.

Desde la corriente humanista y de los principios de los derechos humanos, cada persona tiene derecho a ser tratado con dignidad asumiendo su responsabilidad en su papel como individuo social, y productivo.

La igualdad o la equidad son valores que se piensan a partir de aquello que consideramos desigual o inequitativo según Sen (1992) y Dubet (1999), por ello la importancia de reconocer el mundo que percibe y vive el sujeto en lo que considera justo o injusto.

Así pues, un gran número de trabajos tratan de sostener una diferencia conceptual entre equidad e igualdad. Por ejemplo para Rawl (2002), las desigualdades sociales y económicas, han de satisfacer dos condiciones, primero, deben estar asociados a cargos y posiciones abiertos a todos en las condiciones de

una equitativa igualdad de oportunidades, y segundo deben procurar el máximo beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad.

Por otra parte, en el ámbito de la economía, el concepto de equidad no tiene el significado de moralidad, legalidad o justicia que se le otorga en otros escenarios, sino que su objetivo final es satisfacer las necesidades del ser humano. Para Smith (recogido de Alfredo Vergara, 2005) el ser humano no sólo debería tener la libertad de escoger un trabajo de acuerdo a su aptitud y a las oportunidades que se le presenten, sino también sobre la base de las ventajas y desventajas que ese trabajo le ofrezca, siempre y cuando se de en una economía libre, que tendería a ser más o menos equitativa, pero si no fuera así, la libertad que cada persona tiene se vería muy limitada por las oportunidades que esa sociedad ofrezca.

En el ámbito que nos ocupa, es decir en la educación, el concepto de equidad también se encuentra relacionado con el de calidad de la educación y son muchas las variables que la componen, describen y explican la condición sociológica, que en los últimos años se ha venido llamando equidad educativa, que también se relaciona con conceptos tan tradicionales como los de igualdad de oportunidades y justicia social o eficiencia.

Tenemos así que en el acceso a las oportunidades educativas, las políticas públicas de buena parte de los países del mundo, consideran que el término de equidad va asociado al de cobertura, es decir, a los individuos se les debe otorgar beneficios que contribuyan a mejorar sus condiciones de vida. En este sentido, la educación es un beneficio y obligación que toda sociedad debe cumplir. Por lo tanto, se considera que para ser equitativos en una sociedad a todos los individuos debe permitírseles el acceso a las oportunidades para educarse, es necesario alcanzar la meta de la cobertura total de la población en edad escolar para cumplir con la prioridad política que algunos candidatos a los gobiernos (sobre todo en América Latina) que mencionan como punta de lanza para su campaña, pero como señala Reimers (2000:26):

“decir que las políticas educativas reflejan intenciones políticas, proyectos de sociedad y propósitos de Estado no es novedoso ni específico de América Latina. La inclusión de la educación como derecho en la Declaración Universal de los Derechos Humanos

que suscribieron las naciones del mundo libre en 1948, refleja la respuesta de estas naciones a lo que percibían como dos proyectos políticos alternativos: el comunismo y el fascismo. Implícita en la Declaración Universal de los Derechos Humanos está la noción de que es aceptable cierta desigualdad en estatus y condiciones de vida intrínsecas al funcionamiento de un libre mercado, siempre que se garantice la igualdad en ciertas condiciones básicas que den oportunidades a todos los ciudadanos. En la medida en que las condiciones iniciales de las personas no sean limitadas por características de adscripción (su género, raza, religión, etc.); en la medida en que todos gocen de la misma libertad y de la oportunidad de desarrollar capacidades básicas (resultado de salud y educación básica), las diferencias que resulten de las formas en que las personas utilicen sus esfuerzos son más aceptables que si condiciones de adscripción marcan las trayectorias y puntos de destino de distintos grupos sociales.”

La noción de equidad escolar no es nueva, este aspecto se ha discutido durante mucho tiempo y es en las décadas de los ochenta y noventa que surgen estas discusiones, sobre lo cual también hay distintas posiciones y voces de distintos sectores. Existen controversias acerca de tesis meritocráticas y reproductivas del rol de la escuela. Las primeras consideran que la escuela es un agente de promoción social y que el acceso a la escuela garantiza la igualdad de oportunidades a todos en el mundo laboral. Por otro lado, las teorías de la reproducción han desestimado que la escuela posea alguna injerencia en la promoción social de los sujetos, por ejemplo, Bordieu y Passeron (1977) destacan que la escuela reproduce las desigualdades sociales en forma de desigualdades escolares, a través de una determinada herencia cultural (Marchesi y Martín, 1998) recogido de Rojas (2004).

Sin embargo, como señala la autora, actualmente se reconocen enfoques más sincréticos asociados a modelos interaccionistas que aluden a aquellos planteamientos que reconocen que la clase social, la cultura y la familia son agentes de medición de la equidad.

Para una mejor comprensión de equidad, Rojas (2004) nos muestra a través de una matriz las formas de concebir este concepto:

RAZONES Y CRITERIOS	EQUIDAD COMO IGUALDAD DE ACCESO A LA EDUCACIÓN	EQUIDAD COMO IGUALDAD EN OPORTUNIDADES EDUCATIVAS	EQUIDAD COMO RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD DE ITINERARIOS EDUCATIVOS
Argumento principal explícito	La equidad escolar es otorgar a cada sujeto las mismas posibilidades de acceder a una escuela de calidad con el fin de integrarse eficazmente al sistema productivo laboral.	La equidad escolar es otorgar a los sujetos más desfavorecidos un apoyo compensatorio para acceder y permanecer en una escuela de calidad, con el fin de que posean las mismas oportunidades para mejorar sus resultados educativos.	La equidad escolar debería significar otorgar a todos los sujetos oportunidades de integrarse a experiencias educativas que les permitan acceder a condiciones de vida más justa.
Tipo de actor que toma las decisiones más importantes	Actor no ligado	Actor ligado	Actor ligado
Sentido de la acción	Cada actor elige un trayecto educativo que le permite acceder a una educación diferenciada. Así, se orientará con mayor éxito en el mercado laboral.	Si se apoya pedagógica y materialmente a las escuelas y sujetos más carenciados, se logran resultados educacionales más equitativos.	Al apoyar, dentro y fuera de la escuela, a todos los sujetos, se debería construir situaciones educativas y resultados más justos.
Rol del estado	Subsidiario	Compensatorio	Normativo
Rasgo principal del sistema educativo	Meritocrático	Compensador	Transformador social
Rasgo principal de enseñanza	Técnica	Técnica/Política	Política

De esta forma se puede destacar que la desigualdad educativa no sólo se observa desde el ámbito cuantitativo (el reparto desigual en infraestructura para escuelas, proporción de materiales educativos, etc.) existen otros complejos procesos de subjetivación en los cuales los niños, niñas y jóvenes actúan y que afectan sus motivaciones y capacidades cognitivas, afectivas y sociales.

Por otra parte, existen evidencias subjetivas de la misma representación de los individuos, algunos estudios demuestran que algunos de los problemas derivados de las desigualdades educativas se ven reflejados en la ecuación nivel socioeconómico con aprovechamiento de las oportunidades educativas, es decir, mucha gente en niveles socioeconómicos desfavorecidos no considera necesario mandar a sus hijos a la escuela y menos a la universidad; tienen una menor valoración del bien educativo y, por tanto, menores aspiraciones y expectativas de que en su familia alguno o algunos de sus miembros logren una educación elevada, mientras que entre los estratos de nivel socioeconómico alto y medio, casi existe la certeza de que ello ocurrirá. En este sentido vemos que una actitud favorable o desfavorable conduce también a una desigualdad educativa recurrente entre los sectores sociales más desprotegidos, la auto profecía en cambio, se cumple y se continúa con estas representaciones negativas emanadas muchas veces de los sectores dominantes que desmoraliza y segrega.

Desde este ángulo, también la desigualdad nos conduce a observar y a comprender que el sistema educativo no distribuye equitativamente el conocimiento socialmente significativo a todo el que estudia para aprovechar las oportunidades de ejecutar tareas de utilidad social. Este hecho repercute seriamente en el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes, ya que si no se proporcionan adecuadamente las herramientas en la escuela, éstos no tendrán acceso a muchos de los conocimientos científicos, tecnológicos y sociales de un mundo cada día más avanzado.

### **Equidad y justicia social**

El término de equidad también es asociado al de justicia social, como apunta John Rawls (2002), el término de equidad alude a un sistema de cooperación en el que las personas razonables están dispuestas a proponer o reconocer cuando son otros

los que proponen los principios necesarios para aceptar como términos equitativos de cooperación; estas personas han de honrar esos principios aun a expensas de sus propios intereses; sin embargo, es posible que aunque pensemos que los otros honrarán esos principios, algunos fingirán honrarlos y están dispuestos a violarlos en su propio beneficio tan pronto como lo permita la ocasión (por el papel o el nivel jerárquico que le confiere y le atribuye la sociedad) con poder de utilizar su posición, pueden manejar el doble discurso de la moralidad y la justicia social. Esto último, desgraciadamente es lo que vemos a diario en los sistemas educativos y económicos -que aunque públicos- demuestran sus incapacidades para resolver la distribución social de beneficios, en este sentido, como señala Conell (1997) a la sociedad en su conjunto le importa cómo funcionan las escuelas y el grado de calidad con que lo hacen no es simple retórica propia de campaña electoral, pues cada vez se demuestra que las personas con procedencia social precaria no se benefician de igual forma de los bienes económicos y sobre todo educativos.

Dicho autor plantea entonces que la educación y justicia no siempre van de la mano, porque esto tiene que ver en términos de justicia distributiva, y habría que preguntarse quiénes tienen demasiado o excesivamente poco, pues estas cuestiones de distribución se refieren a una serie de recursos sociales como el dinero, el bienestar social, los cargos importantes, el tiempo libre, el amor, la aprobación, el reconocimiento. Por otra parte, quién recibe el beneficio y cómo le sirve, también son otras cuestiones que los sistemas educativos en sus actuaciones por garantizar las oportunidades de aprendizaje (becas y otros recursos como materiales educativos) se manejan en las encuestas y estadísticas políticas para señalar que se hacen esfuerzos a favor de las personas desfavorecidas. Esto es un tema un poco arriesgado según dicho autor, ya que también habría que preguntarse qué clase de educación se ofrece, es decir, ya que muchos estudiosos han señalado que la educación va asociada a las cuestiones de clases sociales y división social, existe un nexo entre distribución y contenido. De ahí que la educación sea un proceso que opera mediante relaciones que no se pueden neutralizar ni cambiar para que incluyan en su propia esencia la posibilidad de una distribución igual del bien social, esto significa cosas distintas para los hijos de la clase dirigente y para la clase trabajadora. De nuevo la justicia social y educativa sigue siendo un tema muy cuestionable.

En este sentido, el término de equidad y justicia sigue asociado al de distribución y al de acceso a la escolarización y se corre el riesgo de entenderla como una simple cuestión de derechos individuales. Por eso, como nos dice Conell (1997: 26), “la igualdad individual es la condición de un orden social justo, pero no su objetivo, pues la calidad de nuestra vida es fundamental en este planteamiento”

### **La construcción de género**

Uno de los aspectos estudiados con respecto a la equidad en la escuela, ha sido precisamente la cuestión de género, por lo que para este estudio se ha considerado incluirlo. En las aulas de la mayoría de las escuelas se ha visto que el trato hacia los niños y las niñas ha sido diferente por la constitución biológica y los roles sociales que diferencian a un sexo de otro. Se considera en este sentido que la cultura transmitida en la sociedad y las actitudes que por tradición han desarrollado hombres y mujeres, ha sido determinante para encajar o estereotipar las actividades y formas de comportamiento.

Así, tenemos que en la socialización primaria (la familia), el niño y la niña se rodean de estereotipos femeninos (mamá, hermanas, abuelas, tías) y de estereotipos masculinos (papá, abuelos, tíos etc.). De esta manera, los roles tradicionales son incorporados conformando universos simbólicos femeninos y masculinos, cuerpos de tradición que determinan actividades de lo que es “ser hombre” y “ser mujer”.

La construcción de género es social, parte de la realidad objetiva legitimada y los niños y niñas continúan la internalización de normas y conductas en la socialización secundaria (Berger y Luckman, 2000) en los espacios íntimos del aula y el patio escolar se entretienen rituales de construcción de género de manera explícita e implícita. En la asignación de tareas y en el juego simbólico se recrean y reproducen roles y estereotipos para niños y niñas. El lenguaje en la escuela es un importante instrumento de socialización, se utilizan vocablos específicos para dirigirse a los niños o a las niñas; por lo regular se expresan en masculino para hacerlo en forma general, de esta forma de lenguaje se internalizan interpretaciones y comportamientos de rutina y se adquieren comprensiones tácitas.

Pero no sólo el lenguaje oral reflejará la discriminación sexista en la escuela, la letra impresa, a la que tanta importancia se le concede desde los primeros cursos en que se aprende a leer, se encargará de reforzar visualmente el modelo lingüístico androcéntrico. Los libros de lenguaje de los primeros cursos parecen un tratado de androcentrismo para colegiales indefensos. Palabra y dibujo se combinan perfectamente para componer una sonata audiovisual de inequidad.

Los textos y literatura en la escuela no dicen de manera explícita que los niños asuman roles de dominación y las niñas roles de subordinación femenina. En el momento de enseñar historia, matemáticas, ciencias, la escuela parece tener un papel neutro en lo relativo a la discriminación de la mujer porque se trata de materias científicas, y por lo tanto alejadas aparentemente de prejuicios ideológicos (Moreno, 2000), sin embargo la literatura presenta personajes principales masculinos identificados con fuerza, héroes, acrecentando la inequidad de género.

Si el lenguaje oral y escrito es un medio para la transmisión de roles tradicionales estaríamos transmitiendo la reproducción de la cultura androcéntrica, y las niñas, en su etapa adulta al integrarse al sistema laboral de un mundo globalizado se enfrentarían a la disyuntiva de una vida doméstica de madre-esposa y cumplir con la doble jornada de trabajo o ejercer la ciudadanía plena (Lagarde, 1994).

La escuela colaborará eficazmente en la clarificación conceptual del significado de ser niña y hará lo propio con el niño. Pero no lo hará siempre de una manera clara y abierta sino la mayoría de las veces de forma solapada o con la seguridad arrogante de aquello que por ser tan evidente, no necesita siquiera ser mencionado ni mucho menos explicado.

Los explícitos, los gestos, actúan de la misma manera que la propaganda subliminal, usada a veces de manera subrepticia en el cine y la televisión, emitiendo mensajes de los que no somos conscientes pero que son mucho más eficaces que los explícitos y que tienen la ventaja de que no necesitan ser razonados ni justificados. En lugar de enseñar lo que otros han pensado, puede enseñar a pensar en lugar de enseñar a obedecer, puede enseñar a cuestionar, a buscar los porqués de cada cosa, a iniciar nuevas vías, nuevas formas de interpretar el mundo. Actualmente en nuestro contexto macroeconómico, la mujer enfrenta un

conflicto por la construcción social de estereotipos de género, que dan al hombre el papel de proveedor de la familia y a la mujer la responsabilidad de la atención de la casa y los hijos. Esta relación de subordinación ha entrado en conflicto y crisis por el “abandono” de la mujer de su cotidianeidad de la atención de la casa, al mismo tiempo que se le ha excluido de la toma de decisiones.

Los estereotipos sexistas, que según se ha visto resultan de la desigualdad entre los sexos, se convierten a su vez en agentes de discriminación tanto para niños como para niñas. Cuanto más corta es la edad del niño o niña, menos preparado/a está para hacer frente al embate de unos estereotipos que le predisponen a ver en el otro sexo unos atributos, cualidades o defectos convencionales. Así se ven inducidos desde muy pequeños/as a atribuir cualidades míticas a los niños y desvalorizar a las niñas.

### **La educación compensatoria**

La educación compensatoria ha tenido su origen en la teoría del *déficit*, según ésta algunos niños que no se adaptaban a la marcha regular de las clases “normales”, en el desarrollo del currículo, a causa de carencias de tipo cognitivo ocasionadas por razones múltiples de carácter individual o social, se les llenaba el foso de carencias (se refiere a atender a todos por igual otorgándoles los beneficios materiales) para acceder a la escuela y lograr una plena integración en el proceso regular de la formación escolar (Sáez y García, 1998). Esta concepción también parte de presupuestos socioculturales sobre la percepción que tienen las culturas mayoristas. Con todo ello se sitúa en posición de déficit o desventaja automáticamente a quienes no participan o no provienen de tales coordenadas socioculturales. Cuando se analiza qué grupos sociales obtienen menor provecho de la escuela (estadísticamente y no de forma cualitativa) resulta que son los menos favorecidos económicamente y los que sufren cierta exclusión social y cultural.

### **Inclusión vs exclusión**

De acuerdo con estas investigaciones, existe una serie de factores sociales, psicológicos y culturales que hacen que muchos niños y niñas en edad escolar se

vean perjudicados en su aprendizaje y en sus interacciones con los demás, lo que trae consigo que mientras los niños considerados “diferentes”, se adaptan a las normas y a las reglas implícitas, se están reproduciendo aspectos como exclusión social y académica por parte los compañeros de clase y de sus profesores.

Cada realidad educativa delata de forma perversa una serie de acciones a favor de una “calidad educativa y una equidad” tratando de cumplir con las normas y los principios de una nueva reforma. No es sencillo, dentro de la escuela se reproduce una serie de comportamientos generados por los individuos que la componen y crean su propia cultura escolar, lo que puede suponerle una resistencia a los cambios. Así, aunque el discurso internacional señale asumir cotas de democracia y tolerancia, parece que en la escuela se quedan “estancados” los modos en que puede ser posible modificar ciertos patrones culturales arraigados por una sociedad que ve lo diferente como una amenaza.

En su mayoría, la escuela selecciona a los mejor “adaptados” y a los mejor “calificados”, pero aun con el discurso de “una educación para todos”, hay muchas formas en el que se percibe la discriminación y la subvaloración de las capacidades intelectuales. Por otra parte, el hecho de integrar no significa incluir, porque aunque pudieran estar “juntos”, los niños y las niñas con alguna discapacidad física, mental o psicológica, o niños y niñas de estratos sociales y culturales distintos a veces son etiquetados por sus características.

La escuela con sus reglas implícitas impone una norma clasificatoria para distinguir al alumno más apto para estar dentro del sistema con lo cual lleva a una desigualdad mayor cuando no se cumple con un parámetro académico e intelectual. Una práctica selectiva y jerarquizadora muy perversa que Gimeno (2001:77) enfatiza así:

“Parece como si la universalidad de la educación para los sujetos diversos acabase a la entrada del recinto escolar, para una vez estar dentro, ser jerarquizados, expidiendo un certificado de la des-igualdad a la salida, lo que da lugar a la exclusión de los escolarizados. Es tan grave este problema que se convierte no ya en una disfuncionalidad de las instituciones escolares (el alto fracaso que producen obstaculiza su propio proyecto y su dinámica), sino en

un problema social que delata *el fracaso de la escuela obligatoria*” para dar cogida en su seno a toda la diversidad de la población escolar.”

Tal parece que tener una diferencia o limitación social, cultural o psíquica se convierte en un obstáculo de la escuela, esperando que el currículo siga sus directrices propias hacia lo que considera “normal” y apto, con lo cual en lugar de permitir una flexibilidad conduce más bien a una dificultad que los profesores y alumnos tienen que interpretar para poder encajar dentro de ellas.

La cuestión aquí es ¿cómo propiciar una mejor interrelación entre los grupos sociales diversos y atender la desigualdad en todos sus niveles? para la escuela esto es un desafío que hay que resolver, es necesario reconocer la diferencia cultural como un enriquecimiento, en lugar de verlo como un obstáculo, puede permitir el incremento de un estado mayor de conocimiento de los propios individuos y de las relaciones con los demás, conduciendo a una valoración de los derechos y oportunidades que han de alcanzar todos.

Desde estas conjeturas, aparecen nuevas formas para atender la igualdad y las diferencias, como es la educación intercultural. Este tipo de educación postula y prepara para asumir un estatuto de ciudadanía en la que todos sean libres y dotados de derechos, sin exclusiones, lo que demanda una igualdad de derechos y oportunidades educativas vitales para todos los miembros de una sociedad. Este desafío representa un enriquecimiento cultural que no niega las diferencias culturales ni las somete, sino más bien las integra y potencia.

Por otra parte, aparecen propuestas interesantes para favorecer la inclusión social y educativa en la educación básica y se refiere al trabajo de escuelas inclusivas para todos, que supone dar los primeros pasos para la integración, se promulga bajo un modelo que ha de centrarse en el aprendizaje cooperativo y en colaboración para una vida independiente, éste es el desafío que consiste en la construcción de la comunidad como un sistema que incluya y esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno.

Pearpoint y Forest, enfatizan que la inclusión significa acoger a todo/as los alumno/as con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades porque las

escuelas son un buen principio, la inclusión es más que un método, es una forma de vivir que está relacionada con los valores de la convivencia (vivir juntos) y la aceptación de las diferencias, la tolerancia y la cooperación, es decir, qué es lo deseamos dar a la educación y qué deseamos enseñar y aprender. Entonces la inclusión tiene que ver con la calidad de la educación, de lo que queremos ofrecer y con el derecho a la igualdad de oportunidades que están interrelacionadas. Sobre todo tiene que ver con atender a la diversidad y atender las necesidades específicas. En la práctica vemos que el derecho a la igualdad de oportunidades se ignora fácilmente, entre otras razones porque resulta difícil establecer lo que este derecho supone realmente. Por ejemplo, “igualdad para todos” en educación no quiere decir tratar a todos de la misma manera.

Los niños y las niñas no son iguales, y presentan necesidades particulares. Por eso la escuela tiene que transformar su práctica educativa para conseguir que cada niño o niña logre cubrir sus necesidades específicas y logre sus metas.

En el caso de la educación básica, Silvia Schmelkes comenta que hay un problema más grave, y es de la selectividad. La desigualdad se da más por inclusión que por exclusión. Son los alumnos que ya se encuentran dentro del sistema educativo los que se salen del mismo. Lo que se ha demostrado es que los niños y niñas que están en mayor riesgo de desertar son aquellos que no son atendidos adecuadamente en su proceso formativo por parte de los profesores y los directivos, se da un trato degradante a los alumnos lo que puede ser un motivo para la reprobación escolar.

Asimismo, tanto diversidad como desigualdad aunque parecieran dos términos opuestos, se encuentran interrelacionados. La igualdad es considerada en su sentido social, es decir, en tanto supone la no discriminación ni de hecho ni de derecho en el seno de una sociedad entre personas y entre los grupos sociales. Consideramos en cambio, la diversidad como algo consubstancial al género humano pero también como un objetivo socialmente deseable (siempre que no incluya o enmascare la desigualdad).

En la escuela y fuera de ella existe la heterogeneidad. La diferencia es lo “normal”. La escuela debe enfrentarse a ella como algo natural, propio de la vida humana. Para poder entender los aspectos de las diferenciaciones en los seres

humanos, hemos encontrado investigaciones que ponen de manifiesto cómo la selección cultural que los sistemas educativos realizan y cómo la reproducción cultural que día a día se lleva a cabo en las escuelas e institutos, contribuye a que muchos niños y niñas vayan adquiriendo muy pronto conciencia de su pertenencia a una cierta clase social, o etnia oprimida e introyectando prejuicios y estereotipos.

### **El desarrollo de las diferencias sociales**

Algunos autores, entre ellos Allport (1954), Lambert y Klinenberg (1967), Metz (1980), Piaget y Weil (1951), Katz (1976), Leahy (1983), Aboud y Skerry (1984), Aboud (1988) y Doyle y Aboud (1995), sostienen que hay ciertas etapas en la vida de los niños y niñas que establecen las diferencias sociales estrechamente relacionadas con otras transformaciones cognitivas evolutivas que se producen con la edad. Por ejemplo, los niños de dos a tres años tienen cierto conocimiento de que existen diferencias de apariencia entre unas personas y otras, detectando por ejemplo las diferencias en el color de la piel así como las diferencias de género, pero todavía no diferencian las categorías sociales y son incapaces de incluir en ellas con precisión a los individuos correspondientes, aunque desde temprana edad los niños (as) aprenden las etiquetas que los adultos asignan a determinados grupos. En una segunda etapa, el niño (a) es capaz de diferenciar correctamente entre el propio grupo, que tiende a infravalorar a los otros grupos (Allport, 1954; Alexander 1980; Doyle y Beaudet, 1988). Todos los miembros del exo grupo son rechazados siendo juzgados como inferiores al propio grupo en todos los aspectos. Estos estudios en sujetos pertenecientes a grupos poco valorados han arrojado resultados poco favorables de la propia valoración en aspectos positivos, tendencia que se ha detectado tanto en la construcción de género como en la identidad étnica de algunas minorías, en desventaja (Clark y Clark, 1952; Muir, 1988).

En otros estudios, en la tercera etapa, el pensamiento operatorio concreto del niño puede tener varias dimensiones y reconocer, por tanto, que los miembros de otras etnias son semejantes a él en atributos distintos a los étnicos y puede también descubrir algunos aspectos positivos y negativos y aumenta la capacidad

de percibir diferencias individuales intergrupales (Allport, 1954; Doyle y Beudet, 1988; Metz, 1980; Doyle y Aboud, 1995), recogidos por Díaz Aguado (2002). Cabe distinguir una cuarta etapa evolutiva que se producirá después del pensamiento formal, de superior complejidad conceptual, caracterizada por la coordinación de las diferencias y semejanzas de tal forma que el propio grupo y los demás son entendidos sobre una base equivalente y recíproca, lo cual conduce a relativizar el propio grupo entre otros muchos.

Cuando se realizan análisis etnográficos en el interior de las aulas o se revisan los materiales curriculares, muy pronto aparecen ante nuestros ojos conductas que invalidan las autoimágenes de neutralidad que el sistema educativo ofrece.

Algunos autores nos advierten de ello (Torres, 2003) al señalar que el tipo de alumnado llamado superviviente marginal está formado por niños y niñas que manifiestan dificultades en sus procesos de enseñanza-aprendizaje recurriendo a estrategias de invisibilidad para evitarse problemas y no llamar la atención. La manera en que este colectivo vivencia las actividades cotidianas que se desarrollan en las aulas está siempre teñida de un matiz amenazador, como un proceso lleno de peligros, de misterios incomprensibles, de grandes dificultades. Las interpretaciones en este sentido son importantes para comprender el modo en que afectan el rendimiento escolar en las aulas, la afectividad y la construcción de contenidos cargados de significados que hacen valorar o rechazar las reglas determinadas en el currículo formal.

### **Las reglas explícitas y significados ocultos del currículo**

La escolarización hoy en día parece ser una cualidad añadida, que una vez adquirida condiciona el futuro -aunque no necesariamente- hace falta ver y conocer cómo se vive la educación escolarizada en las aulas, qué ocurre dentro de ellas y partir de aspectos metodológicos que nos lleven a tener una visión completa de los sujetos y del sistema, es decir, conocer la cara oculta de la experiencia escolar, aceptando que en la realidad existe algo más que las positivas intenciones del currículo explícito u oficial, porque según Gimeno (2001), falta un enfoque que establezca que esa relación entre el currículo real y efectivo es igual a los efectos alcanzados en el currículo explícito, más aquellos otros aspectos no previstos,

correspondientes al currículo lateral u oculto. Los profesores tendemos a enjuiciar a los alumnos y de manera encubierta provocamos efectos negativos o positivos en las actitudes de los estudiantes en el futuro. Dicho autor, por ejemplo, nos habla de tener en cuenta esos efectos colaterales que se crean en la realidad antropológica. Así, esa realidad educativa puede variar de un aula a otra porque aunque se establezcan los lineamientos curriculares para alcanzar los objetivos educativos, casi se puede asegurar que se dejan de lado muchos aspectos de orden afectivo, emocional y de igualdad, como el de las relaciones interpersonales que están impidiendo o modificando ese orden preestablecido por la administración educativa. Por eso no podemos ignorar la vida cotidiana de las instituciones escolares en las que se manifiesta el comportamiento y las formas de interactuar de los individuos con los compañeros de clase, los profesores y con los propios contenidos curriculares.

Por ello, conocer el análisis del currículo oculto incide en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas acordes con las necesidades e ideología hegemónica del momento histórico.

Desde esta perspectiva, los paradigmas ecológicos de Doyle y de los planteamientos del discurso pedagógico de Bernstein (1990), recogidos por Pérez (2000:267), nos sirven para comprender que:

“la vida en la escuela es una vida en parte artificial presidida constantemente por el carácter evaluador de cuantos acontecimientos tienen lugar en ella [...] esta define de forma radical el ámbito de jerarquización de significación de los acontecimientos para el profesor y en especial para los alumnos.”

Además:

“el discurso pedagógico que tiene lugar en la escuela institucionaliza y legitima el conocimiento y las competencias legítimas que deben ser reproducidas en esta instancia de mediación..., que todas las actividades instructivas o de relaciones sociales que se establecen en la escuela se encuentran bajo el paraguas restrictivo y orientador de las funciones sociales que adquiere el discurso reproductor al

sancionar positiva o negativamente un tipo u otro de conocimientos, capacidades, valores y conductas (Bernstein, 1990).”

No podemos perder de vista la importancia en los procesos de socialización que no están determinados ni sometidos a reglas que establecen los márgenes de autonomía de los sujetos, ya que cada uno tiene formas que:

“al ser de obtener experiencias y que sus aprendizajes se obtienen de distintas maneras sean éstas intencionadas o espontáneas y que la cultura puede entenderse como algo variado y variable, que la actitud hacia la lengua, la religión o la identidad que tiene una cultura es un rasgo que provoca que le sea más fácil entrar en contacto con otras culturas, con otras informaciones. En repetidas ocasiones se dice que hay que darle sentido a lo que se aprende y la escuela tiene que provocarlo. Ésta es la regla básica del aprendizaje escolar.”

Estas consideraciones nos llevan a la definición de un currículo menos rígido, y más equilibrado, organizado en torno a problemas que permitan una intervención decidida de los alumnos y de los docentes en cualquier momento del desarrollo. Esto supone más tiempo y espacio para configurarlo de forma más flexible atendiendo las necesidades y peculiaridades de una población diversa en las escuelas. Una función compensatoria abierta a pedagogías donde la distancia entre los códigos y contenido de la vida familiar y social de los más favorecidos y los propios de la cultura académica se vinculen a través de estrategias del trabajo escolar a los problemas y lenguaje de la vida cotidiana para servir de andamiaje inicial en el tránsito entre ambas culturas (Pérez, 2000), hace falta que los profesores empiecen a crear en sus aulas un clima de aprendizaje respetuoso, tal como nos señala (Reimers, 2003). Parece ser que la pedagogía de los profesores en educación primaria en México no es efectiva y esto se refleja en la manera de enseñar a leer y a escribir, en las habilidades interpersonales de los estudiantes y la convivencia entre ellos, por lo que se tiene que repensar la formación docente, tanto en sus propósitos como en sus métodos.

Los currículos formales deben configurarse resaltando el enriquecimiento de los individuos, toda vez que exista una adecuación y relevancia de los contenidos

de aprendizaje. Los contenidos deben poseer un grado de complejidad tal que permitan la construcción de conocimientos y potencien las capacidades. No todos los individuos de la misma edad son portadores de un desarrollo homogéneo, ni manifiestan los mismos intereses ni las capacidades de comprensión. De igual modo, tampoco existen conocimientos libres del contexto sociocultural donde se producen y reproducen. Los contenidos son la expresión del contexto cultural y por tanto se muestran más accesibles y relevantes para unos individuos que para otros (Pérez, 2000).

Por otro lado, para poder entender cómo se van dando las acciones educativas del profesorado en la escuela, también es necesario comprender cómo se establecen sus relaciones y participaciones con la comunidad educativa, cómo la cultura docente, compuesta por creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas, sus actitudes, valores y principios, está dando lugar a que los estudiantes actúen de una determinada manera. Qué aspectos implícitos también de la cultura experiencial y profesional de los docentes merman o favorecen las relaciones de colaboración y de igualdad entre los alumnos y aún más en los propios docentes para generar una cultura de colaboración en la escuela, son cuestiones que pueden estar presentes en la actividad académica.

### **Reconocer la riqueza de la cultura experiencial y cultural**

En definitiva, el bagaje experiencial de los sujetos que se educan en la escuela representa un medio para favorecer el enriquecimiento social, cultural e intelectual y propiciar aprendizajes más significativos, esto es importante si se quiere empezar a considerar dentro del currículo formal, aspectos en los que se vean interrelacionados el contexto en los que se desenvuelve el individuo en la familia, la escuela y en la vida social en las que está inmerso.

La cultura del estudiante es el reflejo de la cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica, estrechamente vinculada al contexto. Por lo tanto, estudiar la cultura experiencial de los individuos es adentrarse en la identificación de sus peculiares procesos evolutivos de construcción de significados, de sus plataformas, estructuras o esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación. Así pues, el análisis de la cultura experiencial nos

introduce de lleno en el territorio de la psicología evolutiva y de la micro sociología que nos pueden ofrecer los elementos conceptuales para entender tales procesos estrechamente ligados a la interacción de cada individuo (Gimeno, 2002).

Siguiendo a Gimeno (2001), el reto que representa la educación obligatoria depende de cómo se entienda la universalidad de la naturaleza humana, de la que se deduce, entre otras cosas, el derecho a recibir la enseñanza en condiciones de igualdad y sus implicaciones; que se respete la diversidad depende de las respuestas que se puedan dar. La distinción de los estudiantes por su ingenio y su agrupamiento por características, habilidades, etc., son prácticas inherentes al desarrollo de la sensibilidad pedagógica. Cada individuo es único, pero al mismo tiempo variado porque somos una combinación irrepetible de condiciones y cualidades diversas que no son del todo estáticas y los intercambios con otras personas nos sirven para hacer nuestras propias elaboraciones, lo que da lugar a la riqueza de la especie humana.

En la escuela y fuera de ella, existe la heterogeneidad. La diferencia es lo normal. La escuela debe enfrentarse a ella como algo natural, propio de la vida humana. Reconocer entonces la experiencia de los alumnos como la acumulación de recuerdos y relatos colectivos que les proporcionan un sentimiento de familiaridad, identidad y conocimientos prácticos, corresponde a una pedagogía que sugiere sustituir el lenguaje autoritario recitativo para permitir a los alumnos hablar desde sus propias historias, recuerdos colectivos y voces, una pedagogía que sea capaz de contribuir a la variedad de formas sociales y capacidades humanas que amplíen la gama de identidades sociales. Son, como señalan Giroux y Flecha:

“capaces de escuchar críticamente las voces de los alumnos, los profesores también se convierten en sujetos que traspasan límites gracias a su capacidad para no poner las distintas narrativas a disposición de ellos mismos y de los alumnos, sino también para legitimar las diferencias como una condición básica (1994:7).”

Ello sugiere no sólo oír las voces de aquellos alumnos a los que tradicionalmente se les ha mantenido en silencio, sino que también significa tomarse seriamente lo

que todos los alumnos digan y aceptar las implicaciones de su discurso. Además esto exige abordar cómo los sujetos aprenden, interiorizan y transforman sus representaciones y definen sus diferencias. Más que convertirse en santuario de reproducción de las culturas dominantes, del saber abstracto, de funciones clasificatorias o de aprendizajes irrelevantes, la escuela debe acercarse más a los individuos que pertenecen a grupos social y culturalmente desfavorecidos del aprendizaje y de la búsqueda del conocimiento.

La enseñanza educativa, como señala Pérez (2000), es un espacio ecológico especialmente diseñado para que el individuo aprenda en igualdad de oportunidades, que se ofrezcan las herramientas y disposiciones no limitadas por ideologías dominantes, sino un espacio en el que el individuo pueda cuestionar la configuración de su realidad y proponer alternativas de interpretación y acción. La escuela debe convertirse en un centro de vivencia crítica de la cultura que se intercambia en la comunidad social.

### **La cultura de la escuela**

Es evidente que existen algunas características que distinguen a una escuela de otra. Así podemos encontrar diferentes formas de liderazgo emprendido por los sujetos que están presentes, los cuales surgen del papel que les otorga su actividad académica: directores, asesores técnicos, profesores, conserjes, entre otros, estos sujetos que están provistos de una filosofía y de una ideología propia y que se desenvuelven en un espacio que está regido por reglas, normas y actitudes explícitas e implícitas. Estos individuos comparten igualmente una filosofía y un proyecto en común, sustentado por el trabajo de la institución escolar.

Por tanto, para construir unas formas de convivencia y de trabajo, la escuela debe estudiarse como un espacio en el cual se cruzan múltiples y simultáneas culturas, y aunque están presentes, la escuela también crea su propia cultura. Entonces el análisis de las valoraciones ha de ser de dos tipos: las que tienen que ver con las situaciones valorales y las situaciones comunicativas, porque en este espacio se entretajan diferentes valores e ideologías así como otras formas de interacción comunicativa. En este sentido, cada escuela es única por los acontecimientos que en ella se viven.

Desde esta perspectiva, Pérez Gómez (1995: 8-12) considera que la escuela debe analizarse desde un espacio ecológico de cruce de culturas, cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones. Es este vivo, fluido y complejo cruce de culturas que se produce en la escuela entre las propuestas de la cultura pública, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la cultura académica, reflejada en las concreciones que constituyen el currículo; los influjos de la cultura social, constituida por los valores hegemónicos del escenario social; las presiones cotidianas de la cultura escolar, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica, y las características de la cultura privada, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios con su entorno, el responsable definitivo de la naturaleza, sentido y eficacia de los que los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar.

Dicho autor considera la cultura como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. La cultura por tanto, es el resultado de la construcción social a lo largo del tiempo, contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo. Se expresa en significados, valores, costumbres, rituales, instituciones y objetos materiales y simbólicos que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad, participar y vivir una cultura supone reinterpretarla, reproducirla tanto como transformarla.

Así, en el aula y en la escuela se vive una cultura convergente con la cultura social, donde se hacen imprescindibles los conceptos de las disciplinas como instrumentos útiles para comprender, interpretar y decidir sobre los problemas de la vida escolar y de la vida social.

Nuevamente, la otra cuestión aquí es ¿cómo pueden articularse las vivencias culturales de los individuos con la actividad académica?

## **El aula como espacio de negociación y discusión**

El aula debe convertirse en un espacio de negociación y de discusión donde el profesor(a) acerque al alumno el conocimiento de su disciplina y que a partir de ello, desestructure sus esquemas preexistentes, es decir dar lugar a la reconstrucción de conocimiento experiencial a lo largo de su vida paralela con el conocimiento de la escuela. Este proceso de reconstrucción debe darse a partir de las inquietudes, actitudes y propósitos propios del alumno, es decir, de su estado actual de conocimiento. Así el aula se convierte en un espacio de intercambio entre la cultura experiencial y la cultura académica. Mediante este diálogo, se van dando significados compartidos entre los alumnos y profesores, pues cada uno desde su propia cultura y formas de entender la vida da lugar a la recreación de nuevas estructuras de conocimiento.

## **La encrucijada de la cultura: escuela -familia**

Como hemos visto, el concepto de cultura, se encuentra como aquellos significados que se van creando en contextos específicos, a través de interacciones sociales producidas por los individuos, en las que se comparten sentimientos, hábitos, modos de hacer, etc.

Por lo que hablar de cultura dentro de contextos específicos como es la escuela, no puede separar las relaciones que se crean o se construyen dentro de ella, en este sentido estamos hablando de la familia como un organismo que influye en esta construcción de la cultura escolar, es necesario entender estas relaciones y los distintos modos de interactuar, lo que nos permite hablar de una realidad que se cruza con sucesos particulares que se van dando en el quehacer de la escuela.

Por ello, comprender la cultura nos permite entender a la familia y la escuela en relación con su entorno. Llegamos a conocer y a relacionarnos con nuestro entorno de acuerdo con el sistema de creencias que guía nuestras interpretaciones y acciones (Morgan, 1986).

## **La extraedad, ¿un factor de desigualdad social y educativa en la educación primaria?**

También pueden observarse otros aspectos que dificultan el rendimiento del estudiante frente a las exigencias del sistema educativo, aparecen entonces deficiencias en lo académico que es necesario atender en las aulas. El fenómeno de la extraedad hoy en día es un aspecto que prevalece en las escuelas originado por muchos factores los cuales difícilmente se podrían resolver sin el apoyo de la familia y la comunicación con la escuela.

La extraedad en la escuela primaria es un problema educativo que no podemos ignorar, es un fenómeno complejo que comprende en algunos casos la inscripción anticipada o tardía respecto a la edad normativa; así mismo la reprobación y repetición pueden considerarse como uno de los principales factores que originan la extraedad, pero el problema puede agravarse si se considera que ambos motivos son un factor importante que antecede a la deserción escolar, pues significa la extensión de los ciclos escolares, menor autoestima y bajos niveles de aprendizaje; también se hace presente el abandono temporal de los estudios seguido por un reingreso, los motivos por lo que esto sucede pueden ser muchos, entre ellos se puede mencionar como los principales el cambio de residencia de los estudiantes, su prematuro ingreso al mundo laboral, la escasa solidez económica de los padres, problemas familiares, etc.

Asimismo, los alumnos extraedad tienen un desarrollo físico diferente al de sus compañeros de grupo, por ser los más grandes llegan a ser rechazados o ser objeto de burla; sus intereses son también diferentes debido a que su edad es superior a la de sus semejantes; su liderazgo suele ocasionar conflictos en el grupo donde se desenvuelven, pero lo más lamentable es que reciben menor atención por parte del docente, al igual que sus compañeros desarrollan sentimientos de afecto y respeto hacia el docente y su grupo.

En este sentido podemos considerar que la extraedad en la escuela primaria es un fenómeno educativo que interfiere negativamente en el sano desarrollo escolar y emocional no sólo de los niños, sino del crecimiento y prestigio de la institución, así como el crecimiento educativo del país.

## **Conceptualización de la extraedad o sobreedad**

Para la Secretaría de Educación Pública, los niños extraedad son niños que cursan un grado que no corresponde a su edad cronológica, ya que ésta rebasa la edad nodal del grado. La situación extraedad es originada fundamentalmente por inscripción tardía, reprobación, ausentismo, deserción temporal o definitiva, incorporación al trabajo productivo.

Blanco (2002) nos señala en cambio que los niños/as extraedad son aquello/as alumno/as inscrito/as en un grado escolar inferior a su edad cronológica, que llega a originarse cuando no se establece una adecuada articulación entre los niños y la escuela, y en donde se da comienzo a una historia de fracasos y frustraciones. Por otra parte, Ramos (2001) nos dice que extraedad significa que sus edades no se corresponden con el curso escolar respectivo, lo que implica el desafío de ofrecer una cobertura educativa de calidad.

Asimismo, Homar citado por Pozzi (2004), señala que la sobreedad habla no sólo de desatinos propios del sistema educativo, sino de una problemática social cruzada por la pobreza y la marginación. Que de eso se trata el sistema social injusto, en el que no todos acceden a los mismos derechos, aun cuando se trate del derecho de aprender.

El factor de extraedad en la escuela primaria es exclusivo de países en vías de desarrollo, mismos que están habitados por dos terceras partes de la población mundial y se encuentran en Latinoamérica, África y Asia; algunas de sus principales características son poco homogéneas, menos desarrollados en materia económica y tecnológica, se encuentra dividido por motivos de raza, cultura, dimensiones territoriales y geopolíticas, así como por intereses opuestos. Suelen ver la política internacional como una lucha entre países ricos y pobres.

De acuerdo con Blanco (2002), los factores asociados a la sobreedad pueden clasificarse en dos categorías: exógenos y endógenos

Factores exógenos:

- **Ámbito material estructural:** variables relativas a la disponibilidad de recursos o insumos materiales y humanos, en un plano distinto al tipo de organización y estructura social; la condición socioeconómica, la composición familiar, características de la vivienda, condiciones de salud.

- **Ámbito político y organizativo:** variables que tienen que ver con el diseño o la ingeniería organizacional tanto de los gobiernos como de autoridades decisorias que se proponen metas relacionadas con las condiciones de vida de su población y que se relacionan directa e indirectamente con los indicadores educativos del estudio.
- **Ámbito cultural:** se refiere a modos de interpretar la realidad, el acceso, disponibilidad y uso de recursos lingüísticos, sociales, religiosos y materiales, así como a las dinámicas y tipo de relaciones en el ámbito familiar, comunitario, social y político.

Factores endógenos:

- **Ámbito material estructural:** equipamiento e infraestructura escolar o la planta docente.
- **Ámbito político y\_organizativo:** modalidad de financiamiento para la educación, la estructura del sistema educativo, su articulación entre los diferentes niveles de gobierno, grado de descentralización, sistemas de evaluación, etc.

### **Conceptualización de aulas equitativas**

Desde los contenidos teóricos conceptuales vistos arriba sobre equidad e igualdad partiremos para definir qué son y cómo se forman las aulas equitativas. Hay estudios en diferentes partes del mundo en los que se han hecho propuestas interesantes para propiciar entre los estudiantes la equidad en el aula. Hemos visto que la equidad comprende desde la distribución justa de aspectos tales como otorgar a los individuos las mismas oportunidades de acceso a la educación, reconocer sus capacidades (intelectuales, sociales, afectivas, físicas, etc.), sus diferencias, de otorgar a cada quien los beneficios sociales, económicos y educativos que se derivan de una sociedad para poder vivir una vida digna. Si asumimos estos criterios, en la escuela podremos generar proyectos en los que se valore a la persona con derechos y necesidades y que la equidad en las escuelas; sobre todo dentro de las aulas debe trabajarse desde la situación social y académica que se presenta, porque cada realidad educativa es diferente, por lo tanto ser equitativo significa también que deben valorarse la capacidades de los niños y niñas, aun

cuando éstos provengan de entornos socioculturales y económicos diferentes. Por ello, el reto para cualquier institución escolar y sobre todo en los primeros niveles educativos, es la atención a las necesidades específicas de las aulas, considerando dos dimensiones importantes: lo individual y lo social (como grupo).

Hoy en día, en las escuelas públicas o privadas, nos encontramos ante un universo de población con características tan diversas que ya no podemos pensar en tener una escuela única, homogénea, por lo que la heterogeneidad es algo normal. El sistema escolarizado asume que el hecho de seleccionar a los “mejores” o “a los más dotados” alumnos/as en un centro educativo puede ser garantía de que se puede trabajar “bien”; esta clasificación a la larga puede ser satisfactoria para la mayoría de los profesores, aunque finalmente también sabemos que dicha homogeneidad puede perderse cuando en un determinado tiempo algunos alumnos presentan limitaciones de aprendizaje o de seguimiento al currículo formal. Según Gimeno (2001), falta un enfoque que establezca esa ecuación entre el currículo real y efectivo igual a los efectos alcanzados en el currículo explícito, más aquellos otros aspectos no previstos, correspondientes al currículo lateral u oculto. Los profesores tendemos a enjuiciar a los alumnos y de manera encubierta provocamos efectos negativos o positivos en las actitudes de los estudiantes en el futuro, es decir puede convertirse en una especie de auto profecía cumplida y afectar la motivación y la autoestima de los niños y niñas.

Es evidente, que cada realidad educativa puede variar de un aula a otra porque aunque se establezcan los lineamientos curriculares para alcanzar los objetivos educativos, casi se puede asegurar que se dejan de lado muchos aspectos de orden afectivo, emocional y de igualdad, como el de las relaciones interpersonales que están impidiendo o modificando ese orden preestablecido por la administración educativa. Todavía hay mucha preocupación por cumplir las reglas explícitas y las prescripciones, lo que puede igualmente derivar de otras causas colaterales en la educación de los niños y niñas.

Estas consideraciones nos llevan a la definición de un currículo menos rígido y más equilibrado, organizado en torno a problemas que permitan una intervención decidida de los alumnos y de los docentes en cualquier momento

del desarrollo. Esto supone más tiempo y espacio para configurarlo de forma más flexible atendiendo las necesidades y peculiaridades de una población diversa en las escuelas. Una función compensatoria abierta a pedagogías más comprensivas, donde la distancia entre los códigos y contenido de la vida familiar, social de los más favorecidos y los propios de la cultura académica se vinculen a través de estrategias del trabajo escolar a los problemas y lenguaje de la vida cotidiana para servir de andamiaje inicial en el tránsito entre ambas culturas (Pérez, 2000), hace falta que los profesores empiecen a crear en sus aulas un clima de aprendizaje respetuoso, aunque en la actualidad en casi la mayoría de las escuelas primarias en el país el tema de los valores está cobrando una importancia decisiva para la vida democrática.

Sabemos que ante un reto tan importante la tarea no es fácil, los tiempos cambian y sobre todo también los problemas en las relaciones interpersonales se acentúan, como señala Andy Hargreaves (1999) en su famoso libro, *Cambian los tiempos cambia el profesorado...* Muchas veces como profesores nos sentimos abrumados por la carga académica que constituye el hecho de poder atender algunas otras cuestiones sociales que corresponden a los padres de familia. Tal parece que la escuela se encuentra en una encrucijada social, por un lado hay que cumplir con las exigencias educativas que le corresponden, como la de preparar a individuos para poder integrarse en la sociedad y de proporcionarle herramientas intelectuales y sociales para desenvolverse adecuadamente, pero también en el sentido de lo ético y lo valoral también representa un enorme esfuerzo que la escuela por sí sola no puede resolver.

Por ello, en esta construcción de aulas equitativas es importante conocer y comprender cómo se van dando las acciones educativas del profesorado en la escuela, cómo se establecen sus relaciones y participaciones con la comunidad educativa (con los padres de familia y las instancias de apoyo, como pueden ser los psicólogos de educación especial y profesores de apoyo como son los asesores técnicos), cómo la cultura docente, entendida como sus creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas, sus actitudes, valores y principios, están dando lugar a que los estudiantes actúen de una determinada manera, cómo es la relación y participación de los padres y sobre todo entender que los

alumnos provienen de entornos socioculturales y económicos distintos y que sus condiciones de educabilidad son diferentes, qué aspectos implícitos también de la cultura experiencial y profesional de los docentes merman o favorecen las relaciones de colaboración y de igualdad entre los alumnos y aún más en los propios docentes para generar una cultura de colaboración en la escuela, son cuestiones que pueden estar presentes en la actividad académica.

Sabemos que la cultura del estudiante es el reflejo de la cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica estrechamente vinculada al contexto. Por lo tanto, estudiar la cultura experiencial de los individuos es adentrarse en la identificación de sus peculiares procesos evolutivos de construcción de significados, de sus plataformas, estructuras o esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación.

Así, cuando se habla de aulas equitativas como un proceso de construcción social y cultural se está pensando en estos aspectos mencionados anteriormente. Por consiguiente, concierne a todos/as y a cada uno de los involucrados en la tarea educativa reflexionar y proponer diversas formas de atender el éxito y el fracaso de los alumnos.

En este sentido, el aula como un espacio en que se configura una serie de acciones simultáneas y como un espacio que tiene vida propia creada por sus actores, debe considerarse como un espacio de negociación y de discusión donde el profesor(a) acerque al alumno el conocimiento de su disciplina y que a partir de ello desestructure sus esquemas preexistentes, es decir dar lugar a la reconstrucción de conocimiento experiencial a lo largo de su vida y en paralelo con el conocimiento de la escuela. Este proceso de reconstrucción debe darse a partir de las inquietudes, actitudes y propósitos propios del alumno, es decir, de su estado actual de conocimiento. Así, el aula se convierte en un espacio de intercambio entre la cultura experiencial y la cultura académica. Mediante este diálogo se van dando significados compartidos entre los alumnos y profesores, pues cada uno desde su propia cultura y formas de entender la vida que dan lugar a la recreación de nuevas estructuras de conocimiento.

Estas ideologías y filosofías han penetrado en el discurso y la política educativa de forma que en algunos países ya se empieza a cambiar el término “fracaso

escolar”, por el de *escuelas fracasadas* o incapaces porque se ha señalado que las principales causas de fracaso escolar están en la educación y no en el individuo y que los modos de pensar de una escuela y sus diferencias, al igual que las de un alumno/a a otro/a produce el efecto Pigmalión lo que determina diferentes modos de exclusión.

### **El aprendizaje cooperativo. Una propuesta pedagógica para atender la diversidad y la desigualdad social en el aula**

Promover una situación en la que la interacción social sea la base de los procesos escolares que se propicien en la aulas, conlleva a la toma de decisiones para planificar estrategias de aprendizaje en las que predominen el trabajo cooperativo y el aprendizaje compartido como ejes en los cuales se articulen las actividades académicas de los alumnos. Este enfoque de la cooperación facilita la convivencia con el otro, en el sentido de que todos los niños y niñas que participen en la organización de sus tareas escolares sean protagonistas de su proceso formativo y, al mismo tiempo, beneficie a los compañeros de clase a mediar positivamente sus competencias académicas y a enriquecer sus procesos personales y sociales. Mediante el diálogo entre iguales, los alumnos se entrenan para desarrollar un pensamiento cognitivo superior y a desarrollar habilidades sociales para intercambiar información. De tal manera que cuando explican al otro sus puntos de vista elaboran sus esquemas mentales, lo que facilita la interacción con otros miembros del grupo que tienen diferencias intelectuales, sociales y culturales, proporcionando la ayuda y animando el trabajo en grupo.

Desde el ámbito de la intervención escolar, los métodos de aprendizaje cooperativo representan el mejor medio para enfocar el dominio del conocimiento fundamentado. Los estudiantes son vistos como solucionadores de problemas. Esta perspectiva ve la enseñanza como una “conversación” en la que profesores y estudiantes aprenden juntos mediante un proceso de negociación con el currículo para desarrollar una visión del mundo compartido (Panitz, 1997).

Sin embargo, aún con todas estas bondades del trabajo cooperativo, en nuestras escuelas todavía persiste la idea de que el trabajo en grupos pequeños puede ser una pérdida de tiempo que no garantiza oportunidades de éxito en el rendimiento

académico de los estudiantes y que es mejor continuar con el modelo tradicional al planificar actividades de forma homogénea (las mismas actividades con los mismos niveles de dificultad para todos en el aula).

Científicos y/o educadores que han investigado el impacto de los métodos de aprendizaje cooperativo, llevan mucho tiempo defendiendo la cooperación interétnica como medio para garantizar unas relaciones intergrupales positivas en un marco donde no exista la segregación, subrayando no obstante que la integración racial en la escuela sólo daría como resultado relaciones intergrupales positivas, si y sólo si los alumnos participan en una interacción cooperativa (Slavin, 1992). Estos métodos satisfacen las exigencias de interacción cooperativa de igual estatus entre niños y niñas de diferentes orígenes étnicos que impone la escuela. La evidencia empírica ha puesto de manifiesto que los niños y niñas de diferentes grupos étnicos evitan cooperar y tienen que ser específicamente recompensados. En este sentido la eficacia del aprendizaje cooperativo se debe a la interdependencia de los sujetos o a la recompensa grupal. Por ejemplo, Cohen y Lotan (1997) y Cohen (1999) señalan que muchos educadores ven el aprendizaje cooperativo como una alternativa a la selección de habilidades, como una estrategia apropiada y prometedora para aulas académicas y lingüísticas. Sin embargo, el aprendizaje cooperativo impone un dilema instruccional muy serio cuando se enfrentan otras situaciones en las que los estudiantes son excluidos. Así, con el aprendizaje cooperativo se impone un reto, el de potenciar y reforzar un serio problema educativo y social. El reto es potenciar cada una de las capacidades de los niños y niñas para aprovechar al máximo durante sus procesos escolares.

Elizabeth Cohen (1998) argumenta que esto es posible cuando se crean situaciones de igualdad entre los estudiantes a través del aprendizaje cooperativo, puesto que cada estudiante trae consigo habilidades múltiples que muchas veces la escuela no fomenta, ni aprovecha. Por eso es necesario reconocer las competencias, apoyar a los estudiantes de bajo rendimiento académico y de bajo estatus (que no son aceptados por sus compañeros debido a su procedencia socioeconómica, de personalidad, cultural, etc.) entre iguales para que ganen aceptación dentro del grupo de clase y consigan la valoración de sus aportaciones intelectuales. Esto

ayuda a reducir los efectos de las diferencias en status académico y sociales. Se ha observado, por ejemplo, que los alumnos con bajo estatus hablan menos que los de mayor estatus, lo que coloca a los primeros en desventaja cuando se le proporcionan materiales para la tarea de grupo, pues generalmente están excluidos por él. Este modelo de desigualdad indica con frecuencia los efectos de las diferencias culturales e intelectuales (estatus académico).

Los profesores comúnmente confunden los problemas de status o nivel bajo, con características de personalidad de los estudiantes, tales como la asertividad, la timidez, la baja autoestima o auto concepto. El “fracaso escolar”, entendido como el bajo rendimiento por algunos profesores, no viene de la personalidad, sino de las situaciones sociales en el aula; variando la situación se puede cambiar el comportamiento. Las investigaciones demuestran que cuando los grupos están trabajando en tareas abiertas, sin límites, tareas de desafío, los que más hablan son los que más aprenden, pero también es cierto que observando al otro e interactuando en la tarea, se aprende de los demás. Sin embargo, los estudiantes que no son activos aprenden menos como resultado del bajo índice de participación (Cohen y Lotan, 1999). Por consiguiente, el grupo no está obteniendo ventajas de todas las ideas y recursos. Se ha encontrado también, que las ideas de un miembro dominante de alto estatus del grupo, muchas veces no son correctas, pues no importa tanto cuánto hable sino cuán organizadas estén sus ideas.

Cohen (1998) ha desarrollado algunas intervenciones para reducir los efectos de la desigualdad social utilizando el Tratamiento de habilidades múltiples y asignando competencias a estudiantes de bajo estatus. Con este tratamiento, la autora nos sugiere que para llevar a cabo las intervenciones, los profesores deben tomar en cuenta tres factores:

- Que las tareas cooperativas requieren de muchas habilidades intelectuales diferentes.
- Que una persona no puede tener todas las habilidades juntas.
- Y que cada uno podrá tener algunas de las habilidades que enriquezcan el trabajo en grupo.

En este sentido, la tarea tiene que ser lo suficientemente rica como para que los alumnos demuestren las habilidades múltiples. Por otra parte, la autora ha

propuesto un programa instruccional por medio del cual es posible hacer de las aulas un lugar donde la equidad y el acceso a las oportunidades sean justas.

Por otro lado, para promover la igualdad en aulas de aprendizaje cooperativo, - si las escuelas planifican así sus estrategias académicas- es posible que se puedan atender dos aspectos importantes que están afectando las relaciones interpersonales: el acceso (al conocimiento, al intercambio social, cognitivo y afectivo) y unas relaciones justas (aceptación y reconocimiento del otro con sus diferencias) de lo que se espera que el estudiante aprenda.

Éste es un enfoque instruccional que permite a los educadores enseñar a un nivel académico más alto en aulas diversas. Por ejemplo, se asignan tareas interdependientes en el grupo, con un final abierto y pueden organizar la clase para maximizar la interacción de los estudiantes. En grupos pequeños los estudiantes se sirven como recursos académicos y lingüísticos. Al llevar a cabo el Complex Instructional (CI), los profesores ponen atención particularmente a la participación desigual de los estudiantes y emplean estrategias para dirigir los problemas de estatus (Cohen, 1998).

Las experiencias en torno a este programa se han visto reflejadas a través de un Proyecto de Aprendizaje Cooperativo en la Educación Intercultural. Un proyecto innovador que se realizó en 1994 con instituciones de varios países, siendo inicialmente coordinado por la International Association for Intercultural Education (IAIE). En este proyecto fueron desarrollados modelos de currículo y dirección en el aula, así como un marco teórico de referencia. Una de las condiciones para la participación en el Cooperative Learning in Intercultural Education Project (CLIP) fue la de que todos los institutos organizaran sus propias actividades, estableciendo proyectos locales o nacionales desarrollando esta habilidad. Los países europeos que participaron fueron Holanda, Suecia, Dinamarca, Finlandia, Bélgica, Islandia, Italia, Irlanda y Portugal (Batelaan, P. 1998).

En otro nivel de la diversidad, el aprendizaje cooperativo ha extendido sus beneficios a otros aspectos como la integración de alumnos con discapacidades físicas y psíquicas. Se ha comprobado que con las actividades cooperativas, los alumnos con discapacidades académicas mejoran su progreso académico,

debido a las actitudes de aceptación social por parte de los compañeros que no presentan discapacidades académicas. Los estudiantes al trabajar sobre materiales académicos complementan sus hojas de ejercicios en conjunto y todos, al lograr la meta de grupo, reciben elogios y alabanzas de los compañeros, por lo que la amistad con los estudiantes discapacitados se incrementa. Se ha sugerido en estos estudios que las actividades cooperativas se utilicen en clases regulares para mejorar la aceptación social de los estudiantes discapacitados, ya que ellos aprenden y mejoran su aprendizaje en comparación con la de la enseñanza tradicional Slavin y Madden, Leavey, 1984). Sin embargo, para que los métodos de aprendizaje cooperativo funcionen en aulas académicas tal como han evaluado Cooper, Johnson y Wilderson (1980) el grupo debe ponerse en marcha, es decir, la clase entera tiene que estudiar los materiales por algún tiempo. Las limitaciones encontradas en este largo camino para la instrucción del grupo en marcha podrían no ser apropiadas para los estudiantes que no tiene discapacidad alguna, ya que éstos podrían estar en desacuerdo con este aspecto y tener un bajo logro. Para ello, la instrucción individualizada (II) podría ser más apropiada pero sólo en programas individualizados, ya que aislar a los estudiantes discapacitados significa privarles de beneficios importantes para su evolución en la interacción con los iguales no discapacitados.

Si las actitudes cambian hacia los miembros de grupos cooperativos, se podrían ampliar las oportunidades para interactuar, y una forma de ayudar es llegar a cumplir con una cantidad de metas en el grupo para mejorar las relaciones interpersonales. La interacción es positiva cuando ocurre en situaciones cooperativas en lugar de situaciones competitivas.

De cualquier modo, con los resultados obtenidos se considera que la escuela debe constituirse como el escenario cooperativo en que las relaciones afectivas e intelectuales se enriquezcan al máximo y potencien las capacidades de los estudiantes en todas sus dimensiones.

## **Metodología de la investigación**

### **Introducción**

Una parte importante dentro del trabajo con los profesores y profesoras es el proceso de intervención durante la preparación de un taller de análisis y reflexión de donde se recogen datos relevantes para la propuesta de equidad en las aulas.

En este sentido, la investigación se propuso lo siguiente:

- 1) Analizar desde una perspectiva de equidad social y educativa los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación primaria y
- 2) Diseñar una propuesta pedagógica desde la escuela, partiendo de las necesidades y problemáticas educativas y sociales que se generen en las aulas de educación primaria.

Derivado de estos dos objetivos, se plantearon los siguientes objetivos específicos que guiaron la estrategia teórica-metodológica del estudio:

- a) Analizar desde marcos teóricos y metodológicos la perspectiva de equidad social y cultural en la educación primaria.
- b) Realizar un estudio diagnóstico para identificar la situación social y educativa de las escuelas que presentan un alto índice de marginalidad en la ciudad de Pachuca.
- c) Identificar el tipo de diversidad y las dificultades escolares: extraedad, repetición, equidad de género, etc.
- d) Conocer cómo los profesores de primaria llevan a cabo sus acciones educativas para favorecer o no la equidad social y académica de los estudiantes,
- e) Analizar el entorno ecológico en el cual se configura el proceso de enseñanza-aprendizaje y
- f) Diseñar una propuesta de intervención educativa desde paradigmas más democráticos y flexibles orientados hacia el aprendizaje cooperativo.

## **Descripción metodológica del estudio**

Esta investigación es de corte cualitativo en el cual se interpreta el modo en que se dan las interacciones que tienen lugar en el aula, y el contexto sociocultural de los alumnos y profesores. Para ello, estamos recurriendo al interaccionismo simbólico Ervin Goffman, Herbert Blumer (1962) y Howard S. Becker, entre otros, sostienen que la realidad es producto de una construcción social, que toda situación humana se construye en un contexto, y que los significados se crean y recrean en la interacción social cotidiana.

En este estudio nos hemos situado en las dimensiones que propone María Bertely (2002) en el análisis curricular y social para conocer las creencias, concepciones, pensamientos y prácticas pedagógicas de los profesores en relación con la equidad y la diversidad en sus aulas y analizar en base a un estudio etnográfico cómo se llevan a cabo los significados y los códigos que se van dando en un contexto específico como las aulas de escuelas urbanas donde exista un alto índice de niños y niñas diversos. Sabemos que en cada realidad social se producen construcciones intersubjetivas de los actores que intervienen en ella.

Por otra parte, desde una concepción ecológica para estudiar los distintos procesos que se configuran en el aula es necesario estructurar un marco metodológico a partir de cuatro momentos, durante los cuales requeriremos de un análisis acerca de las distintas categorías que se recojan, así como de la valoración cualitativa del proceso en el que se estructure la enseñanza-aprendizaje:

- Análisis de la situación educativa
- Configuración del proceso formativo
- Procesos de aprendizaje
- Valoración de la situación

Estos dos últimos momentos se continuarán en etapas posteriores, ya que se necesita implementar la propuesta educativa y dar seguimiento a la experiencia de aprendizaje.

Para la realización de esta parte metodológica en la segunda y tercera etapa, se inició con el primer aspecto: Análisis de la situación educativa.

Descripción de los mecanismos de selección y las características del universo de estudio.

- Niños (as) que estén cursando tercer y quinto año de primaria, en escuelas urbanas marginales en la ciudad de Pachuca en el estado de Hidalgo.
- Profesores de primero, tercer y quinto año de primaria.
- Directores de las escuelas primarias seleccionadas.
- Padres de familia.

La selección de las escuelas se hizo mediante un estudio exploratorio para determinar las características socioeconómicas y culturales de los niños y niñas (situación laboral de los padres, motivos por el que están en una población urbana marginal, etc.), así como la identificación de la heterogeneidad del alumnado en aspectos como discapacidades leves, sean éstas de carácter físico o psíquicos e intelectual, características personales, etc.

- a) Primero se estableció el contacto directo con agentes educativos (jefes de sector escolar, apoyos técnicos, etc.), para que nos orientaran sobre la distribución de zonas escolares y dónde ellos identifican una concentración problemática de alumnos que presentan dificultades en sus actitudes, rendimiento escolar u otra manifestación de tipo familiar, social o cultural (procedencia indígena, niños trabajadores, capacidades diferentes, etc.)
- b) Posteriormente realizamos la selección del número de escuelas por zonas escolares para iniciar el contacto con directores y profesores. Para este acercamiento, se hicieron entrevistas semi estructuradas para conocer las características de los alumnos que presentan situaciones y conductas marginales según Torres (2003).
- c) Se procedió a conocer e identificar mediante entrevistas semi estructuradas, las situaciones o factores que los profesores piensan que favorecen o no el rendimiento escolar de los alumnos así como el desarrollo social, de integración con la comunidad escolar.
- d) Igualmente, con las entrevistas y observaciones en el aula se ha pretendido conocer cómo se está atendiendo al alumnado que presenta características diversas en comparación con el alumnado regular u homogéneo.

Las escuelas identificadas y el trabajo de campo realizado se hicieron en:

- 1) Julián Villagrán: 3 profesores entrevistados, un director.
- 2) Melchor Ocampo: 6 profesores entrevistados y tres grupos de niños y niñas entrevistados.
- 3) Pedro María Anaya: 4 profesores entrevistados, una observación en reunión de colegiado, una práctica semi formal con el presidente del comité de padres de familia.
- 4) Sor Juana Inés de la Cruz: tres profesores entrevistados, un director y padres de familia.

Herramientas de investigación:

- Diseño de guías de entrevista semi estructurada, dirigida a jefes de sectores, asesores técnicos, profesores y directores en distintas etapas de la investigación.
- Observaciones en el aula.
- Entrevista a niños y niñas de primaria.

### **Descripción contextual de los sujetos de estudio**

Para iniciar con la detección de escuelas en entornos desfavorecidos y el tipo de alumnado que en ellas se encuentran, iniciamos con el acercamiento de algunas de las escuelas primarias de la ciudad de Pachuca. Para ello, contactamos con los jefes de sectores, asesores técnicos quienes nos han permitido seleccionar las escuelas y permitir el primer acercamiento con los directores/as y profesoras de los planteles. Las escuelas seleccionadas se encuentran en zonas ubicadas en el centro de la ciudad, en barrios denominados “altos” por encontrarse en laderas y cerros, a excepción de una escuela de turno vespertino que se encuentra en la periferia de la ciudad y a la que se ha denominado “escuela de concentración”, porque la mayoría de los niños/as provienen de diferentes colonias que rodean la zona en la que se ubica el plantel escolar. Las observaciones se hicieron en cuatro escuelas, dos de turno matutino y dos de turno vespertino. Se identificó igualmente la situación socioeconómica de los padres de familia, entre los cuales predomina la figura de la madre soltera o separada. Por otra parte, en entrevistas

realizadas a los niño/as, profesores y directores identificamos que algunos padres de familia (“barrios altos”), no terminaron su educación básica, por lo que se presenta una doble problemática en la escuela para apoyar a los alumnos/as en sus tareas escolares. La mayoría de las familias tienen su vivienda cercana a las escuelas seleccionadas. Muchos padres y madres están subempleados o se ocupan en el sector terciario: vendedores/as en los mercados populares, servicio doméstico, albañiles, etc.

### **Características de las escuelas primarias**

En las escuelas de los “barrios altos” identificamos lo siguiente: en la escuela de turno vespertino se presentaron características en los alumno/as: niños trabajadores, que acompañan a sus padres a trabajar desde muy temprano y apenas tienen tiempo de comer o de asearse; existe mucho ausentismo escolar, derivado de problemas familiares y económicos, hay aulas con 8 a 14 alumnos; por esta situación los profesores no exigen puntualidad (parece que hay una sobreprotección y temen quedarse sin alumnos, debido a la alta inasistencia), por lo que se genera un atraso en los objetivos de aprendizaje. Por otra parte, se observa que las profesoras siguen utilizando métodos tradicionales de enseñanza, hay poca planeación para organizar equipos de trabajo.

En entrevistas hechas a los niños/as, relatan que en sus hogares se vive violencia física y verbal, así como una falta de valores de respeto al otro. Al escuchar a algunos niños/as, encontramos que a la mayoría le gusta la escuela, pero que sus padres no le conceden importancia a la asistencia escolar. Se detectaron factores de extraedad, repitencia y reprobación escolar y alumnos de procedencia indígena. Hay preocupación por parte de la directora y de los profesores por la violencia que se genera en los ambientes familiares y sobre todo que se quiere reproducir en la escuela. Sin embargo, hay diferencias de atención hacia algunos niños y niñas, a veces son ignorados. Estos son algunos de los aspectos identificados para iniciar con un proyecto escolar. Se está trabajando desde la dirección para sensibilizar a los profesores a fin de que participen en un proyecto colegiado, así como hacer partícipes a los padres de la tarea escolar.

Por otra parte, en la escuela turno matutino observamos un clima escolar en el que las normas explícitas están más establecidas. Una de estas escuelas se encuentra en un barrio alto que históricamente ha gozado de mala reputación debido a que concentra una población que ejercía la prostitución y el pandillerismo. El director maneja su discurso de proyecto escolar para limpiar la imagen del plantel, manifiesta preocupación por la incorporación de programas de valores y de interculturalidad, responsabilidades que delega en los profesores. Según observaciones de los profesores y del director, el rendimiento escolar ha mejorado en esta escuela y se empieza a valorar la escuela, es decir se trabaja desde el centro hacia fuera. El proyecto escolar se encamina hacia nociones de escuela saludable donde se pretende brindar una escuela de mejor nivel en un entorno de por sí desfavorecido socialmente. Se analizan las reglas explícitas y las implícitas para cumplir los acuerdos, por ejemplo se exigen cuotas de la escuela a los padres, si no se cumplen hay sanciones a los padres de familia y expulsión de niños y niñas.

En una de las escuelas de turno matutino y más cercano al centro de la ciudad, observamos una situación socioeconómica distinta de los padres, su nivel escolar es un poco más alto, al igual que su estatus socioeconómico. La escuela tiene salones grandes, y espacios amplios, hay preocupación por la limpieza del plantel, por el desarrollo del trabajo colegiado, mismo que es propiciado por el liderazgo de la directora, pues su trayectoria profesional y su experiencia como asesora técnica, así lo demuestran. Parece que existe una mayor conciencia de parte de los profesores y los padres sobre la puntualidad y el aseo. Pero en cuanto al rendimiento académico, vemos en el caso de los niños/as de quinto y de tercero un atraso en algunas operaciones matemáticas.

También observamos el comportamiento de los profesores y son mucho más estrictos, utilizan un lenguaje más riguroso ante la actitud de los niños (algunos gritan más para ser escuchados, aunque no es generalizable).

En una escuela de turno vespertino denominada “escuela de concentración”, los grupos en los salones son pequeños y según las profesoras entrevistadas hay una mejor conciencia de la cultura de la limpieza. De hecho, se observa que el liderazgo ejercido por el director ha marcado de forma estricta un mejor

control en la disciplina escolar, en la puntualidad y en el logro de los objetivos de aprendizaje. Existe una mayor conciencia de algunos profesores por atender a alumnos con problemas de lenguaje pero consideran que hace falta una mejor comunicación con las instancias de apoyo especializadas. Los profesores manifiestan que no existe un hilo conductor de las atenciones a las necesidades educativas y especiales de los niños y niñas, y las instancias de apoyo parece que van por canales distintos.

### **Preparación de la intervención escolar**

Durante todo este procedimiento metodológico hemos tratado de ubicarnos en los contextos socioeducativos de las escuelas. Sin embargo, para poder estructurar de manera más precisa un modelo de intervención escolar, fue necesario que los profesores se involucraran en la tarea de identificar las características de su aula, por lo que se realizó lo siguiente:

1. Identificación de habilidades sociales y académicas de los estudiantes, sus dificultades igualmente sociales y académicas, así como la situación familiar, a través de un diagnóstico grupal.
  - a. Instrumento de recogida: un cuestionario en donde los maestros pudieron identificar dentro de su grupo las fortalezas y dificultades tanto sociales como afectivas y académicas de sus alumnos/as.
  - b. Se hizo uno por escuela.
2. Análisis de la situación educativa. De acuerdo al marco metodológico ecológico, esta sería la parte de la configuración del proceso formativo, que tiene por objeto lograr el conocimiento más completo posible de la realidad educativa en el aula, identificando las necesidades a cubrir, así como los distintos aspectos del proceso formativo y las dificultades encontradas, las habilidades de los alumnos, o la posible identidad grupal.
  - a. Mediante un análisis cuantitativo a través de la graficación de porcentajes obtenidos en los datos recogidos en el instrumento de diagnóstico grupal, se interpretó la situación social y educativa.
  - b. Asimismo y mediante un formato en tablas, se hizo otro análisis de tipo cualitativo por grupo, en el cual se identifican los distintos

aspectos en el proceso formativo de los alumnos que pudieran estar dificultando sus actividades en el aula. Se estructuró en base a tres categorías: Habilidades sociales, dentro de las que se incluyen también los aspectos psico-afectivos, las habilidades cognitivas y la situación familiar. Se resaltaron aspectos posibles a trabajar como sugerencias y recomendaciones. De igual forma, se hizo un análisis por escuela, determinando las características y realidad de la misma.

3. A partir del trabajo de análisis e interpretación, se procedió al diseño de un taller denominado “Taller de reflexión y análisis de la práctica docente para la construcción de la equidad en el aula y la escuela”.
4. Se elaboró un documento sobre el concepto de aulas equitativas para trabajar con profesores y profesoras de las escuelas participantes.

Con la identificación y el análisis de la realidad educativa en el aula, sólo nos circunscribimos a un espacio, porque para efectos de la construcción de la equidad en el aula, que es esencialmente el objeto de este estudio, pretendemos que los maestros y maestras, se coloquen en una posición reflexiva y analítica a partir de un proceso de investigación sobre su aula.

Posteriormente mediante un trabajo colegiado, los maestros y maestras construyen su propio proyecto escolar enfocado dentro de la concepción de la equidad.

La pretensión de estudiar las habilidades sociales con que cuentan los niños y niñas en las escuelas tiene su justificación en el concepto teórico de las aulas equitativas que se ha construido en el marco teórico y como parte de la reflexión de esta estructura metodológica, ya que si no iniciamos con estas valoraciones sería arriesgado partir de elementos *a priori* sin considerar los conocimientos y habilidades, lo que podría llevar a subestimar el carácter social y académico que traen consigo los estudiantes, así como el trabajo logrado de los maestros y maestras, ya que de algún modo las actividades escolares en cuanto a la implementación de programas como valores, interculturalidad, ortografía, etc., no pueden ser desvinculados de este proceso de intervención para la construcción de la equidad.

### *Habilidades sociales*

De acuerdo con Monjas (1999:28), las habilidades sociales son “las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole personal, lo que implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas”.

En este sentido y como señala Jiménez (2000), se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado, esto significa que la inteligencia que tiene que ver con lo cognitivo no puede estar aparte de la inteligencia social y compartida, es decir están presentes cada vez que ponemos en juego nuestras capacidades en un entorno social como lo puede ser la escuela.

Por eso, sabiendo que la tarea de formar habilidades sociales no sólo compete a las instituciones escolares, sino que éstas se forman durante la infancia y durante el desarrollo de la personalidad del individuo en el transcurso de su vida, sabemos que en las escuelas poco se hace para potenciarlas y/o reforzarlas. Por lo que según Hartrup (1992) recogido de Navarro (2003), el mejor predictor infantil de la adaptación en la edad adulta no es el cociente intelectual (CI), ni las calificaciones de la escuela, ni la conducta en clase, sino la habilidad con que el niño se lleve con otros.

Por ello, al ser las habilidades sociales una dimensión compleja en el desarrollo del individuo, puede en algunos casos generar diversos riesgos en el rendimiento académico de los estudiantes y en sus relaciones con su entorno, lo que puede ocasionar abandono o deserción escolar o peor aún una autoexclusión para hacerse invisible ante los demás, con lo cual la autoestima se va deteriorando.

Es posible que los estudiantes que presentan características de aislamiento posean buenas habilidades intelectuales para resolver una tarea, pero sólo individualmente, perdiéndose la rica experiencia de compartir e intercambiar sus ideas ante los demás porque requiere de constantes interacciones personales.

En cuanto a las habilidades cognitivas, nos pareció importante resaltar estas características para identificar y analizar sobre qué situación académica partimos. Las habilidades cognitivas son aquellas destrezas que tienen que ver con el desarrollo intelectual, aunque también manual y que están relacionadas con los aprendizajes escolares, que precisa del educando desenvolverse adecuadamente en actividades o en tareas escolares como la resolución de problemas matemáticos, interpretación y comprensión de textos escritos, manejo de la escritura, que tienen también una aplicación directa en la vida personal (escritura, lectura, utilización práctica de los conceptos matemáticos básicos, conceptos básicos de ciencias, etc.)

De igual manera, se valora la capacidad que tiene el estudiante de ejecutar de manera eficaz un procedimiento porque ha desarrollado estructuras mentales para poder resolver problemas matemáticos y saber seguir instrucciones, entre otras tareas escolares, como saber identificar, clasificar, seleccionar, etc.

#### Situación familiar

Son muchos los aspectos y problemas que afectan a cada familia, dada su estructura social, cultural y económica que se pueden analizar, por lo que, teniendo presente el contexto geográfico urbano en el que se ubican las familias, las relaciones de los padres con sus hijos y la escuela, nos pareció importante considerar este aspecto de la situación familiar.

Existen por desgracia en nuestro país, nichos de pobreza y marginación que afectan la configuración familiar y que inevitablemente inciden en el proceso de escolarización o falta de escolaridad de los hijos e hijas. Muchos de los problemas que afectan a la familia son efecto de situaciones económicas que repercuten en la cultura social y educativa de los hijos cuando no se ofrecen las condiciones necesarias o suficientes para permanecer en la escuela o pero aún para acceder a ella. Es precisamente cuando las relaciones familia-escuela se revelan inexistentes, escasas o conflictivas y cuando corresponderá intervenir con los agentes especializados tanto a nivel político como educativo para procurar atender las necesidades educativas de dichas familias.

Sin duda alguna, ante un panorama difícil las relaciones familia-escuela se hacen especialmente complicadas, por no decir inexistentes. Y de ello se deriva una

situación permanente de fracaso escolar, que viene fundamentalmente marcado por la ausencia de usuarios, o por la propia ausencia física de la institución escolar. En estos casos ni siquiera se puede hablar de fracaso escolar, sino del propio fracaso de la escuela como institución, aunque también de una sociedad cerrada ante los problemas que aquejan a cientos de familias y sus situaciones de desempleo y de alfabetización.

Esta tarea –dada las condiciones de nuestra sociedad actual– suele ser difícil y desalentadora para los profesionales que se encuentran frente a esta realidad todos los días, sobre todo en las grandes concentraciones urbanas donde la escasez de empleo, las desigualdades sociales, la desafección y la excesiva burocratización de las administraciones públicas, provocan situaciones de subsistencia y relaciones familia-escuela no deseables y de todos conocidas.

Por otra parte, en el contexto propio de las familias es indudable que existen otros aspectos que desde la parte psico-afectiva y social están generando patrones de comportamiento que repercuten en las relaciones sociales cuando los niños y niñas interactúan con sus pares e intercambian sus experiencias y sus cargas culturales procedentes de la educación recibida en la familia. Estamos hablando de aspectos que tienen que ver con la violencia.

La desestructuración familiar no sólo tiene que ver con la situación de marginación económica, sino también en la falta de valores que está orillando a una generación de jóvenes a buscar una vida más fácil. De igual manera muchos valores como la responsabilidad, el respeto mutuo y por si fuera poco el respeto a sí mismo está deteriorando a la sociedad actual. Por ello, en este trabajo hemos querido analizar el contexto familiar de los niños y las niñas que en muchas ocasiones aun estando en la escuela y teniendo la oportunidad de asistir a ella, padecen situaciones de exclusión o de autoexclusión social y académica por no tener sentadas las bases fundamentales de su desarrollo psicofectivo y familiar. Esto por supuesto repercute en sus procesos de rendimiento escolar, por lo que la inequidad se hace presente al no proporcionarle mejores condiciones para aprender.

## **Diseño del instrumento de diagnóstico grupal**

Estimado/a profesor y profesora:

El presente formato de investigación, denominado *Instrumento de Diagnóstico grupal*, se deriva de la investigación *Aulas Equitativas en Educación Primaria: un proceso de construcción social y cultural* cuyos objetivos son: 1) analizar desde una perspectiva de equidad social y educativa los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación primaria (teniendo un marco teórico conceptual y de referencia) y 2) Diseñar una propuesta pedagógica desde la escuela, partiendo de las necesidades y problemáticas educativas y sociales que se generen en las aulas de educación primaria. Se analizará el entorno ecológico, según modelos de Tikunoff y Doyle, porque se considera la vida en el aula como sistema social, la cual hay que analizar desde diferentes variables situacionales y comunicativas, así como lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje (tareas, intercambios, calificaciones) lo que nos llevará a la elaboración de la intervención pedagógica.

Desde esta perspectiva, desarrollamos una serie de actividades encaminadas a la identificación de las características de los estudiantes; se destacarán las dificultades, competencias y necesidades educativas encontradas en el aula, así como las habilidades sociales (sabe escuchar, da y recibe ayuda, etc.) y habilidades académicas (buen razonamiento, pensamiento lógico, etc.), que pueden beneficiar u obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la integración en el aula. Este primer momento del diagnóstico pondrá de relieve algunos aspectos para tomar en cuenta en la preparación de la intervención educativa y poder lograr el objetivo de construir Aulas equitativas.

Por lo tanto, el objetivo de este instrumento fue recoger información real y precisar las características personales, académicas, sociales y familiares de los estudiantes; lo que requerirá que cada profesor/a -desde el conocimiento que tiene de su aula y de su experiencia como docente-, identifique y señale de manera pertinente los distintos aspectos encontrados. Para ello, solicitamos de su atenta colaboración para el llenado de este instrumento de investigación. Los datos serán estrictamente para uso de la misma.

Agradecemos su amabilidad y disponibilidad por permitirnos acercarnos a usted, a su aula y conocer de cerca su trabajo docente. Gracias igualmente por

las aportaciones que nos hace cada vez que solicitamos su valioso apoyo, porque usted es la clave de este proyecto. Esperamos que este trabajo se convierta en un trabajo fructífero, cuya finalidad sea mejorar la calidad de la educación en nuestro estado y el país.

Nombre de la escuela:		Turno:		Grupo:		Grado:	
Nombre del profesor/a:							

Nombre del alumno/a	Edad	Calificaciones del II bimestre	Describe las habilidades sociales (Ejemplos)	Describe las habilidades cognitivas (Ejemplos)	Describe la situación familiar del alumno (Ejemplos)
		Matemáticas	Comparte Es solidario Participa Escucha atentamente etc. Acepta reglas y las cumple.	Se expresa (verbal) adecuadamente Lee por gusto Sigue bien las instrucciones indicaciones Escritura inteligible etc.	Apoyo con tareas Hábitos alimenticios Comunicación con el maestro. Familia integrada Apoyo a la escuela etc.
		Español			

De acuerdo a los resultados encontrados, identifique la o las prioridades que serán necesarios trabajar para diseñar las estrategias de intervención en el aula.

Nombre de la escuela:		Turno:	Grupo:
Nombre del profesor/a:			
<b>¿Qué dificultades ha identificado?</b> <b>Señale con una x en los cuadrillos, por alumno</b>			
Académicas	Sociales	Psico-afectivas	Describe (según su caso), otras dificultades no señaladas en este instrumento
	Académicas		
Faltan hábitos de estudio			(Por ejemplo: deserción escolar, ausentismo, extraedad, discapacidad visual, auditiva, física, etc.)
No cuida el medio ambiente			
Dificultad al interpretar texto			
No resuelve problemas mat.			
No comunica ideas (escrito)			
No comunica ideas (oral)			
Es tímido			
Se distrae con facilidad			
Trabajo doméstico			
Violencia intrafamiliar			
Familia desintegrada			
Trabajo infantil ¿cuál?			
Es introvertido			
Baja autoestima			
Muestra violencia verbal			
Muestra violencia física			
Se burla de sus compañeros			
Es indisciplinado			

De acuerdo a los resultados encontrados, identifique la o las prioridades que serán necesarios trabajar para diseñar las estrategias de intervención en el aula.

Se anexan sólo algunos análisis de diagnóstico grupal que se realizaron, como un ejemplo del trabajo que se hizo por cada centro escolar y que permitió el trabajo con profesores.

Se hizo un análisis de tipo cualitativo y otro de tipo cuantitativo, como se puede apreciar en las gráficas y sus interpretaciones.

Ejemplificación de un análisis de los datos del instrumento de diagnóstico grupal

Estimado/a profesor y profesora:

Los resultados del *instrumento de diagnóstico grupal*, se han analizado de acuerdo a los datos arrojados por aula, lo que ha servido en un primer momento para identificar las cualidades y/o dificultades encontradas en habilidades sociales, familiares y cognitivas de los estudiantes.

Sin embargo, la limitante de este instrumento que es más de tipo cuantitativo nos señala que hay ciertos aspectos en las características de las alumnas y alumnos que no se explican de manera cualitativa, por lo que sólo es un análisis objetivo de los datos.

En un segundo momento, durante las actividades del diseño de la intervención escolar, usted puede ampliar esta información (de lo que puede estar dificultando los logros académicos o sociales), por lo que en esta identificación se hacen algunas recomendaciones al respecto que será necesario trabajar y que ayudarán a la intervención en el aula.

Gracias por este invaluable apoyo que estamos seguros le ayudará en su práctica educativa para enfrentar las dificultades encontradas en su aula, así como a fortalecer las habilidades logradas.

*Atentamente*  
*Rosamary Selene Lara Villanueva*  
*y el equipo de investigación*

## Taller de análisis y reflexión docente para construir la equidad en el aula y en la escuela

ESCUELA:	
TURNO :	

### PRIMERA SESIÓN DE TRABAJO TALLER DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE LA SITUACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA EN EL AULA

Dirigido a docentes de educación primaria

Tiempo de la sesión: 1 hora y 30 minutos

Objetivos del taller	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Analizar y reflexionar sobre la problemática educativa y social de los alumnos y alumnas en el aula.</li><li>2. Conocer el concepto de aulas equitativas.</li></ol>
Método de trabajo	<ul style="list-style-type: none"><li>• En pares: revisar y analizar la problemática social y educativa que presenta su aula.</li><li>• En pares, jerarquizar las dificultades encontradas en sus aulas y qué aspectos es necesario trabajar para proponer estrategias de trabajo en el aula.</li><li>• Trabajo de plenaria para analizar la frecuencia de incidencias de sus grupos.</li><li>• En pares, comentar ¿qué significa para mí ser equitativo?, ¿de qué manera quiero trabajar en mi aula la equidad?</li></ul>

Materiales y medios:	Instrumento de diagnóstico y análisis de los resultados (gráficas a color) un análisis cualitativo, así como un documento sobre el concepto de aulas equitativas.  Papel de rotafolio, plumones, folders, lápices, bolígrafos, hojas blancas
Evaluación:	Entrega de productos en cada sesión

## SEGUNDA SESIÓN DE TRABAJO HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE AULAS EQUITATIVAS

Dirigido a docentes de educación primaria

Tiempo de la sesión: 1 hora y 30 minutos

Objetivo general	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Revalorar el trabajo logrado con nuestras alumnas y alumnos.</li><li>2. Definir indicadores que orientarán el diseño de intervención.</li><li>3. Diseñar una propuesta de intervención sobre el concepto de aulas equitativas.</li></ol>
Metodo de trabajo	<ul style="list-style-type: none"><li>• De manera individual, enlistar fortalezas y debilidades de la práctica docente.</li><li>• En pares, comentar los logros alcanzados y lo que falta por hacer.</li><li>• En plenaria, comentar con base en las siguientes preguntas:<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Dónde estamos?</li><li>2. ¿Qué hemos hecho?</li><li>3. ¿Cómo lo hemos hecho?</li><li>4. ¿Dónde quisiéramos estar?</li><li>5. ¿Qué nos falta?</li><li>6. ¿Qué debemos hacer?</li><li>7. ¿Cómo lo queremos hacer?</li><li>8. ¿Qué escuela queremos?</li></ol></li></ul>

Materiales y medios:	Papel de rotafolio, plumones, folders, lápices, bolígrafos, hojas blancas.
Evaluación:	Entrega de productos en cada sesión.

### **Concepto de aulas equitativas**

Son espacios vivos de construcción social en donde los sujetos (profesores y alumnos) interactúan e intercambian su cultura experiencial y académica, donde todos aprenden de todos y la colaboración es un aspecto importante para facilitar la equidad.

En las aulas equitativas se promueve el diálogo entre iguales, los alumnos se entrenan para desarrollar un pensamiento cognitivo superior y desarrollar habilidades sociales para intercambiar información. De tal manera que cuando explican al otro sus puntos de vista, elaboran sus esquemas mentales, lo que facilita la interacción con otros miembros del grupo que tienen diferencias intelectuales, sociales y culturales, proporcionando la ayuda y animando el trabajo en grupo.

Así, la cualidad de un aula equitativa es que profesores y estudiantes aprenden juntos mediante un proceso de negociación con el currículo. Un aula equitativa es aquella en la que el status social y académico de un alumno con dificultades puede cambiar si se modifica la situación social del aula, incorporando elementos integradores y se reconozcan las competencias de cada alumno/a. En este sentido, ser equitativo significa que deben valorarse las capacidades de los niños y niñas, aun cuando éstos provengan de entornos socioculturales y económicos diferentes y no exista discriminación por clase social, status académico o de género.

Un rasgo característico de la equidad en las aulas y en toda la escuela es el de educar en valores. Los estudiantes y los profesores, así como los que trabajan dentro de ella, deben ser ejemplos promotores de valores sociales, afectivos y académicos.

Así, en estas aulas los niños y las niñas a través de la interacción, aprenden a ser solidarios, tolerantes y compartir con sus compañeros/as de clase, proporcionando y recibiendo ayuda.

La equidad es un valor que hay que alcanzar y que está íntimamente relacionada con otros valores como la honestidad, el respeto, el compromiso, la responsabilidad, el esfuerzo, el diálogo, la amistad, la paz, entre otros muchos que es necesario trabajar todos los días.

En definitiva, la equidad en las aulas y en las escuelas no se logra con las buenas intenciones, hace falta promover acciones que se encaminen hacia este concepto. Confundir la timidez o la distracción como falta de atención o de fracaso del alumno/a nos lleva de nuevo a trabajar bajo especulaciones y desde el sentido común, más que si se atendiera desde la reflexión y desde la acción, bajo un enfoque investigativo para analizar la realidad o realidades en el entorno del aula y la escuela.

Evidentemente, esto puede conducir a la resistencia y al choque del trabajo realizado durante mucho tiempo en el aula, por parte de algunos profesores/as. Esto no significa que deban perderse los logros alcanzados; ya que al igual que se dice que hay que aprovechar las habilidades de cada alumno/a, también es importante aprovechar las ventajas y fortalezas de cada profesor/a y de la escuela.

Es indudable que la tarea de la escuela es intensa y compleja, por ello necesita de la participación de toda la comunidad escolar: profesores/as, alumnos/as, padres y madres de familia, directores/as, supervisores/as, asesores/as técnicos.

Estas consideraciones nos llevan a la definición de un currículo menos rígido y más equilibrado, organizado en torno a problemas y/o dificultades encontradas que permitan una intervención decidida de los alumnos/as y de los docentes en cualquier momento del desarrollo y del aprendizaje de los niños y las niñas. Sabemos que la tarea no es sencilla, el trabajo cotidiano y las cargas académicas, programas que cumplir y un sin fin de dificultades educativas y sociales que atender, hacen difícil lograr estos objetivos. Sin embargo, la tarea no es imposible, el trabajo de reflexión y análisis será paulatino, pero al final se verán sus frutos, siempre y cuando exista la voluntad por mejorar la calidad de la educación de

nuestros niños y niñas y la satisfacción por dar siempre lo mejor en la labor educativa.<sup>10</sup>

Por lo tanto, para llegar a la acción hemos propuesto lo siguiente, rescatando las ideas de varios autores.

Para llevar a cabo las intervenciones, los profesores/as deben tomar en cuenta lo siguiente:

1. Que las tareas cooperativas requieren de muchas habilidades intelectuales diferentes (aquí entra el diálogo, la colaboración y el desarrollo de un pensamiento socio cognitivo).
2. Que una persona no puede tener todas las habilidades juntas sino que es necesario potenciar la zona de desarrollo próximo, es decir aquello que el alumno trae en su bagaje académico, cultural y experiencial. Los profesores deben ser capaces de “descubrir estas habilidades”, mediante estrategias que estimulen el desarrollo y el aprendizaje.
3. Y, que cada uno podrá tener algunas de las habilidades que enriquezcan el trabajo en grupo (... ya que cada estudiante posee talentos/inteligencia o competencias importantes para enriquecer el trabajo en el aula, en la medida que desarrolle otras habilidades de tipo social y psico-afectivo cuando trabaja con sus pares académicos y con el profesor).

Por lo tanto, la tarea tiene que ser lo suficientemente rica como para que los alumnos demuestren las habilidades múltiples. En términos de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, es importante rescatar y aprovechar lo que cada alumno/a trae consigo para incorporarlo en su aprendizaje escolar y en su interacción con los demás.

En un aula equitativa no debe entenderse este último aspecto como algo homogéneo, es decir, hay que trabajar desde la diversidad y desde las competencias que distinguen a cada estudiante, así como las que hay que potenciar. Si se tiene

---

1 □ Documento elaborado en base al marco teórico conceptual del Proyecto Aulas Equitativas En Educación Primaria: un proceso de construcción social y cultural (inédito).

Responsable: Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva y colaboradoras: Mtra. Rosa Elena Durán González y Yadira González Acosta, becaria de investigación.

un aula muy heterogénea, es decir con niños y niñas que presentan dificultades como bajo razonamiento lógico-matemático o de lectura, es importante analizar la situación educativa y adecuar la misma tarea a sus habilidades, de tal manera que el aprendizaje realmente sea significativo para el alumno/a y lo motive a participar de las actividades en el aula. Esto puede conducir, no sólo a una mejor adecuación con el currículo oficial, sino también a la integración grupal.<sup>0</sup>



## **Análisis de los datos cualitativos**

### **Análisis de los datos cualitativos**

La etapa cinco correspondiente a Análisis e interpretación de los datos, tuvo como objetivo conocer e identificar cómo los profesores de primaria llevan a cabo sus acciones educativas para favorecer o no la equidad social y académica de los estudiantes, así como analizar e interpretar la realidad educativa de cada centro escolar, es decir, partiendo de la recogida de datos del entorno ecológico en el cual se configura el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que durante el mismo y en diferentes momentos podemos ver cómo la dinámica de la relaciones entre los sujetos, sus experiencias, sus historias y sus prácticas educativas cambian las situaciones sociales y académicas.

### **Tratamiento de los datos**

Se analizaron e interpretaron los datos recogidos en las entrevistas y en las observaciones realizadas a profesores, niños y niñas, directores de las escuelas y padres de familia. Este trabajo se realizó de dos formas: a) utilizando un software para analizar datos cualitativos Atlas ti, versión 5, mediante redes semánticas en las cuales se seleccionaban las categorías y subcategorías asociadas. b) Se analizaron e interpretaron de forma artesanal o manual, los datos en bruto y se seleccionaron las descripciones que sirvieron para clasificar las categorías. Se trabajó mediante un formato diseñado.

La codificación es un proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría. En este caso, recurrimos a la codificación de categorías que nos permitiera abordar el contexto social y geográfico, así como de las situaciones educativas dentro de las aulas.

El ordenamiento conceptual se hizo a través de una organización de los datos en categorías discretas, según sus propiedades y dimensiones y luego se procedió al uso de la descripción para interpretar estas categorías.

Al construir estas categorías se ha pretendido reducir los datos a conceptos que nos permita después convertirlos en conjuntos de afirmaciones de relación y que puedan usarse para explicar, en un sentido general lo que ocurre en cada realidad educativa.

A las categorías centrales se les otorga un poder analítico para formar un todo explicativo. Estas categorías tienen el poder de dar cuenta de una cantidad de variaciones dentro de las categorías a las que van asociadas.

También se recurrió a sistematizar la información mediante redes semánticas para relacionar las categorías centrales con subcategorías asociadas, lo que nos permitió abordar a profundidad cada realidad social y educativa de las aulas y de los propios centros.

### **Desarrollo metodológico para la construcción teórica-conceptual**

Para el desarrollo metodológico en la clasificación y conceptualización de las categorías de análisis y/o categorías centrales del estudio, hemos recurrido al planteamiento de Strauss y Corbin (2002), quienes señalan que para realizar el proceso de análisis lo importante son los datos, no las especificidades, es decir, individuos, colectivo, etc., sino lo que emerge de las categorías, porque éstas, junto con sus relaciones, son las bases sobre las que desarrollamos la teoría. Estas labores de abstraer, reducir y relacionar son las que hacen la diferencia entre la codificación teórica y la descriptiva (o entre construir teoría y hacer descripciones). Hacer una codificación línea por línea, a través de la cual emergen de manera automática las categorías y sus propiedades y relaciones, nos lleva más allá de la descripción y nos pone en un modo de análisis conceptual. Por ello, para llegar a una mejor comprensión de los contextos escolares, hemos realizado una interpretación desde las voces y actitudes de los sujetos que fueron entrevistados y observados en distintos espacios de su entorno: en el aula, fuera del recinto escolar, así como dentro del desarrollo de talleres de reflexión y análisis como resultado de la aplicación de instrumentos de diagnóstico por aula y por escuela.

En cuanto al procedimiento de la triangulación, en el sentido que señala Bertely (2000), hemos considerado tres vertientes: las categorías que corresponden al intérprete (quién interpreta y qué se desprende de la fusión entre su propio horizonte significativo y el sujeto interpretado), las categorías sociales (discursos y prácticas lingüística y extralingüística de los actores) y las categorías teóricas, lo que “prestamos” de otros autores, lo que finalmente nos llevan al desarrollo de una construcción teórica-conceptual.

### **Análisis del instrumento de diagnóstico grupal. Ejemplos de lo analizado**

El análisis efectuado se realizó en los cuatro casos (escuelas seleccionadas). Sólo se presentan los cuadros como ejemplos en los cuales se realizó el diagnóstico grupal. Para este efecto se han cambiado los nombres de los sujetos, respetando la confidencialidad de los datos.

---

## Diagnóstico grupal caso EMO1

---

Nombre de la Escuela: MO1 Turno Vespertino

Grupo A grado 1°

Nombre del Profesor/a: Margarita

Identificación de características de los alumnos/as

Las edades comprendidas son de 5 a 7 años, el total del grupo son 10 alumnos y tres de ellos son extra edad de 9 y 11 años.

Habilidades y dificultades sociales que reporta el docente de su grupo	Valor que es necesario trabajar con los alumnos
<p>Comparte = 2 alumnos Solidario = 3 alumnos Participativo= 3 alumnos Escucha atentamente = 0 Se distrae con facilidad = 3 Se muestra tímido = 2 Se burla de sus compañeros = 2 Muestra violencia = 2 ( verbal) Es indisciplinado= 2 Entre las habilidades sociales el 20% del grupo muestra habilidades de compartir, participar y ser solidario, también el 20% de los alumnos son tímidos y se distraen con facilidad. Se destaca que los alumnos extraedad muestran rebeldía y no aceptan reglas. Es importante resaltar que en la dinámica grupal existe el 20% de alumnos con violencia verbal, indisciplinados y burla.</p>	<p>El respeto y la responsabilidad se deben promover entre los niños para que se propicie un ambiente de compañerismo y solidaridad. Valores que refuerzan la cultura escolar de aceptar las reglas y la disciplina.</p>

Habilidades cognitivas que sobresalen	Objetivo académico a trabajar
<p>Siguen instrucciones= 4            No comunica ideas por escrito=5            No comunica ideas oralmente=3            Se observa que el 40% del grupo sigue instrucciones, y el otro 60% le faltan hábitos de estudio. Se destaca que los alumnos enfrentan dificultades para entender las indicaciones, dificultades en la expresión oral y escrita, problemas de madurez y distracción en clase. El 50% de los alumnos no resuelven problemas con las matemáticas.            No se reportan alumnos que lean por gusto.</p>	<p>A partir de desarrollar el gusto y el interés por la lectura, se puede propiciar la expresión oral y escrita en trabajo grupal e individual.            Trabajo cooperativo con las matemáticas en situaciones contextuales. Sistematización del trabajo en el grupo.</p>
Situación familiar	
<p>Familia integrada = 4            Familia desintegrada= 6            Hábitos alimenticios = no reporta            En el 60% del grupo, se reporta la falta de apoyo por parte de la familia, hay dos alumnos que reportan ausentismo.            No se tiene antecedentes de violencia familiar, aunque si el 20% de los alumnos muestra violencia verbal y se burla de sus compañeros.</p>	<p>Se recomienda identificar a los alumnos de familia desintegrada y violencia intrafamiliar e implementar acciones para abatir los antivalores que están obstaculizando la socialización de los niños dentro del grupo y que pueden incidir en la violencia verbal y la burla de sus compañeros. Retomar la parte valoral sugerida en las habilidades sociales. Los hábitos alimenticios no se hacen explícitos.</p>

#### Observaciones y comentarios

Destaca de manera importante que la mayoría de los alumnos de primer grado no han adquirido los hábitos de estudio (60%) esto se explica por el grado y algunas dificultades familiares, sociales y afectivas.

Aunque el 40% de los alumnos sigue instrucciones, se encuentran dificultades en habilidades académicas asociadas a la expresión oral y escrita, así como el uso de las matemáticas para la resolución de problemas. Se identifica que 60% de los alumnos no han adquirido hábitos de estudio.

En lo social/valoral se aprecia que sólo el 20% de los niños sabe compartir, es importante resaltar que dos alumnos extraedad muestran rebeldía y otro aparentemente presenta inmadurez para expresarse, además de la falta de apoyo.

---

## Diagnóstico grupal caso EJV4

---

Nombre de la escuela: EJV 4      Turno: Matutino      Grupo: A      Grado: 1°

Nombre del profesor/a: Magdalena

### Identificación de características de los alumnos(as)

Las edades comprendidas son de seis y siete años y el número total es de veintitrés, de los cuales son once mujeres y doce varones.

Habilidades sociales que destacan en el grupo	Valores o habilidades sociales que es necesario trabajar con los alumnos
Comparte = 12 Solidario = 12 Participativo= 12 Escucha atentamente = 12 Se distrae con facilidad =13 Se muestra tímido = 7 Se burla de sus compañeros =0 Muestra violencia verbal = 9 Muestra violencia física =5	<p>Se recomienda trabajar los valores de la colaboración, el respeto hacia el otro, la convivencia sana, el compañerismo durante todo el ciclo escolar.</p> <p>Se destaca que la mitad del grupo puede ser un buen apoyo para propiciar en los otros no “tan sociables” facilitar su integración en el grupo.</p> <p>Hay un número importante de niños con violencia verbal, sería necesario indagar las causas de esa conducta y propiciar el diálogo entre profesores y alumnos para conocer lo que está ocurriendo.</p> <p>De igual número es necesario analizar las conductas agresivas de los niños y propiciar actividades que puedan disminuirla.</p>

Habilidades cognitivas que sobresalen	Objetivos académicos a trabajar
<p>Se observa que el grupo tiene habilidades para la expresión verbal = 14  Tienen buena expresión escrita= 17  Dificultades con problemas matemáticas= 7  Dificultades en interpretación de textos= 9  Son distraídos = 13  No hay hábitos de estudio =13  Lee por gusto =14  Escritura inteligible =14</p> <p>Situación familiar</p> <p>Familia integrada = 14  Familia desintegrada = 5  Tienen hábitos alimenticios = 14</p>	<p>De los 23 estudiantes se observa que un buen número no tiene buenos hábitos de estudio. El primer año es un buen grado para fomentarlo en el grupo.</p> <p>Se puede rescatar que hay un número significativo de estudiantes que lee por gusto y su escritura es inteligible.</p> <p>Intervención de la familia y la escuela</p> <p>Parece ser un grupo “regular”, con características escasas problemáticas en su situación familiar.</p>
<p>Observaciones y comentarios</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>En este grado se identifica que más de la mitad del grupo se muestra distraído durante las tareas escolares. Esto podría estar obstaculizando la formación de hábitos de estudio y trabajo. Se sugiere al docente profundizar la reflexión dentro del contexto sociocultural de los niños así como el tipo de tareas realizadas en clase para encontrar las posibles causas de por qué los niños se muestran distraídos. Habría que considerar el prever condiciones favorables para desarrollo de hábitos de estudio: desarrollar el gusto por aprender a leer y escribir como una necesidad propia del niño. Capturar su atención y despertar el gusto por la escuela. Reconocer la diversidad en el aula y los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los niños para no homogeneizar las tareas escolares y recuperar la autoestima de los niños ya que un porcentaje de ellos muestra timidez.</li> </ul>	

- Las primeras etapas de la educación obligatoria son un buen momento para trabajar los hábitos disciplinarios: concentración en clase y valores esenciales para la colaboración, el respeto mutuo y el diálogo que pueden propiciar un clima agradable de convivencia y equidad educativa y social.
- En cuanto al gusto por la lectura, se observa que es un buen grupo con características que permitirían potenciar este hábito.

### **Análisis de datos cuantitativos del instrumento de diagnóstico grupal en gráficas**

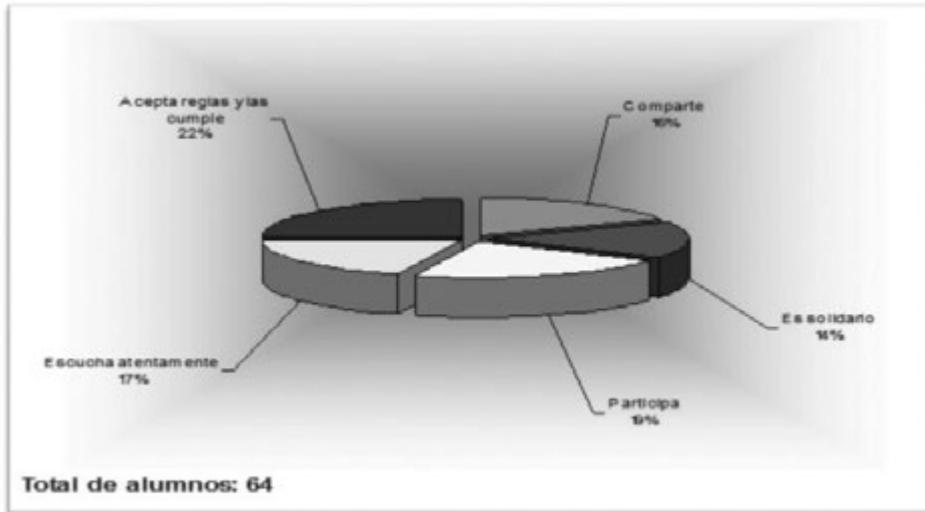
Una vez identificadas las categorías predominantes por grupo se procedió a elaborar un análisis de forma global por escuela, mediante una graficación en forma de pastel. Estas gráficas nos permiten observar todas las categorías de análisis en términos porcentuales, con respecto al universo de los estudiantes y visualizar las categorías predominantes por escuela. Como puede observarse también, la suma no es 100% porque un estudiante puede en efecto pertenecer a una o más categorías.

---

## Escuela primaria: caso EMO1

---

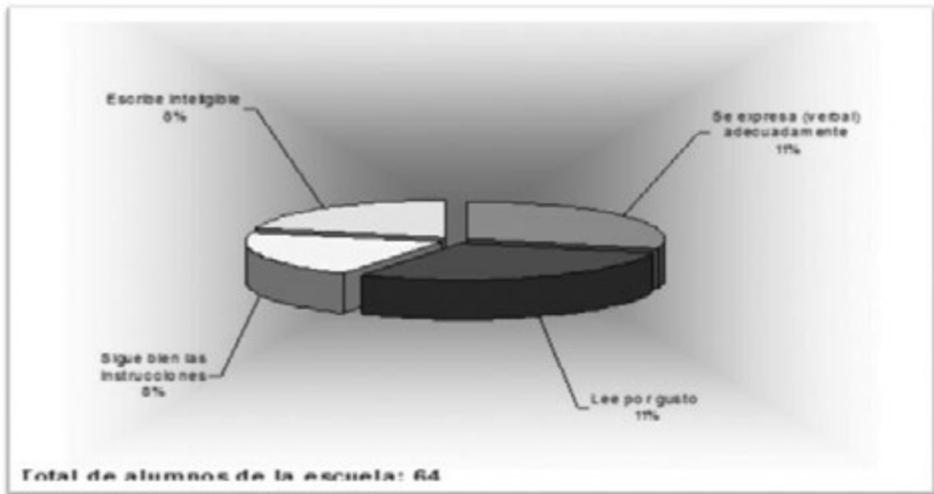
Habilidades sociales. Gráfica 1.



La gráfica indica 64 alumnos, que es una población muy baja en esta institución. Se observa que un 14% es solidario, sería importante analizar este aspecto, ya que al ser una población baja los estudiantes podrían tener la oportunidad de desarrollar habilidades sociales para trabajar los valores. Al igual que la anterior habilidad, se muestra que los estudiantes tienen una actitud de compartir con los demás con el 16%, también importante analizar este porcentaje ya que es un buen factor para trabajar la equidad en la escuela, pues se trata de niños y niñas que se están formando con estas actitudes y valores.

Por otro lado, sólo el 17% de los niños y niñas saben escuchar atentamente, lo que significa que el resto sólo oye, sin prestar atención a las palabras, esto puede ser la causa de que únicamente el 22% tenga la capacidad de aceptar y cumplir reglas, y sólo el 19% participe con sus comentarios, opiniones o sugerencias para enriquecer el desarrollo de las clases.

## Habilidades cognitivas. Gráfica 2.

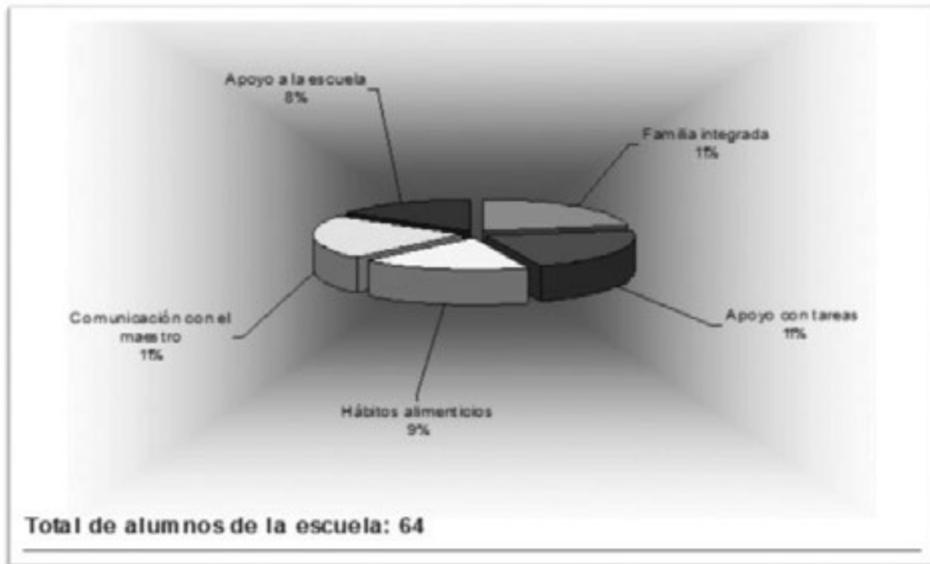


Dentro de las habilidades cognitivas que tienen los alumnos de esta institución, es preocupante que sólo el 11% tenga una expresión verbal adecuada, lo cual dificulta que sean entendidos por los demás a lo que se suma que únicamente el 8% tiene una escritura inteligible.

A pesar de que en la gráfica anterior se mostró que el 22% de los alumnos/as tiene la capacidad de aceptar y cumplir reglas, en esta gráfica observamos con preocupación que escasamente sólo el 8% de los niños y niñas sigue bien las instrucciones.

En lo referente a la lectura, la situación no es más alentadora, pues sólo el 11% lee por gusto, mientras que el resto lo hace por obligación, es posible que dentro de todas estas dificultades existan otros factores de tipo social, familiar y afectivo que están obstaculizando el sano desarrollo intelectual y social de los niños y niñas.

Situación familiar. Gráfica 3.



De los 64 alumnos y alumnas que se analizaron, es lamentable que sólo el 11% de ellos viva en familias, que se preocupan en apoyar a sus hijos en la elaboración de tareas escolares, este porcentaje arrojado mantiene una constante comunicación con el profesor/a para conocer el avance o dificultades de sus hijos e hijas. Sin embargo, en el momento de apoyar a la escuela donde sus hijos permanecen gran parte del día, esta cifra disminuye, hasta alcanzar un escaso 8%. Sin embargo, existe una gran despreocupación de la mayoría de los padres de familia por sus hijos, esto se demuestra en que únicamente el 9% de los niños y niñas tiene buenos hábitos alimenticios, aspecto esencial en su desarrollo.

Dificultades académicas. Gráfica 4.

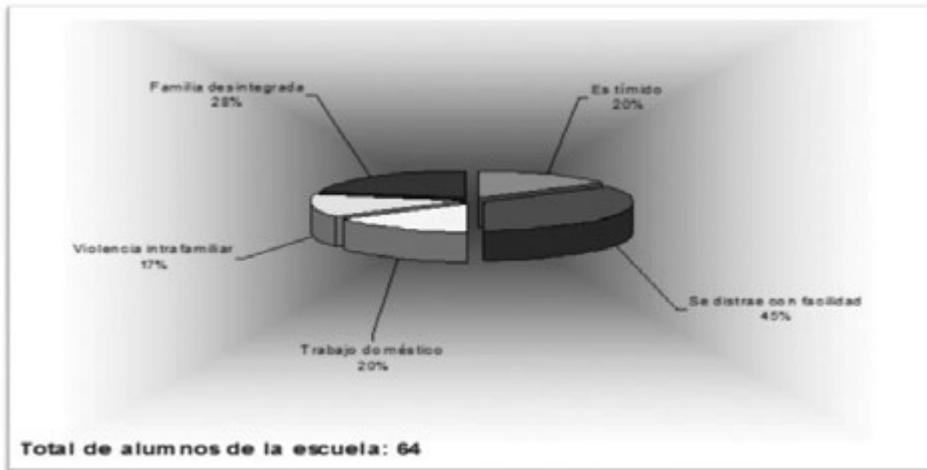


A través del análisis de las gráficas hemos podido conocer la crítica situación que enfrentan los alumnos y alumnas de esta escuela, por lo que no es de sorprender que el 58% carezca de hábitos de estudio. Esto puede ser consecuencia directa del desinterés de los padres y de su deficiente alimentación.

Esta falta de hábitos de estudio, se ve reflejada en la dificultad que presenta el 33% de los estudiantes para interpretar un texto, el 30% no resuelve problemas matemáticos.

Algo más que se pudo apreciar es que el 17% no comunica sus ideas de forma oral, tal vez porque sólo el 11% se expresa adecuadamente, esto provoca dificultad al plasmar sus ideas por escrito, el 28% se abstiene de hacerlo.

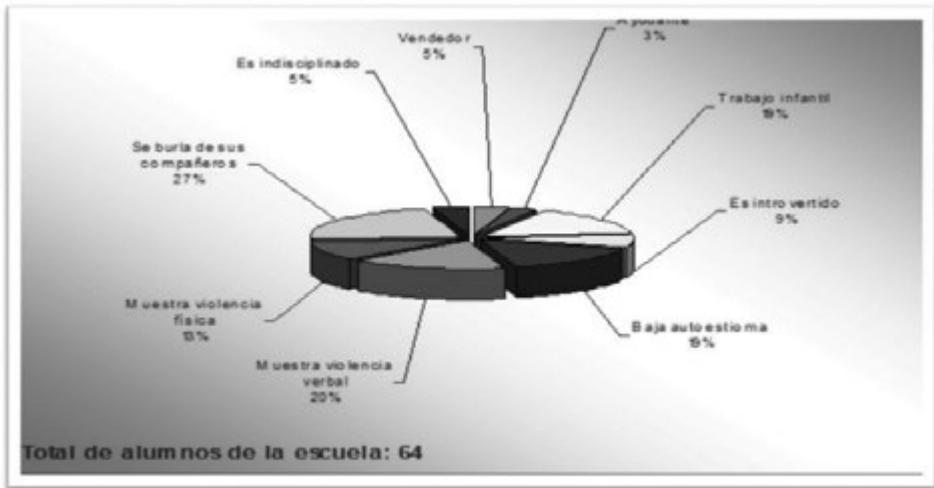
## Dificultades sociales. Gráfica 5.



En esta gráfica se puede apreciar que el 28% de los niños y niñas vive en familias desintegradas, el 20% de los estudiantes realiza trabajo doméstico, es importante saber si que las actividades que realizan son adecuadas a su edad. Un aspecto alarmante es que en el 17% de los hogares se presenta violencia intrafamiliar, lo cual puede ser la causa de la timidez presentada en el 20% de los alumnos.

Otro de los puntos indica que el 45% de los alumnos se distrae con facilidad, es importante identificar de dónde provienen los distractores, o si son consecuencia directa de la realidad que viven en sus casas.

## Dificultades psico-afectivas. Gráfica 6.

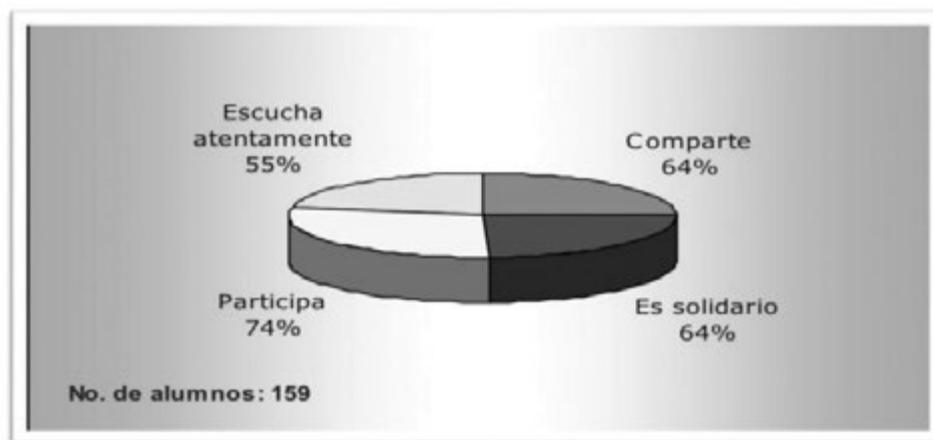


A pesar de que el 20% de los alumnos y alumnas contribuye con los quehaceres de su hogar, el 19% de los niños y niñas realiza un trabajo infantil, esta situación es muy alarmante, porque la mayoría no se alimenta correctamente y además tienen responsabilidades que no van con sus edades, y sus derechos fundamentales a la protección, alimentación y seguridad no se ven apoyados.

Los niños y niñas adoptan conductas que observan en sus hogares, así el 27% se burla de sus compañeros, esto puede hacer al niño que ofende sentirse bien en apariencia, sin embargo en el fondo sólo está reflejando su propio sufrimiento. Por ello, el 19% de los alumnos y alumnas tiene baja autoestima y el 9% es introvertido.

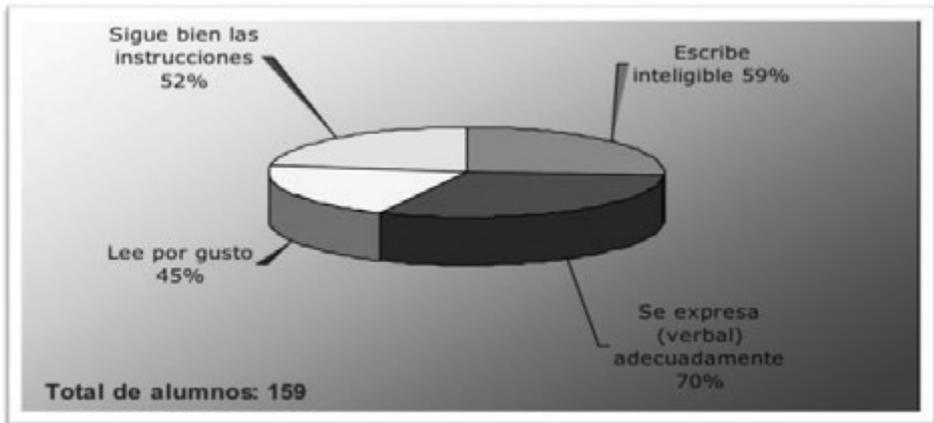
El tipo de conductas adoptadas por los niños y niñas de esta institución se traduce en que el 20% muestra violencia verbal y el 13% agreden físicamente a los demás.

Habilidades sociales. Gráfica 1.



Los resultados indican que de los 159 alumnos/as que conforman la escuela, un 74% es participativo, este porcentaje es significativo; se observa que 55% sabe escuchar con atención, lo que nos da idea de que hay que trabajar este aspecto y fomentar aún esta habilidad social. Asimismo, un 64% posee la habilidad de compartir, al igual que un 64% de solidaridad. Refleja por tanto esta escuela que tiene la posibilidad de trabajar la equidad en las aulas y potenciarlo durante todo el ciclo escolar.

## Habilidades cognitivas. Gráfica 2.



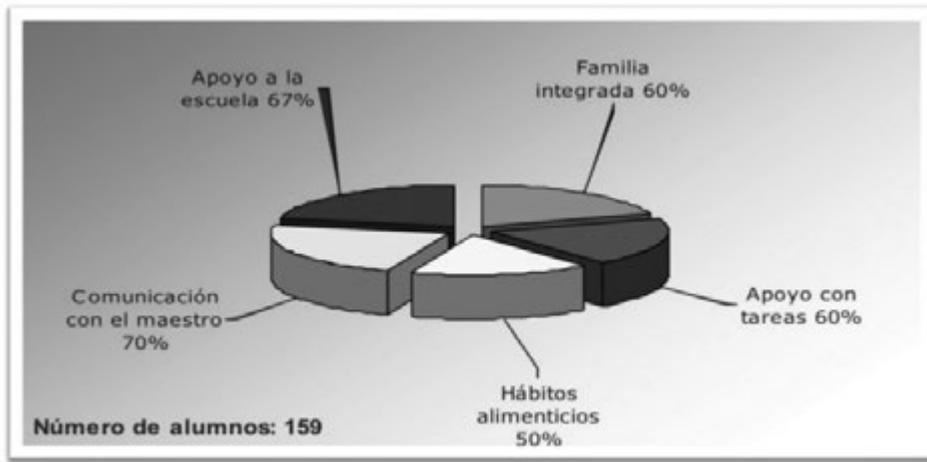
Las habilidades cognitivas que se reflejan en la gráfica nos indican lo siguiente: un 52% de los estudiantes sigue bien las instrucciones, esto muestra un aspecto que es importante trabajar, ya que habría que revisar qué causas están interfiriendo en la poca atención de los estudiantes para seguir las instrucciones, o bien revisar las razones pedagógicas y psico-afectivas que estén obstaculizando este aspecto.

Por otra parte, un 45% lee por gusto, indicador que preocupa, ya que es necesario seguirlo potenciando en la escuela y considerar la lectura no un aspecto aislado y que corresponde sólo a la materia de español, sino que es necesario tomar acciones para trabajarlo de manera transversal en cada una de las materias y actividades académicas.

Preocupa igualmente el dato del 59% en habilidades de la escritura, no tanto mecánica sino que el niño escriba correctamente la letra y entienda tanto él o ella y el docente lo que se escribe y el sentido en su desarrollo cognitivo.

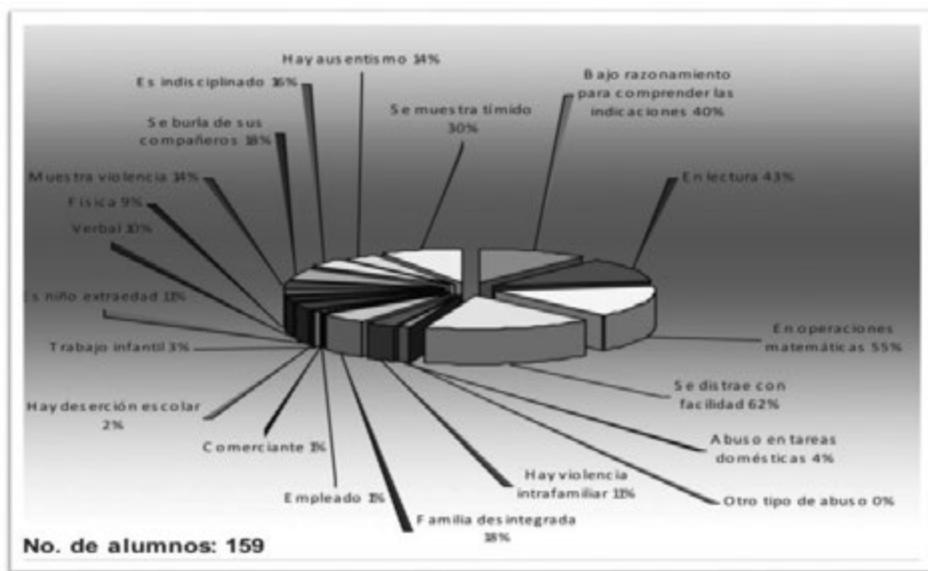
Por último, observamos en esta gráfica que un 70% de los estudiantes se expresa de manera verbal adecuada, lo que nos da un indicador positivo de las habilidades verbales

Situación familiar. Gráfica 3.



En cuanto a la situación familiar de los niños y niñas que estudian en esta escuela, los resultados arrojan lo siguiente: un 67% de padres apoya a la escuela, podríamos estar hablando de apoyos en actividades escolares y extraescolares, así como en aspectos materiales y académicos de los hijos/as. De tal forma que de los 159 estudiantes, se indica que un 60% de las familias tiene una estructura integrada, un 70% refleja que estas familias tienen una mejor comunicación con el maestro, esto nos puede dar la idea del porcentaje restante, el 40% aproximado de familia desintegrada que no se preocupa por la situación escolar de sus hijos/as. Por lo tanto, ante estos porcentajes, se observa que un 50% de los estudiantes cuenta con hábitos alimenticios. En este aspecto no se pone si buenos o malos, ya que los docentes no lo han indicado.

Dificultades identificadas. Gráfica 4.



Esta gráfica detalla los aspectos detectados que pueden estar permeando las habilidades sociales, académicas, psico-afectivas y la situación familiar de los niños y niñas.

De los 159 alumno/as que integran la escuela, un 14% presenta ausentismo escolar, un 16% indisciplina, un 30% es tímido, un 40% tiene bajo razonamiento para comprender las indicaciones, esto coincide con la segunda gráfica, y obtiene un margen de no reportados del 8% del 52% que sigue las indicaciones. En lectura, un 43% muestra que tiene dificultades con esta habilidad igual que en la segunda gráfica nos indica aproximadamente el margen de porcentaje obtenido. En cuanto a las operaciones matemáticas, un 55% posee habilidades, lo cual es un obstáculo para lograr los objetivos académicos, este resultado igualmente nos indica que el pensamiento lógico-matemático de los estudiantes, necesita ser reforzado.

Por otra parte, se señala que un 62% de los estudiantes se distrae con facilidad, esto puede ser un factor que esté obstaculizando la atención para seguir las instrucciones del maestro en clase. Abuso en tareas domésticas un 4%, aunque no

es un indicador alto puede ser un aspecto a analizar; por otro lado, no se indican otro tipos de abusos 0%, o bien no se reporta.

Se señala un 11% en el aspecto de violencia intrafamiliar. Como un factor de la situación social-familiar de los estudiantes, puede ser un foco que esté afectando el aprovechamiento escolar. Este aspecto se relaciona con los porcentajes en violencia verbal 10% y física 9%, sin embargo, el índice reportado de manera general por los profesores es de 14%, lo que se puede deducir de ello es que la violencia intrafamiliar genera más violencia, lo que se refleja en la actitud de los estudiantes cuando interactúan con otras personas.

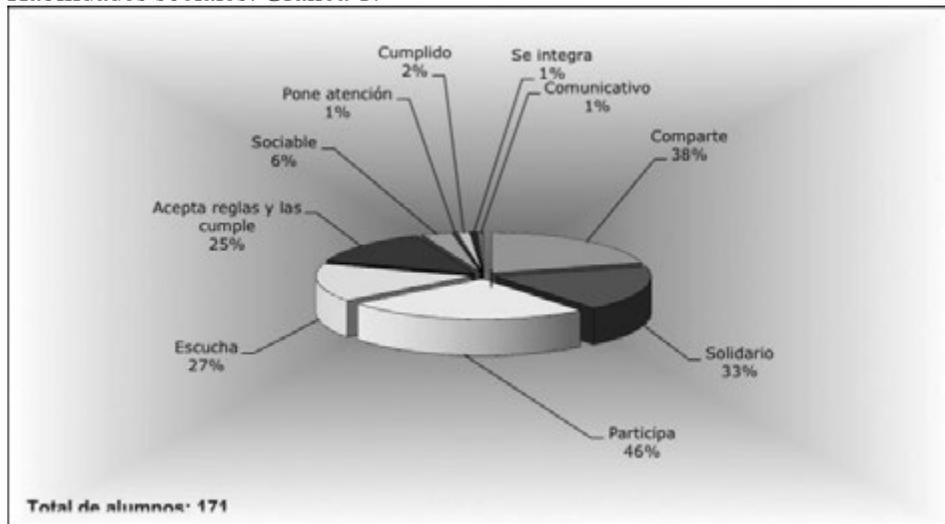
Lo anterior también se ve reflejado en el indicador familia desintegrada con un 18%.

Por otro lado, el porcentaje de deserción escolar no es alto, con un 2% que puede estar asociado con el indicador de trabajo infantil de 3%, en el que se identificaron dos alumnos/as con ocupación comerciante 1% y empleado, sin especificar 1%, sin embargo no se reporta un alumno más en trabajo infantil.

Se señala un aspecto importante que es la extraedad con un 11%, en la escuela, los que nos podría indicar que los factores asociados a este fenómeno pueden estar relacionados con aspectos como: trabajo infantil, familia desintegrada, bajo razonamiento lógico-matemático y apoyo en tareas de los padres a sus hijos/as que se refleja en un porcentaje bajo en la gráfica 3.

Por último, se analizan los porcentajes de indisciplina con un 16% y se burla de sus compañeros con 18%, mostrando un margen pequeño entre estos factores asociados.

Habilidades sociales. Gráfica 1.



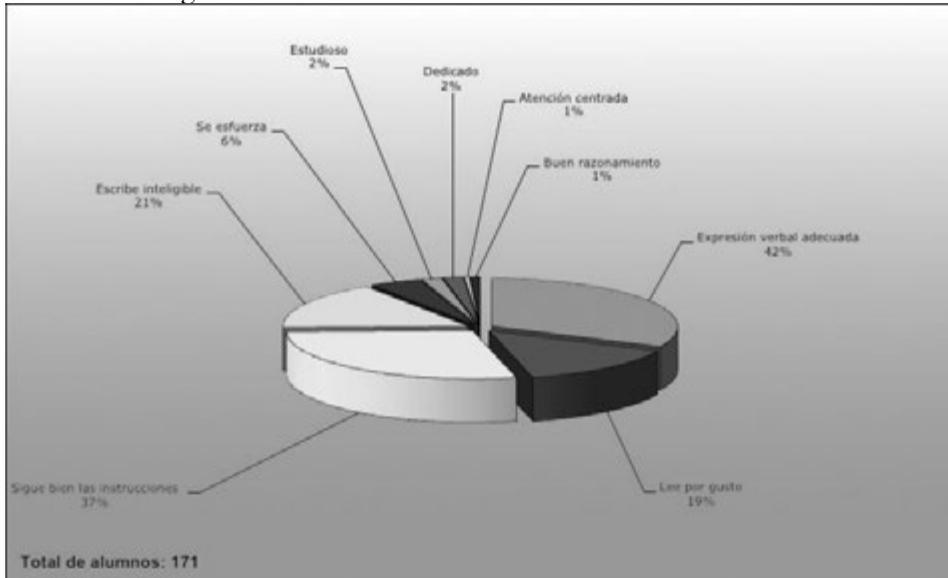
Del total de 171 alumnos/as que conforman esta escuela, observamos lo siguiente en la gráfica 1: 2% de estudiantes es cumplido, este indicador se refiere a aspectos académicos como las tareas. Asimismo, 1% se integra al grupo, por lo que se sugiere trabajar esta parte social de la integración, el mismo porcentaje aparece en son comunicativos con 1%. Sin embargo, en el aspecto de compartir vemos un porcentaje de 38%, es decir que a pesar de que en su mayoría los alumnos/as se comunican poco entre sí, tienen la habilidad de compartir y tienen actitudes significativas para ser solidarios con los demás compañeros con un 33%, aunque sigue siendo bajo.

Por otra parte, la habilidad de escuchar también es baja, considerando que son 171 estudiantes. De igual manera, en la habilidad de sociable el porcentaje es muy bajo con un 6%.

Lo anterior nos indica que en su mayoría los alumnos registrados e identificados por sus profesores tiene pocas habilidades para socializar (poco comunicativos, su capacidad de escucha es baja, tienen dificultades para la integración).

Por lo que indican las gráficas, parece ser que los niños y las niñas tienen capacidad para adaptarse a las reglas y a las normas de la escuela.

Habilidades cognitivas. Gráfica 2.

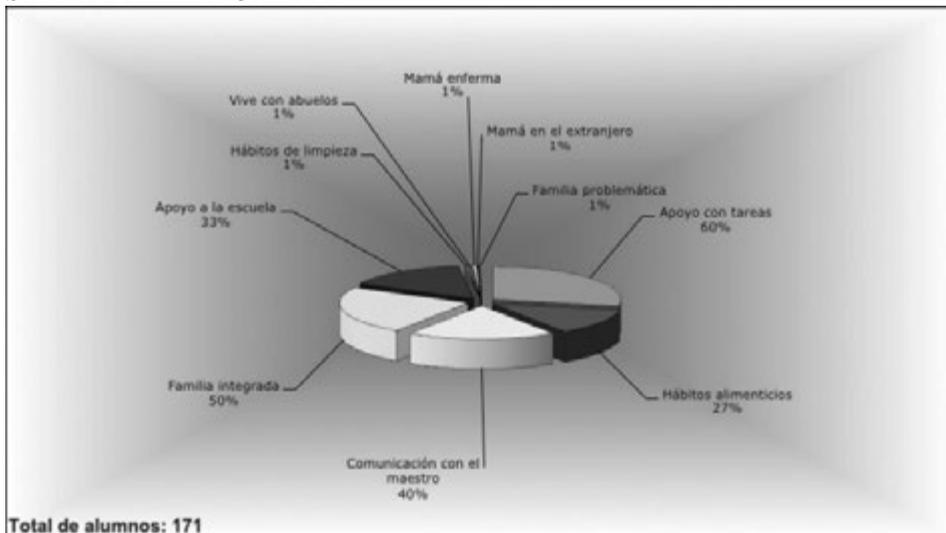


En esta gráfica observamos que del total de 171 alumnos, sólo el 37% sigue bien las instrucciones, consideramos que esto es consecuencia de que el 1% de los estudiantes mantiene su atención centrada en el desarrollo de las clases y tiene un buen razonamiento para comprender los contenidos.

Asimismo, el interés de los 171 alumnos en sus estudios es muy bajo, pues sólo el 6% se esfuerza por obtener un mayor provecho de sus asignaturas; pero lo más preocupante es que únicamente el 2% es estudioso y dedicado.

Es necesario fomentar en los alumnos la expresión oral y escrita, ya que de los 171 alumnos, sólo el 42% se expresa adecuadamente, el 21% escribe inteligiblemente y un escaso 19% lee por gusto.

Situación familiar. Gráfica 3.

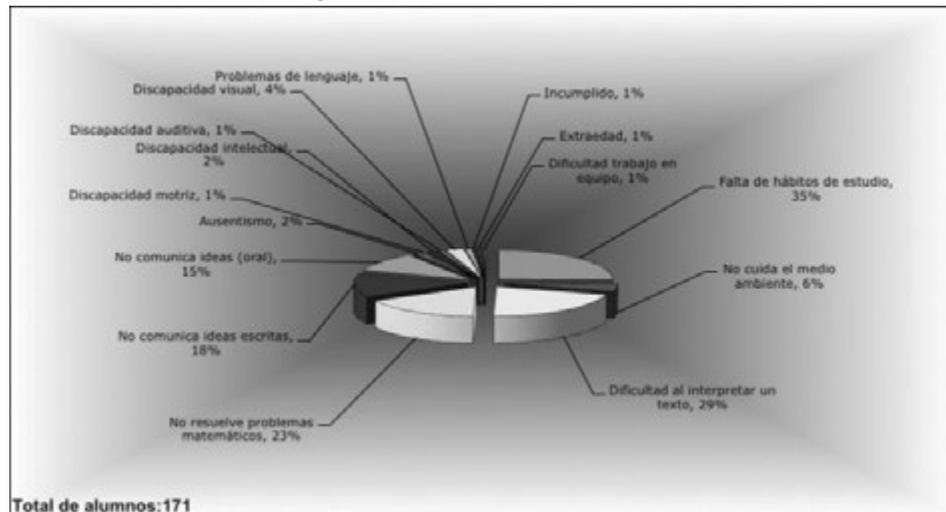


En esta institución con 171 estudiantes, el 50% de ellos vive en familias integradas, esto es un aliciente para los alumnos en su desarrollo académico; sin embargo, a pesar de que el resto de los niños y niñas no tienen una familia nuclear, las personas encargadas de su cuidado y protección, en un 60% los apoyan con la elaboración de sus tareas, lo que significa su interés por los estudios de los alumnos. No así en la sana alimentación de los alumnos, pues únicamente el 27% de ellos tiene buenos hábitos alimenticios.

Sólo el 40% mantiene una constante comunicación con el maestro/a para conocer el avance educativo de sus hijos, o los contenidos que más se les dificultan y en los que requieren mayor apoyo.

Únicamente el 33% de los padres de familia apoyan a sus hijos en la escuela, es necesario conocer porqué o a qué se debe su indiferencia por contribuir a mejorar el lugar donde sus hijos pasan gran parte del día.

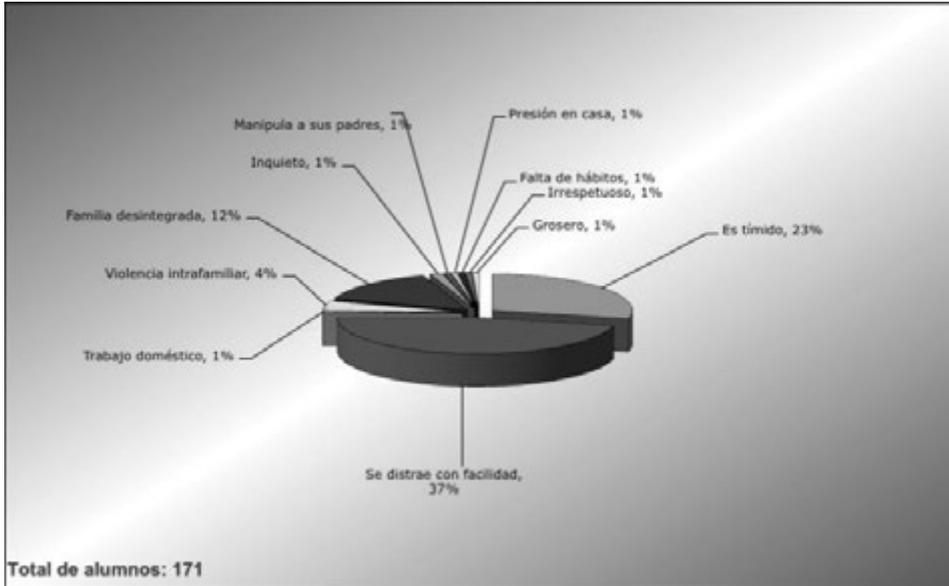
#### Dificultades académicas. Gráfica 4.



En las dificultades académicas detectadas, una de las más significativas es que el 35% de los estudiantes carece de hábitos de estudio, lo cual es muy lamentable, ya que a esta edad los niños y niñas comienzan su formación como estudiantes y es indispensable que desde pequeños adquieran un gusto por el conocimiento plasmado en los libros.

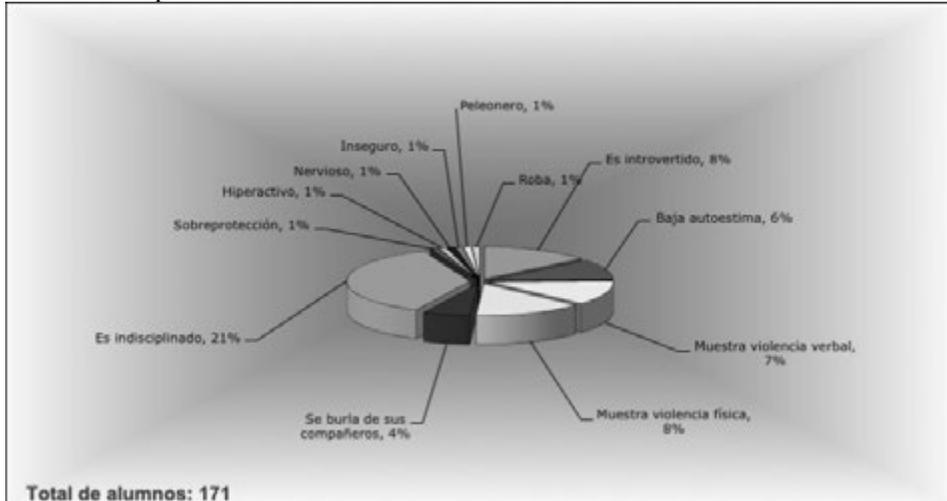
Otra de las dificultades académicas, tiene que ver directamente con el fomento a la expresión oral y escrita, mencionada con anterioridad en las habilidades cognitivas. En este apartado pudimos conocer que de los 171 alumnos, el 23% no resuelve problemas matemáticos; el 29% tiene dificultad para interpretar un texto; como consecuencia de ello, el 15% no comunica ideas de forma oral que contribuirían a enriquecer las clases, sin embargo el 18% tampoco comunica sus ideas por escrito. Sería conveniente aprovechar que en la institución sólo el 1% tiene dificultad al integrarse en el trabajo de equipo, para fomentar la participación y la expresión de ideas entre todos los alumnos.

Dificultades sociales. Gráfica 5.



En esta gráfica se observa que de los 171 alumnos, el 37% se distrae con facilidad, es necesario conocer de dónde provienen los distractores, si están presentes en las propias aulas o en el exterior de las mismas, o en casos específicos puede ser que estén en la mente de los niños y niñas; siendo el reflejo de que el 12% viva dentro de familias desintegradas en las que el 4% muestran violencia; ello puede ser la causa de que casi una cuarta parte del total, para ser más específicos, el 23% de los estudiantes es tímido.

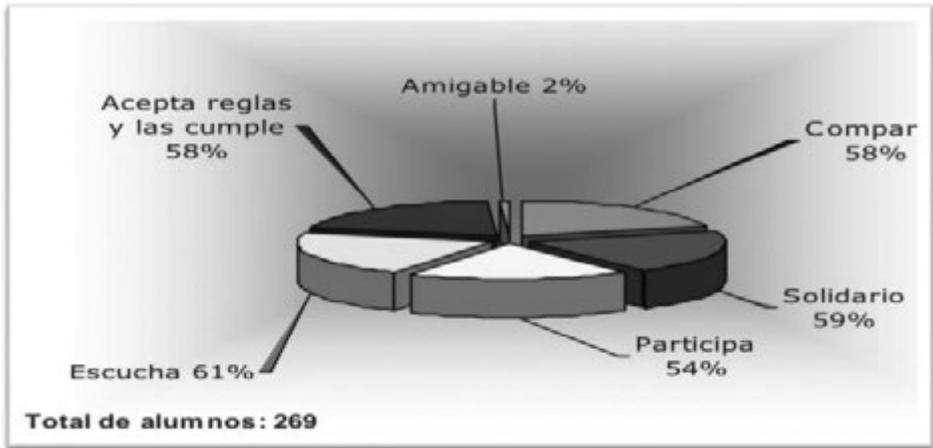
Dificultades psico-afectivas. Gráfica 6.



Dentro de las dificultades psico-afectivas, encontramos que la indisciplina ocupa el primer lugar con un total de 21%, interviene en peleas 1%, se burla de los demás con el 4%; estos porcentajes ilustran la insensibilidad y falta de valores de los estudiantes; un 8% muestra violencia física, mientras que el 7% muestra violencia verbal, la cual generalmente suele lastimar más que un golpe.

Lo anterior puede determinar que el 6% de los 171 alumnos tenga baja autoestima y el 8% sea introvertido.

Habilidades sociales. Gráfica 1.



De un total de 289 estudiantes de esta escuela se desprende lo siguiente, según los datos reportados por los docentes responsables de los grupos.

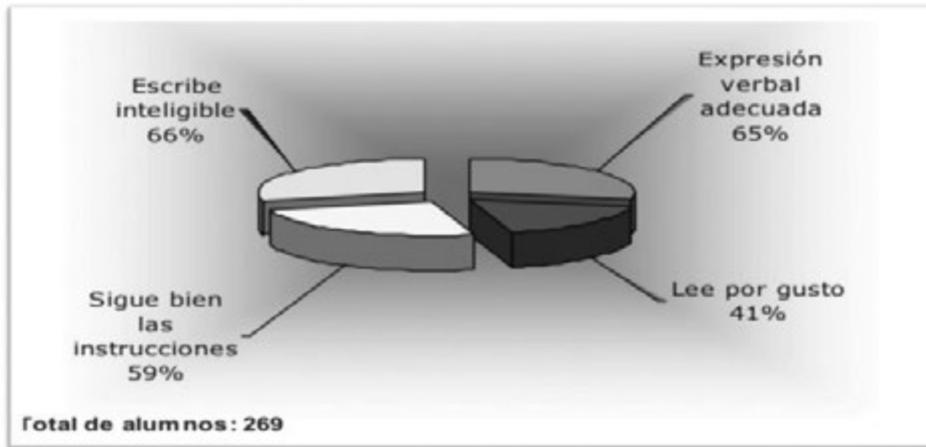
Un 2% de alumnos se reporta como amigable, lo que puede significar algo muy subjetivo en la apreciación de los profesores que señalaron este aspecto porque podría deberse a que son alumnos/as que no tienen dificultades para relacionarse con sus compañeros son aceptados por éstos y por sus profesores. En el aspecto de compartir, se aprecia un 58% de estudiantes que poseen esta habilidad, esto significa un buen acierto, pero que puede ser reforzado y potencializado en la escuela. De igual manera se observa un 59% de solidaridad, lo cual es un buen índice aunque pudiera ser trabajado cotidianamente. En cuanto a la participación, se reporta un 54% de estudiantes, lo que nos puede indicar que el nivel de participación es regular porque se encuentra en la media de la población escolar de este centro.

Asimismo, se aprecia un 61% de niños que escuchan o saben escuchar, este indicador es un aspecto positivo en el desarrollo de habilidades sociales.

Por último, en el aspecto de si aceptan reglas y las cumplen, hay un 58% de estudiantes, que sí parecen seguir las normas del plantel y de su aula, aunque el resto aún parece tener dificultades.

Como se observa en estas apreciaciones, las habilidades sociales de los niños y las niñas son mínimos pero significativos y pueden aprovecharse otras destrezas sociales como intercambiar ideas, dar sus puntos de vista, trabajar en equipo y ser más participativos, lo que podría elevar la convivencia y generar mejores relaciones sociales.

Habilidades cognitivas. Gráfica 2.



Dentro de este rubro de habilidades cognitivas, se observa lo siguiente: se reporta un 65% de estudiantes que tiene una adecuada expresión verbal, lo que es un buen indicador que ayuda y se puede ver reflejado en el rendimiento académico. Lee por gusto un 41%, esto indica un aspecto positivo y significativo. Por otro lado, un 59% sigue bien las instrucciones y un 66% escribe inteligentemente, lo que indica que el nivel de lecto-escritura es aceptable.

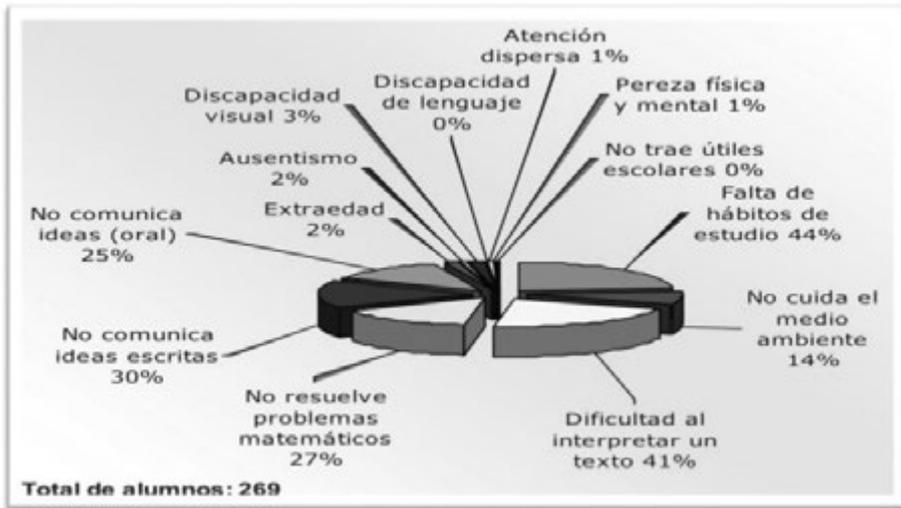
Situación familiar del alumno. Gráfica 3.



En lo referente a este rubro, se observa que un 52% de padres de familia apoya a sus hijos en la tarea, esto puede deberse a que este porcentaje se encuentra asociado al de familia integrada donde es posible que haya una mejor comunicación con los hijos y sus actividades escolares. De igual manera, se aprecia un buen porcentaje de padres que tienen comunicación con el maestro, este 60% es significativo, aunque podría mejorarse.

Por último, en lo referente a hábitos alimenticios, se reporta un 62%, lo que nos indica que tanto la escuela como la familia han trabajado para lograrlo. Sin embargo, es necesario analizar por qué el resto no tiene estos hábitos y se puedan proponer algunas estrategias para solucionarlo.

Dificultades académicas. Gráfica 4.



De los 269 estudiantes identificados, se detallan a continuación las dificultades académicas que pueden estar mermando el desempeño académico.

Los docentes no reportan discapacidad en el lenguaje o bien no existe esta dificultad en la escuela. En cuanto a pereza física y mental, se reporta sólo 1% de alumnos que la presentan, esto habría que analizarlo detenidamente, ya que muchas veces puede confundirse debido a problemas de salud. En cuanto a la falta de hábitos de estudio se reporta un 44%, es un indicador que puede estar afectando otros aspectos en las habilidades cognitivas de los estudiantes, ya que si ellos no valoran el sentido y el significado de estar en la escuela y del estudio, posiblemente persista esta dificultad en su vida por mucho tiempo y afecte el desempeño académico.

Por otra parte, se observa que un 41% de estudiantes tiene dificultad para interpretar un texto, aquí aparece el resto de los estudiantes de la escuela en la que sus habilidades cognitivas son deficientes -ver gráfica 2-. En cuanto a: no resuelven problemas matemáticos se reporta un 27%, esto nos puede indicar igualmente que este porcentaje son aquellos alumnos que no se ven reflejados en la gráfica 2, en la cual se señala el desarrollo de habilidades cognitivas.

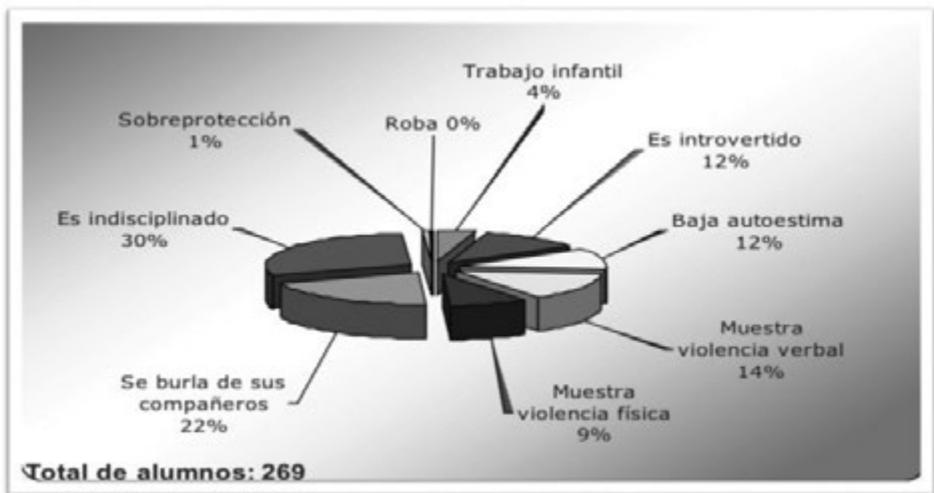
En el aspecto de no comunica sus ideas escritas se observa un 30%, habría que analizar las situaciones por las que los niños y las niñas se les dificulta esta

actividad, podría interpretarse que tal vez necesiten más oportunidades para trabajar colaborativamente y en actividades donde se tomen en cuenta sus ideas y otras formas de comunicarse. Esto en relación con el porcentaje de quienes no pueden comunicar sus ideas de forma oral que representa el 25%.

En la extraedad aparece un 2% de estudiantes, es posible que este porcentaje se refiera a los chicos que tienen dificultades diversas, que ya los profesores han detectado en su grupo. Igualmente en ausentismo sólo un 2% se reporta, esto es un buen indicador de asistencias para la escuela.

Por último, se presenta un 3% de discapacidad visual, habría que analizar cómo la escuela, la familia y los apoyos de USAER se coordinan para atender esta discapacidad física.

Dificultades psico-afectivas. Gráfica 5.



Aunque las dificultades psico-afectivas se asocian con las habilidades sociales, de relaciones y de las habilidades cognitivas, fue necesario conocer y analizar este comportamiento en la escuela.

El robo se reporta con un 0%, no existe este problema. En cuanto a trabajo infantil que se relaciona con la situación familiar y social, se observa un 4%, es posible que este porcentaje se vincule al ausentismo escolar. La situación de

los niños que trabajan puede estar obstaculizando la posibilidad de ir al mismo nivel que sus demás compañeros u ocasionar dificultades para responder a las exigencias escolares. Es un aspecto muy importante que debe ser atendido.

En el aspecto de la baja autoestima, se indica un 12% de estudiantes que presenta este problema. Los profesores pueden canalizar al apoyo psicopedagógico o bien conocer con más detalle de dónde proviene este aspecto. La baja autoestima en los niños y niñas también es un foco rojo que puede estar afectando las esferas de lo social y lo cognitivo.

Por otro lado, se observan otros focos rojos de violencia verbal con un 14% y de violencia física con un 9%, lo que se refleja también en la conducta de: se burla de sus compañeros con un 22%.

La indisciplina es una característica que llama la atención en las escuelas, en ésta aparece con un 30%, pero que habría que analizar a qué factores se asocia, podría interpretarse que se deba al incumplimiento de la normatividad, ya que generalmente es uno de los aspectos que más se toca en los asuntos escolares.

## **Los contextos sociales y culturales para la construcción de la equidad educativa en el aula. Categorías de análisis.**

Caso EMO 1.

### **Categoría central de análisis: situación familiar**

Una de las categorías de análisis que sobresale en el estudio del caso EMO1, es la situación familiar de los niños y de los padres. Esta abarca distintas dimensiones: social, económica, educativa y cultural, por lo que se desprenderán a continuación los elementos más significativos.

Para explicar los distintos aspectos de la categoría, consideramos necesario colocarnos en una posición teórica que nos ayude a comprender estas situaciones. Así, tenemos el concepto de capital cultural y capital económico recogido de Bourdieu (2000 y citado por Cervini, 2002- 457-458), quienes señalan que los sistemas simbólicos, espacio de realización del concepto de capital cultural son universales y, en consecuencia, la composición de dicho capital es altamente heterogénea, integrada por aspectos de muy diversa naturaleza, situación que se refleja en la variabilidad, ambigüedad y difusión del concepto de capital cultural. Estos términos generales incluyen componentes como el sistema simbólico, es decir como sus principales manifestaciones o productos (libros, obras de arte, diccionarios, etc.) y otro, por la socialización del individuo, proceso de imposición y adquisición de arbitrarios culturales realizado primeramente por la familia y de acuerdo a la clase social de pertenencia.

## **Contexto socioeconómico y laboral de la familia**

En este recorrido, hemos podido detectar que la mayoría de las familias tienen una situación socioeconómica baja, lo que origina que tanto los adultos como los hijos e hijas contribuyan al gasto familiar, lo que lleva sin duda al trabajo infantil. Se valora el dinero, así como el gusto por obtener ganancias mediante un pago o salario. En el caso de Mario, un niño de quinto año, llama la atención este aspecto, él afirma que no va a continuar la secundaria porque mejor prefiere trabajar como su papá. Así lo manifestó cuando se le preguntó si quería continuar estudiando:

*Yo no, no voy a terminar la secundaria*

*R: No vas a terminar la secundaria, ¿por qué mi amor?*

*N: No me gusta. Me voy a ir los tres años con él (con su papá).*

*Yo cuando tenga 13 me voy a ir con él a Tulipanes, a México a donde vaya.*

*R: Oye, Mario, tú me decías que saliendo de aquí ibas a trabajar, ¿quién te va acompañar a trabajar?*

*N: Mi hermano y yo, nos vamos a ir los tres. En la secundaria vamos a trabajar, no vamos a entrar a la secundaria (P.15-14EN.)*

Trabajar a muy temprana edad en la familia se da porque los hermanos hicieron lo mismo desde que eran pequeños, lo que ha generado en el niño la motivación de continuar esta tradición, así como de valorar las “comodidades” que trae el obtener dinero.

*Me vengo en mi bicicleta o mi moto, la tengo encargada allá arriba.*

*R: ¡Ah! tienes moto, ah, que padre, ¿quién te la compró?*

*N: Mi papá que está en E.U.*

*R: ¡Ah! está en E.U., les manda dinero. Oye, Mario, ¿y cuánto les manda?*

*N: Mil pesos a cada quién.*

*R: Pero, ¿ustedes en qué lo ocupan?*

*N: Le doy a mi mamá y me voy comprando cosas (P.19-21EN).*

*Profesor de 6to grado: “Hay tres niños que trabajan. Traen hasta veinte pesos para gastar diario” (P.18, p.4, 16/02/05EP).*

En la socialización de la familia el niño hereda prácticas y cierto capital cultural acorde con su pertenencia de clase, sin embargo el niño le otorga un sentido de poder al capital económico, más que al cultural (Cervini, 2002), aun cuando la familia no le otorgue esos beneficios (capital cultural), la escuela podría ofrecer este proceso de crecimiento intelectual para desenvolverse en la vida social y económica.

Otra circunstancia, no ajena a la situación laboral, es el “abandono” de los hijos en sus casas y cómo estos deben proveerse de lo necesario para cumplir con la escuela.

*“Tenemos un niño abandonado, es completamente agresivo, no trabajaba (en la escuela) y la mamá lo cambió a la mañana. Un niño huérfano se lo llevó su abuelita y está en juicio” (Se refiere a la situación de divorcio de los padres.)* En otras circunstancias, la situación laboral de los padres ocasiona que los niños y las niñas sean atendidos por los hermanos mayores. Aunque en otros casos hay algunos niños que no comen y se duermen durante clase porque no duermen, como señala uno de los profesores de sexto grado y una niña de tercero:

*“Algunos niños no comen y se duermen por no comer. Como Melquíades que se durmió... ( P10,P.3, 16/02/2005EP).*

*“..mi hermana nos da de desayunar, va en la secundaria, somos dos hermanas y dos hombres. Mi papá trabaja en la noche, maneja camiones de la central a las 5:30 de la mañana (P11,P.3, 16/02/2005EP ).*

## **El trabajo infantil dentro de las familias: capital económico/capital cultural**

Como ya se mencionó, la mayoría de los que integran la familia tienen tareas u oficios para contribuir al gasto familiar. Por lo tanto, los hijos desde temprana edad tienen que trabajar ayudando a sus padres, lo que ha llevado a una situación académica de muy bajo rendimiento, porque a estos niños y niñas no se les provee de las condiciones para estudiar en casa, así como de condiciones óptimas de descanso. Como señalan los docentes:

*Este Vicente me dijo que él trabaja con la mamá, todos trabajan con los papás.*

*S: Pablo también*

*M: Pablo*

*S: Hujummm*

*M: ¿Quién me dijo también que trabaja?, ah, Juan Carlos. Juan Carlos me preocupa porque dice que su mamá no va a venir mañana a la junta porque se va a ir a las 8 de la mañana a trabajar aquí a donde hace tortillas y luego en la noche se va a ir a vender chalupas y llega hasta las 7 de la mañana. Así es que ahorita que me dijo sí están abandonados estos niños, el papá no vive con ellos ( P122-126,p.63EP).*

El trabajo infantil, aparece aquí como unos de los efectos que implica la reducción del tiempo disponible para el aprendizaje escolar a niveles inferiores mínimo requerido y por tanto, minimiza las posibilidades del éxito escolar (Bourdieu, recogido de Cervini, 2002:493).

### **El capital cultural de los padres y el apoyo escolar**

Dentro de esta categoría es inevitable dirigiarnos hacia el nivel académico y cultural de los padres. Esto se constata en el apoyo de los padres en la tarea escolar de sus hijos. El nivel académico de los padres afecta en aspectos cualitativos, es decir, en el apoyo de tareas a sus hijos. Este apoyo de los padres consiste en dotar y proveer de los materiales, y por lo tanto delegan al alumno la responsabilidad de su aprendizaje. Pero, por otro lado, existen padres que sí se preocupan porque sus hijos estén en la escuela y acuden con preocupación a comunicarse con los profesores y conocer la situación escolar de sus hijos. Vemos por ejemplo que algunas madres acuden a la escuela e interrumpen la actividad escolar para preguntar a la profesora sobre sus hijos. Estas madres tampoco tienen escolaridad básica pero sí les importa la educación de sus hijos.

Sin embargo, encontramos otros aspectos en las que igualmente la situación legal de los padres impacta en la educación de los hijos. Por ejemplo, se habla de casos en que los padres son drogadictos y que tienen problemas con la justicia. Lo que lleva en cadena a otras dificultades en la escuela: el ausentismo, el bajo rendimiento, así como la no permanencia escolar.

A diferencia de la primera situación de padres proveedores de material escolar a sus hijos, en el segundo caso parece que el problema del bajo rendimiento escolar precedido por el ausentismo, no es exclusivo de falta de materiales de trabajo, sino más bien del ambiente familiar en el que viven los niños y las niñas.

La herencia cultural y económica de la familia en este sentido, ha sido un factor determinante en la situación educativa y social de los niños. Como bien lo señala Cervini (2002 -454) “los capitales culturales son producidos, distribuidos y consumidos a través de relaciones sociales relativamente autónomas de aquellas que producen otras formas de capital, como el económico. Si bien esto no implica independencia total de la estructura de clases, lo cierto es que existe una división del trabajo entre los que poseen capital político y económico o cultural.

Por último, cabe destacar el diagnóstico de la situación familiar de los alumnos/as, del cual los maestros identificaron lo lamentable de esta situación que vive la mayoría de sus alumnos, ya que sólo el 11% de ellos vive en familias integradas que se preocupan en apoyar a sus hijos en la elaboración de tareas escolares y en mantener una constante comunicación con el profesor/a para conocer el avance o dificultades de sus hijos e hijas. Sin embargo, en el momento de apoyar a la escuela donde sus hijos permanecen gran parte del día, esta cifra disminuye, hasta alcanzar un escaso 8%. Sin embargo, existe una gran despreocupación de la mayoría de los padres de familia por sus hijos, esto se demuestra en que únicamente el 9% de los niños y niñas tiene buenos hábitos alimenticios, elemento esencial en su desarrollo.

### **Roles tradicionales en la familia: inequidad de género**

De igual manera, el capital cultural lo hemos querido asociar a la cuestión de género. En muchas familias prevalecen los roles tradicionales. El padre proveedor de la casa y la mujer responsable de la atención de los hijos. Bourdieu (2000) analiza la división entre los sexos, desde el entendimiento de lo “normal”, natural y hasta inevitable. Este aspecto lo encontramos en un estado objetivo en las actividades que les son asignadas a las niñas en la casa. Afirma Bourdieu que están incorporados en los cuerpos y en los hábitos de sus agentes y que funcionan como sistemas de esquemas de percepciones en el pensamiento y en la acción. La

situación económica afecta directamente a los niño/as cuando se da el apoyo al trabajo doméstico remarcado hacia las niñas, esto crea una injusticia e inequidad de género al asignar a las niñas roles tradicionales de atención de la casa y cuidado de los hermanos.

Los estereotipos sexistas resultan de la desigualdad entre los sexos, se convierten a su vez en agentes de discriminación tanto para niños como para niñas. Cuanto más corta es la edad del niño o niña, menos preparado/a está para hacer frente al embate de unos estereotipos que le predisponen a ver en el otro sexo unos atributos, cualidades o defectos convencionales. Así se ven inducidos desde muy pequeños/as a atribuir cualidades míticas a los niños y desvalorizar a las niñas. Las mujeres, afirma Bourdieu (2002) permanecen encerradas en una especie de cercado invisible, que limita el territorio dejado a los movimientos mientras que los hombres ocupan el espacio con su cuerpo sobre todo en los lugares públicos.

### **Lo que se lee en casa y lo que la escuela espera de los alumnos/as**

Por otra parte, los niños y las niñas, expresan el tipo de lectura que se lee en casa y se observa que los padres leen revistas que contienen imágenes en las que predomina el sexo. Asimismo, otro tipo de lectura que se lee en casa, son las que tienen que ver con espectáculos o de noticias amarillistas. Pero aunque en casa predominen estas lecturas, la escuela provee de otro tipo de cultura lectora, a través de un programa denominado Rincones de Lectura; a muchos niños y niñas les gusta lo que se lee en este espacio educativo, lo cual les permite identificar claramente lo que sus padres leen, ya que han señalado lo que les gusta elegir en la clase de lectura.

Las prácticas de lectura en casa y los tipos de lectura que se hacen en ésta, parecen repercutir en las habilidades lingüísticas y en el dominio de un vocabulario que puede posibilitar o no al niño y a la niña cumplir con las competencias académicas comunicativas que la escuela exige.

### **Categoría central de análisis: ausentismo y deserción escolar**

Esta es una de las categorías centrales que más sobresale en este estudio, porque las distintas causas que se señalan más adelante nos advierten de un panorama de desigualdad social, cultural y educativo, de los niños, niñas y de sus padres; así como de la escuela, los hábitos de los profesores y las propuestas para contrarrestar la deserción y el ausentismo escolar. Porque, ¿cómo hablar de equidad en las aulas?, cuando todavía persisten muchas necesidades sociales y económicas en el medio familiar. Hablar de equidad implicaría tener aulas con alumnos que no tengan problemas para asistir, que llegaran a la escuela con entusiasmo, alegría y que los niños no tuvieran más preocupaciones de otras índoles (económica), que corresponde a los adultos resolver. Desgraciadamente, estos niños y niñas en situaciones desfavorecidas tienen que solucionar estos problemas junto con sus padres, lo que tiene consecuencias para su desarrollo educativo. Dentro de muchas de las causas encontramos el trabajo infantil, situación socioeconómica baja, enfermedades de los padres, prostitución, abandono de los padres, trabajo doméstico, etc.

### **Causas del ausentismo y la deserción escolar**

De lo analizado en la categoría deserción escolar, se encontraron que muchas de las causas que originan esta problemática se encuentran íntimamente relacionadas con situaciones familiares que también tienen que ver con los hábitos inculcados en la familia como son los valores, algunos de ellos como los relacionados con el valor de la responsabilidad para asistir puntualmente a la escuela.

Muchos de los padres no toman en serio el papel que la escuela tiene en la educación de sus hijos, ya que debido a su condición económica la primera necesidad para la familia es subsistir, por lo que estos niños a veces asumen diferentes tareas en casa, como es el cuidado de los padres ante una enfermedad, acompañar a las madres a visitar a los padres a la cárcel, la muerte de algún familiar, etc. Sin embargo, en otras ocasiones estos niños y niñas viven en ambientes tan desfavorecidos socialmente que ven situaciones de prostitución dentro de su casa debido a que las madres optan por este modo de vida para obtener dinero de inmediato.

Pero en otros casos este problema de la deserción escolar se torna más grave cuando los niños padecen el abandono de los padres o de alguno de ellos, precisamente por la necesidad de buscar mejores oportunidades de empleo, como cuando emigran a Estados Unidos a buscar una mejor vida, pero a medida que pasa el tiempo, algunos de estos padres se olvidan que tienen una familia en su país natal.

Otro factor directamente relacionado con el ausentismo es el trabajo doméstico. Los niños y niñas entrevistados trabajan con sus padres, les ayudan en casa y tienen que responsabilizarse de los hermanos menores, por lo que se suman el trabajo doméstico y el remunerado.

De igual forma, otro problema que afecta la deserción escolar es el trabajo infantil. Muchos niños y niñas desde temprana edad ya tienen una responsabilidad laboral antes que académica. Estos niños contribuyen al gasto familiar con sus ingresos y aunque saben que tienen que asistir a la escuela, sus condiciones de salud y económicas les impiden ser puntuales o cumplir satisfactoriamente con los compromisos del currículo escolar.

Los valores se ven como un aspecto social que se torna serio. Ante un panorama de carencias de valores como la responsabilidad, los niños y las niñas difícilmente ven que es necesario seguir las reglas de la escuela y entonces ¿por qué llegar temprano si sus padres no les inculcan el aprecio a la escuela, ni el valor de la puntualidad? Los profesores saben que la deserción es uno de los mayores problemas de la escuela y en ocasiones recurren a estrategias para “convencer” o concienciar a los padres sobre la importancia de la asistencia de sus hijos a la escuela.

*Profesora: La maestra me platica muy preocupada la situación, dice que una vez se encontró con la madre del niño y que le dijo que por favor llevara a su hijo a la escuela, a lo cual la madre sorprendida le dijo “que si se lo aceptaba de nuevo.” (P.21-5EP).*

Parece ser que las madres necesitan de una orientación o de consejos para que lleven a sus hijos a la escuela.

Estos resultados nos indican que ante la falta de unas condiciones dignas en valores y de crisis en los contextos familiares, la deserción es un factor de

inequidad social y educativa. No se puede lograr la equidad cuando en la propia familia todavía no se asume el papel que juega la responsabilidad social y no se entiende cuál es el papel que juega la escuela en la sociedad.

### **A la búsqueda de soluciones para combatir el ausentismo y la deserción escolar. Un líder propositivo.**

Durante el desarrollo de la entrevista con la directora, salieron varios aspectos importantes que la escuela tendría que resolver. De la reflexión surgieron las interrogantes: ¿por qué los niños y las niñas faltan?, ¿por qué no tenemos estudiantes?, ¿qué se está haciendo?

La directora comenta que la escuela tendría que poner más interés a las necesidades de los alumnos y lo que su escuela podría ofrecer.

*Directora: “..que va más en lo que nosotros damos lo que la escuela brinda a la comunidad, si, qué tanto nosotros estamos al nivel de las necesidades de los niños de esta área, si el padre de familia no encuentra una escuela que satisfaga las necesidades muy personales simplemente buscan una mejor opción independientemente del nivel social o del nivel económico de los padres, yo creo que todos tratamos de buscar lo que nosotros consideramos que es mejor para nuestros hijos, entonces yo pienso que en un momento dado la escuela se abandonó, pero yo no puedo echarle la culpa a nadie porque no lo sé, se abandonó, dónde se perdió ese...ese interés porque los niños vinieran o si estuvo dentro de la escuela el problema o fue fuera de la escuela...” (P.15-.5ED).*

Se cuestiona, por qué la escuela se abandonó (y no sólo como un abandono físico, sino también moral) en este sentido se habla en tercera persona (como el pasado), se concibe la escuela como un centro en el que todos los que trabajan en ella son responsables, tanto profesores, administrativos, etc., pero también se cuestionan los intereses de los padres al elegir dicha escuela, ya que ésta fue “abandonada”, porque no ofrecía atractivo ni garantía de una mejor educación. Se habla en pasado y ahora se reflexiona sobre lo que dejó ese abandono.

En otro momento, la reflexión individual, se traslada al colegiado de profesores, se mueve hacia la reflexión grupal:

*“..yo les preguntaban a ellos en dos colegiados que he podido tener con los*

*compañeros maestros ¿ qué es lo que ustedes consideran que ha pasado en nuestro turno?, tenemos que analizarlo para iniciar un proyecto yo tengo que encontrar las causas que me están moviendo a realizar tal o cual actividad, entonces desde el momento en que llegué me di cuenta que había pocos niños, entonces mis cuestionamientos eran bueno por qué hay pocos niños, voy a tratar de encontrar las respuestas, dónde pues dentro de la escuela y fuera de la escuela, fuera de la escuela, no he trabajado, eh... con los padres de familia todavía para saber qué esperan de la escuela ..., lo que le decía yo el día de ayer, cuáles son... ambiciones, qué desean para sus hijos, no he podido platicarlo, no lo he hecho, únicamente he trabajado con los maestros, eh... y les comentaba yo y hacíamos una lectura sobre que hay escuelas que tienen mucho éxito independientemente de la... del poco o mucho apoyo que tengan de los padres de familia, entonces les preguntaba yo bueno, en ese caso ¿seremos nosotros los que estamos fallando? Me di a la tarea de buscar un poquito más de información... para concienciar a los maestros en lo que descubrimos cuál es el motivo qué está haciendo que los niños se ausenten (P.15-16ED).*

Se cuestiona sobre el tipo de escuela que es y se buscan las causas que posiblemente están propiciando el ausentismo y la deserción escolar. Entonces se evalúa el papel del docente como posible causa y se hacen comparaciones de la situación educativa de esta escuela y lo que debería ser una escuela de éxito. En este sentido, se conceptualiza una escuela de éxito cuando no hay ausentismo ni deserción escolar y atrae los intereses de los padres.

### **Diagnóstico escolar de habilidades sociales y cognitivas de alumnos**

Esta categoría de análisis se recoge del diagnóstico escolar realizado de manera conjunta con maestros y maestras de la EMO1, por lo cual se hizo un análisis y una interpretación de tipo cuantitativa a través de gráficas, así como de tipo cualitativo, de acuerdo a lo expresado posteriormente por los maestros al analizar detenidamente los resultados arrojados por su grupo.

**Habilidades sociales.** De un número de 64 alumnos, lo cual es una población muy baja en esta institución, se observa que un 14% es solidario, éste es un aspecto que sería importante analizar, ya que al ser una población baja, los estudiantes podrían tener la oportunidad de desarrollar habilidades sociales para trabajar los valores. Al igual que la anterior habilidad, el 16% comparte, este porcentaje sigue siendo importante analizar, ya que es un buen factor para trabajar la equidad en la escuela, pues se trata de niños y niñas que se están formando como ciudadanos.

Por otro lado, sólo el 17% de los niños y niñas saben escuchar atentamente, lo que significa que el resto sólo oye, sin prestar atención a las palabras, esto puede ser causa de que únicamente el 22% tenga la capacidad de aceptar y cumplir reglas; y sólo el 19% participa para enriquecer el desarrollo de las clases.

**Habilidades cognitivas.** Dentro de las habilidades cognitivas que tienen los alumnos de esta institución, es preocupante que sólo el 11% tenga una expresión verbal adecuada, lo cual puede incrementar las dificultades de ser entendidos por los demás, ya que únicamente el 8% escribe inteligentemente.

A pesar de que en la gráfica anterior se mostró que el 22% de los alumnos/as tiene la capacidad de aceptar y cumplir reglas, en esta gráfica observamos con preocupación que escasamente sólo el 8% de los niños y niñas sigue bien las instrucciones.

En lo referente a la lectura, la situación no es más alentadora, pues sólo el 11% lee por gusto, mientras que el resto lo hace por obligación, es posible que dentro de todas estas dificultades existan otros factores de tipo social, familiar y afectivo que están obstaculizando el sano desarrollo intelectual y social de los niños y niñas.

A través del análisis de las gráficas hemos podido conocer la crítica situación que enfrentan los alumnos y alumnas de esta escuela, por lo que no es de sorprender que el 58% carezca de hábitos de estudio. Esto puede ser consecuencia directa del desinterés de los padres y de la deficiente alimentación de los niños y niñas en sus hogares.

Por otra parte, esta situación académica se ve reflejada en la falta de hábitos de estudios que presentan los alumnos, ya que el 33% de ellos, tiene dificultades para interpretar un texto, mientras que el 30% no resuelve problemas matemáticos.

Algo que se pudo apreciar es que el 17% no comunica sus ideas de forma oral, tal vez porque sólo el 11% se expresa adecuadamente, mientras el resto con dificultades cognitivas tiene problemas para plasmar sus ideas por escrito, pero se acentúa aún más cuando el niño y la niña tienen que responder a las habilidades de lecto-escritura, esto se puede apreciar porque el 28% se abstiene de hacerlo en las actividades escolares, lo que repercute gravemente en su rendimiento académico y sus habilidades cognitivas.

### **Distractores en el aula**

Otro aspecto importante de las dificultades académicas es sin duda la falta de hábitos de estudio, pero cuando esto se suma con los distractores en el aula, el aprovechamiento escolar se ve menos favorecido.

Por ejemplo, en algunas observaciones de aulas de los grupos de quinto, primero y tercer grado, pudimos ver que algunas madres de familia interrumpían el desarrollo de la clase, sin embargo las maestras atendían inmediatamente a la madre, porque si bien en reuniones de familia muchas de ellas faltan, saben que éste es el momento de hablar de la situación escolar de sus hijos, sabiendo aún que este distractor puede mover la rutina de las clases en su grupo, pues se observó que los alumnos se distraen fácilmente de sus tareas y la conductas generadas en el aula, lo que crea indisciplina.

*5to. Grado. Lupita y otra niña sacan un álbum de estampas y lo ven en el piso, sólo los niños de adelante realizan las actividades. Todos platican de cosas ajenas a la clase.*

*1ero. Grado. La maestra le vuelve a llamar la atención a la misma niña para que se siente bien en la silla (P.17-14/02/05OA).*

*3ro. Grado Una de las mamás presentes dice: -que tenga muchos catorce de febrero, maestra- Entra una maestra a entregar una paleta a la maestra. Las dos mamás presentes reclaman su paleta (P.3-14/02/05OA).*

En otras ocasiones la distracción se ve acentuada cuando la profesora y la persona que interrumpe se entretienen con actividades que no tiene que ver con lo escolar.

*Entra una mamá sin llamar a la puerta y sale una niña al baño, sale otra. La maestra entrega dinero a la señora y le muestra un reloj y un lote de joyería de fantasía. Tocan el timbre y la maestra continúa viendo la joyería mientras los niños y niñas salen.*

### **Categoría de análisis: estrategias de enseñanza-aprendizaje**

El aprendizaje y la enseñanza son dos procesos distintos que los profesores tratan de integrar en uno solo: el proceso enseñanza-aprendizaje. Por tanto su función principal no es sólo enseñar, sino propiciar que sus alumnos aprendan (González Ornelas, 2001).

En este sentido, se observó durante algunas sesiones de trabajo en las aulas cómo los profesores y profesoras implementan una serie de estrategias de aprendizaje cognitivas que le permitan a sus alumnos/as adquirir la información con base en los contenidos oficiales del programa educativo que llevan en diferentes grados escolares.

Las estrategias llevan una intención dirigida a lograr objetivos relacionados con el aprendizaje de los alumnos que viene aunada a la práctica pedagógica de los profesores/as llevada durante mucho tiempo y de acuerdo a su formación académica.

Por ejemplo, durante la observación en un grupo de primer grado, la profesora establece dos tipos de estrategias de enseñanza: el dictado y la expositiva o deductiva. En el dictado los niños siguen las explicaciones de la profesora, quien a través de ejercicios de deletreado en el cuaderno y la participación de los niños y las niñas, aprenden a escribir; sin embargo se observan niveles de aprendizaje distintos, mientras que a unos niños les cuesta trabajo seguir el dictado, otros escriben más rápido. Durante esta actividad, la maestra propicia el estímulo-recompensa, aquí vemos como sus estrategias tienen un enfoque conductista, porque refuerza la conducta del aprendizaje a través de recompensas como la obtención de calificación o puntos. Por otro lado, vemos que los niños con dificultades para escribir son los menos favorecidos por las recompensas, aunque en algún momento la profesora recurre a la estrategia del aprendizaje por observación y por retroalimentación por parte de los niños y las niñas cuando éstos participan al escribir en el pizarrón.

La profesora (quinto grado) de este grupo organiza la clase de dos maneras: el trabajo en equipo, asignando roles en la tarea y supervisando la secuencia del trabajo, aunque al mismo tiempo interviene en el seguimiento de las normas en clase. Ella manifiesta el interés de que los niños y las niñas aprenden el valor del respeto y la responsabilidad cuando están trabajando juntos. Habla de casos como de una niña que ha tenido una conducta agresiva porque dice cosas que ofenden a los otros compañeros, en este caso se le asignan roles de participación para que tome el liderazgo frente a su equipo de trabajo, y al mismo tiempo pueda establecer relaciones de cordialidad.

En lo referente a las estrategias de aprendizaje, se observa que durante la clase, la profesora incorpora el dictado, lo que nos indica que sigue permaneciendo en las aulas la enseñanza tradicional, sin embargo, aun cuando hay resistencia al trabajo en equipo los alumnos responden a la tarea cuando la profesora la supervisa. Pese a ello, cuando se organiza la clase en equipo, los alumnos no han aprendido a ser responsables de su aprendizaje, por lo que solicitan a menudo la intervención de su maestra.

Como una primera aproximación a las estrategias de enseñanza-aprendizaje que implementa esta profesora, podemos decir que es significativa, ya que durante el desarrollo de la clase se da la explicación clara de los temas, teniendo presente los conocimientos previos de sus alumnos, utiliza la estrategia de preguntas y respuestas y ejemplifica con situaciones próximas de la vida real de sus alumnos para que puedan comprender mejor los temas, aun cuando lleva un seguimiento de los contenidos de los libros de texto. En cuanto al desarrollo de habilidades de escritura y comprensión de textos, la maestra da instrucciones precisas de lo que se quiere obtener como objetivo de aprendizaje. Los niños y las niñas se muestran participativos y son ellos mismos quienes hacen preguntas a la maestra para verificar y asociar sus conocimientos con los contenidos temáticos

Cuando preguntamos al profesor de sexto grado, comentó que no es posible trabajar los objetivos del programa si los alumnos no cumplen con lo mínimo solicitado en sus materiales escolares para trabajar en el aula, pues no alcanzan conocimientos mínimos, es más, la mayoría de estos alumnos entra al sexto grado con una gran deficiencia escolar y por el tiempo no es posible alcanzar lo que se

pretende. Ante esta queja, también se pudo observar que el profesor implementa estrategias tradicionales como la expositiva y el dictado. En sexto grado, los niños/as ya deben alcanzar por lo menos un pensamiento más elaborado sobre los temas y tener habilidades de comprensión de los textos.

Parece ser que el profesor todavía no se desprende de la forma tradicional para trabajar los contenidos de aprendizaje.

## **Categoría central de análisis: extraedad y programas compensatorios**

### **La extraedad, una problemática social dentro de las familias**

Encontramos que la extraedad está presente dentro de la familia, los hermanos de diferentes edades comparten el mismo grado. Esta situación se da muchas veces por las condiciones de deserción escolar y repitencia, pero también porque dentro de las familias los padres no le atribuyen un valor significativo a la asistencia de sus hijos a la escuela, por lo que se interrumpe la permanencia escolar, el seguimiento de los contenidos académicos y los niveles cognitivos de aprendizaje que se cortan cuando no hay una continua asistencia.

Parece ser que la extraedad, según Pozzi (2004) no sólo se debe a errores propios del sistema educativo, sino a una problemática social cruzada por la pobreza y la marginación. Esto es lo injusto del sistema, porque aun cuando todos tienen el derecho de aprender en la escuela, no todos acceden a los mismos derechos.

### **¿Todos/as los niños y niñas tienen derecho a la escolaridad básica?**

Hoy en día, la obligatoriedad de la educación básica es un asunto de todos, pero aun cuando esto suene como un discurso político, sabemos que en la realidad esta obligación se aleja de su sentido humano-educativo, pues los individuos que asisten o deben asistir a la escuela poseen características intelectuales, físicas, culturas y socioeconómicas diferentes que pueden chocar con las exigencias del sistema educativo. En la escuela pública, la heterogeneidad y diversidad, en muchas de sus formas, son hoy rasgos característicos, por lo que no es de extrañar que existan dificultades de aprendizaje. En este sentido, en entrevista

con la directora se admite que la extraedad es un aspecto que sabe que tienen que atender y que es un fenómeno frecuente de los turnos vespertinos.

Directora: *“Definitivamente el tener a niños extraedad, yo creo es algo cotidiano en las escuelas vespertinas, en los turnos vespertinos sabemos que aquí admitimos niños extraedad, entonces pues ya los niños se adaptan muy fácilmente y el maestro también se acostumbra a trabajar con los niños que no tienen, no tienen la misma edad y por lo tanto los mismos intereses, sí pero eso ya es, ya hay mucha conciencia sobre eso, ¡sí! (P.64-03/09/05ED).*

Sin embargo, este fenómeno de la extraedad se hace más patente en los turnos vespertinos, por lo que desgraciadamente se justifica, ante el efecto que produce el tipo de alumnado que a este turno llega. Por lo que nos hacemos la pregunta ¿por qué la escuela no asume su papel para minimizar los efectos del fracaso escolar ante los mínimos logros de aprendizaje alcanzados por sus alumnos? Consideramos que no se está viendo todo el contexto en el que se desarrollan las dificultades académicas, sino sólo al individuo.

Se habla de la situación de inscripciones tardías de los niños en el turno vespertino. Por lo que ante una población tan baja de niños y niñas que asisten a esta escuela, se toma la decisión de recibir la inscripción tardía, de tal manera que los niños y las niñas que por diversas circunstancias no pudieron entrar en las fechas de inscripción señaladas por la SEP, tengan la oportunidad y el derecho de asistir a la escuela.

Directora: *“Aquí se acepta la inscripción tardía... es más, la inscripción la realiza SEP ahora de jardines de niños van directamente a SEP, sus papeles de los niños quedan inscritos en primer año por el domicilio, la ubicación, bueno ha sido la dinámica que ha logrado ahora los de SEP para hacer mejorar la calidad en el servicio... P.24-22-03/09/05ED).*

*“...a nosotros SEP ni siquiera listas nos manda... Porque no hay niños, no hay niños entonces nosotros inscribimos los que van llegando...” (P.24-25/03/09/05ED).*

Ese derecho de aceptación que como tal, sirve para mejorar la educación, podría entenderse desde adentro, de lo que sucede en cada contexto escolar.

## **Los programas compensatorios y la fisonomía de los alumnos**

Otro aspecto a resaltar es cómo los programas compensatorios tratan de atender la escolaridad a partir de la adaptación de material didáctico para los alumnos que manifiestan una deficiencia en la lecto-escritura. Sin embargo en esta escuela, poco se ve reflejado el trabajo del programa compensatorio, ya que no se trata de “compensar” el déficit académico reflejado en el proceso de aprendizaje de los niños, sino los que están alrededor de esta problemática social que son mucho más profundos.

Nos encontramos ante una fisonomía de alumnos/as que llegan a la escuela, a los cuales se excluye en cualquier otra institución, sin embargo, en los turnos vespertinos prevalece la situación de alumnos con características similares. El mensaje institucional que reciben de la sociedad que los excluye es que son ciudadanos/as más que tienen que asimilar las reglas y la cultura, pero cuando no se encaja por pertenecer a clases sociales y económicas bajas, se los rechaza y excluye por la condición en la que viven y se desenvuelven. Entonces, ¿qué es una escuela compensadora de la exclusión? La falta de éxito escolar en una escuela obligatoria, se convierte en un reforzador de la exclusión. La gran novedad es que se está haciendo llegar a la escuela a sujetos que contradicen la función oculta de la escuela (como institución) que consiste en mantener las estructuras sociales dominantes, pidiéndoles que integre a los desintegrados. Así lo vemos en algunos aspectos que se develan al interior y en el contexto familiar y escolar en este caso.

## **Los aspectos fisiológicos y la extraedad**

Se asume que en los turnos vespertinos prevalece la situación de extraedad como un problema que se está atendiendo, sin embargo en otros aspectos relacionados con este fenómeno educativo, las condiciones físicas o fisiológicas podrían estar obstaculizando la participación de estos alumnos/as en actividades deportivas, como en el caso de una niña que permanece sentada en horas de educación física.

*Investigadora: Es posible que tenga algún problema fisiológico, su período...  
Directora. “No creo, que yo...entonces este... en ese caso particular fíjese que, bueno yo puedo decir que es descuido mío, no me he dado cuenta a pesar de que salgo con los niños, no me daba cuenta de ese fenómeno y por lo tanto no*

*lo había checado, siento que no hay ninguna discapacidad o algún problema físico...,” (P.6,03/09/05ED).*

En el caso de la niña en situación de extraedad, por ejemplo es una niña mayor de edad y más alta que sus demás compañero/as, pero por la información de la directora, se piensa que la niña no participa debido a la incomodidad de “jugar” con compañeros más pequeños.

La situación de extraedad en este sentido propicia la autoexclusión de la niña al sentirse que no “encaja” ni física ni psicológicamente con sus demás compañeros. La sociedad excluyente de la que hemos hablado, produce un tipo de infancia, que hace posible o imposible la socialización...La infancia y la adolescencia de esa nueva pobreza tienen una característica clave: no dispone de la capacidad de consumir que es necesaria para ser considerado persona en nuestra sociedad. Además, acumula estrategias de supervivencia, se resiste a aguantar lo que le toca vivir, puede optar por la anomia como modelo de construcción viable.

Más importante en número son los alumnos cuyo entorno familiar está instalado en la precariedad. Su seguridad vital, su arraigo social se encuentra en el límite, en la zona donde los apoyos y los estímulos educativos pueden ser refuerzos o empujones para mantenerse en la zona integrada o para caer en la zona de exclusión. Dependiendo de cómo se asuma por la escuela, ésta genera inseguridad desestabilizadora o estímulo hacia la búsqueda de seguridades educativas.

## **Categoría de análisis: violencia familiar y escolar**

### *Afecto contra violencia*

En esta categoría, se puede observar que algunas circunstancias familiares como la falta de afecto de los padres y la forma de relaciones con los hijos, cuando el lenguaje está cargado de violencia o de palabras altisonantes, los niños y las niñas recogen mucho de estas conductas que posteriormente llevan a la escuela, y ante esta problemática, algunas profesoras piensan que la violencia se debe erradicar con afecto, que si un alumno/a recibe la misma carga violenta y física

en la familia y en la escuela con sus profesores, pues es evidente que no se está educando para la paz y la sana convivencia entre todos.

De igual forma, las conductas de agresión en la escuela, ya sea en el aula, con los profesores, los compañeros o en el recreo, ocasionan bajas en el rendimiento escolar, porque los docentes también evalúan las actitudes.

*Violencia escolar: la agresividad entre alumnos:*

La categoría violencia escolar, está asociada a los comportamientos agresivos de los niños entre sus pares, es decir se observa violencia física y su relación con el comportamiento de la familia hacia sus hijos. Los niños se apropian de conductas agresivas de los padres como ejemplos a seguir y son llevadas a la escuela como un comportamiento normal.

Pero aun cuando se observen estas conductas en la escuela, algunas veces los profesores, parecen ignorarlas creándose impunidad e injusticia hacia las víctimas agredidas y este aspecto igualmente causa malestar y sentimiento de frustración entre los profesores, porque no se sabe cómo intervenir en estos casos. Por lo tanto, cuando los padres no fomentan con el ejemplo valores como justicia y respeto hacia los demás, entonces cómo podemos hablar de trabajar valores sólo en el aula, por lo que el profesorado a veces prefiere evitar conflictos con la familia, es decir derivados de un enfrentamiento verbal debido en muchos casos a diferencias culturales y de principios y valores éticos tanto de los padres como de los profesores.

## **Categoría central de análisis: cultura escolar**

### **Seguimiento de normas y reglas de la escuela**

En esta escuela, la categoría de reglas y normas establecidas tanto por el centro como en las aulas, tienen que ver con el cumplimiento de tareas, la asistencia escolar, así como la manifestación de comportamientos disciplinados durante las actividades en el aula. Los niños y las niñas deben trabajar bajo un orden establecido por el profesor, aunque no se define la organización social del aula,

se pudo observar que se trabaja bajo una rutina. La cotidianidad del trabajo en el aula es más de tipo individual.

Los padres de familia entrevistados insistieron que una parte importante de la disciplina escolar está en el uso del uniforme. Dan valor simbólico a este aspecto reglamentario porque puede crear una imagen positiva de la escuela, además de crear adscripción y pertenencia al grupo. Igualmente, los padres consideran que este aspecto es un avance en la escuela, aunque ellos expresan que la escuela ha sido flexible en el uso del mismo. De otra manera, demandan que la escuela haga valer reglas de disciplina y puntualidad, ya que consideran la flexibilidad una forma para mantener y evitar que los niños se alejen de la escuela y sobre todo por las situaciones de trabajo infantil que prevalece en las familias según justifican los profesores, porque muchos niños trabajan y en otras porque hay que “tener” alumnos, evitando las ausencias de éstos en las aulas y motivarles a asistir, precisamente por el alto grado de deserción escolar que existe en este centro escolar. Aun cuando saben los profesores que esta costumbre o flexibilidad pueda generar malos hábitos como la impuntualidad y la disciplina en el seguimiento de normas y reglas establecidas en la escuela.

Por otra parte, algunos profesores señalan que, a pesar de que hay normas para no entrar con alimentos al salón de clases, la maestra lo permite, esto puede propiciar que los alumnos no tengan claro qué normas y reglas hay que seguir.

Los niños y niñas se forman en el patio, muchos de ellos comen en formación palomitas, refrescos, frutsis congelados, zanahoria picada, frituras. Todos estos productos tienen gran cantidad de salsa picante o chile en polvo. A pesar de que hay normas para entrar al aula, vemos que también los profesores incumplen las reglas y las normas.

Los roles de los profesores en la disciplina de la escuela, se encuentran delegados. Por ejemplo, los maestros y maestras se rotan la guardia, se encargan de dar instrucciones a los alumnos para que tomen distancias por tiempos, alinearse en su fila, formarse por estaturas y dar media vuelta.

Esta disciplina para entrar por filas, se recuerda a cada momento a los niños y las niñas.

*La maestra les recuerda las normas, “no todo es risa” (no todos lo toman con seriedad), dice que “el grupo que pasó no lo tomó con seriedad, que por eso ni escucharon sobre el tema”. ¿Qué son las células? La maestra explica lo de las células (P.18,P4,16/02/05EP).*

Otro aspecto a considerar es que la escuela tiene reglas y normas que seguir en las aulas, sin embargo se percibe otra situación en este cumplimiento-incumplimiento. No están definidas las reglas, como la portación de un uniforme, ya que por la situación socioeconómica de las familias todavía no se exige, sin embargo se le da un valor importante a la forma de vestir de los alumnos/as dentro de la escuela. Se busca que los alumnos desarrollen hábitos de higiene.

Otra forma de dar seguimiento a las reglas y normas, es comunicar a los padres en las reuniones sobre el aprovechamiento de los hijos, qué deben hacer éstos para alcanzarlo, les mencionan a los padres que sus hijos deben ser puntuales y que no deben faltar.

Por otra parte, se devela un aspecto contrario al seguimiento de normas estrictas: los padres visitan en horas de clase, ya que el problema mayor es la poca comunicación que hay entre padres y maestros, la escuela mantiene una filosofía flexible para permitir la entrada de los alumnos, debido al alto índice de deserción escolar.

De igual forma, vemos el otro lado de la moneda del seguimiento de las reglas y normas: En cuanto a la disciplina para entrar a las aulas, se forman en dos filas, una para niños y otra donde hay niñas. En las aulas, por ejemplo, se observa que los niños no están ordenados por género.

La mala imagen de estas escuelas ubicadas en entornos marginales, propicia que muy pocos directores quieran ocupar su plaza en ellas.

*“..pero en estas escuelas los directores decían no... eh...bueno a mí ni listas me dan porque nadie desea estar en esta escuela...” (P22,P8, /08/03/05EP).*

## **El colegiado de profesores: trabajo académico**

Las relaciones interpersonales o entre pares académicos, se da cuando algún o alguna profesora necesita desarrollar estrategias de trabajo con los profesores. Se

hace una comparación de lo que en el pasado sucedía entre los pares académicos. En años anteriores se veía que había poca comunicación, sin embargo actualmente el avance en el intercambio de ideas ha sido significativo, aunque todavía no se alcanza una cultura de colaboración entre pares, pues sigue predominando el trabajo individual.

Por otra parte, se considera que la formación permanente y actualización en cursos les ha servido para aprender a intercambiar estrategias de trabajo y tener más comunicación.

La presión por completar el currículo oficial les obliga, en algunos casos, a compartir experiencias y trabajar colaborativamente. Sin embargo, el colaborar a veces depende de la personalidad o del carácter del profesor/a. Por otra parte, dentro de los hábitos, se critica *la falta de puntualidad* y cómo esto ha llevado a los alumnos a hacer lo mismo.

### **¿Enseñanza de segunda? Expectativa de éxito o fracaso**

Se construye esta categoría para analizar por qué desde la opinión de la directora se ve a la escuela como de “segunda categoría” Llama la atención la asignación de etiquetas de ciudadanos de segunda, por las condiciones de marginalidad en las que se encuentra la escuela y su población escolar. Por ello, uno de los obstáculos es la opinión que tienen los maestros de los niños y niñas de esta escuela, así como de su enseñanza.

*...ellos ven la educación de estos niños diferente de cómo se da en otras escuelas, ¿tú te atreverías a traer a tus hijos a esta escuela?, pregunté en una ocasión en una reunión con los profesores (ya que así observa la actitud de los profesores que trabajan aquí, no hay un valor) y una profesora dijo que no... (P.6-20,08/03/05ED).*

*“Formamos una escuela, y la escuela es una... si nosotros estamos aquí es por las necesidades de los niños, los que tienen una cantidad para recibir educación son los niños... nacemos de la necesidad de educarse” (P.67-20,08/03/05ED).*

*El maestro (directivo) tiene que tener ambición, por qué pensar “¿que los niños de segunda también tienen profesores de segunda? ¿Qué ellos lo sean también yo lo soy?*

Del mismo modo, se refleja en su sentir la situación de desigualdad y discriminación

*“Yo creo que lo mismo pasaría al pensar si discrimino o categorizo a las personas como las veo, —lo mismo si no cuido mi vestir, mi actuar `son de segunda`, es porque han sido niños con menos suerte— nadie de nosotros ha elegido la cuna de dónde íbamos a nacer... “Yo espero que en algún momento ‘nos caiga el veinte’, entrar en razón de que tenemos un compromiso” (P.71,72-21,08/03/05ED).*

*“Cada maestro tiene su propia esencia (que voy a dar si la vida no me ha dado nada). Muchos estamos aquí por la comodidad, la seguridad y a lo mejor nadie le ha hecho ver que eso tiene un precio entonces, “págalo con los niños”... (P.78—21-23,08/03/05).*

En cuanto al trabajo de los profesores, se señala el poco compromiso y la mala calidad de su enseñanza.

*La carrera de maestro no se ha hecho para pasar cinco horas cómodamente y que nadie nos puede correr y decir nada... (P.79—23,08/03/05ED).*

*“Me muero”, la calidad de la educación no se ve nada más en las aulas pintadas y bien arregladas, aunque claro, no se puede estudiar bien en un lugar desagradable, en un lugar donde uno no se sienta a gusto” (P.81—21-23,08/03/05ED).*

Entonces la categoría de “segunda”, se traslada a la escuela como de “segunda” porque no vale la pena el esfuerzo de los maestros si al final los niños al crecer harán lo mismo que sus padres.

*D: Yo veo que hay mucho desorden, falta de innovación, pizarrones llenos de cuentas, lo niños no le ponen el menor interés de aprender, hay suciedad en los salones, hay basura en el suelo en el momento del trabajo. “Me cuesta mucho entenderlo”, esto lo vamos a comentar en la próxima reunión y trabajo del colegiado. Por eso nos dicen que somos una escuela de segunda, sí, porque da lo mismo, total es hijo/a de la paleta, la que vende en el mercado, etc (su comentario es irónico, critica cómo piensan algunos profesores/as) (P.82,83-23-24, 08/03/05ED).*

Pero sobre todo, la poca preocupación de los maestros por dar una educación con elementos mínimos de calidad. Se *profetiza* cómo serán los hijos de trabajadores con oficios considerados de inferior categoría (albañilería, vendedores ambulantes, vendedores de verduras en el mercado, etc.). Los profesores piensan que estos alumnos seguirán el mismo camino, descartando toda posibilidad de brindarle una mejor oportunidad en su educación escolar o peor aún que puedan lograr mejores oportunidades en su futuro laboral, a diferencia de sus padres que no pudieron tener una educación escolarizada. En este sentido, se observa que la permanencia o la asistencia a la escuela, no garantiza la equidad en educación, ya que en este sentido se margina por clase social.

Este continuum de valores, como nos señala Popkewitz (1998), se halla incluido en el discurso pedagógico sobre la inteligencia de los alumnos y su relación con el contexto en el que viven y que le confiere cualidades sobre lo que el niño es. Esas palabras en el lenguaje (enseñanza de segunda para alumnos de segunda) y las prácticas de los profesores se centran en imperativos sobre las identidades de los niños a medida que éstos pasan por las escuelas. Estas palabras se ven como definitorias de las expectativas y demandas planteadas a los niños y contienen una profecía que se cumple, así mismo sobre la determinación de éxito y su fracaso.

### **El hábito, repetición de una práctica**

Por otra parte, dentro de los hábitos, se critica la falta de puntualidad de los profesores y cómo esto ha llevado a los alumnos a hacer lo mismo.

¿Qué piensa usted de la puntualidad?, me refiero a la puntualidad, o la tardanza de éstos niños, yo me he fijado un poco, usted me lo ha comentado también en otra ocasión, que a veces hay niños que llegan tarde...

*...eso también es una de las cosas que hay que trabajar mucho, mucho, mucho, sobre los hábitos, como el hábito prácticamente es la repetición de una práctica, bueno todos los días es el mismo, el mismo llamado, los niños están ya muy acostumbrados a que, hasta cómo camina su maestro, si su maestro llegó a clases, si su maestro no hay llegado se mantienen en el pasillo, este... digo bueno lo que me llama mucho la atención este... que a las dos de la tarde los niños están*

*esperando todavía, no sienten, como, como en otros lados he visto que entran a la escuela corriendo, y ya vienen a jugar fútbol o vienen a estar dentro ¡no! , se mantienen todos hasta las dos allá afuera... (P.52-16,08/03/05ED).*

Pero también en la actitud y el trabajo de los profesores se reflejan los valores que traen en su educación.

*En una ocasión le pregunté a los profesores que veían en ese cartel, yo creo que cada uno de nosotros nos vamos reflejando en una persona diferente, porque todos vamos en la misma lancha (habla de los personajes que están dibujados en el letrero) (P.87-25,08/03/05ED).*

Una parte importante que aparece en la opinión de los profesores entrevistados, es el malestar que se tiene cuando tienen que atender grupos que no han alcanzado los niveles mínimos para trabajar el grado escolar al que pasan. Sin embargo, la directora expresa también la necesidad de que el profesorado analice primero la situación de su práctica docente, en lugar de culpar a los otros, a los maestros que les “heredaron” sus grupos.

### **Tipo de liderazgo directivo: carismático-propositivo y/o interpersonal**

El tipo de liderazgo que se puede detectar en el director de esta institución de educación básica es interpersonal, como señala Ball (1989:98), el director con este tipo de liderazgo es activo y visible... hay preferencia por las negociaciones y acuerdos individuales en la relación profesor-director... se reduce la importancia a las reuniones formales ya que el director prefiere consultar a las personas directamente para “sondear las ideas” y “recoger opiniones”.

El liderazgo de la directora ha impactado positivamente la comunicación con los padres de familia, su liderazgo se consideraría carismático. A su vez, la directora ha apoyado iniciativas de un grupo de padres de familia para gestionar recursos para los alumnos como son la leche y algunos apoyos institucionales ante el DIF para el día del niño o reyes, aunque se devela que este grupo mantiene privilegios al estar más cerca del trabajo con la dirección. Este grupo de padres de familia entrevistados apoyan el trabajo de la dirección y expresan su apoyo incondicional y credibilidad hacia la escuela. Sugieren la convocatoria a los demás padres a participar en actividades de apoyo a la escuela.

En este análisis se identifica que sólo un cierto grupo (pequeño) de padres de familia mantiene buena comunicación con la dirección, el trabajo realizado es de gestión ante instituciones para obtener recursos alimentarios para los alumnos. Ellos sugieren se realice una convocatoria para todos los padres y un taller para padres impartido por “especialistas”.

### **Gestión del proyecto escolar**

Se manifiesta el interés de la directora de hacer un proyecto escolar, ante las situaciones de ausentismo, deserción escolar, la mala imagen de la escuela, y se hacen propuestas, aunque podrían parecer sueños...

*...el proyecto no lo vamos a cubrir en un año prácticamente vamos a ver resultados tal vez en seis años, tal vez en más tiempo...(P.21-8,08/03/05ED).*

Se plantean las necesidades...

*...porque no les damos armas a los niños de que por lo menos, que sean ayudantes de un plomero o ayudante de un eléctrico, que aspiren a tener otro lugar en la vida eh! digo todo es proyectos si todavía no nos constituimos como equipo no voy a tener esa ayuda, todavía no se entienden mis sueños o los sueños de la dirección o los planes de la dirección, todavía se ven como ridiculeces esas cosas que se están ideando...*

*“nosotros no hemos dado a la sociedad de ésta área lo que está necesitando, entonces ahí surge la idea de los talleres eh... porque también, también surge como algo paralelo al ausentismo, paralelo a la deserción, digo que hacen nuestros niños...” (p.28-9,10 08/03/05ED).*

Se hace la primera problematización y se establecen las estrategias para la propuesta.

*...¿por qué la población, la poca población? eh... buscamos la primer estrategia porque el tiempo se pasa no podemos pasar mucho tiempo planeando y no ir haciendo nada, estamos a mediados de año, prácticamente nos queda muy poco tiempo, entonces una de las primeras estrategias fue un horario de talleres, de talleres sencillos porque los niños han ido perdiendo esa posibilidad de prepararse en cosas tan simples como es el coser, o clavar, o conectar, o hacer una lamparita que muchas veces eh... al paso de los años esas experiencias vienen*

*a redituarnos, a redituarnos, cuando no tenemos otra opción de hacer algo en la vida, pues a lo mejor no a ser grandes estudiantes, pero por lo menos podemos ser cocineros o tener una cocinita económica, o arreglar o ser ayudantes de electricista, entonces de ahí, bueno surge la idea que podíamos hacer talleres.. (P.34-10,11 08/03/05ED).*

Los medios que se disponen y las competencias de los docentes:

*“...los únicos elementos que tenemos son los propios maestros, tienen sus fortalezas, entonces lo que hicimos fue hacer una investigación sobre cuál consideraban ellos podría ser su fortaleza y pues nos encontramos que hay maestras que tejen y tejen muy bonito, hay maestras que cosen, que cosen muy bonito y así fuimos, tratando de descubrir las fortalezas de los compañeros y nos encontramos que tenemos una maestra que puede dar inglés, eh... bueno tenemos dos maestras que dan costura, una maestra de tejidos y otra maestra de cocina...”(P.34-11,08/03/05ED).*

*Por ejemplo traer un padre de familia que ésa fuera la segunda idea, traer un padre de familia que nos enseñara algo de su profesión como ser plomero y que nos enseñara algo de plomería entonces ello, yo creo va a ser el segundo paso de acuerdo a... qué éxito vayamos teniendo en éstas, en lo que nos estamos proponiendo... (P.36-12,08/03/05ED).*

Pero ante estas fortalezas faltan los instrumentos de trabajo.

*“¿Cómo? No obtenemos en este momento, no tenemos una cocina preparada, una estufa, que ella podía hacer postres sencillos sin la necesidad de usar la estufa, así podría irse adaptando a las condiciones de nuestra escuela, pero que los niños empezarán también a conocer otra forma de alimentarse después de comer, entonces prácticamente son los talleres que vamos a tener, una que va a coser en fieltro eh... la maestra de cocina, la maestra de inglés, la maestra de tejido... la maestra de punto de cruz y una de las muchachas de las administrativos que les va a enseñar a coser como se remienda...”(P.34-12,08/03/05ED).*

*“... yo quiero pensar digo que eso va a hacer que el niño en lugar de que tenga la mira de irse al mercado a ser cargador, diga puedo, puedo ayudarle a un eléctrico, puedo ser ayudante de eléctrico y tal vez con la experiencia, pueda*

*llegar a ser un buen eléctrico, eso le da las posibilidades de ir abriendo diferentes campos...” (p.37-13,08/03/05ED).*

El proyecto de la directora se va gestando en su cabeza y poco a poco va dándole forma y encontrando los medios adecuados. La escuela tiene que ofrecer algo atractivo y motivante para que los padres inscriban y hagan que los niños y niñas permanezcan en ella y al mismo tiempo involucrar a los padres de familia.

Se concibe entonces a la escuela como propiciadora de la formación de oficios, lo que difiere mucho del currículo oficial. Estas formas de concebir un proyecto escolar reflejan indudablemente también la manera de educar a los niños y niñas para la vida, debido a las condiciones en las que les ha tocado vivir, aunque la escuela no es ajena a las condiciones de marginalidad.

Por lo tanto, se parte de una concepción de equidad social y educativa, ofreciendo alternativas de formación para aprender a hacer y aprender para la vida.

## **Categoría central de análisis: equidad en la escuela**

### **Significados de la equidad**

En el apartado anterior, la concepción de equidad se dirigía a lo social-educativo y cómo la escuela puede ofrecer alternativas de formación para desenvolverse en la sociedad. En esta categoría sobre equidad en la escuela, nos situamos en el análisis sobre el significado de equidad para los profesores y según sus acciones en el aula o en la convivencia escolar.

Por ejemplo, ser equitativos significa tener un trato igual a todos sin hacer comparaciones. Esto nos indica que la equidad se ve como un aspecto de la distribución igual, se complementa, con “no hacer comparaciones” con los otros, pero no todos son iguales, existen diferencias.

Por otra parte, ser equitativo significa que es necesario respetar las diferencias culturales, aun cuando haya niños indígenas. Por lo que en esta apreciación, también se ve la equidad cuando estos niños de procedencia indígena han logrado “adaptarse y relacionarse bien” con sus demás compañeros y cuando viven

situaciones que les implique compartir sus viviendas con otros compañeros de clase, dada la situación de la emigración del campo a la ciudad.

Aun cuando hay situaciones precarias, es decir de pobreza económica, muchos niños tienen aprendidas actitudes de colaboración de los padres. Al llegar a la ciudad saben cuán difícil es “adaptarse” a la vida urbana, sin embargo los padres también saben que es necesario que sus hijos se incorporen a la escuela.

En cuanto a la equidad de género, los profesores/as piensan que los niños cuando son pequeños todavía no tienen prejuicios para diferenciar a los niños y a las niñas como género distintos, sino que en la medida que crecen van aprendiendo de la familia, de su entorno, de los medios y de sus propios compañeros las diferencias entre una niña y un niño y cómo deben comportarse.

Por otra parte, la equidad es vista por un maestro, como el solicitar a los alumnos/as ayuden a sus demás compañeros que no pueden comprar material para trabajar en el aula. Pero aquí la cuestión de “equidad” no es que los niños estén de acuerdo o no, sino que se pide por obligación.

*En silencio y sin ninguna indicación del maestro, los niños que no trajeron el material empiezan a dar dinero a un compañero para la compra de su material. Una niña no quiere dar para el mapa porque dice que no tiene dinero. Su compañera la desmiente diciendo que sí tiene, porque la vio comprando afuera (P.4-1,16/02/05OA).*

La maestra facilita materiales para la realización de la tarea. En la mesa los niños y las niñas toman los útiles que necesitan y lo vuelven a dejar en su lugar. Las libretas de los niños y las niñas son de cuadros. Hay una goma en el escritorio, cada niño que necesita borrar algo de su cuaderno pasa y lo toma y luego devuelve la goma (es una norma de la profesora). Al llegar a la fila, los niños se confunden en la tarea y la maestra afirma: “Tenían que ser niños”. Los niños y las niñas siguen la lectura y están atentos a dónde es el cambio de lectura. Pero en esta expresión de malestar, igualmente se puede observar categorización de indisciplina por género, los niños en este sentido son los que más llaman la atención de los maestros por la conducta en el aula.

Aparece en esta categoría el valor del reciclamiento como una medida para ayudar a otros niños en situaciones desfavorecidas y poderles proporcionar

materiales didácticos. Aunque se expresa el malestar de los profesores ante la actitud de los padres porque no fomentan el cuidado de los materiales didácticos que se le dan a los niños y las niñas como son los libros de texto.

### **Categoría central de análisis: valores en la escuela y en la familia**

La escuela es, de alguna manera, uno de los medios más importantes en la sociedad contemporánea para transmitir valores. La diferencia radica en que esta responsabilidad se está haciendo más explícita en la época actual. Sabemos que la escuela debe promover valores como responsabilidad, respeto, tolerancia, honestidad, solidaridad, justicia, etc., pero esto es algo que aún se cuestiona en la vida escolar cuando se trata de promocionarlos.

En muchas escuelas de nuestro país, se han incorporado programas de valores como una de las exigencias para cumplir en el currículo formal, y aunque se señalan de manera explícita la manera de enseñarlos, esto es algo que cada escuela incorpora de acuerdo a su cultura escolar. La cultura en una escuela está conformada por sus valores, prácticas y reglamentos. La cultura es lo que hacemos y lo que dejamos de hacer, pero no sólo eso, sino que también la integran todas las condiciones que influyen en nuestro trabajo: tradiciones, rituales y creencias (Garza y Patiño, 2000).

### **Modos de enseñar los valores en la escuela y/o dentro de las aulas**

En este sentido, vemos cómo cada profesor de acuerdo a su educación y su formación incorpora ese bagaje de principios y valores éticos y morales dentro de su práctica:

Valores como el respeto se hacen de manera explícita explicando a los alumnos cómo deben de comportarse. La profesora comenta que tienen que respetarse, que utilicen palabras como por favor´...

*Profesora de quinto grado. “Estrella, no te metas tanto en los problemas con Pablo” (P.1-1,16/02/05OA).*

La profesora promueve este valor durante el trabajo en clases. Pone a niños para ser responsables, es la primera vez que trabajan así, me dice el caso de una niña que parece un poco agresiva, “hace muchos corajes”.

De igual modo, la maestra señala las dificultades de algunos alumnos, que estando en este grado, aún tienen dificultades para leer y escribir, pero también para trabajar en equipo, porque dice que los niños no están acostumbrados y que la educación es un elemento importante para que aprendan a respetar. Aquí entra el valor del respeto y que la forma de organizar el aula podría ser un elemento para favorecerlo, porque podría aprenderse cuando se trabaja en equipo. Éste debería fomentarse más seguido y orientar las prácticas para conseguirlo, por lo que en muchas ocasiones la profesora observada, indica a sus alumnos los momentos en que no deben reírse y deben tomar en serio su trabajo en el aula y de sus compañeros. Que se traten con respeto, que no interrumpen, nada de cosas que molestan mucho. Esta percepción de la profesora sobre los valores del respeto significa para ella el modo de actuar de “niños educados”.

Se habla de casos como de una niña que ha tenido una conducta agresiva porque dice cosas que ofenden a los otros compañeros, en este sentido, se le asignan roles de participación para que tome el liderazgo frente a su equipo de trabajo, y al mismo tiempo pueda establecer relaciones cordiales.

### **Comunicación familia-escuela**

Uno de los aspectos más importantes dentro de esta dinámica de la vida escolar es, sin duda, la comunicación entre los padres y representantes de la escuela. De esta manera se explica la importancia de alcanzar los objetivos de la educación, ya que la escuela no podría resolver por sí sola muchos de los problemas que se derivan de situaciones familiares, pero sí podría establecer estrategias de comunicación con los padres sobre el aprovechamiento y conducta de los hijos e hijas.

Así, veíamos que una de estas estrategias era citar a los padres para ver cómo van sus hijos y se interesen en asistir a las juntas escolares. Esto puede ser una forma de contribuir al logro de objetivos. Sin embargo, muchas veces no se alcanzan porque la mayoría de los padres no asisten y no se informan de lo que sucede o se pide en la escuela. Sin embargo, hay padres que aún con dificultades merecen todo el respeto de la escuela, porque sí están pendientes de cómo aprenden los alumnos. Algunos de estos padres que se observaron en la

interacción con la escuela, provienen de entornos sociales bajos y en ocasiones de procedencia indígena.

En otras, los profesores aleccionan a sus alumnos sobre la importancia de que sus padres estén al pendiente de ellos. Por ejemplo, la maestra durante clases explica, que el descanso y la recreación son otras de las actividades a las cuales deben atender los padres, sosteniendo que una de las cosas en las cuales fallan mucho los papás es en apoyarlos en sus tareas cuando lo ideal sería que lo hicieran constantemente. La maestra prosiguió diciendo que a veces la mamá cree que a su hijo no le dejaron tarea, pero eso no es cierto, pero cuando sí les dejan tareas para casa los niños no la hacen. Hace falta una vigilancia de los padres para que los niños y niñas cumplan con sus deberes y se les vayan creando hábitos de responsabilidad y de compromiso.

Por lo que en entrevista con la directora, surgió la reflexión sobre si realmente la escuela es la responsable de educar.

### **Los valores familiares, espejos en la escuela**

Los valores transmitidos a los hijos dependen de los valores personales de los padres y de los valores dominantes en el contexto sociocultural amplio en el que la familia se inscribe. Ésta es la apreciación de la directora sobre los valores que la familia transmite o puede transmitir.

*“Los valores se transmiten en la familia, por ejemplo, la decencia, la honradez, que se da en esencia en casa, pero remodela, aunque nunca dejamos de ser la persona que somos (P.75-22,08/03/05ED).”*

La directora habla de sí misma. *“Soy lo que hicieron de mí y estoy contenta de eso, no lo aprendí de la escuela, ni de los libros, de la vida, pero en esencia es eso” (P.76-22,08/03/05ED).”*

*Por ejemplo, te cuento el caso de una niña cuando le grité y le llamé la atención, la niña me contestó de igual manera “usted ha sido la peor profesora y la peor directora”. Después eso me hizo reflexionar, realmente la niña no está enojada con uno sino que actúa así por la falta de oportunidades, por su situación... (P.77-22,08/03/05ED).”*

*S: ¿Maestra, los padres deben fomentar los valores? P.85-24,08/03/05ED.*

*D: Los padres están muy hechos, independientemente de que los niños vean algo en casa, los niños en la escuela lo repiten. La escuela debe enseñarles con el ejemplo y saber transmitirle, ser coherente, a veces es muy difícil. Por ejemplo los niños dicen, “si el que me hizo o me pegó, yo le contesto igual”. El profesor debe enseñar los valores a través del ejemplo...*

*“Creo que sí podemos romper con esas cosas que están ahogando a sus niños”...*

*Digo entonces que la escuela como la familia debe trabajar de manera conjunta. Te diré “yo no tengo mucha confianza en el trabajo en casa” (P.86-24,08/03/05ED).*

Esta percepción, relata asimismo, el sentido de los valores y su importancia capital en la socialización infantil, porque son los principios orientadores del sistema de creencias y de la conducta social del sujeto. Los valores guían los cursos de acción de los individuos y la pauta de educación familiar de los padres.

### **Categoría: la reforma, el currículo y el docente**

Por otra parte, en lo referente a la reforma, se manifiesta en entrevista con una profesora, de lo que está enterada. Ella ve los materiales didácticos como un cambio, cuando dice que los libros de texto son más llamativos por el material, porque ahora son más duraderos, más atractivos y con bonitas imágenes para los niños, también porque se incorporan más actividades o ejercicios, así como estrategias de aprendizaje significativo como son los mapas mentales.

En lo referente a los contenidos de aprendizaje, parece ser que en los libros de texto de matemáticas, no incorporan más ejercicios, aunque los profesores manifiestan que no es una limitante, pues ellos realizan ejercicios de manera independiente del libro.

Como vemos en estas entrevistas, se destaca que las actualizaciones han sido logros en los materiales didácticos, aunque los docentes parecen continuar con su labor pedagógica y no parecen modificar mucho su práctica en el aula, aun cuando hay algo nuevo en los libros de texto.

*Veo que ha habido muchos cambios en los programas de estudio. Ahora se discute como “amalgamar” el preescolar con la primaria, no eso no debe estar separado, lo que pasa que algunos profesores rompemos con esta secuencia, a lo mejor necesitamos otro tipo de preparación (P.87-25,08/03/05ED).*

Consideran igualmente que la reforma ha traído malestar en las políticas educativas en cuanto a la obtención de ascensos en la carrera magisterial.

Maestra, usted qué opina de la Reforma Educativa que tenemos en México.

*“Pienso que los niños de hoy son diferentes, claro, a veces cuesta trabajo asimilar los cambios, tenemos muchos modelos y ejemplo de España- pero los niños españoles y los niños mexicanos son diferentes, pero si trabajamos podemos hacer buenas cosas” (P88-25,08/03/05ED).*

*Los programas escolares están bien marcados “no hay por qué repetir la historia de México” (se refiere a la reforma de secundaria). Pero están confiando en que el profesor trabaje ampliamente en esos contenidos. “ (P90-25,08/03/05ED).*

*La base de la historia de México está en primaria, ¿por qué regresar con la independencia en secundaria?, pero realmente lo dejamos o hacemos “todo ahí se va” y ¿por qué no preguntamos por qué el señor de pelo blanco (se refiere a Hidalgo), tocó la campana?, porque si lo conocen más a fondo (al enseñarlo bien en primaria), ya no será necesario verlo en secundaria: mejor que se hagan otras formas de enseñar la historia y que la línea de tiempo se amalgame” (P91-25,08/03/05ED).*

*¿Por qué somos repetitivos de madurez en los primeros años?, sino porque en preescolar no se dieron bien las bases, “todos le echamos la culpa a otros” (profesores), se descalifica el trabajo de los demás”. “ (P92-26,08/03/05ED).*

S: *¿Qué opina de los programa como el PRONALES?*

*Que alguien se atrevió a hacer una propuesta y eso nos hace falta, que seamos atrevidos, por qué repetir esquemas” (P93-26,08/03/05ED).*

*Yo llevo 39 años de servicio, la mitad como maestra de grupo y la otra mitad como directora, “si no arriesgo no vivo” (P94-26,08/03/05ED).*

En las opiniones con respecto a la Reforma Educativa en México, se pueden encontrar distintas vertientes que trabajar: a) atender la diferencia, b) reconocer

la experiencia del docente, c) ser docentes que apuesten y arriesguen, que sean propositivos y d) que haya un sentido crítico con respecto a lo que se propone desde arriba, d) que se explique por qué se van a dar esos cambios para hacer una reforma.

### **Categoría central de análisis: geografía urbano- marginal**

Para explicar esta categoría nos situamos en las experiencias del trabajo realizado por Popkewitz (1998) en su libro *La conquista del alma infantil* sobre lo que considera entra en la clasificación de lo urbano y lo rural, como sistemas de inclusión o exclusión que gobiernan o disciplinan las acciones. Esta gobernación no es lo que un director impone o sobre lo que hay que hacer, sino la producción de normas que separan y dividen según las sensibilidades, disposiciones y conciencias. Los principios del razonamiento que discriminan, distinguen y normalizan los que es el niño y la niña y en lo que se ha de convertir.

De acuerdo con Popkewitz (1998) estos conceptos permiten construir la idea de cualidades de las personas que se encuentran en este espacio geográfico, por ejemplo, lo suburbano (conocimientos previos adquiridos fuera de la escuela).

### **Descripción física, social y geográfica de la escuela**

Para conocer la escuela es importante hacer una descripción física y social del centro educativo.

La escuela se encuentra ubicada en un espacio geográfico urbano, y que denominamos barrio “alto”, porque se encuentra localizada en un cerro muy cercano al centro de la ciudad de Pachuca de Soto, Hidalgo. Es una escuela pequeña en la que se trabajan dos turnos: vespertino y matutino. El estudio se centra en las características de la población del turno vespertino, por considerar que en éste se encuentran niños y niñas que presentan dificultades en su permanencia escolar y presentan otras dificultades de aprendizaje, sociales, económicas y culturales.

La mayoría de las familias que viven en este barrio son de condiciones socioeconómicas bajas y con poca escolaridad, muchos de ellos son vendedores del mercado cercano a la escuela. La vida de este barrio es muy agitada, de constante movimiento entre comerciantes y amas de casa, principalmente.

El edificio de la escuela es de tres plantas, y en este turno vespertino se atienden a seis grupos: de primero a sexto grado. Los niños y las niñas que acuden a ella provienen del mismo barrio, en su mayoría. Los profesores que trabajan en esta escuela poseen una formación docente inicial del magisterio y tienen una amplia experiencia, de tal manera que las edades comprendidas se sitúan entre los 40 a 60 años aproximadamente, sobresale el género femenino y hay sólo dos maestros, uno en grupo y otro de educación física.

Los espacios de la escuela son los siguientes: dos baños, uno para niñas y otro para niños, cuentan con luz y agua, estos servicios son racionados. Se cuenta con cubetas y con tambos en donde se deposita el agua.

Las aulas presentan dimensiones distintas: unos muy pequeños y otros grandes, las cuales se comparten con el otro turno. En las aulas los ventanales son amplios, en las aulas pequeñas el espacio es tan reducido que deja poco lugar para caminar entre las sillas con paletas. Mientras que en los de mayor tamaño hay mesa bancos. Se cuenta con un gabinete para guardar materiales escolares, las paredes tienen carteles didácticos y otros materiales de trabajo.

Hay una explanada que sirve para actividades de educación física, para homenajes y para el recreo. Sólo se cuenta con pequeñas jardineras, no hay áreas verdes. Hay una oficina para la dirección escolar.

Se cuenta con personal de servicio de limpieza y dos secretarías. No se cuenta con biblioteca, ni con aula de cómputo, por lo que se ha recurrido a un aula de un piso de arriba para acondicionarlo como espacio de Rincón de Lectura, en donde se pueden ver estantes con libros de buena calidad y que la Secretaría de Educación Pública a través de su Programa de Lectura ha otorgado a las escuelas primarias públicas.

## **Reflexiones**

El análisis de este caso identifica claramente los brotes de inequidad o desigualdad social y educativa, desde las representaciones que los profesores tienen sobre sus alumnos y la enseñanza que “merecen” (enseñanza de segunda) según su situación socioeconómica y cultural, hasta pasar por circunstancias que difícilmente la escuela puede solucionar como es la pobreza. Sin embargo, la escuela dentro de sus propias fortalezas puede contar con liderazgos propositivos que pueden modificar poco a poco los sentimientos negativos de prejuicios sociales y de la cultura docente y familiar.

Por otra parte, dentro de situaciones difíciles, muchos niños y niñas empiezan a considerar la escuela un lugar en el que pueden encontrar otras formas de pensar y responder ante la vida de por sí difícil para ellos dentro del seno familiar. Los niños y la niñas en la escuela toman el papel de infantes, juegan y se identifican con sus pares, a diferencia del papel que tienen fuera de la escuela, porque actúan como adultos, con responsabilidades que les hace cambiar sus ideas sobre la escuela, sus compañeros y sus maestros. Como decía la directora, los niños y niñas responden según sus vivencias y experiencias culturales. Por lo tanto, la tarea de educar corresponde a todos, teniendo presentes las realidades y sus cambiantes paisajes.

La equidad, fomentada dentro de los valores en la escuela y la familia, debería ser un elemento indispensable para trabajar en cada una de las formas educativas y sociales en que se manifiesta, ya que no basta con incorporar programas compensadores si no hay una propuesta educativa venida desde lo que los propios actores piensan, sienten y viven.

## **Caso 2. ESIC.**

### **Categoría central de análisis: situación familiar**

Se destaca primeramente esta categoría central sobre situación familiar de los niños y las niñas, porque dentro de los componentes que tiene la igualdad o desigualdad social y educativa está presente la situación socioeconómica.

Es notable que si bien las condiciones salariales y de empleo se encuentran satisfechas, las condiciones de la vida familiar pueden igualmente satisfacer las exigencias materiales que la escuela solicita, sin embargo, cuando un centro o plantel escolar solicita apoyos económicos, las discrepancias surgen cuando realmente no se puede obligar a los padres a hacer aportaciones, ya que según la Secretaría de Educación Pública (SEP) no es obligatorio, por lo tanto no se les puede obligar, si bien esto puede generar conflictos entre padres de familia y escuela, se podría llegar a acuerdos, de tal manera que se justifiquen los gastos.

Otro aspecto recogido dentro de esta categoría es: cómo la integración o desintegración familiar puede en algunos casos desequilibrar la motivación y el desempeño escolar de los hijos porque los problemas no resueltos en casa afectan en gran medida el desarrollo emocional y afectivo de los niños y niñas; pero aún en casos donde los niños son abandonados por los padres, se pueden encontrar testimonios de lucha por sobresalir.

### **La adversidad crea otras formas de supervivencia con el afecto**

Este es un caso en el que un niño con una problemática difícil y particular, hace más accesible su entrada al mundo en esta sociedad desigual para los que poseen discapacidades. Situación que una profesora comenta cuando le preguntamos si tenía algún caso en su aula sobre abandono de la familia, dificultades familiares, etc. Este caso surge cuando se le preguntó igualmente si sabía cómo eran sus alumnos. Ella comenta que tiene un niño con problemas de lenguaje por nacimiento y que fue abandonado por su padres, la madre lo dejó encargado a una vecina de su barrio para que lo cuidara, sin embargo, el niño se fue encariñando con la señora que lo acogió en su hogar porque recibió afecto y atenciones como si fuera hijo

propio, ya que la verdadera madre ocasionalmente o ninguna vez, lo va a visitar. La madre se avergüenza del padecimiento de su hijo, sin embargo el defecto físico del niño pasa inadvertido, es un niño muy activo y muestra mucho interés en participar en eventos donde tendría que hablar en público lo que le ha creado amistades y aceptación de sus compañeros de grupo. Este caso es excepcional, lo que demuestra que el afecto puede aminorar los problemas psicológicos y de abandono familiar, aunque la intervención oportuna del apoyo psicopedagógico (educación especial) puede contribuir a mejorar las discapacidades físicas de lenguaje, teniendo una comunicación efectiva con la profesora, situación que todavía no se logra establecer adecuadamente en esta escuela.

Para explicar desde la psicología del desarrollo (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997), una de las características que sobresale en este caso es el apego que ha sido considerado una línea de investigación. Se ha visto que la calidad de las relaciones del niño pequeño y sus cuidados, sea de sus padres u otras personas, influye en la calidad de las relaciones del niño con sus iguales. En el caso infantil que nos ocupa, el niño con dificultad física en el lenguaje, aprendió a desarrollar la competencia social a través de la afirmación del afecto y del apego pero con otros adultos que no son de su familia. Él desarrolló un sentido de valía personal y de autoestima porque se siente querido, lo que le proporciona autonomía, confianza, seguridad, entusiasmo y actitud positiva, cualidades que lo hacen atractivo para sus iguales.

Cada día, en las escuelas públicas, se trabaja con personas que provienen de núcleos familiares diversos. La escuela recoge una gran diversidad de influencias familiares y, detrás de ellas, multiplicidad de modelos para construirse como personas, diversidad de proyectos y expectativas de sus vidas, estímulos contradictorios sobre lo que han de hacer en la escuela (Cabrera, Funes y Brullet, 2004).

### **Situación laboral y social de las familias**

Sólo dos de los entrevistados vive con ambos padres, el resto vive con su mamá y sus hermanos, los padres se desempeñan como empleados o realizando oficios,

en tres de los casos, los gastos que genera la escuela están a cargo de la mamá, en uno, de la abuela y en el último del padre; tres de los entrevistados no contribuyen en los quehaceres de la casa, pero en uno de los casos una niña realiza demasiadas actividades en su hogar.

El número de hijos en cinco de los casos es de 2 y el resto tiene 1; su preparación académica es en la mayoría en educación básica, también hay un caso con bachillerato y otro con carrera comercial; en casi todos los casos la mayor aportación económica en el hogar está a cargo del padre, quien generalmente se desempeña como empleado. La elección de la escuela no fue precisamente decisión de la familia ya que, según comentan los padres, la Secretaría de Educación Pública es la encargada de asignar a cada niño y niña, un lugar dentro de las zonas geográficas más cercanas a su domicilio, por lo que este centro educativo está cerca de sus viviendas. Los niños han permanecido en la escuela desde el primer grado. Los padres mantienen una buena comunicación con sus hijos, pues aseguran que les comentan todo lo que pasa mientras están en la escuela, así mismo el apoyo que les brindan a sus hijos en la elaboración de tareas está presente en todos los casos y en sólo uno, se involucran ambos padres, si bien es cierto que en estos casos los padres son los encargados de aportar los recursos al hogar, también es necesario que los hombres se involucren y muestren interés en el desarrollo educativo de sus hijos.

### **Contexto socioeconómico y geográfico**

De acuerdo al conocimiento de las profesoras entrevistadas, la situación económica de los padres de familia de esta institución es en su mayoría baja, habiendo casos extremos en los que la carencia de recursos impide a los niños contar con los materiales escolares que les solicitan.

La situación social de estos niños y niñas no es alentadora, pues gran parte de ellos vive dentro de familias desintegradas, donde carecen de uno de los dos padres, otros menos afortunados se encuentran al cuidado de familiares cercanos, muchos carecen de atención y afecto. Desafortunadamente y a pesar de existir familias nucleares, algunos estudiantes carecen de los cuidados básicos

como la higiene. Sin embargo, contrariamente a ello en este caso se identifica que los padres apoyan en mayor porcentaje a sus hijos a pesar de sus carencias económicas.

### **Categoría central de análisis: escuela-familia**

Esta categoría central se considera de suma importancia, ya que tanto las familias como las escuelas están íntimamente interconectadas por un período de tiempo importante y como sistemas abiertos, es decir, no se pueden contemplar sin hacer referencia a la influencia que ejercen sobre el entorno en el que existen... la familia y la escuela tienen expectativas recíprocamente (Dowling y Osborne, 1996:27). En este sentido, la escuela esperaría de los padres mayor participación en la educación escolar de sus hijos, mientras que los padres esperan de la escuela mayor apoyo social para disciplinar y educar a sus hijos ante sus carencias culturales. Esto lo vemos reflejado en las opiniones de los padres y profesores cuando manifiestan algún malestar vinculado a las actividades escolares de los alumnos, por incumplimiento de tareas, de material, de hábitos, etc.

### **La participación de los padres en las actividades escolares**

En entrevistas realizadas con los padres se observa que los padres participan en las actividades escolares de sus hijos es en algunos casos nula y en otros muy escasa, pues conforme los alumnos van avanzando grados la atención de sus padres disminuye, las profesoras consideran que gran parte de esta desatención es consecuencia directa de la falta de preparación de las madres de familia y porque su tiempo es absorbido por el trabajo fuera de casa.

Así, el contacto entre padres de familia y profesoras surge al tratar las dificultades en la conducta y aprovechamiento de los alumnos, los padres adoptan una buena actitud, son accesibles, pero no en todos los casos contribuyen con sus opiniones a la mejora del rendimiento escolar de sus hijos.

Los padres de familia entrevistados en esta ocasión señalan que aportan a la escuela anualmente 100 y 25 pesos más para los exámenes, las madres de familia afirman que colaboran en las actividades escolares de sus hijos siempre que los profesores piden su apoyo, sin embargo caen en una contradicción, pues comentan

que les solicitaron su ayuda para hacer mejoras en la escuela y algunas de ellas no participaron, señalan que esta aportación económica debe ser obligatoria, pero no todos los padres de familia cooperan, por lo que se preguntan cómo se pretende lograr un edificio que cubra las necesidades escolares.

En cuanto a cómo mantienen la comunicación, los padres de familia y los profesores señalan que cuando suceden problemas o dificultades con los docentes, algunas veces se resuelven a través del diálogo, aunque éste no siempre se llega a lograr, por las diferencias de opiniones y por una mala comunicación con respecto a la finalidad del gasto escolar. El caso que expone una madre es cuando sus dos niños se vieron afectados por la falta de uniforme para realizar educación física, a pesar de que fueron reprobados, la madre no considera esta materia como algo importante, ya que lo considera sustituible con el juego diario de los niños. Esta madre piensa que materias como educación física o artística, son secundarias en la formación de su hijo, por lo tanto no presta mucha atención, aun cuando estas materias forman parte del currículo oficial y que cualquier mala nota afecta el promedio general de los estudiantes. Este sentir se manifiesta cuando algunas de la madres entrevistadas, cuestiona el desempeño de la escuela y las prácticas de los profesores, porque según ellos cometen injusticia con su hijos.

También se observó que en algunas familias prevalece un notable interés por ambos padres por acudir a las juntas que convoca la profesora, esto resulta significativo para cualquier niño y más aún cuando los apoyan en la elaboración de sus tareas y tratan de explicarles de manera más sencilla sus dudas de clase.

Retomando a Bronfenbrenner, en este sentido, vemos cómo los entornos para el desarrollo potencial dependen del grado en que otras personas como la familia pueden establecer vínculos, de tal manera que se impliquen en actividades relacionadas con la lecto-escritura o en otras tareas relacionadas con el desarrollo de habilidades como las matemáticas, estableciéndose un puente entre la escuela y el hogar (citado por Lacasa 2001).

Sin embargo, también se pudo conocer el deficiente apoyo de algunos padres hacia sus hijos, en aspectos tan indispensables como la higiene y la alimentación, que no son del todo suficientes para establecer el desarrollo de hábitos.

*La profesora les recuerda que en la junta que hubo con papás y mamás (un niño interviene diciendo: los míos vinieron los dos, porque mi papá siempre es el que firma todo, porque mi mamá nada más pone como una crucecita) (P1-O1-p22OA).*

*El día de hoy está presente María, la maestra me comentó que ella falta mucho, sus padres son divorciados y ambos ya tienen otra pareja con hijos, ella y su hermano algunos días pasan con su papá y otros con su mamá, no tienen un orden en sus tareas, ni en su alimentación, pues la maestra comenta que cuando salen camino a la escuela la mayoría de las veces la comida no está lista, así que les compran cualquier golosina para el recreo (P3-O2-p110A).*

Una de las madres de familia que forma parte de la mesa directiva de la escuela, comentó que los acuerdos los toman por consenso y el director es el encargado de aprobarlos o no, el DIF ha contribuido con apoyos para celebrar fechas significativas para los niños. Parece ser que ante acuerdos de este tipo, las madres aplauden el papel del director como mediador de la escuela y las familias, aunque no se señala qué otros acuerdos se hacen con relación al aprendizaje escolar de sus hijos en los que podrían participar más activamente los padres, ya que los profesores y/o directores no comunican claramente qué proyectos se emprenden en la escuela.

### **Categoría central de análisis: características personales de los estudiantes**

Dentro de esta categoría pudimos constatar a través de la opinión de los profesores y padres de familia, cómo veían el comportamiento, aprovechamiento, modos de interactuar con los profesores, etc., de sus estudiantes. De esta forma se identificaron ciertas características y, de acuerdo con Torres (2003), en la escuela las conductas de los niños y niñas no pasan desapercibidas por el profesorado, que hace valoraciones positivas o negativas. Cualquier docente que recuerde las conductas recurrentes de sus alumnos, es capaz de describir los comportamientos los estudiantes una vez terminado su contacto con ellos.

## **Conductas visibles y no visibles**

La visibilidad se traduce de varias maneras. En primer lugar, por conductas físicas, por ejemplo, los alumnos/as observados en los tres grados, manifiestan diversas formas de comportamiento, siempre llamativas: hacen excesivo ruido, llevan sus materiales escolares y juguetes, son excelentes deportistas, se suben a las mesas o las tiran, son muy hábiles con los materiales, saltan cuando no se debe, buscan pelea continuamente, se mueven sin interrupción a través de todo el espacio de la clase y sin el menor motivo. Aunque es una apreciación general, las profesoras y profesores coinciden en estos comportamientos propios de la edad de los niños y niñas que tienen en sus aulas.

## **Alumnos: dinámicos y participativos**

Las profesoras y profesores describen a sus grupos como dinámicos y participativos, pero también resaltan valores en los niños y niñas como el respeto, la nobleza y la solidaridad. Así mismo, sobresale la actitud de una de las profesoras que les da mucha libertad a su grupo, argumentando que en su niñez ella fue así. En esta valoración, los docentes comprenden la etapa de la infancia como algo natural y las conductas de sus alumnos les recuerdan su pasado.

En este grupo de niños, también se encontraron los que se distinguen por su aprovechamiento, por comportamientos similares, algunos apoyan a sus compañeros con dificultades académicas o los impulsan para que trabajen al ritmo de los demás, son responsables, participan y buscan aclarar cualquier duda, pero hay a quienes se les dificulta expresarse en clase, en este sentido la habilidad social para comunicarse se tendría que trabajar en el aula, porque en aspectos cognitivos no tienen dificultades, ya que mantienen buenas notas.

## **Niños y niñas activo/as, inquietos o hiperactivos**

Los hijos de las madres entrevistadas, son descritos como niños activos, inquietos y en un caso hiperactivo, lo que genera una distracción para sus compañeros de clase, pues aseguran que se dedican a molestarlos. Sólo una de las madres acepta las dificultades académicas que presenta su hijo en matemáticas y conocimiento del medio, está consciente de que la única forma de superarlo es estudiando más.

Se puede explicar desde la psicología del desarrollo, que la hiperactividad se puede dar porque los alumnos no encuentran sentido en el aprendizaje escolar y un primer requisito para enfrentar esta tarea es tener claro lo que van a hacer y en otras ocasiones el niño y niña no entiende por qué se le demanda o porque no encuentra suficiente autoridad en el profesor/a para guiarlo en la tarea escolar y se encuentra con la falta de sentido y la incompreensión de la tarea, la falta de interés es lo que el alumno percibe y se reducen sus posibilidades de éxito escolar.

El interés del alumno/a se manifiesta cuando siente la necesidad de trabajar determinados contenidos o intentar resolver alguna tarea de aprendizaje. En cambio la ausencia de interés no siempre se debe a que el alumno no encuentre sentido en su aprendizaje y simplemente cumple de forma adaptativa (Marchesi, 2004).

### **Niños y niñas en situación de extraedad**

La extraedad en la escuela primaria es un problema educativo que no podemos ignorar, es un fenómeno complejo que comprende en algunos casos la inscripción anticipada o tardía respecto a la edad normativa; asimismo, la reprobación y repetición pueden considerarse como uno de los principales factores que originan la extraedad, pero el problema puede agravarse si se considera que ambos motivos son un factor importante que antecede a la deserción escolar, pues significa la extensión de los ciclos escolares, menor autoestima y bajos niveles de aprendizaje; también se hace presente el abandono temporal de los estudios seguido por un reingreso, los motivos por lo que esto sucede pueden ser muchos, entre ellos se pueden mencionar como los principales el cambio de residencia de los estudiantes, su prematuro ingreso al mundo laboral, la escasa solidez económica de los padres, problemas familiares, etc.

Para justificar esta categoría, encontramos en algunos grupos casos de alumnos con extraedad: son dos niñas que tienen la misma edad, aunque con conductas distintas, ya que una de ellas es descrita como tímida y muy callada, la otra niña es hiperactiva (este comportamiento descrito por los profesores, la señala como inquieta, que se distrae mucho y no sigue las indicaciones o normas en clase) y esta conducta le ocasiona problemas en la escuela.

*Alejandra (niña extraedad, su estatura es mayor a la del resto de las niñas del grupo, los cambios físicos en su cuerpo son evidentes, ella porta el uniforme completo, su falda le queda justo arriba de las rodillas, usa tobilleras, está limpia (P4-O1-p4OA).*

Según Torres (2003), estos niños y niñas con estos comportamientos generalmente acostumbran a realizar sus tareas escolares de manera satisfactoria, sin errores significativos; son estudiantes que no llaman la atención del profesorado ni por un rendimiento extraordinario ni por deficiencias en sus realizaciones. Trabajan y juegan siguiendo las pautas y dentro de las normas que sus docentes dictan y/o permiten. Sin embargo en estos casos donde la extraedad está presente, la timidez puede ser un obstáculo para estos alumnos y convertirlos en niños invisibles para el maestro. Los alumnos extraedad en su mayoría asumen una buena actitud ante el resto del grupo, son sociables y se integran con facilidad en todas las actividades, pero hay casos en donde se aíslan de las actividades de su grupo, ya sea porque son mayores de edad o más grandes de talla que el resto de sus compañeros.

Por otra parte, se dan casos en que las actitudes del resto de los alumnos ante los niños y niñas extraedad es de aceptación, sin distinción alguna por su condición, sin embargo el afán de una de las profesoras por fomentar la participación de una alumna llega a generar inconformidades en otros compañeros, aunque sin mayores consecuencias.

### **Capacidades diferentes: visual, retraso mental, lenguaje**

Las capacidades diferentes que prevalecen al interior de la escuela, van desde problemas visuales, un ligero retraso mental y problemas de lenguaje, en todos los casos existe un gran apoyo de las profesoras, la familia se convierte en un gran apoyo para estos niños, sin embargo en uno de los casos la profesora acepta que esa capacidad diferente se convierte en objeto de burla por parte de los compañeros de grupo.

Estas capacidades diferentes se convierten en necesidades educativas especiales que una vez señalada su importancia en el desarrollo del niño y de la niña pueden determinarse vías alternativas desde el punto de vista educativo. Las

características del desarrollo de un niño deficiente visualmente y las indicaciones de la intervención educativa van a depender de las peculiaridades de los contexto en que el niño se desarrolle: su entorno familiar, su escuela, el trabajo y nivel de instrucción de sus padres o las connotaciones que la deficiencia visual tenga en el ámbito cultural o macro cultural en que crezca (Ochaíta y Espinosa, 2004).

## **Categoría central de análisis: apoyo psicopedagógico**

### **La atención psicopedagógica**

La escuela cuenta con el apoyo de un grupo de USAER, cuyo objetivo es brindar una atención especializada a los alumnos con dificultades de aprendizaje y así prevenir una reprobación, sin embargo, el grupo trabaja de forma aislada, cuentan con sus propios planes y programas, que en ocasiones no tienen ninguna semejanza con los que se trabajan en el aula regular, lo que ocasiona un atraso en los estudiantes.

No existe una buena comunicación entre el grupo de apoyo y el personal docente de la escuela, mucho menos existe un seguimiento adecuado a las dificultades que presentan los alumnos/as, esto debido a la falta de coordinación entre estas dos partes, lo que perjudica considerablemente el desarrollo escolar y emocional de los niños y niñas.

Esta institución cuenta con el apoyo psicopedagógico, un grupo de USAER, ellos son los encargados de atender las dificultades que los alumnos llegan a presentar, sin embargo existe una total desvinculación con el profesor de grupo, ya que no existe un acuerdo acerca de los contenidos que se van a trabajar.

El trabajo de apoyo en este grupo es poco valorado en la escuela, pues consideran que no son muy constantes, por este motivo los grandes problemas que prevalecen en algunos estudiantes difícilmente tienen un buen arreglo o pocas veces se resuelve.

Las necesidades educativas especiales, desde la posición del apoyo psicopedagógico y del de los profesores coloca el acento no en los posibles limitaciones y dificultades de aprender de los alumnos, sino en la demanda

que plantean a la escuela, a los maestros en relación a los especiales recursos, personales, didácticas o y materiales, que su educación requiere, es decir pone énfasis en la relación maestro-alumno y en la actividad también de éste y no sólo en la del alumno (Fierro, 2004).

### **Categoría central de análisis: equidad en la escuela**

Según Rojas (2004), el concepto de equidad se puede entender de muchas formas, por las diferentes razones y criterios que se persigan. En este sentido, la equidad escolar es otorgar a los sujetos más desfavorecidos un apoyo compensatorio para acceder y permanecer en una escuela de calidad, aunque también como reconocimiento a la diversidad, la equidad escolar debería significar otorgar a todos los sujetos oportunidades de integrarse a experiencias educativas que les permitan acceder a condiciones de vida más justas. Veamos cómo se entiende la equidad, desde los actores educativos en esta escuela.

### **El significado de la equidad en la escuela**

Las concepciones que las profesoras tienen acerca de la equidad se refieren a la igualdad de oportunidades, sin embargo en algunas ocasiones éstas son muy limitadas por carencias en algunos materiales, pues resulta que cuando es necesario trabajar competencias técnicas en el manejo de la computadora, la tarea se hace imposible por el escaso número de equipos de cómputo que hay en la escuela, con lo cual algunos niños y niñas se quedan sin la oportunidad de aprender adecuadamente los conocimientos de cómputo.

Por otra parte, las oportunidades educativas dentro de las actividades en el aula, se traducen de forma positiva cuando algunas de las profesoras tratan de adecuar las actividades escolares de forma que nadie quede excluido, confiando en las capacidades de los niños para aprender y fomentando la participación, para que los alumnos puedan expresar sus inquietudes ante los demás.

Por lo tanto, la forma en que la equidad se desarrolla en la escuela es proporcionando a todos los alumnos los libros de texto adecuados a cada grado escolar, a los docentes se les da la oportunidad de elegir el grado en cada ciclo escolar y se les proporciona lo necesario para desarrollar su práctica docente.

Los valores están incluidos dentro de las actividades escolares, en algunos casos los estudiantes tienen una participación activa en ellos, pues colaboran con frases dirigidas a valores específicos; en otros casos las profesoras promueven un aprendizaje significativo, adecuando el sentido de los valores a la vida cotidiana de los niños y niñas.

Se pudo observar igualmente en todos los grupos que las profesoras promueven la equidad académica entre los estudiantes al permitir la participación ordenada de todos, procurando que todos tengan su material listo para iniciar la actividad al mismo tiempo, ¿pero qué pasa cuando no se cumple con todos los requerimientos posibles para trabajar lo planeado?

De igual forma, el sentido de la equidad se revela cuando se tiene que compartir materiales de trabajo y, de esta manera, se cumpla de manera satisfactoria con las reglas de cumplimiento y “es posible” que todos participen en igualdad de condiciones.

En uno de los grupos, se pudo observar que prevalece la unión, ya que algunos alumnos/a saben compartir, de lo que se podría deducir que los hábitos son adquiridos en el seno familiar, sin embargo en otro grupo esto no es así, ya que las costumbres familiares originan la división del grupo por género, por la actitud sumisa de algunas niñas ante sus compañeros varones.

En general, son grupos colaborativos que se prestan ayuda mutua, sin embargo una de las profesoras comenta que debido a sus edades en ocasiones los alumnos y alumnas suelen llegar a ser crueles con sus compañeros, situación que se observa cuando ellos señalan o hacen ver las carencias materiales de los demás. Aquí es donde aparecen las desigualdades y por consecuencia las diferencias sociales y económicas que los niños y niñas distinguen fácilmente.

### **La enseñanza de los valores para propiciar la equidad**

Así mismo, en el desarrollo de las clases se promueven valores como la solidaridad, la gratitud, la honradez, el respeto hacia los demás; estas buenas costumbres han sido adoptadas por la mayoría de los alumnos, quienes no sólo buscan su bienestar sino que se preocupan por el de los demás, compartiendo materiales, respetando los turnos de expresión de los demás, avisando de la presencia de la maestra

para que nadie sea castigado y en casos extremos compartiendo un mismo lápiz durante la clase. Se promueve la equidad bajo un seguimiento en las normas y reglas establecidas por el profesor en el aula.

Igualmente, se pudo observar que la falta de respeto entre compañeros es poco tolerado por las profesoras, en algunas actividades esto se convierte en una regla explícita y en una llamada de atención por parte de las profesoras.

*La maestra va hacia un lugar en la última fila y les dice a los dos niños que ahí se encuentran “qué, están compartiendo el lápiz”, uno de los niños mueve la cabeza diciendo “sí”, la maestra les dice “¿y por qué no me piden uno, cómo van a estar compartiendo un mismo lápiz?”, va hacia su escritorio y les da un lápiz (P1-O1-p23OA).*

*Los alumnos con gran emoción comienzan a trabajar, Hugo se levanta de su lugar y le dice a la maestra que otro niño le quitó su dibujo, la maestra va hacia ellos y le dice al otro niño: devuélveselo, el niño dice: es mío. Hugo le dice: no es mío, mi hermana trabaja en Vips y ella me trae de éstos, la maestra le dice a Hugo: si tu hermana te trae de estos que te parece si se lo dejamos. Hugo mueve la cabeza (diciendo sí) y dice sí, que se lo quede al fin mi hermana me va a traer más (P2-O1-p12OA).*

*Paloma está trabajando con otra niña con gran entusiasmo, ella trae una lapicera llena de colores y los comparte con Paloma (P3-O2-p11OA).*

En definitiva, podemos ver que aun cuando en casa, los padres inculcan a sus hijos valores como la honestidad y la responsabilidad, coinciden con los profesores que unos de los valores más apreciados es el respeto. La educación de los valores es hoy en día un aspecto fundamental para la adquisición de habilidades y para relacionarse con los demás, entendiendo códigos de significados que tanto para la escuela como para la familia sean canales de comunicación asertivas.

### **Categoría central de análisis: la cultura escolar y reglas que delimitan las prácticas**

En todas las culturas escolares, familiares, etc., existen reglas que distinguen a una cultura de otra, en este caso de una escuela a otra, de una situación escolar en el aula, en las relaciones interpersonales, así como las normas que gobiernan la

escuela, por lo que hablar de cultura se puede entender como algo que varía o que es variable cuando se producen situaciones distintas en cada actividad humana. Por ejemplo, la actitud hacia la religión, la identidad, etc.

Por otra parte, otras reglas definen entrar en contacto con otras culturas (éste no es el caso), pero otras como las reglas que definen los contenidos que son o no son apropiados para determinadas categorías de sujetos nos conduce a hacer valoraciones. En la cultura escolar existen normas y valores que se consideran apropiados, se valoran ciertas habilidades y los conocimientos que se han de impartir.

### **Práctica pedagógica**

En esta escuela, el número de alumnos en todos los grupos es inferior a 20, esto podría considerarse como una gran ventaja, sin embargo, debido a la planeación establecida, difícilmente se les brinda a los alumnos una atención individualizada, aunque una de las profesoras trata de incluir ejercicios de programas de apoyo para mejorar el aprovechamiento de los estudiantes.

En cuanto a los problemas de lecto-escritura, las profesoras utilizan estrategias que los niños y niñas deben realizar en casa, como es el copiar pequeños párrafos y hacer ejercicios de caligrafía para mejorar la letra.

Los materiales que contribuyen a enriquecer las clases, en ocasiones implican un gasto para la familia, pero en caso de incumplimiento de algún niño o niña sobre el material solicitado, genera la reflexión de una profesora acerca de la difícil situación económica de algunos estudiantes y acepta que algunos alumnos no lleven los útiles escolares solicitados, sin embargo el olvido de los libros de texto provoca en algunos profesores mucho enfado porque esto dificulta el desarrollo normal de las actividades en clase. Por supuesto, esto se puede constatar de manera explícita en las evaluaciones; es decir, el incumplimiento de los materiales se ve reflejado directamente en las calificaciones de los alumnos.

Dentro de la práctica pedagógica y de las estrategias empleadas en el aula, se pudo notar que los profesores/as, utilizan auxiliares para fomentar aprendizajes, como son el uso de palitos para facilitar las operaciones matemáticas, recortes de periódicos donde los alumnos encuentran ejemplos de los temas que tratarán en

clases; así mismo, las profesoras buscan medios como los mapas para facilitar la ubicación de espacios entre sus alumnos.

Existe una constante retroalimentación en los grupos, en las cuales participan tanto docentes como alumnos, en algunos casos también utilizan diccionarios para verificar los significados que los estudiantes otorgan a diferentes palabras. Aunque en algunos casos se hacen presentes aprendizajes tradicionales, como en un grupo de quinto grado, en donde la profesora dicta a sus alumnos un cuestionario; también se promueven aprendizajes significativos, basándose en los conocimientos previos de los niños y niñas, en algunos es tal su habilidad cognitiva que llegan a sorprender a sus profesoras por la rapidez que muestran al resolver los ejercicios.

El control grupal que ejercen las profesoras con sus alumnos, es muchas veces de forma verbal, medio por el que expresan algunas sanciones que llegan a cumplirse, lo que provoca el llanto de algunos niños. Sienten temor ante la autoridad y el cumplimiento de la sanción.

Una de las profesoras otorga una atención especial dentro del horario de clases a un niño que presenta dificultades de lectura, en otro de los casos se observó que una de las estrategias de aprendizaje utilizadas es el aprendizaje entre pares, esto puede resultar muy favorable ya que el alumno enseñará el conocimiento de la forma en que él lo aprende y puede ser más accesible cuando lo hace la profesora.

En algunos grupos se promueven las actividades en equipo, las cuales generan no sólo beneficios al aprendizaje, sino que fomentan las habilidades sociales de los niños a través de la convivencia, la expresión verbal y el consenso. Sin duda estas estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula nos señalan los modos distintos en que los profesores ponen en juego sus experiencias académicas/profesionales, pues en cada grupo, vemos que de acuerdo a los estadios de desarrollo se seleccionan las estrategias didácticas que pueden alcanzar los propósitos educativos que marca el programa oficial; sin embargo, como señala Torres (2003:163), es decisivo e importante que los profesores presten atención a aquellos aspectos que condicionan los procesos interactivos que en la vida académica diaria tienen lugar o cuestiones que favorecen la visibilidad de todos y cada uno de los niños y niñas.

## **Formación académica y antigüedad**

Dentro de la categoría formación académica y experiencia laboral de las profesoras entrevistadas, se aprecia que la experiencia laboral va de los 15 a los 37 años. En tres de los casos, la formación académica es de licenciatura en Educación básica, aunque una de ellas cuenta además con la carrera de Trabajo social.

Las relaciones interpersonales con compañeros de trabajo se dan en un ambiente de respeto, tratan de llevarse bien para mantener un clima laboral cordial dentro de la institución. El director inspira la confianza, escucha y apoya las peticiones de los docentes. Aun cuando es un director político/administrativo, según Ball (1989), porque su papel se centra en delegar responsabilidades y vigilar la marcha adecuada del curso escolar. Por observaciones informales y conversaciones, nos dimos cuenta de este tipo de liderazgo, ya que no hubo oportunidad de entrevistar al director de la escuela. Por lo tanto, no nos parece pertinente disponer de un apartado sobre tipo de liderazgo como en los otros casos de las escuelas estudiadas.

## **Seguimiento de reglas y normas en la escuela**

En cualquier sistema social hay reglas que gobiernan el modo en que las personas han de comportarse unas con otras, lo que se debe hacer y lo que no, pero también hay reglas sobre cómo se deben hacer las reglas, quién las hace y cómo se han de negociar... (Dowling y Osborne, 1996:29).

Los niños han aprendido a seguir normas y reglas, las cuales inician desde la entrada al aula, los estudiantes deben formarse en filas y partir ordenadamente a sus respectivos salones; así mismo se les inculca respeto por los tiempos y espacios, como lo es el recreo y las horas clase, una vez dentro del aula, los alumnos tienen prohibido comer; dentro de las reglas y normas promovidas en el aula están implícitos hábitos de higiene, pues los alumnos antes de partir a sus casas deben recoger la basura de sus lugares y levantar sus sillas; también se promueven normas como es el saludar; los alumnos han aprendido a respetar el lugar de los demás y a seguir las instrucciones en clase, las maestras se cercioran de que así sea.

*Tocan el timbre y todos corren a formarse fuera del salón, hacen dos filas, una de hombres y otra de mujeres, la profesora de guardia hace que los alumnos tomen distancia por tiempos (P1-p1).*

*La maestra les dice que lo terminen de tarea, que guarden sus cosas y se formen, los alumnos hacen un gran alboroto, rápidamente hacen dos filas, algunos se despiden con un beso en la mejilla de su maestra y salen del aula formados (P2-O2-p25OA).*

*Los alumnos se ponen de pie diciendo “buenas tardes”, la maestra les responde el saludo (P4-O1-p10A).*

*Tocan el timbre, es hora de salir (Alejandra no terminó su trabajo), todos guardan sus cosas, la maestra dice: quiero lugares limpios; algunos recogen basura que hay en sus lugares, hacen dos filas una de hombres y otra de mujeres y salen del aula (P4-O3-p23OA).*

La mayoría de los niños y niñas entrevistados realizan sus tareas al llegar a casa, esto es una ventaja para ellos pues podrán dormir sin la presión de hacerla por la mañana; teniendo parte del día libre; tres de los entrevistados no contribuyen en los quehaceres de la casa, pero en uno de los casos una niña realiza demasiadas actividades en su hogar.

### **Categoría central de análisis: relaciones interpersonales**

Según comentarios de dos de los niños y niñas entrevistados, para ellos la escuela resulta atractiva porque les gustan los libros que hay en ella, esto es muy favorecedor porque contribuye a incrementar su interés por la lectura. La escuela ofrece motivaciones que acercan a los alumnos/as a su escuela

Resulta grato saber que todos los alumnos mantienen lazos estrechos con sus compañeros de clase e incluso con los de otras aulas. Sin embargo, en algunos momentos de la vida cotidiana de las aulas, surgen conductas de indisciplina que son agresivas.

*Un niño voltea y le pica el brazo a su compañero de atrás, el otro niño le dice “ya déjame”, el niño se voltea y comienza a golpear su mesa con su libreta, hace mucho ruido, el niño de atrás le pega en la espalda gritándole “ya” (P1-p20OA).*

Las relaciones interpersonales entre los alumnos resaltan como elementos claves de su socialización, para el intercambio de sus ideas y de sus afinidades como personas. Es importante mencionar que aun cuando las relaciones se den de forma espontánea en espacios escolares como el patio de recreo o en el aula, los profesores/as podrían promover actividades de socialización más efectivas para el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, de tal manera que favorezcan relaciones más sanas entre los estudiantes en tareas grupales donde tienen que poner en juego sus capacidades para escuchar, ayudar al otro y organizar la tarea que les corresponda. La agresividad dentro de los alumnos no lleva más que a una actitud que puede convertirse en violencia física y verbal y afectar las relaciones entre los individuos que en la escuela interactúan.

### **Se promueven valores de amistad entre otros como la solidaridad y el saber compartir**

Si analizamos el otro lado de la moneda, se pueden observar algunos grupos en el que las relaciones interpersonales son buenas, los alumnos aprovechan cualquier oportunidad para conversar y jugar con sus compañeros, aunque sea en los momentos de clase, en algunos se extiende hasta los momentos después de la escuela, camino a casa; dentro de esta interacción se muestran valores como es la solidaridad o el compartir con el otro, esto se refleja en ayudar a los demás al realizar alguna actividad, entre ellos señalan los errores de otros con la intención de que sean corregidos y obtengan buenas notas; la relación de los alumnos con los docentes es satisfactoria, así mismo una de las profesoras muestra gran interés en sus alumnos y procura su bienestar al curar una herida, lo cual sirve como ejemplo al resto de los alumnos para promover valores; sin embargo hay alumnos no bien aceptados por los demás ya que buscan cualquier oportunidad para molestarlos y así llamar la atención, y una sanción a ellos llega a provocar la burla de los otros.

*La profesora sale del aula, sólo 5 continúan trabajando, muchos se levantan a platicar con otros compañeros, otros permanecen en su lugar y platican con sus compañeros de atrás o de enfrente (P1-p9OA).*

*Un niño corre y le dice a Saúl que si le presta su resistol para hacer telarañas,*

*el niño le dice “si, agárralo, está en mi banca”, el niño corre muy emocionado y comienza a untar sus dedos con resistol (P1-p120A).*

Este puede ser un ejemplo claro, que ante los conflictos y las desavenencias que pudieran existir entre el alumnado, existen igualmente reglas de socialización para erradicar la violencia o la agresividad y trabajar para educar hacia la paz.

### **Características sociales y geográficas de la escuela**

Hemos considerado iniciar con esta descripción de la escuela, para ubicarnos desde su contexto geográfico y definir si es o no marginal, dentro de lo urbano.

Esta escuela es de turno vespertino, ubicada en una colonia de ampliación de la ciudad. A esta escuela la hemos denominado “de concentración”, porque las familias de alrededor, suelen inscribir a sus hijos en ella. Las madres de familias son la que generalmente acuden a llevar a sus hijos a la escuela, por lo que se ven pocos padres.

Por sus características geográficas, podemos decir que socialmente y a pesar de la situación socioeconómica media-baja de las familias, el plantel no se encuentra marginado de los apoyos económicos y de servicios educativos, que a diferencia del caso EMO, la situación precaria de los niños y niñas y sus familias como de la escuela misma sufre condiciones de abandono.

Pero, aun cuando pudieran existir los servicios como los apoyos psicopedagógicos y sus instalaciones se mejoren es conveniente trabajar la parte de la comunicación con las instancias, ya que según lo que reportan los padres, madres y profesores, es necesario que de forma conjunta se tomen las decisiones más pertinentes para subsanar algunas de las necesidades educativas de los alumnos/as.

### **Descripción física de la escuela**

Es una escuela pequeña, muy limpia, los grupos en los salones son pequeños y según las profesoras entrevistadas hay una mejor conciencia de la cultura de la limpieza. La escuela cuenta con varias aulas de primero a sexto grado. La dirección escolar es pequeña. El director tiene una secretaria y un equipo de cómputo. Las

aulas son amplias, entra claridad de los ventanales grandes. Cuenta con jardineras pegadas a los muros y con una explanada de concreto, en la que se celebran homenajes y se da la clase de educación física, así como otros eventos artísticos. Las profesoras son de edades entre los 40 a 60 años aproximadamente, de las cuales algunas están a punto de su jubilación. Actualmente se están construyendo nuevas aulas para computación y nuevos baños.

Los escenarios educativos en los cuales se imparte la enseñanza, son adecuados en términos de espacios tradicionales, donde el agrupamiento no supera los 30 alumnos. La mayoría de las profesoras no tiene problemas de cantidad, pero esto es muy relativo para explicar la cualidad de cada realidad en el aula durante el desarrollo del trabajo diario en el aula, ya que cada quien incorpora las experiencias de su práctica docente, como de la motivación para trabajar con la nueva población de estudiantes que llega cada curso escolar y emprender nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

## **Reflexiones**

Como podemos apreciar en esta realidad educativa, no podemos sustraernos de la situación familiar de los niños y niñas. La desintegración familiar repercute enormemente en el desarrollo de una adecuadas habilidades sociales y cognitivas, sin embargo cuando las circunstancias de abandono de algunos de los padres ocurre, pueden producirse efectos negativos en la personalidad del sujeto para relacionarse bien con los demás, o puede ocurrir lo contrario, ya que la cuestión del afecto proporcionado por otras personas cambia las maneras de interactuar del niño y sus interacciones sean más positivas como en el caso del niño con problemas de lenguaje por defecto congénito.

Asimismo, es importante tener en cuenta que las características de los niños y los grupos que conforman un centro, varían en cada ciclo escolar, por lo que los profesores tienen un gran reto que trabajar, aun cuando no se sientan capaces porque no han recibido una capacitación, sino porque la tarea de educar tiene un sentido humano. La comunicación entre profesores-padres e instancias de apoyo psicopedagógico, es un elemento clave en la difícil tarea de educar para responder

a las exigencias impuestas desde arriba y llevar a cabo la modernización en las aulas. Existen muchos programas compensatorios que orientan la actividad escolar de los profesores y profesoras cuando existen casos especiales en las aulas, sin embargo la carga académica y programas que hay que cumplir crean en los profesores la incertidumbre de poder alcanzar los objetivos primordiales de la educación integral.

Por otra parte, las relaciones interpersonales entre los alumnos resaltan como elementos claves de su socialización, para el intercambio de sus ideas y de sus afinidades. Es evidente el esfuerzo de los profesores y las profesoras para promover los valores en el aula y en la escuela, aun cuando dentro de las familias todavía no se tenga conciencia de lo que puede afectar el tener antivalores como la agresividad y la falta de respeto hacia los demás.

### **Caso 3. EPMA.**

#### **Categoría central de análisis: situación familiar**

Lo que sucede en el ámbito familiar de cualquier alumno y alumna tiene una gran importancia en su desarrollo y aprendizaje. Las relaciones que existen en la familia, el clima social y emocional, las expectativas hacia él, de los padres hacia la escuela, tienen una gran influencia en la situación educativa de los niños y niñas en edad escolar. Esta identificación de lo familiar nos lleva a comprender cómo desde los espacios y los modos de vivienda, tipo de relaciones entre padres y hermanos, los niños y las niñas interactúan en un ambiente que determina su estatus académico y social en la escuela. En el caso particular de esta escuela, parece ser que la situación socioeconómica de los padres, como su disposición a cumplir normas y reglas, no discrepa mucho de sus valores y de los principios que les rigen en su casa. Sin embargo, nos encontramos con aspectos de desintegración familiar lo que no significa que deba desatenderse la comunicación y el apoyo de la escuela.

### **Situación familiar de los niños y las niñas**

De acuerdo a la grafica 3 se señala este caso, de los 171 estudiantes, el 50% de ellos vive en familias integradas, esto es un aliciente para los alumnos en su desarrollo académico; sin embargo, a pesar de que el resto de los niños y niñas no tienen una familia nuclear, las personas encargadas de su cuidado y protección, en un 60% los apoyan con la elaboración de sus tareas, lo cual significa su interés por los estudios de los alumnos. No así en la sana alimentación de los alumnos, pues únicamente el 27% de ellos tiene buenos hábitos alimenticios. López y Tedesco (2002), afirman que no sólo son necesarios los recursos económicos que hacen posible el asistir a clase, también hay un despliegue de recursos como la alimentación, el tiempo, valores, consumos culturales y capacidad de dar afecto dentro del ambiente familiar.

### **Categoría central de análisis: cultura escolar**

Para precisar mejor la concepción de cultura escolar que identifica a los sujetos, sus relaciones y su funcionamiento en este centro escolar, nos situaremos en una representación que construye Sagastizabal (2000), la cual es la *dimensión de conformidad*. Se refiere a una escuela cuya función es enseñar a los alumnos a comportarse de acuerdo a los roles tradicionalmente asignados a los niños y las niñas; el respeto a las reglas, la jerarquía, la conformidad con los roles genéricos. En ella se incluyen los siguientes objetivos: ser aplicados y estudiosos, ser ordenado y puntual, interesarse en las disciplinas enseñadas en la escuela, obedecer, respetar la autoridad, que un niño actúe como un niño y una niña actúe como una niña. Este funcionamiento escolar a diferencia del Caso EMO 1, donde la situación es “rescatar del abandono a la escuela y permitir la entrada a más niños”, en este centro, las pautas, normas, reglas ya están planificadas y regidas bajo un ordenamiento disciplinar. Aunque no signifique que en los demás casos (escuelas seleccionadas) no aparezca esta dimensión (aunque poco velada).

### **Seguimiento de reglas y normas en la escuela**

Dentro de las subcategorías que se analizaron en esta escuela se encuentra precisamente el seguimiento de normas y reglas institucionalizadas, mismas que

rigen las actividades escolares en la vida académica de sus protagonistas.

En general, los padres parecen estar a gusto con la forma en que enseñan a sus hijos, en cuanto a las tareas y al aprendizaje obtenido. Sin embargo, piensan que las maestras/as se relajan demasiado en el recreo, por lo que sería necesario hacer una guardia de vigilancia, ya que los niños están libres de correr por toda la escuela, aun cuando hay reglas explícitas en carteles. Gimeno (2003), señala que las escuelas deben mantener un orden por encima de las disciplinas para cumplir con los aprendizajes académicos.

Tal parece que tanto padres como profesores en esta escuela tienen el mismo sentido de disciplina y orden. Es una escuela que sigue al pie de la letra las reglas de puntualidad, así como sobre el uso del uniforme, entre otras cosas. Por ello, la disciplina viene reclamada por el orden que exige un fin o una actividad que es la cultura del orden disciplinario de la escuela tradicional.

Por otra parte, los padres piensan que sería necesario que la escuela trabajara con los alumnos para una mejor orientación sexual, ya que observan conductas que para ellas, según sus valores y principios no encajarían en el comportamiento de un niño y una niña. Gimeno (2003), señala en este sentido que moralizar las conductas se explica desde que a las instituciones se les configuró como espacios cerrados, para un modelo de funcionamiento que sirviera a la vez para las funciones de asistir, moralizar, controlar y enseñar a grupos numerosos de menores. Así también lo vemos en estas conductas reguladoras que las profesoras utilizan cuando es necesario que los niños respeten la disciplina en espacios donde unos entran al aula y otros salen al recreo: *Primer Grado: Son cuarto para las nueve y la maestra le llama la atención al grupo de tercero porque están jugando diciendo que su clase empieza después, que comprendan que los niños de primero están chicos y no los dejan trabajar.*

La llamada de atención de la maestra al alumno se centra en la función de los roles que se definen dentro de la escuela. Como señala Tharp (2002), la cultura también influye en las pautas de actividad del aula mediante variaciones de roles esperados. La experiencia cultural nos proporciona modelos acerca de cómo pensar, y comportarnos mientras desempeñamos los distintos roles de nuestra vida.

*Quinto Grado: Una niña entrega su examen a la maestra y le dice “no estudiaste”. La mayoría de los alumnos porta su uniforme y están bien abrigados, se nota el cuidado en su vestimenta; (la mayoría tiene buenas mochilas, también se nota la calidad de las mismas) (P.3-2OA).* Los alumnos de manera análoga también desempeñan un rol esperado dentro de la cultura escolar y su contexto. Tharp (2002) afirma al respecto del rol de estudiante, que también presenta variaciones culturales y normalmente se espera de ellos que respeten las expectativas y los deseos del enseñante.

Las reglas de la escuela forman parte de la cultura escolar. Se definen explícitamente reglas de disciplina y puntualidad en los alumnos y los profesores.

Se refuerza el trabajo académico individual más que de colaboración. En el trabajo con alumnos se observa una atención frente a las dificultades de los alumnos, sin embargo la tolerancia de los profesores se queda corta cuando los niños y las niñas no cumplen satisfactoriamente con el seguimiento de los profesores. En este sentido, vemos “...que la necesidad de controlar a los alumnos está más asociada al rol institucional que al rol personal de los enseñantes, éstos son conducidos a conceder una primacía al respeto de las reglas en la relación con los alumnos” (Postic, 2000: 31).

Los padres de familia tienen claro que los niños deben llegar puntuales o no entran a clases. Las reglas de la escuela también se hacen explícitas hacia el cumplimiento de tareas y la responsabilidad de los niños de cumplir tanto con el trabajo como con el reglamento, la puntualidad y la disciplina dentro del salón. Gimeno analiza que esto es una tradición que se centra en disciplinar más que en enseñar contenidos y ha generado una cultura de mantener el orden, no siempre acorde con lo que consideramos que sea un trato justo adecuado a los menores (Gimeno, 2003).

Sin embargo, en la disciplina existe un código implícito para cumplir reglas de conducta a través de sanciones a los alumnos que los padres consideran injustas porque no se les hacen saber a tiempo. Por otro lado, existe entre los alumnos violencia verbal y ésta pasa desapercibida por los profesores. Esto genera un sentimiento de injusticia en los padres. También genera inconformidad en los

padres de familia estigmatizar a los niños por mala conducta.

Como señaló Foucault (citado por Gimeno, 2003), las escuelas pertenecen a esa categoría de lugares estructurados de acuerdo con el modelo de control del panóptico (espacio especialmente diseñado donde nada de lo que ocurre escapa a la mirada del vigilante, de modo que los vigilados, acaban interiorizando la mirada de aquel. Como vemos en estos ejemplos.

*Los niños/as salen en fila, muy ordenados (17 niñas y 10 varones). El uniforme de las niñas es una especie de vestido con holanes tipo overol, es blanco con puntos o bolitas rojas y un suéter rojo (p8-3,8, 08/03/05OA).*

*En este momento llega la directora a hablar con la maestra; los niños la ven y se levantan diciendo “buenos días”, continúan trabajando (p.8-3,03/03/05OA).*

### **El trabajo colegiado**

El trabajo que se realiza hacia el interior del grupo colegiado de esta escuela, es a partir de la guía de Trabajo del Taller General de Actualización que propone actividades del Trayecto Escolar con la temática de valores. Esta guía es editada por la Secretaría de Educación Pública. El trabajo colaborativo de los docentes es a partir de las actividades prescriptivas. En la dinámica se percibe la falta de diagnóstico de las dificultades y necesidades de los alumnos. Desde los aportes de Delors (1996), estas situaciones no favorecen la participación activa, la cual es necesario que el cuerpo docente considere. La falta de integración puede ser un factor que más que beneficiar a las instituciones puede perjudicar la motivación, la participación y la innovación para un trabajo autónomo que pueda concretizarse en la práctica docente, en las interacciones entre maestros y alumnos. Se identifica distancia entre el deber ser y el hacer docente que realmente pueda abatir las dificultades que enfrenta la escuela.

Se recuperan de las actividades de la guía estrategias de reflexión en valores, el amor como un valor para generar un cambio de conducta en los alumnos. Al respecto Delors (1996) hace hincapié en la permanencia de los valores, las exigencias del futuro y los saberes del docente y la sociedad. Se propone involucrar a otros sectores y evaluar las estrategias implementadas.

## **Comunicación padres de familia-escuela. El proyecto escolar**

El proyecto escolar se integra con las estrategias y acciones pedagógicas construidas por el colectivo docente que dan orientación al trabajo. En esta escuela la comunicación de los padres con la directora es impersonal, y no existe conocimiento de los padres de familia sobre los proyectos de la escuela. Ellos conciben como proyecto escolar el trabajo que se realiza en el aula de medios audiovisuales, porque es de los que las y los profesores les han hablado que es uno de los espacios de trabajo donde se puede ver una mejora del inmueble, además de un buen equipamiento de cómputo.

*Pues el único proyecto que a nosotros nos dieron a conocer, la maestra de quinto grado, fue el proyecto de aula de medios, que fue este... un proyecto que los niños estuvieron manejando de audiovisual, ellos fueron manejando dibujos y en la computadora se les enseñó a mover esos dibujos (P.1-139,11/06/06.EF).*

En entrevista a padres, ellos identifican que los profesores hacen su trabajo individualizado, por la responsabilidad que tienen de comunicar a los padres al inicio del año escolar. Cada profesor construye el imaginario de ser buen profesor a través del trabajo dentro del grupo en las asignaturas de español, matemáticas y asignación de tareas. Los padres consideran que las tareas son suficientes en cantidad y calidad además que son revisadas por el maestro o maestra, lo que se cubre sus expectativas.

Una de las estrategias que los profesores/as utilizan para la mejora académica de sus alumnos es la revisión y apoyo de las tareas en casa que se delega a las madres de familia, generalmente por el rol tradicional de género del cuidado de la casa y los hijos.

El estilo de cada docente varía en estrategias y cumplimiento de reglas tanto de disciplina como de responsabilidad y la comunicación que pueda darse con el padre de familia.

Los padres participan con la escuela en la asignación de materiales y eventos, no existe participación en el trabajo pedagógico. Ellos solicitan mayor apoyo institucional de SEP y Gobierno del Estado para el mantenimiento del inmueble y recursos materiales, porque aunque los padres realizan aportaciones económicas para mejorar el edificio, éstas son insuficientes, ya que corresponde al Estado

proporcionarlo y vigilar la infraestructura de los planteles escolares públicos. De estos padres, los profesores manifiestan que sólo el 40% mantiene una constante comunicación con el maestro/a para conocer el avance educativo de sus hijos o los contenidos que más se les dificultan y que requieren mayor apoyo en casa con las tareas y el apoyo emocional y afectivo por parte de la familia, estas condiciones favorecen el aprendizaje de los alumnos en una interacción con la escuela.

Por otra parte, únicamente el 33% de los padres de familia apoyan a la escuela, es necesario conocer por qué o a qué se debe su indiferencia por contribuir a mejorar el lugar donde sus hijos pasan gran parte del día.

### **Las representaciones de los padres sobre los enseñantes de sus hijos**

Se confirma que las expectativas de los padres acerca de la escolaridad de sus hijos se encuentran en las representaciones que tienen de la educación y del rol del enseñante y éstas se manifiestan cuando se expresan del trabajo desempeñado por los docentes. Por ejemplo, una maestra es buena cuando deja muchas tareas, cuando son revisadas y corregidas lo que da oportunidad para que sus hijos saquen buenas calificaciones.

*Siempre son revisadas las tareas, al menos uno o dos días pasan, pero si son revisadas. Vemos la calificación y vemos que si es la calificación que el niño se merece P.1-189,11/06/06.EF)*

*Y de hecho si las tareas no son correctas, la maestra hace las correcciones y los niños la vuelven a hacer ya con las correcciones que les indicó la maestra (P.1-190,11/06/06.EF).*

*...y afortunadamente los maestros que le han tocado a mi niño han sido buenos y esta maestra, es muy buena maestra, la maestra de quinto azul, pero muy buena maestra... (P.1-194,11/06/06.EF).*

Éstas son aspiraciones altas de los padres porque confían plenamente en el trabajo de los profesores y admiran, en algunos casos, la labor desempeñada por los maestros/as de sus hijos. Así se señala cuando opinan sobre los trabajos y participaciones de sus hijos.

*...está repasando los temas más difíciles de matemáticas, de español, hicieron muchas cosas, la maestra los animó a hacer muchas cosas, su taller de lecto-*

*escritura estuvo buenísimo porque los niños hicieron antología de poemas, hicieron como 4 antologías de poemas, de todos los poemas que hicieron los niños, pero definitivamente hay maestros que para nada, para nada (P.1-194,11/06/06.EF).*

*La maestra de hecho nos dice que los niños... Por decir un problema y si no lo entienden lo vuelve a explicar pero yo no me quedo allí, hay niños que ya se los explicó y ya se los explicó y no entienden, pero la maestra es difícil que los niños no le pongan atención... (P.1-195,11/06/06.EF).*

### **Tipo de liderazgo: desde los profesores**

En esta escuela primaria se pudo detectar que el liderazgo se presenta en los profesores pero más que liderazgo, Ball lo llama influencia u oposición, señala con acierto que la influencia se basa en la explotación de algún género de relación especial, una relación social y personal o una relación de poder o de intercambio... la influencia se ejerce en ámbitos privados, detrás del escenario.

La oposición, según dicho autor, “se basa en la ausencia de una relación, es un choque público de voluntades de afectar al juicio de otro o a la toma de decisiones, mediante la palabra o la acción sobre la base de lazos informales de alguna especie”. (1989:137)

El liderazgo de esta escuela es ejercido por algunas profesoras quienes cuestionan las prácticas de colegialidad. Se percibe durante algunas reuniones cómo las profesoras de aula, dominan el espacio mediante la voz. Son profesoras que toman la palabra y argumentan sus sentimientos de resistencia ante cambios que pueden mover la dinámica tradicional en la cual han trabajado. Tienen autoridad sobre sus alumnos y sobre los padres para el cumplimiento estricto de las tareas.

### **Categoría central de análisis: la práctica pedagógica**

De acuerdo con Araujo y Chadwick (1988), la siguiente observación en las estrategias que emplea la profesora se centra en un modelo social propuesto por Albert Bandura, desde un enfoque ecléctico que combina ideas y conceptos del conductismo en donde el alumno adquiere patrones o respuestas intrínsecas

simplemente por medio de la observación al maestro y bajo modelos apropiados. Primer Grado: *La maestra ordena que guarden sus cosas y pongan atención, que el tema se llama el conocimiento del medio y van a hacer un experimento (P.24-5, 08/03/05OA).*

*La maestra de base pide que saquen su libro de actividades. (P.1-24-5,11/06/06.EF)*

*La maestra me comenta que son siete niños nos que no saben todavía leer muy bien pero que se queda con ellos a repasar junto con unas copias que compraron sus mamás.(P.5-1,10/03/05OA)*

Tercer grado: *La profesora entrega a los niños los nuevos libros de rincones de lectura, les ha pedido que los lean y comenten la lectura.*

*La maestra les cuenta el cuento que leyó, sobre el adivino, los niños ponen atención (o.26-4/04/05/05OA).*

Durante las clases de primero, se propicia en los niños que aprendan palabras nuevas con el objetivo de ampliar su lenguaje. En esta estrategia, la maestra crea dos condiciones: Los sucesos internos del alumno (atención, motivación, grado de desarrollo intelectual y las condiciones o sucesos externos (la enseñanza propiamente dicha). La maestra propicia la situación estimuladora desde el enfoque de Gagné, para implicar y guiar al estudiante durante el aprendizaje (Araujo y Chadwick, 1988).

Quinto grado: *La maestra pregunta “¿quién era el hombre de la selva?”; varios alumnos comentan la lectura; ahora la maestra pregunta “¿cuál fue la causa por la que el jaguar se volvió pinto?”; los niños se ríen de la respuesta de un compañero y la maestra responde “acaba de llegar, recuerden” (P11-3/08/03705OA).*

*La maestra supervisa el trabajo de un niño que al parecer salió y se perdió la retroalimentación y participación de hace un momento en el aula. El niño se pierde un poco al hacer la actividad y la maestra lo orienta (P14-5/08/03/05OA).*

La estrategia de la maestra es un aprendizaje cognoscitivo durante el que el docente propicia las condiciones necesarias externas y los factores internos como la información relevante. La habilidad de manipular el lenguaje y otros símbolos para aprender nuevas cosas. Estas estrategias generan aprendizajes, son genéricas

y pueden ser aplicadas en otras situaciones. Se considera la información verbal y habilidad intelectual, las actitudes y estrategias cognitivas a partir de preguntas y respuestas (Araujo, 1988).

*Primer grado: Un niño le pide a la maestra algo pero no puede escuchar, la respuesta de la maestra es no (.08/03/05OA).*

*Tercer Grado: A pesar de ser temas significativos para los niños, se encontró la desarticulación de los contenidos así como los saltos de una asignatura a otra, en las cuales no se recuperan conocimientos previos de los niños. Se observó que las prácticas de la lectura recreativa se realizan de manera prescriptiva o arbitraria de manera azarosa y no considera las necesidades o gustos de los niños por la adquisición o asignación de libros para leer a pesar de que los niños expresan que les gustan que les lean cuentos.*

*Quinto Grado: El manejo del contenido de historia, se aborda fragmentado y desarticulado de las demás asignaturas así como descontextualizado. El libro de texto es el único material para abordar el tema de historia a partir de la lectura y pregunta a los niños. En esta asignatura la maestra propone el trabajo en equipo para la lectura de comprensión e ideas centrales del libro, actividad que no concluye por iniciar el recreo.*

Se observa que en la clase de español la guía del trabajo para los niños es el libro de texto y la maestra es la mediadora de estas actividades, supervisa el trabajo y propone el uso del diccionario para las palabras que los niños no conocen. Mediar el aprendizaje de los niños y niñas en las aulas es un elemento importante para que los niños puedan ser autónomos en su aprendizaje.

Al respecto, Delors (1996) hace una recomendación a través de la UNESCO acerca de que los contenidos tienen que fomentar el deseo de aprender, el ansia y alegría de conocer y, por tanto, el afán y las posibilidades de acceder más tarde a la educación durante toda la vida.

### **Categoría central de análisis: programas compensatorios**

En este centro educativo existen 26 niños con necesidades especiales atendidos por las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) que presentan problemas de audición, de motricidad e intelectuales. Se realiza

sensibilización al padre de familia para que apoye el trabajo dentro de la escuela. Corresponde el mayor compromiso a los especialistas de USAER y a los padres de familia. Los maestros dan seguimiento de este programa aunque consideran que es insuficiente. La extraedad, la reprobación, ausentismo, así como la deserción entran en otro nivel de atención por el programa preventivo y compensatorio, aunque este resulta insuficiente porque sólo atiende a los niños media hora antes de que salgan de la escuela, a esto se agregan otros factores desfavorables como la falta de compromiso de algunos profesores y de los padres de familia. Se identificó que la problemática de niños con rezago educativo no se considera relevante y esto acrecienta la inequidad dentro del aula cuando los niños y los profesores/as interactúan. También falta compromiso del profesor, para dar seguimiento de la mejora académica de sus alumnos, así como de los padres de familia que trabajan o de las madres solteras.

En general se identifican varios factores que no favorecen la atención a niños con discapacidad o necesidades educativas especiales, la principal es la falta de compromiso del profesor con su trabajo, las resistencias hacia la integración y participación dentro del grupo colegiado, la falta de apoyo entre profesores o el trabajo colaborativo, así como el apoyo de los padres de familia. El análisis radica en que la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en factor positivo tanto de entendimiento mutuo entre los individuos y grupos humanos (Delors, 1996) que es todo principio de justicia y equidad educativa y por tanto social.

Las siguientes observaciones demuestran que el trato de los profesores/as hacia los alumnos/as, puede ocasionar pánico, bajo la amenaza del castigo por no seguir las normas estrictas de la disciplina para controlar el cuerpo, es decir las conductas dentro del aula. No se cumplen satisfactoriamente las exigencias curriculares, los conocimientos a desarrollar durante esta formación escolar, lo que ocasiona frustración en los maestros que de manera preocupante se refleja en el sentir de los alumnos. Un sentir que causa dolor, frustración y miedo.

Primer Grado: *César (el niño con capacidades diferentes) no pasa con la maestra a pesar de que le toca, la maestra llama a Giovanni y le dice que pase pero él se queda quieto y callado (se ve que tiene miedo) la maestra se empieza a*

*enojar, y amenaza con llevarlo a la dirección (le dice contéstame, sabes hablar). El después de tanto le dice que no sabe leer, y se pone a llorar (ella dice ¿por qué lloras?, te voy a dar unas nalgadas). Después regresa a su lugar y se pone de nuevo a llorar, después siguen pasando sus compañeros y dice pónganse a leer aunque sólo vean los dibujos (P4-16/03/16/05OA).*

*El niño con capacidades diferentes tira el libro y le dice chistoso, eres un simpático todavía que lo tiras le echas la culpa a otro, y gritando con una voz fuerte le dice: ¿me escuchas?) (P4-16/03/16/05OA).*

*Quinto Grado: hay un niño en la primera fila que se esfuerza para ver el pizarrón, la maestra se da cuenta y le dice “no ves, verdad”; “bueno entonces los alumnos que no ven (están como a dos metros del pizarrón, cerca de la ventana), acérquense para que vean” (P.5,P1,03/03/05OA).*

Se analiza que el propio sistema educativo es quien conduce a situaciones de exclusión que genera fracaso escolar irreversible y provoca a menudo marginación y exclusión social, que en muchos casos, como los anteriores, son formas de violencia o de extravíos individuales (Delors,1996).

### **Categoría central de análisis: dificultades académicas**

Las diferentes habilidades académicas pueden asociarse a las de aprendizaje, es decir cuando los niños no consiguen alcanzar las mínimas habilidades que exige el currículo oficial de la escuela primaria. Como las que tienen que ver con aspectos de la lectura y escritura, muchas veces originados por falta de hábitos de estudio, o bien por las dificultades en el seguimiento de las instrucciones en el aula.

### **Falta de hábitos de estudios y su repercusión en las habilidades básicas de lecto-escritura.**

En las dificultades académicas detectadas, una de las más significativas es que el 35% de los estudiantes carece de hábitos de estudio, lo cual es muy lamentable, ya que a esta edad los niños y niñas comienzan su formación como estudiantes y es indispensable que desde pequeños adquieran un gusto por el conocimiento plasmado en los libros.

Otra de las dificultades académicas, tiene que ver directamente con el fomento a la expresión oral y escrita, mencionada con anterioridad es una necesidad básica recomendada por la UNESCO como contenidos básicos de aprendizaje para que los seres humanos puedan desarrollar permanentemente sus capacidades de vivir y trabajar con dignidad (Delors, 1996) con respecto a las habilidades cognitivas, la mayoría de los estudiantes de esta escuela tienen dificultades para interpretar un texto y para resolver problemas matemáticos. La recomendación sería también que la escuela fomente el trabajo en equipo, la participación de los estudiantes y la expresión de ideas entre los alumnos.

*La maestra de quinto, se da cuenta de que a los alumnos les cuesta trabajo hacer multiplicaciones y divisiones, vuelve a preguntar al grupo “¿cuánto es 12/12 y su denominación; cómo se va a dividir?” (de pronto la maestra se da cuenta de que hay una niña que le cuesta trabajo dividir los numeradores y denominadores); ya que le pregunta “¿no sabes dividir?”, va al sitio donde está la niña y le explica, se acerca a otra y también supervisa el procedimiento aritmético (p.8-3/16/03/05OA).*

### **Habilidades cognitivas y su potencial para el aprendizaje escolar**

Según el diagnóstico, se identificaron de un total de 171 alumnos, sólo el 37% sigue bien las instrucciones, consideramos que esto es consecuencia directa de que únicamente el 1% de los estudiantes mantengan su atención centrada en el desarrollo de las clases y tengan buen razonamiento para comprender los contenidos.

Así mismo, el interés de los 171 alumnos en sus estudios es muy bajo, pues sólo el 6% se esfuerza por obtener un mayor provecho de sus asignaturas; pero lo más preocupante es que del total de estudiantes únicamente el 2% es estudioso y dedicado. Es necesario fomentar en los alumnos la expresión oral y escrita, ya que de los 171 alumnos, sólo el 42% se expresa adecuadamente, el 21% escribe inteligiblemente y un escaso 19% lee por gusto.

## **Dificultades sociales y el rendimiento académico**

Según Trianes, Muñoz y Jiménez (1997:75), las dificultades de aprendizaje aparecen sistemáticamente relacionadas con unas deficitarias relaciones sociales con los compañeros. La dirección causal no está clara. Unas veces los problemas relacionales tendrán su origen en un bajo rendimiento académico; otras veces los problemas de rendimiento se deberán a la presencia de dificultades y problemas en las relaciones sociales con los compañeros, y las más de las ocasiones, puede que se deban a la interacción de ambos factores. En los porcentajes obtenidos del diagnóstico escolar realizado en este plantel, se pueden observar que los distractores, como los problemas familiares y la timidez, pueden estar perjudicando el desarrollo de las habilidades sociales.

En este sentido, se observa que de los 171 alumnos, el 37% se distrae con facilidad, es necesario conocer de dónde provienen los distractores, si están presentes en las propias aulas o en el exterior de las mismas, o en casos específicos puede ser que estén en la mente de los niños y niñas, lo cual podría ser porque se aprecia un 12% de niños y niñas que viven dentro de familias desintegradas. El 4% muestra violencia y el 23% de los estudiantes es tímido.

Podemos encontrar igualmente que dentro de estas dificultades sociales, se encuentran presentes, la indisciplina, que ocupa el primer lugar con un total de 21%, y se manifiesta en peleas; 1%, de niños que se burla de sus compañeros, el 4%, de los estudiantes muestran su insensibilidad y falta de valores (agresión, falta de respeto hacia sus demás compañeros); un 8% muestra violencia física, mientras que el 7% muestra violencia verbal, la cual generalmente suele lastimar más que un golpe.

Lo anterior puede estar fomentando porque el 6% de los 171 alumnos tiene baja autoestima y el 8% es introvertido. El comportamiento perturbador que ocasiona en el aula es claramente visible por los compañeros de clase y por el maestro, que poco a poco se van a formar una imagen negativa de estos niños, por lo que no es de extrañar que terminen siendo rechazados. Estos niños, pierden así la posibilidad de contar con la ayuda de sus compañeros, y de su confianza, por lo que, a la larga, podrían abandonar la escuela, no precisamente por tener un rendimiento académico bajo, sino porque sus habilidades sociales para interactuar

con los demás, les ocasionan problemas y un alto rechazo que puede minimizar su autoestima.

Lo anterior nos lleva a analizar el papel que el profesor tienen ante estas situaciones en el aula, ya que no se trataría de profundizar en el déficit de los alumnos /as sino en conocer sus posibilidades. Aunque para este estudio fue claro cuestionar (entrevista y diagnóstico) a los profesores sobre las dificultades presentadas en el aula, debe evitarse en el futuro establecer categorías o etiquetas entre los alumnos según sean sus condiciones personales y centrarse en las condiciones que afectan a su desarrollo personal y que justifiquen las ayudas específicas para responder a las necesidades educativas.

### **Habilidades sociales y su potencial para la equidad**

Por otro lado, existen niños y niñas cuyas habilidades sociales son un factor de apego y pertenencia a su grupo, ya que a diferencia de los niños perturbadores, éstos tienen la capacidad de adaptarse a la situación social del aula, por lo que podemos decir que estos niños son elementos potenciales que pueden ayudar a enseñar con el ejemplo a otros niños que son rechazados o ignorados en clase. Éstos pudieran ser rasgos de personalidad importantes para trabajar y responder a la equidad en el aula.

Del total de 171 alumnos/as que conforman esta escuela, observamos lo siguiente en esta gráfica 1: un 2% de estudiantes es cumplido, este indicador se refiere a aspectos académicos como las tareas. Asimismo, 1% se integra al grupo, se analiza que es necesario trabajar esta parte social de la integración, el mismo porcentaje aparece en si son comunicativos con 1%. Sin embargo, en el aspecto de compartir vemos un mayor porcentaje de 38%, es decir que a pesar de que en su mayoría los alumnos/as poco se comunican, sí tienen la habilidad de compartir y tienen actitudes significativas para ser solidarios con los demás compañeros con un 33%, aunque sigue siendo bajo.

Por otra parte, la habilidad de escuchar también es baja, considerando que es un número de 171 estudiantes. De igual manera, en la habilidad de sociable el porcentaje es muy bajo con un 6%.

Lo anterior nos indica que en su mayoría los alumnos registrados e identificados por sus profesores tiene pocas habilidades para socializar (poco comunicativos, su capacidad de escucha es baja y tienen dificultad para la integración).

Por lo que se indica en las gráficas, parece ser que los niños y las niñas tienen una mejor capacidad para adaptarse a las reglas y a las normas de la escuela.

## **Reflexiones**

Es importante el papel de la escuela como institución reguladora de los comportamientos y aprendizajes en la vida escolar. El seguimiento de normas y reglas en este caso, fue sin duda un aspecto que más destacó dentro del análisis del estudio. Se identifica la responsabilidad y el compromiso de los profesores por cuidar la imagen de la escuela, a través del manejo estricto de la disciplina escolar. Es inevitable no conocer el comportamiento de los alumnos que para algunos profesores puede ser perturbador en el aula, es claramente visible por los compañeros de clase y por el maestro, que poco a poco se van a formar una imagen negativa de estos niños, por lo que no es de extrañar que terminen siendo rechazados.

Los niños rechazados tanto por sus compañeros como por su maestros/as pueden perder la confianza de asistir a la escuela, a la larga estos niños y niñas podrían abandonarla, no precisamente por tener un rendimiento académico bajo, sino porque sus habilidades sociales para interactuar con los demás, les ocasionan problemas y un alto rechazo. En este sentido podemos ver que el rechazo se convierte en un factor de inequidad social.

Y aunque no se cuestiona la práctica pedagógica que pueda afectar el rendimiento académico de los alumnos, podemos decir que los padres de familia confían en la capacidad docente de esta escuela, sin embargo dentro de lo oculto aparecen diferentes formas en las relaciones educativas; porque si bien es cierto que a algunos profesores/as les falta compromiso para dar seguimiento a la mejora académica de sus alumnos, también podemos ver el caso de algunas madres cuyas condiciones socioeconómicas no les permiten ver lo que ocurre dentro de la escuela en la que estudia su hijo o hija. Es evidente que la escuela puede funcionar como un aparato de represión, pero cuando los padres están de acuerdo

con estas normas, el niño y la niña aprenden a socializar en el transcurso de su vida, convirtiéndose en una persona que, o bien se disciplina para no infringir las normas o bien para convertir su represión en rebeldía.

El análisis radica en que la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y grupos humanos (Delors, 1996) que es todo principio de justicia y equidad educativa y por tanto social.

## **CASO 4. EJV.**

### **Categoría central de análisis: situación familiar**

Se recoge como principal categoría de análisis la situación familiar por considerar necesario e importante el contexto y/o ambiente familiar donde se desenvuelven los niños y niñas que se encuentran inscritos en esta escuela. La situación familiar, igualmente, toma en cuenta aquellos aspectos socioeconómicos, geográficos y culturales, de los que los alumnos/as retoman sus costumbres, hábitos, formas de actuar y de pensar, así como sus aspiraciones y limitaciones educativas y sociales. Esta identificación de lo familiar nos lleva a comprender cómo desde los espacios y los tipos de vivienda, de relaciones entre padres y hermanos, los niños y las niñas interactúan en un ambiente que determina su estatus académico y social en la escuela.

### **Situación familiar y su repercusión en la situación académica**

En cuanto a trabajo infantil que también se relaciona con la situación familiar y social, se observa (según diagnóstico) un 4%, es posible que este porcentaje se vea reflejado en el ausentismo escolar que aunque es bajo, la situación de los niños que trabajan puede estar obstaculizando la posibilidad de ir al mismo nivel que sus demás compañeros o bien pueden presentar dificultades para responder a las exigencias escolares; es un aspecto muy importante que debe ser atendido. Los niños enfrentan conflicto familiar en casa, el cual se ve reflejado en actitudes dentro del salón de clase, ya sea porque imitan conductas agresivas o rechazo. Lo

anterior, se presenta porque el contexto familiar de los alumnos/as se caracteriza por pertenecer a familias desintegradas que no se ocupan de ellos. La mayoría de los niños tienen problemas de desnutrición que puede estar asociado a la situación económica de los padres y a la poca atención de éstos hacia sus hijos, lo que en muchos casos puede estar ocurriendo por la desintegración familiar.

Sin embargo, al reverso de la moneda existen pocos padres que sí se preocupan de la alimentación de sus hijos, de las tareas escolares, así como de participar en la escuela. En el caso de la escolaridad de las madres entrevistadas, se observa que va desde 3° de primaria, hasta carrera comercial y que solamente tienen de uno a dos hijos dentro de la escuela. Por otro lado, en 3 de los casos (padres entrevistados), los recursos económicos son aportados por el padre y en los 2 casos restantes por ambos, por lo que se considera que ambos padres trabajan para la manutención de la familia. Por último, en lo referente a hábitos alimenticios, se reporta un 62%, lo cual nos puede indicar que tanto la escuela como la familia han trabajado para lograrlo. Sin embargo, es necesario analizar por qué el resto no tiene estos hábitos y poder emprender algunas estrategias para solucionarlo.

## **Categoría central de análisis: familia-escuela**

### **El apoyo de padres en tareas escolares**

En este rubro se observa que un 52% de padres de familia apoya a sus hijos en la tarea, esto puede deberse a que se encuentra asociado al de familia integrada en la que es posible que haya una mejor comunicación con los hijos. De igual manera se aprecia un porcentaje de 60% de padres que tienen comunicación con el maestro, que es significativo, aunque podría mejorarse.

En general, los padres participan de las actividades de la escuela, aunque a veces no saben a qué proyectos se dirige esa participación, como los de lectura “Cuéntame un cuento”, en el que los profesores los hacen participar para que en casa sean los padres quienes promuevan la lectura. Los padres recurren a varias

estrategias de lectura con sus hijos, por ejemplo les leen en voz alta o los niños leen en voz alta y luego les preguntan qué fue lo que entendieron de la lectura. Los profesores les dejan en libertad de elegir los textos para que lean en casa, así vemos que algunas madres de familia leen textos religiosos, por lo cual la cultura de la familia es un componente añadido en el programa de lectura. Los padres señalan que hace falta una mejor comunicación de los profesores hacia ellos, porque a veces desconocen qué proyectos se están haciendo en la escuela. Los padres apoyan a sus hijos en la elaboración de tareas, tratando de dar respuesta a sus dudas. Por ejemplo, en el caso de ortografía utilizan el diccionario.

En cuanto a cuotas que pagan en la escuela, los padres señalan que se establece por acuerdos mediante un comité de padres de familia, por lo que sólo un 70% de los padres aporta recursos a la escuela y algunos padres no asisten a las reuniones y no aportan lo que se solicita. De igual forma, se ha comentado en estas reuniones sobre la infraestructura del plantel educativo, han contribuido económicamente para que se pinte la escuela.

Por último, los padres piensan que en la cooperativa escolar (tienda de la escuela) se venden alimentos que no son nutritivos, por lo que no tienen confianza en lo que se come dentro de la escuela. Los padres piensan que ésta es un obstáculo para inculcar hábitos alimenticios.

En cuanto al tiempo de dedicación a las tareas, los padres señalan que sus hijos dedican parte de su tiempo a jugar y al aseo de su casa, así como las tareas. En este aspecto podemos interpretar que los hijos se ocupan de labores domésticas debido al hecho de que los padres se van a trabajar y les han pedido que colaboren en el aseo de la casa. Aunque no se percibe como un problema, estos hábitos pueden mejorar la responsabilidad escolar.

### **Indisciplina y conductas agresivas en la escuela**

Por otro lado dentro del diagnóstico realizado, se observan otros focos rojos de violencia verbal con un 14% y de violencia física con un 9%, que se reflejan en la conducta de: se burla de sus compañeros con un 22%. La indisciplina es una característica que llama la atención en las escuelas y en ésta aparece con un 30%, pero habría que analizar a qué factores se asocia, podría interpretarse que se deba

al incumplimiento de la normatividad, ya que generalmente es un aspecto de los que más se toca en los asuntos escolares.

Las entrevistadas consideran que la violencia es el reflejo de la educación de los niños en casa, del descuido por parte de algunos padres, que se refleja en su inasistencia a las reuniones. Las reglas rígidas e inflexibles en las escuelas se han asociado con serios problemas de disciplina (Galloway y otros, 1982; Reynolds, 1976b) y de asistencia (Reynolds y Murgatroyd, 1977), Dare (1982) hace referencia a un proceso por el cual los niños en edad escolar absorben las reglas familiares, las contrastan con las reglas existentes fuera del sistema familiar, principalmente la escuela, y reproducen en la familia su nueva versión integrada de normas intra y extra familiares. No es difícil imaginar la posición imposible en la que se pueden encontrar los niños en medio de conjuntos de reglas diferentes y con las lealtades exigidas por cada uno de los sistemas (Citado de Dowling y Osborne, 1996:30).

### **Categoría central de análisis: equidad escolar y social**

Sin lugar a dudas no podemos dejar de lado el tema de la equidad escolar, desde lo que los actores piensan y hacen en su práctica cotidiana en la escuela. Sin embargo, no quiere decir que en las anteriores y posteriores categorías no se haya identificado algún aspecto de equidad o inequidad, sino que el tratamiento de análisis fue distinto, ya que esta pregunta sobre lo que piensan sobre equidad se hizo más directamente.

### **Perspectiva de la equidad**

En esta categoría, se entiende desde la perspectiva de los profesores/as que la equidad es hacer trabajar a todos los alumnos por igual en el aula. Sin embargo habría que precisar por qué todos por igual, aun cuando están presentes muchas necesidades educativas y una diversidad de alumnos en los grupos. Por otra parte, equidad es entendida como la colaboración de los padres al trabajar con la escuela en actividades festivas como adornar el salón.

Un aspecto asociado a la inequidad es por supuesto el rechazo y la marginación de los compañeros del aula y de los propios profesores, el rechazo se presenta

cuando los niños no tienen bien aprendidos los hábitos de la limpieza y de la higiene personal. Los niños rechazan por la condición económica y por el estatus social, la apariencia personal cuenta. Se etiqueta a alumnos como latosos cuando son indisciplinados.

La desigualdad social y económica es evidente, la mayoría de las madres que trabajan son solteras y se muestran indiferentes en la educación de los hijos. Las madres trabajan en ámbitos como la prostitución, lo que genera un ambiente de marginación por parte de la sociedad y de la propia escuela.

No hay equidad, pues los maestros se muestran indiferentes ante los problemas de los chicos, aun cuando éstos dicen que tratan a todos por igual. Los maestros rehúyen las responsabilidades mayores de la escolaridad por ejemplo, rechazan los tres primeros grados dada la dificultad que presentan para que se logren los conocimientos mínimos requeridos por el sistema educativo.

Por la situación familiar y las condiciones en sus casas, los niños se desenvuelven en un ambiente de conflictos y de malos tratos, es decir de violencia verbal y psicológica. Los niños extraedad, se atienden media hora después de la jornada escolar. Los propios compañeros de clase a veces rechazan a los niños extraedad porque prefieren reunirse con los de su misma edad.

Por otra parte, se observa que el aula de cómputo tiene insuficientes equipos, lo que ocasiona que el profesor utilice la estrategias del trabajo en parejas, aunque realmente no se ve trabajo en equipo, pues los niños están muy interesados en las imágenes, a los niños y niñas se le dejadas con mucha libertad, no se observa realmente que están aprendiendo.

*...cuatro mesas largas de tubular color negro en las cuales están las computadoras, en total son 9 equipos los cuales son utilizados por dos niños a la vez. Los alumnos en total son 19, seis niñas y 13 niños, se encuentran sentados en parejas, en un equipo hay 3 niños... (P.1.y2-1/04/05/05OA).*

*Pregunta al grupo “¿ya puedo borrar?” (todos excepto el niño que usa lentes dicen sí), una voz en el fondo del aula dice “apúrate cuatro ojos”, la maestra mira furiosa al niño que hizo el comentario y le dice “respeta a tu compañero si quieres que te respeten a ti”, el niño dice “pero yo no dije nada”, la maestra le dice “te escuché y no quiero que les pongas apodos a tus compañeros, respétalos” (P.18-9/17/05/05OA).*

Tercer Grado: *En cuanto a la clase de computación, se nota una desorganización pues el maestro no parece tener claro qué van a aprender ese día sus alumnos, parece sólo un espacio en donde los niños pueden elegir libremente pero sin orientaciones pedagógicas de parte del maestro...*

Tercer Grado: *la maestra dice “Edwin ven” (es el niño que dijo que su papá no tenía dinero porque compró los pañales para su hermano), el niño va hacia el escritorio, la maestra le entrega una bolsa de regalo que contiene una cobija, y le dice “se la das a tu mamá y le dices que muchas felicidades porque nació tu hermanito”, el niño sonríe con gran emoción y le dice “gracias”, vuelve a su lugar.(P7-4/17/05/05OA).*

### **Valores y equidad académica**

Es común escuchar en lenguaje cotidiano, cómo las personas describen una escuela en términos de muy exigente, disciplinados, incumplidos, etc., estos comentarios reflejan sin duda, los rasgos de la cultura de la escuela y de los profesores/as, es decir, el modo en que los padres de familia, las autoridades y los profesores, piensan de la escuela.

La cultura como estilo de vida influye también en los alumnos/as. Como se puede observar en los siguientes comentarios en cuanto a la equidad y los valores transmitidos: una de las maestras entrevistadas opina que no existe equidad académica porque realmente hay indiferencia ante los problemas que aquejan a muchos niños y niñas de la escuela. No existe un compromiso docente para la preparación de talleres, por lo que se han tenido que suspender muchas actividades.

La inequidad se nota aún más en los hogares y en las condiciones socioeconómicas de los niños. En cuanto a cómo se trabajan los valores en las aulas, se programan por meses. Aquí los valores se conceptualizan (se hacen representaciones, carteles, cuentos, etc.)

A diferencia de lo que ha dicho últimamente sobre el gusto por las matemáticas, la maestra señala que los niños se muestran hoy en día más entusiasmados.

*La maestra dice: vamos a calificar, “sean honestos”, no quiero que hagan trampas.*

La profesora, señala que existen buenas relaciones con sus alumnos, ella habla de un buen ambiente de trabajo ya que se recibe el apoyo del director. Sin embargo, en los materiales escolares los profesores tienen que invertir, debido a las condiciones socioeconómicas de sus alumnos. Se observan contradicciones en el discurso docente, ya que por un lado se rechaza a los “flojos” y por otro lado dice no ser una persona que discrimina, ya que a todos sus alumnos los trata por igual, aun cuando tenga alumnos “insoportables”. Este aspecto también involucra valores.

Los padres reconocen que en la escuela se trabaja un valor por semana, la forma en que los niños lo practican es recordando, sin embargo también está presente el ejemplo de los padres y los maestros. A pesar de haber cinco conserjes en la escuela no asumen completamente su responsabilidad, los padres consideran que es por la falta de autoridad del director. En este sentido, el entorno en la escuela se puede observar como adverso y contradictorio a las prácticas de los valores, es decir, un niño o niña interactúa con diversos medios y personas que influyen en su comportamiento. El estudiante en ocasiones apreciará contradicciones entre lo que el maestro propone y el comportamiento de su familia y el personal que labora en la escuela.

### **Dificultades psico-afectivas**

Las dificultades psico-afectivas se asocian con las habilidades sociales y de relaciones, así como de las habilidades cognitivas, fue necesario conocer y analizar cómo se encuentra este comportamiento en la escuela.

En el aspecto de la baja autoestima, se indica un 12% de estudiantes que padecen este problema, a los que los profesores pueden canalizar al apoyo psicopedagógico o bien conocer con más detalle de dónde proviene este aspecto. La baja autoestima en los niños también es un foco rojo que puede estar afectando las esferas de lo social y lo cognitivo.

### **Categoría central de análisis: características del grupo/diversidad en el aula**

Para explicar el concepto de diversidad en el aula, es importante considerar las características personales de los alumnos, porque nos remite al hecho de que

todos los alumnos tienen necesidades educativas específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, aunque no toda necesidad individual es especial. Dentro de la diversidad de los grupos, se pueden señalar las características de los niños y niñas con ciertas conductas y ciertas particularidades durante las interacciones en el aula. Se habla de diversidad del grupo porque cada niño es distinto y posee características físicas y psíquicas únicas, y reacciona de manera distinta a los estilos y ritmos de enseñanza-aprendizaje. Se analiza entonces que ante tal heterogeneidad de individuos, es evidente que aparezcan necesidades educativas y que la escuela, aún se le dificulta atender de manera adecuada, debido en parte a la falta de formación del profesorado que no sabe cómo atender a alumno/as con déficit de atención, por lo que uno de los problemas académicos que sobresale es el rezago educativo.

*Hay como cuatro niños que no ponen atención. Son 9:45 am, Gonzalo se ve que es un niño muy listo ya que está atento y es participativo y aunque no se concentra en clases por las distracciones de sus compañeros, cuando responde a las preguntas de la maestra es evidente que entiende muy bien las lecturas... (P12-2,4/04/05/05OA).*

Si el rezago educativo es un problema, esto crea otros problemas como es la permanencia escolar que van asociada a las condiciones socioeconómicas y familiares de los alumnos. En algunos casos, estas condiciones llevan al trabajo infantil y, como consecuencia a la inequidad dentro del sistema de aula.

El contexto de la escuela es un factor de discriminación igualmente. La Secretaría de Educación Pública tiene alternativas para atender el rezago educativo, como son los programas compensatorios, sin embargo se observa una contradicción en las prácticas educativas de las escuelas cuando se dice que realmente se están atendiendo. Evidentemente ante un panorama de carencias y de crisis en las familias, a la escuela se le deja todo el encargo educativo y social.

Otro problema que se detectó durante las entrevistas es el ausentismo y la apatía hacia el trabajo y la agresividad entre los compañeros de clase.

Quinto año: *Los niños sentados frente a mí se pelean y dicen palabras altisonantes, la profesora se levanta y viene hacia ellos para llamarles la atención,*

*mientras la maestra regaña a los alumnos, unas niñas sentadas al final de la fila sacan un labial de su mochila y comienzan a pintarse (P.28-7 /05/05/OA).*

Igualmente llama la atención el rechazo y la intolerancia de los propios estudiantes en el aula hacia niños y niñas que muestran diferencia de higiene en su aseo personal, es decir hay niños y niñas que llegan a la escuela con la ropa sucia. El aspecto personal puede ser un motivo de rechazo. Este rasgo va asociado a falta de hábitos de higiene que la familia al igual que la escuela debería trabajar conjuntamente.

*Tercer Grado: Cada una de las parejas tiene una actividad diferente, algunos niños se distraen observando las actividades de los equipos de sus compañeros de al lado, algunos se levantan de sus lugares y van a otros equipos, a la mayoría de los varones del aula les atrae la página del Hombre Araña... Un niño está trabajando solo en un programa de inglés que consiste en un crucigrama donde debe identificar el nombre de diferentes medios de transporte (P.42-6/11/05/05OA).*

Algunas características de los niños de primer grado, según lo identifica su maestra, es que son niños sociables, aunque algunos por su ritmo de aprendizaje todavía son muy lentos, así algunas maestras piensan que sus alumnos tienen mucha necesidad de afecto y que los niños en el aula pueden trabajar en equipo, aun cuando son muy inquietos.

### **Diferencias socioculturales y académicas de los niños y niñas**

Las características de los niños también son un aspecto importante a señalar, pues los alumnos son un reflejo del ambiente y situación familiar en la que viven. Los padres emigran a los Estados Unidos y son niños prácticamente abandonados. Algunos trabajan o bien son criados por los abuelos, por lo que la figura materna y paterna se desdibuja y se cambia la dinámica familiar de la gente mayor, que ya no tiene las mismas posibilidades para atender al nieto, tanto económica como físicamente.

Hay niños que presentan déficit de atención, según diagnóstico de la escuela, ya que con ningún estímulo que se emplee en clases se logra que el niño se concentre. Una de las profesoras entrevistadas señala esta necesidad educativa

como algo importante que atender. En este caso, la docente con su experiencia profesional detecta esta dificultad, aunque a veces se confunde con pereza.

En cuanto a la atención de niños de procedencia indígena, se ve que la escuela tiene programas de interculturalidad, una profesora es la que se encarga de dicho programa, de acuerdo a lo señalado por el director y en entrevista con la profesora. Ellos señalan que estos niños y niñas por ahora no han tenido dificultades para relacionarse con sus compañeros y con sus maestros, de hecho se les apoya y se le hace participar aprovechando su experiencia cultural.

Por otra parte, hay muchos niños que no tienen hábitos bien establecidos como el de responsabilidad. Una profesora opina que los niños/as deben aprender que también son responsables de su escolaridad. Habría que ver si la familia realmente está contribuyendo a esta falta de hábitos. Esta situación genera malestar a la maestra quien dice que de plano así son. Este es un grado de indiferencia ante las posibles necesidades de los niños y las niñas. La actitud de los maestros, con descalificaciones de niños que no siguen la marcha regular de las clases, crea discriminación y rechazo.

Otras de las características encontradas en el aula son las habilidades sociales que los alumnos tienen cuando trabajan en actividades escolares. Hay alumnos que se detectan como líderes, sin embargo se detectan otros con discapacidades intelectuales, así como aislamiento de niños para trabajar su tarea.

Se observó que hay niños que se aíslan o se apartan de sus compañeros de grupo, puede deberse a dos situaciones: porque han aprendido a trabajar solos, o bien existen razones de timidez o de rechazo por parte de sus compañeros. Esto último lo pudimos observar en algunos niños y niñas que rechazan trabajar con alumnos repetidores o que tienen dificultades de aprendizaje como son los niños denominados extraedad que pueden no encajar en sus intereses de edades. Hay niños que no saben compartir sus materiales e ignoran la ayuda de sus compañeros.

Hay alumnos con conductas disruptivas (indisciplina en el grupo, comportamiento inadecuado con el profesor, molestar a sus compañeros, etc.), que hacen que la profesora se disperse un poco, aunque se controla el tiempo de las actividades de los exámenes, por momentos la maestra pierde la paciencia por los ruidos o conductas de alumnos que no están prestando atención. Las estrategias

que utiliza la maestra en clases son explicación, revisión y retroalimentación. Hay falta de material para trabajar en el aula por parte de los alumnos. La maestra les llama la atención sobre ello.

### **Dificultades de aprendizaje de los estudiantes**

Las dificultades de aprendizaje pueden ser denominadas como generalizadas porque afectan a casi todos los aprendizajes (escolares y no escolares) y como graves y también específicas. En este caso, nos centraremos en las específicas porque afectan de modo particular a determinados aprendizajes escolares como pueden ser la lectura, escritura y leves como los aspectos psicológicos.

De los 269 estudiantes identificados, se observaron las dificultades de aprendizaje que pueden estar disminuyendo su desempeño académico.

Los docentes no reportan discapacidad en el lenguaje o bien no existe esta dificultad en la escuela. En cuanto a pereza física y mental, se reporta sólo 1% de alumnos que la presentan, esto habría que analizarse detenidamente, ya que muchas veces puede confundirse debido a problemas de salud. En cuanto a la falta de hábitos de estudios se reporta un 44%, es un indicador que puede estar afectando otros aspectos en las habilidades cognitivas de los estudiantes, ya que si ellos no valoran el sentido y el significado de estar en la escuela y del estudio, posiblemente persista esta dificultad en su vida por mucho tiempo y afectar el desempeño académico.

Por otra parte, se observa que un 41% de estudiantes, tiene dificultad para interpretar un texto, aquí aparece el resto de los estudiantes de la escuela en la que sus habilidades cognitivas son deficientes -ver gráfica 2-. En cuanto a: no resuelven problemas matemáticos se reporta un 27%, esto nos puede indicar igualmente que este porcentaje son aquellos alumnos que no se ve reflejado en la gráfica 2, en la cual se señala el desarrollo de habilidades cognitivas.

En el aspecto de no comunica sus ideas escritas se observa un 30%, habría que analizar las situaciones por las que a los niños y las niñas se les dificulta esta actividad, podría interpretarse que tal vez necesiten más oportunidades para

trabajar colaborativamente y en actividades donde se tomen en cuenta sus ideas y otras formas de comunicarse. El aspecto de quienes no pueden comunicar sus ideas de forma oral tiene un porcentaje del 25%.

### **La extraedad como dificultad académica y social**

En la extraedad, aparece un 2% de estudiantes, es posible que este porcentaje se refiera a chicos que tienen dificultades diversas, que los profesores han detectado en su grupo. Igualmente, en ausentismo sólo un 2% se reporta, esto es un buen indicador para la escuela puesto que la inasistencia es menor.

En esta escuela, la extraedad se nota más en el tercer año, pero aunque existe este fenómeno las relaciones sociales de los niños que no tienen esta dificultad es buena, no hay rechazo.

La extraedad se atiende mediante programas compensatorios, en los que se proporcionan materiales didácticos adaptados a las dificultades académicas de los alumnos y se les dedica media hora después de terminar las clases del día.

Se atiende la diversidad del grupo, ya que la maestra por su experiencia y formación profesional y actualizaciones, ayuda en mucho a conocer y diagnosticar las dificultades en el aula. Aunque a veces se recurra a solicitar el apoyo a externos, se encuentra que muchas veces no existe una comunicación adecuada profesor-USAER. Hay poco interés de una niña en educación física, tal vez pueda deberse a razones académicas o a diferencia de edades entre sus compañeros.

Por último, se presenta un 3% de discapacidad visual, habría que analizar cómo la escuela, la familia y los apoyos de USAER<sup>2</sup> se coordinan para atender esta discapacidad física.

### **Habilidades sociales de los estudiantes como potencial académico**

De acuerdo a las graficas de un total de 289 estudiantes en esta escuela, se analiza lo siguiente, según los datos reportados por los docentes que integran los grupos.

Un 2% de alumnos se reporta como amigable, lo que puede significar algo muy subjetivo en la apreciación de los profesores que señalaron este aspecto porque podría deberse a que son alumnos/as que no tienen dificultades para

2 USAER Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular.

relacionarse con sus compañeros y son aceptados por éstos y por sus profesores. En el aspecto de compartir, se aprecia un 58% de estudiantes que poseen esta habilidad, esto significa un buen acierto que puede ser reforzado y potencializado en la escuela. De igual manera se observa un 59% de solidaridad, lo cual es un buen índice aunque pudiera ser trabajado cotidianamente. En cuanto a la participación, se reporta un 54% de estudiantes, lo que nos puede indicar que el nivel de participación es aún regular porque se encuentra en la media de la población escolar de este centro.

Asimismo, se aprecia un 61% de niños que escuchan o saben escuchar, este indicador denota un aspecto positivo en el desarrollo de habilidades sociales. En esta escuela las habilidades sociales de los estudiantes, pueden potencializarse hacia el desarrollo de habilidades cognitivas efectivas.

Por último, en el aspecto de si aceptan reglas y las cumplen, hay un 58% de estudiantes, que parecen seguir las normas del plantel y de su aula, aunque el resto aún parece tener dificultades.

Como se observa en estas apreciaciones, las habilidades sociales de los niños y las niñas son mínimas pero significativas, y pueden aprovecharse otras destrezas sociales para intercambiar ideas, dar sus puntos de vista, trabajar en equipo y ser más participativos, lo que podría mejorar la convivencia y las relaciones sociales.

### **Habilidades cognitivas y demandas en las tareas**

Nos referimos a habilidades cognitivas como las distintas maneras en que los alumnos y alumnas adquieren la información, es decir cómo procesan la información, que puede ser resolución de tareas escolares, interpretar, rescatar, comparar, ordenar, evaluar, transferir, etc.

Dentro de este rubro de habilidades cognitivas, se observa en la escuela lo siguiente: se reporta un 65% de estudiantes que tiene una adecuada expresión verbal, lo que es un buen indicador que ayuda y se puede ver reflejado en el rendimiento académico. En si leen por gusto tienen un 4%, esto indica un aspecto positivo y significativo. Por otro lado, un 59% sigue bien las instrucciones y un 66% escribe inteligiblemente, lo que puede significar que académicamente es

una escuela en donde se trabaja mucho esta parte importante en el desarrollo cognitivo para trabajar la lecto-escritura.

Por otra parte, se observa que un 41% de estudiantes, tiene dificultades para interpretar un texto, aquí aparece el resto de los estudiantes de la escuela cuyas habilidades cognitivas son deficientes (ver gráfica 2). En cuanto a: no resuelven problemas matemáticos se reporta un 27%.

En el aspecto de no comunica sus ideas escritas se observa un 30%, habría que analizar las situaciones por las que a los niños y niñas se les dificulta esta actividad, podría interpretarse que tal vez necesiten más oportunidades para trabajar colaborativamente y en actividades donde se tomen en cuenta sus ideas y otras formas de comunicarse, lo cual tiene correspondencia con el aspecto de quienes no pueden comunicar sus ideas de forma oral con un porcentaje del 25%.

### **Las estrategias de enseñanza-aprendizaje, como demandas de tareas**

En un grupo de primer año se observó que la maestra sigue utilizando estrategias muy tradicionales a pesar de los resultados obtenidos en los exámenes de sus alumnos/as. La profesora se preocupa más por verificar los conocimientos de sus alumnos de acuerdo a lo solicitado en los formatos de exámenes. Aunque supervisa a sus alumnos, éstos todavía tienen dificultades para seguir indicaciones, lo que originó en buena medida que algunos estudiantes tuvieran errores en sus respuestas.

*Después de leer el texto y repetirlo, la maestra pregunta a los alumnos/as ¿de qué trata la lectura?, algunos niños, dos de ellos, contesta que nació un oso panda. Muy bien dice la maestra, bueno, entonces lo que tienen que hacer es responder a las preguntas del examen. ¿Quién nació, cuándo, dónde?, etc (P.10-2,11/05/05OA).*

En ocasiones, por distracciones en el aula, a muchos niños les preocupan las notas que obtuvieron en sus exámenes y preguntan a sus compañeros de clase. Tal vez porque sus padres preguntarán cuánto obtuvieron. En este sentido se está hablando de conocimientos cuantificados pero no se ve realmente si lo aprendido puede ser significativo para los alumnos/as, ya que no hay retroalimentación

para saber si las respuestas de los exámenes tiene significado o bien si los conocimientos han sido comprendidos por los alumnos.

En el siguiente párrafo hay un ejemplo de cómo la profesora da instrucciones sobre lo que deben responder a la actividad escolar. Ante este tipo de demandas y aún más cuando las indicaciones son claras, los niños participan motivados y responden acertadamente a lo solicitado. Esta demanda de tareas se concreta a prestar atención a un tipo de habilidad cognitiva, ordenar y clasificar objetos, así como agruparlos. Se establece aquí un aprendizaje con el que los alumnos/as aprenden a relacionar y clasificar mediante campos semánticos.

*..la maestra les dice “tres tiempos: manos arriba, manos al centro, cruzar los brazos y callar”, los alumnos obedecen, pide que saquen su libro de Ciencias Naturales, y que observen la ilustración del libro y les pregunta qué ven en el dibujo, pregunta si eso es un campo semántico (los alumnos responden sí), la maestra pregunta “¿qué encontramos en la cocina?”, los alumnos comienzan a decir las cosas que hay en una cocina, una niña dice “un sillón” (los alumnos se ríen), la maestra interviene diciendo, “hay unas casas donde sólo se tiene un cuarto y ahí donde cocinan también tienen sillones o hasta camas”, ahora la maestra pide el campo semántico de un baño (los alumnos en su mayoría participan mencionando los objetos que hay en un baño, algunos repiten lo que otros compañeros ya dijeron, si se dan cuenta algunos reclaman “eso ya lo dije yo”) (P.3-2,3/18/05/05OA).*

*..la maestra les dice que les ayudará a hacer el primer campo semántico que pide el libro “es de seres vivos”, pregunta a los niños “que observan en la ilustración”, algunos niños comienzan a mencionar nombres de animales que observan (P.4-3, 18/05/05OA).*

## **Categoría central de análisis: cultura escolar**

### **Tipo de liderazgo: político-administrativo**

Esta subcategoría de análisis se refiere al liderazgo ejercido desde la figura del director. En este sentido, se observó que el liderazgo que se identifica es el

político-administrativo, según Ball (1989:107) el rol del director se somete a los preceptos y procedimientos que constituyen la administración educativa, en este caso de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este rol incluye la introducción de formas de trabajo y de relación.

*De pronto ingresa al aula la maestra y le dice al profesor de computación “disculpe profesor, pero todos los alumnos tienen que estar en el patio por orden del director”, el profesor le dice “sí, está bien”, los niños salen del aula de cómputo y se dirigen al patio de la escuela (van a ensayar la entrada para recibir a la delegación de Michoacán que los visitará el próximo viernes) (P.4-3/18/05/05OA).*

Los profesores ante esta situación de trabajo que viene impuesta desde afuera cumplen, pero sin establecer otros compromisos docentes.

La enseñanza de los valores es contradictoria con la política de aplicar programas alternativos. Pero aún con estas responsabilidades los profesores mantienen una buena relación con el director. Es evidente que las expectativas de la escuela tienen que ver con el compromiso de los profesores y de la población estudiantil, la situación geográfica urbana marginal y las condiciones sociales y económicas de los niños.

*En un grupo, llega el director al salón y le pide a Luís que salga, en unos minutos regresa Luís y les comenta a sus compañeros: Me dijo que le pegué a Viridiana pero no es cierto.*

*La maestra dice: ya escucharon al director, tienen que dar la cooperación para la Cruz Roja (P.3-1/17/05/05OA).*

Se atienden programas compensatorios y de valores, y se realizan evaluaciones del proceso de aprendizaje de los alumnos, basándose en niveles de aprendizaje por maduración intelectual y psicológica.

Si nos situamos en otros momentos de las relaciones o los roles ejercidos por este director, observamos que algunas veces pasa de lo administrativo a lo político. En este sentido, ser un líder político-antagónico como señala Ball (1989:112) se refiere al proceso político abierto y legítimo, y el estilo autoritario que en este se da el proceso político como ilegítimo y permanece encubierto. Por

otra parte, este liderazgo tiene algunas de las siguientes características: “se basa en la conversación... se reconoce la existencia de intereses e ideologías rivales en la escuela, y se permite que éstos entren en los procedimientos formales de discusión y toma de decisiones... La dimensión ideológica a menudo es fuerte, y el debate es alrededor de cuestiones como `qué hacemos con los niños` y `estamos seguros de lo que hacemos´... se discute el “qué” y el “porqué”, no el “cómo”.

### **Tiempos y espacios escolares**

Los espacios dentro de la escuela hacen referencia no sólo al aula sino a todo aquel espacio que sea susceptible de ser utilizado provechosamente. La selección de los espacios, así como su organización estará en función del interés y el significado que le otorgan los actores educativos como los alumnos/as en las actividades que se propongan realizar.

Por ejemplo, una madre comenta que la biblioteca casi no se ocupa. A los padres de familia les gustaría que la biblioteca escolar trabajara a través de círculos de lectura, donde motivaran a sus hijos y mensualmente se trabajara a la par con los padres. Las actividades en la biblioteca han cambiado, ahora los niños acuden sólo una vez por semana.

Estos espacios mal aprovechados se tendrían que dinamizar mediante estrategias de trabajos conjuntos entre los profesores y profesoras. Pensar y organizar adecuadamente las actividades teniendo presente que cada espacio escolar es importante, constituye un modo de transformar la escuela y ofrecer mejores alternativas de trabajo con el alumnado.

Por otro lado, el aprovechamiento de los espacios es también un problema no sólo de dimensiones físicas en el aula, desgraciadamente también se debe a las formas de trabajo y las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Como señalan los padres de familia entrevistados, quienes han observado que en las clases de computación no existe un seguimiento, ni tienen un control acerca de las páginas que consultan los niños y niñas cuando van al aula de cómputo.

*Los alumnos en total son 19, seis niñas y 13 niños, se encuentran sentados en parejas, en un equipo hay 3 niños, en cada computadora hay una actividad diferente, algunos alumnos juegan, dibujan, observan imágenes de Discovery,*

*etc., el profesor recorre cada uno de los equipos de cómputo observando las actividades de los alumnos (P.2-1/04/05/05OA).*

*Mientras trabajan los alumnos intercambian comentarios con sus compañeros, algunos son totalmente ajenos a las actividades que están realizando en la computadora.*

*En dos equipos los niños trabajan con un programa de memorama, en el que deben pulsar letras plasmadas en la pantalla hasta armar el nombre de un personaje famoso de la historia de México (P.4-2/04/05/05OA).*

Dentro de estos espacios se observa que, aun cuando hay pocos equipos, los profesores o el profesor de computación necesitaría emplear algunas estrategias dinámicas para facilitar a todos/as los niños y las niñas las oportunidades de participar en las actividades, pero que sean realmente relevantes en su aprendizaje escolar, ya que al entrevistar a algunos padres uno de ellos manifestó que tiene computadora en casa, mientras que los otros padres de familia, no.

Consideran que un solo maestro de computación es insuficiente para todos los grupos, por lo que no está bien organizado, ni existe un verdadero seguimiento de programas y que quisieran que el maestro y la escuela hicieran un mejor seguimiento didáctico de las actividades en el salón de computación.

El espacio pedagógico es, simultáneamente, el lugar físico donde se desarrolla la transmisión intencional del saber y la estructura de origen cultural, que soporta y organiza la relación pedagógica. Los espacios reducidos donde se jerarquiza el espacio entre maestros y alumnos responden a la escuela tradicional donde el alumno que ingresa comparte con grupos numerosos un espacio limitado y cerrado que reduce sus desplazamientos y constituye el primero y más difícil y penoso proceso de los aprendizajes (Estrela, 1999).

## **Categoría central de análisis: geografía urbano- marginal**

### **Descripción de la escuela**

La escuela EJV se encuentra situada en un barrio popular de la ciudad de Pachuca, cuya imagen sociocultural ha sido arrastrada por los distintos problemas

de drogadicción y robo por las pandillas que se formaban en este barrio, según informes de la dirección.

El edificio de la escuela se encuentra estructurada en desniveles, cuenta con suficientes aulas y algunas de éstas acondicionadas para una biblioteca, una sala de cómputo. Tiene un patio amplio en donde se desarrollan eventos como homenajes, bailables u otras actuaciones artística y cívicas. Tiene baños destinados tanto para los estudiantes como para maestros/as. Así como una cooperativa o tienda, donde se venden alimentos y golosinas.

La escuela cuenta con una dirección con ventanas grandes, con equipo de cómputo, fotocopiadora, escritorios y archiveros. El personal administrativo se compone de una secretaria, un vigilante y dos intendentes.

Los grados escolares son seis, dos por grado, por lo tanto hay doce profesores y un director

Las características socioculturales del barrio donde se encuentra enclavada la escuela es de condición socioeconómica baja y con familias en situaciones precarias y algunas de nivel medio-bajo.

Una característica de la escuela es que llegar al barrio, lo primero que llama la atención es que se podría encontrar el edificio en malas condiciones, tal vez por el prejuicio de su entorno geográfico, sin embargo cuenta con un portón de hierro que es abierto por un vigilante. Una vez dentro, impactan los desniveles y que la dirección escolar esté equipada, pintada y con mosaicos nuevos. Para llegar a las aulas hay que caminar unos corredores. Uno no imagina que la escuela sea grande, aun cuando ésta haya sido dividida físicamente para compartir aulas con la escuela secundaria de al lado.

Se observa un aula destinada a utilizarla como biblioteca, cuenta con una mesa muy grande y con sillas. Enfrente está la tienda, que parece una cocina, con una mesa y muchos estantes con golosinas para vender. Este espacio entre la biblioteca y la cocina es oscuro, hay poca iluminación. A la vuelta hay corredores con salones, también oscuros.

## **Contexto social, cultural y geográfico de la escuela**

Los alumnos y alumnas que asisten a la escuela viven cerca de ella, por lo que tratan de llegar puntualmente, además de ser una de las normas exigidas por el centro educativo. El contexto sociocultural es un aspecto que sobresale dentro de esta categoría. Los niños/as y sus familias desgraciadamente están más preocupados por sobrevivir en este ambiente contaminado de delincuencia, por lo que sus expectativas en la escuela son muy bajas.

Una de las maestras entrevistadas piensa que hay mucha diferencia entre los contextos urbano y rural por el ambiente que se genera, por ejemplo señala que en lo rural no se ven estas situaciones de “contaminación social”. El director considera aceptable la organización de la escuela a pesar de las problemáticas de aprovechamiento de los alumnos y la mala imagen que tiene la escuela por el contexto sociocultural y familiar en el que esta inmerso, ya que alrededor prevalece la promiscuidad, el alcoholismo y la drogadicción, así como delincuencia identificada en la banda de los “calcetines” cuyo líder es modelo a seguir de su propio hijo que asiste a la escuela. En el contexto familiar existe apatía por parte de los padres. La escuela toma medidas coercitivas para incrementar la participación de los padres a las reuniones. Estas medidas han consistido en negar el acceso a la escuela a los niños, debido que los padres faltan mucho y no colaboran con la escuela. Estas medidas dieron resultado ya que de 181 padres de familia sólo faltaron 12 padres. El éxito de esta medida fue acordada por los padres que asisten a las reuniones y son los que más cumplen, aunque consideran que es una medida drástica es necesario apoyar a la escuela de sus hijos.

Se trata de trabajar desde la dirección escolar para crear una imagen saludable de la escuela, con el con apoyo institucional del Centro de Integración Juvenil, el trabajo de valores dentro de la escuela y orientación a madres de familia. En este sentido se invita a los profesores y a los padres de familia a que asistan a cursos como el de “yo puedo ser la diferencia”, como parte de un programa preventivo para el funcionamiento de la familia hidalguense “Familias que aprenden”, del gobierno del estado de Hidalgo.

El contexto sociocultural de los padres no favorece las condiciones de educabilidad de los niños ya que muchos de ellos no saben leer ni escribir y

no pueden apoyar el trabajo de la escuela, por lo mismo las calificaciones son las mínimas y no se pueden lograr avances. Otro aspecto que no favorece la educabilidad es el tiempo destinado al apoyo escolar, sobre todo de las madres de familia (en su mayoría solteras) que trabajan en el mercado o en las labores domésticas. Acerca de las condiciones de educabilidad de los niños, López y Tedesco, (2002:12). señalan lo siguiente:

“El contexto cultural que le ofrecen sus padres determina el espectro de representaciones que portarán en el futuro. Ya en edad escolar, aparece un conjunto de factores que hacen que los niños y niñas puedan participar del proceso educativo, y que tienen que ver con la existencia de condiciones en el desarrollo de la vida cotidiana... Esto presupone la capacidad de las familias de hacer frente a exigencias tanto materiales como no materiales. En primer lugar implica poder sostener los crecientes gastos asociados a la educación, al mismo tiempo que se prescinde de los ingresos que los niños o adolescentes aportarían en caso de trabajar. En segundo lugar, sostener la motivación sobre ellos respecto al estudio, y mantener condiciones de estabilidad en el funcionamiento del hogar que no la erosionen. Es importante destacar que para que los niños y adolescentes desarrollen la capacidad de postergar gratificaciones de necesidades inmediatas hasta alcanzar metas educativas lejanas, tanto ellos como sus padres deberán estar convencidos de que los sacrificios actuales serán recompensados por logros futuros. [...] El conjunto de activos con los que cuentan las familias se constituye en un punto central para que los niños logren un adecuado aprovechamiento de la experiencia escolar o que, por el contrario, se vean expulsados del sistema.”

## **Reflexiones**

Resalta el contexto familiar que se caracteriza por familias desintegradas que no se ocupan de los hijos e hijas. Persiste el problema de malos hábitos alimenticios que se reflejan en problemas de desnutrición. El factor alimentación adecuada o nutritiva juega un papel primordial en el aprovechamiento y en las oportunidades educativas cuando los niños se encuentran dentro de la escuela. Por lo que los centros escolares, y más en este caso, deberían preocuparse de los alimentos que se venden al interior de la misma. Algunos padres que se preocupan de la alimentación diaria de sus hijos, manifiestan que la escuela debería buscar una mejor estrategia con la cooperativa escolar para que ofrezcan mejores productos alimenticios. La labor de educar no sólo consiste en lo que mejor aprenden y estudian en las aulas los niños, sino también en el desarrollo adecuado de los hábitos alimenticios, de higiene o de estudio. Aunque los hábitos constituyen un valor que da vida a las acciones de los sujetos, es importante mencionar que existen otros valores que se aprecian en las interacciones con los demás, como es el respeto mutuo, a la diferencia cultural, ya que algunos niños y niñas de escuelas públicas provienen de familias indígenas. En este caso, la escuela a través de sus proyectos o programas, promueve actividades de participación colectiva para que los alumnos participen y conozcan la cultura que da identidad a estos alumnos y a los mexicanos. Otro de los aspectos identificados se refiere a los espacio de la escuela, no sólo al aula sino a todo aquel espacio donde se desarrollan habilidades sociales y académicas. Es indiscutible que del aprovechamiento de los espacios se pueden generar actividades productivas para el desempeño escolar de forma eficiente, por lo que la selección de los espacios, así como su organización estará en función del interés y el significado que le otorgan los actores educativos como los alumnos/as en las actividades que se propongan realizar.

Por último, el apoyo psicopedagógico va asociado a la incapacidad de los profesores para atender estos problemas de los estudiantes, ya que algunos manifiestan no sentirse preparados ni capacitados para atender estas discapacidades y que sería necesario tener más apoyo de instancias psicológicas de la SEP. Así que el problema sólo se queda a la mitad, porque las personas que han venido no

terminan su trabajo, además no hay ayuda por parte de los padres, tampoco hay un seguimiento

Por otra parte, se identifica que las fortalezas de las escuelas también radican en las habilidades sociales que los niños y niñas manifiestan cuando trabajan en el aula. Y aunque las habilidades sociales de los niños y las niñas son mínimas pero significativas, pueden aprovecharse para intercambiar ideas, dar sus puntos de vista, trabajar en equipo y ser más participativos, lo que podría mejorar la convivencia y las relaciones sociales y trabajar la equidad en las aulas.

## Reflexiones finales

Uno de los objetivos del proyecto *Aulas equitativas en educación primaria: un proceso de construcción social y cultural* fue recoger elementos que permitieran conocer y analizar las realidades educativas de las escuelas como entornos sociales y culturales, ya que no podemos sustraernos de lo que pasa dentro de la escuela como institución socializadora y reproductora de una cultura -o de diferentes culturas-, de las cuales la familia, el contexto social y geográfico, juegan un papel determinante para favorecer o no la equidad. No se habla sólo de equidad entendida como permitir el acceso a las oportunidades educativas a toda la población, principalmente a los niños, niñas y jóvenes en edad de escolarización, sino de proveer las condiciones necesarias para que puedan continuar educándose. Por ello, dar a conocer una realidad supone seguir buscando cada vez más aquellos aspectos que pudieran estar dañando o bien limitando la igualdad de oportunidades que tantas veces se menciona en el discurso político. La situación de cada centro educativo es única, pero al mismo tiempo comparten experiencias y exigencias del sistema educativo, por lo que las realidades educativas siempre son producto de una construcción hecha por las instituciones y colectivos que educan. Aunque como señalan Cabrera, Funes, y Brullet (2004), también es decisivo prestar atención a aquellos aspectos que condicionan los procesos interactivos que en la vida académica diaria tienen lugar, así como las cuestiones que favorecen la visibilidad de todos los que trabajan en la escuela, y en cada uno de los niños y niñas existentes en el aula.

Por lo anterior, nos situamos en una estrategia de reflexión, que nos lleve a pensar, comprender, analizar y valorar lo que como colectivos de la educación hacemos (y podemos cambiar) en la medida que vamos indagando y conociendo la perspectiva de los que trabajan e interactúan en ese mundo que se llama escuela y por ende, en los espacios más íntimos de ella como son las aulas. Sin sustraernos, por supuesto, de los actores que alrededor de la escuela influyen y determinan sus acciones como la familia, el contexto y los ámbitos social, económico, cultural, etc., están posibilitando la desigualdad o la equidad educativa.

Los contextos educativos y las particularidades encontradas nos sitúan en problemas que desgraciadamente afectan la vida escolar, y que no tienen que ver tanto con problemas por deficiencias intelectuales o cognitivas, más bien estos niños y niñas son producto de una sociedad que reproduce patrones conductuales, sociales y culturales, marcadas por sus condiciones socioeconómicas y que muchas veces también excluye. El déficit o el poco éxito de las escuelas no sólo dependen de lo que el niño o niña haga o deje de hacer, influyen una serie de variables, por eso la familia es un elemento importante de la que provienen los hábitos y comportamientos que se reflejan en la escuela.

Así encontramos que en el análisis del caso EMO1, se identifican claramente los brotes de inequidad o desigualdad social y educativa, desde las representaciones que los profesores tienen sobre sus alumnos y la enseñanza que “merecen” (enseñanza de segunda) según su situación socioeconómica y cultural, hasta pasar por circunstancias que difícilmente la escuela puede solucionar como es la pobreza. Sin embargo, la escuela dentro de sus propias fortalezas puede contar con liderazgos propositivos que pueden modificar poco a poco los sentimientos negativos generados por prejuicios sociales y por la cultura docente y familiar.

Por otra parte, dentro de situaciones difíciles, muchos niños y niñas empiezan a considerar la escuela un lugar en el que pueden encontrar otras formas de pensar y responder ante la vida de por sí difícil para ellos dentro del seno familiar. Los niños y las niñas en la escuela toman el papel de infantes, juegan y se identifican con sus pares, a diferencia del papel que tienen fuera de la escuela, porque actúan como adultos (trabajo infantil, cuidado de la familia, etc.), con responsabilidades que les hace cambiar sus ideas sobre la escuela, sus compañeros y sus maestros. Como decía la directora, los niños y niñas responden según sus vivencias y experiencias culturales. Por lo tanto, la tarea de educar corresponde a todos, teniendo presentes las realidades y sus cambiantes paisajes. La equidad fomentada dentro de los valores en la escuela y la familia debería ser un elemento indispensable para trabajar en cada una de las formas educativas y sociales en que se manifiesta, ya que no basta con incorporar programas compensatorios si no hay una propuesta educativa venida desde lo que los propios actores piensan, sienten, viven y necesitan.

En el caso ESIC 2, podemos apreciar en la situación familiar de los niños y niñas, que la desintegración familiar repercute enormemente en el desarrollo de una adecuadas habilidades sociales y cognitivas, sin embargo cuando las circunstancias de abandono de algunos de los padres ocurre, pueden producirse, efectos negativos en la personalidad del sujeto para relacionarse bien con los demás, u ocurrir lo contrario, ya que la cuestión del afecto proporcionado por otras personas cambia las maneras de interactuar del niño y que éstas sean más positivas, como en el caso del niño con problemas de lenguaje por defecto congénito.

Asimismo, es importante tener en cuenta que las características de los niños y los grupos que conforman un centro escolar que varían en cada ciclo, significa un gran reto para los profesores, aun cuando no se sientan capaces porque no han recibido una capacitación, porque la tarea de educar tiene un sentido humano. La comunicación entre profesores-padres e instancias de apoyo psicopedagógico, es un elemento clave en la difícil tarea de educar para responder a las exigencias impuestas desde arriba y llevar a cabo la modernización en las aulas. Existen muchos programas compensatorios que orientan la actividad escolar de los profesores y profesoras cuando existen casos especiales en las aulas, como lo es la extraedad que en ocasiones no sólo se atribuye a factores intelectuales, sino a factores sociales, psicológicos y a veces físicos que pueden perjudicar el desarrollo escolar (rendimiento académico), sin embargo la carga académica y programas por cumplir acarrear en los profesores la incertidumbre de poder alcanzar los objetivos primordiales de la educación integral. Por lo tanto, cada profesor y profesora asume de manera distinta su papel de educador/a según su cultura docente y su experiencia profesional.

Por último, las relaciones interpersonales entre los alumnos resaltan como elementos claves de su socialización, para el intercambio de sus ideas y de sus afinidades como personas. Es evidente el esfuerzo de los profesores y las profesoras para promover los valores en el aula y en la escuela, aun cuando dentro de las familias todavía no se tenga conciencia de lo que puede afectar el tener antivalores como la agresividad y la falta de respeto.

Con respecto al caso EPM3, es importante mencionar cómo se atribuye a

escuela el papel de institución reguladora de los comportamientos y aprendizajes en la vida escolar. El seguimiento de normas y reglas en este caso fue sin duda un aspecto que más destacó el análisis del estudio. Se identifica la responsabilidad y el compromiso de los profesores por cuidar la imagen de la escuela, a través del manejo estricto de la disciplina escolar. Es inevitable no conocer el comportamiento de los alumnos que para algunos profesores puede ser perturbador en el aula, es claramente visible por los compañeros de clase y por el maestro, que poco a poco se forman una imagen negativa de estos niños, por lo que no es de extrañar que terminen siendo rechazados.

Los niños rechazados tanto por sus compañeros como por su maestros/as pueden perder la confianza de asistir a la escuela, a la larga estos niños y niñas podrían abandonarla, no precisamente por tener un rendimiento académico bajo sino porque sus habilidades sociales les ocasionan problemas y un alto rechazo que puede tener efectos en su autoestima. En este sentido podemos ver cómo el rechazo se convierte en un factor de inequidad social, porque el trato de los alumnos/a influye enormemente en la atención personal y en la visibilidad de las conductas. Aunque no se cuestiona que la práctica pedagógica pueda afectar el rendimiento académico de los alumnos, podemos decir que los padres de familia confían en la capacidad docente de esta escuela, sin embargo dentro de lo oculto aparecen diferentes formas en las relaciones educativas; porque, si bien es cierto que a algunos profesores/as les falta compromiso para dar seguimiento a la mejora académica de sus alumnos, también podemos ver el caso de algunas madres que por sus condiciones socioeconómicas, no pueden ver lo que ocurre dentro de la escuela en la que estudia su hijo o hija. Es evidente que la escuela puede funcionar como un aparato de represión, pero cuando los padres están de acuerdo con estas normas, el niño y la niña aprende a socializar éstas en el transcurso de su vida, convirtiéndose en una persona que, o bien se disciplina para no infringir las normas, o bien para convertir su represión en rebeldía. Como se señala a continuación: “Las clases sociales desfavorecidas prefieren a menudo que el enseñante establezca una relación directiva con el niño y que las reglas de la relación sean explícitas. Buscan la competencia del enseñante, su aptitud para comunicar la información, su eficacia en la acción pedagógica” (Cabrera, Funes

y Brullet, 2004:41).

Sin embargo, aunque se encontró que no en todas las familias prevalece esta condición socioeconómica desfavorecida, se pudo identificar que los padres confían en la competencia pedagógica de los profesores, en parte porque algunos padres de familia no poseen estudios superiores.

Finalmente, el análisis deja claro que la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en factor positivo tanto de entendimiento mutuo entre los individuos y grupos humanos (Delors, 1996) que es todo principio de justicia y equidad educativa y por tanto social.

Por último, de las reflexiones que resultan del análisis del caso EJV4, se destaca el efecto de la desintegración familiar en la atención de los hijos e hijas. Persiste el problema de malos hábitos alimenticios que se reflejan en problemas de desnutrición. La alimentación adecuada o nutritiva juega un papel primordial en el aprovechamiento y en las oportunidades educativas de los niños.

Los centros escolares deberían preocuparse de los alimentos que se venden al interior de la misma. Algunos padres que se preocupan de la alimentación diaria de sus hijos, manifiestan que la escuela debería buscar una mejor estrategia con la cooperativa escolar para que ofrezcan mejores productos alimenticios. La labor de educar no sólo consiste en lo que aprenden y estudian en las aulas los niños, sino también en el desarrollo adecuado de los hábitos alimenticios, de higiene o de estudio. Aunque los hábitos constituyen un valor que da vida a las acciones de los sujetos, es importante mencionar que existen otros valores que se aprecian en las interacciones sociales, el respeto mutuo, en caso de que existan diferencias culturales, ya que algunos niños y niñas de las escuelas públicas provienen de familias indígenas. En este caso, la escuela a través de sus proyectos o programas, promueve actividades de participación colectiva para que los alumnos participen y conozcan la cultura que da identidad a estos alumnos y a los mexicanos.

Otro de los aspectos identificados se refiere a los espacios de la escuela, no sólo al aula, sino a todo a aquel espacio donde se desarrollan habilidades sociales y académicas. Es indiscutible que del aprovechamiento de los espacios se pueden generar actividades productivas para el desempeño escolar de forma eficiente, por lo que la selección de éstos, así como su organización estará en función del

interés y el significado que le otorgan los actores educativos en las actividades que se propongan realizar.

Finalmente, el apoyo psicopedagógico, va asociado a la incapacidad de los profesores para atender estos problemas de los estudiantes, ya que algunos manifiestan no sentirse preparados ni capacitados para atender estas discapacidades y que sería necesario tener más apoyo de instancias psicológicas de la SEP.

Así que el problema sólo se queda a la mitad, porque las personas que han venido no terminan su trabajo, además no hay ayuda por parte de los padres, tampoco hay un seguimiento, a pesar de que algunos padres consideran que también hace falta una mayor convocatoria para participar en la escuela. Algunos profesores y la dirección escolar, proponen alternativas de participación en talleres para padres.

Por otra parte, se identifica que las fortalezas de las escuelas también radican en las habilidades sociales que los niños y niñas manifiestan cuando trabajan en el aula. Y aunque las habilidades sociales de los niños y las niñas son mínimas, son significativas, pueden aprovecharse para intercambiar ideas, dar sus puntos de vista, trabajar en equipo y ser más participativos, lo que podría resultar en una mejor convivencia, mejores relaciones sociales y trabajar la equidad en las aulas.

Cabe aclarar que esta estrategia de reflexión sólo trata de puntualizar en aquellos aspectos que es preciso tomar en cuenta para trabajar la equidad en el aula, como el social y el cultural. No se trata de dejar a un lado los hallazgos importantes referidos en cada caso, como los que surgen de las situaciones familiares, económicas, escolares, sociales, culturales, académicas y/o de relaciones educativas, que dan cuenta de la desigualdad que persiste en nuestro país. Es necesario considerar que los programas compensatorios no deben alejarse de cada realidad. Debe existir en cada escuela más personal capacitado y comprometido con su tarea. Los apoyos psicopedagógicos tienen hoy un carácter determinante para mejorar la educación ofrecida en las aulas. Aunque sabemos que todavía no contamos con personal altamente calificado para atender la diversidad en las aulas. Los apoyos, constituyen el eje transversal que puede disminuir los graves problemas de rezago educativo, reprobación, rechazo, niveles bajos de autoestima y de desmotivación. Creemos sin duda que el papel de los profesores

y su representación de lo que puede ser una educación equitativa y de excelencia es un aspecto que hoy en día puede ayudar a conocer la realidad de nuestro sistema educativo. Sabemos que la educación en nuestro país no es un tema que deba utilizarse como la punta de lanza para campañas políticas, más bien esa dirección debería apuntalar a crear propuestas educativas acordes al contexto en que estamos inmersos. Trabajar en colectivo, de manera cooperativa.

### **Propuestas y recomendaciones**

El segundo objetivo importante de esta investigación es el establecimiento de una propuesta educativa que nos pueda llevar a la construcción de aulas equitativas. Esta investigación es inacabada, debido a las etapas que en ella deberán realizarse posteriormente. El camino para la implementación de una propuesta no es sencillo, hay que volver a los espacios, señalar las dificultades y fortalezas y el investigador o investigadora debe estar alerta a ello, aunque a veces resulte complicada la travesía.

En este sentido, para procurar una propuesta real y acorde con las necesidades de cada centro escolar, se recogieron las opiniones del profesorado para conocer qué ha mejorado y qué han hecho de su escuela y de su grupo. El taller de reflexión y análisis implementado en tres escuelas participantes de esta investigación nos dio elementos importantes con los cuales es posible trabajar. La tarea al principio fue incierta, sobre todo la participación en el taller, sin embargo en la medida que se fueron dinamizando las actividades, surgió la estrategia de análisis y reflexión.

A continuación, se muestran mediante unas tablas, la información de lo que se trabajó en los talleres en tres escuelas que aceptaron esta dinámica de trabajo.

Caso 1. En este centro se preguntó en qué aspectos han mejorado y qué fortalezas tienen para trabajar en la escuela.

QUÉ DIFICULTADES HEMOS ENCONTRADO EN LA ESCUELA	QUÉ FALTA	FORTALEZAS	LOGROS ALCANZADOS	COMENTARIOS Y OBSERVACIONES DEL TALLER. QUÉ APRENDIERON
<p>De las dificultades sociales:</p> <p>Violencia física y verbal, no hay alternativa con connotación sexual</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayoría de los niños cuando se golpean, etc., siempre comentan que sus padres son quienes les dicen lo que deben contestar. Finalmente son patrones de conducta aprendidos</li> <li>• Confrontación de valores con la escuela y la familia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación familiar: Cada vez hay más desintegración familiar, los hábitos alimenticios no mejoran, el apoyo a tareas algunas personas se han preocupado pero la mayoría sigue sin interesarles.</li> <li>• Que los padres de familia se interesen un poco más por la educación de sus hijos interactuando en tareas si como en trabajos en casa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayoría de los niños responden a la confianza, el buen trato y que se les tome en cuenta.</li> <li>• Es una de las alumnas, aunque habla con groserías porque no conoce otra forma, la maestra si le da alternativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños sienten más su escuela (pertenencia e identificación)</li> <li>• Son más solidarios</li> <li>• Reconocen poco a poco sus errores</li> <li>• Existe lealtad a su maestro</li> <li>• Poco a poco se aprende el respeto a las autoridades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las personas que impartieron el curso tenían dominio del tema.</li> <li>• Piden los maestros que se dé continuidad al trabajo.</li> <li>• El taller fue interesante, interactivo y novedoso porque aprendieron algo que no conocían.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Lenguaje de familia y la escuela es contrario.</li> <li>• En contextos diferentes algunos niños presentan conductas tímidas y retraídas, pero con su pares de identifican y se comunican abiertamente.</li> <li>• Reconocen la autoridad de su propio profesor y no de los otros profesores de la misma escuela.</li> <li>• Ha habido padres de familia que vienen a violentar en la escuela.</li> <li>• Algunos padres no reconocen la autoridad escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay algunos problemas con el trabajo en casa (tareas), pues las mamás no están en su totalidad al pendiente de este aspecto tan importante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se les inculcan valores a los niños como el respeto a las cosas ajenas, compañerismo, responsabilidad, paciencia, dialogo y el ejemplo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es bueno abrir el dialogo con los niños.</li> <li>• Se ha luchado mucho por la higiene personal.</li> <li>• Los alumnos aportan más ideas.</li> <li>• Considero que ha habido cambios en cuanto a las habilidades cognitivas pues se han interesado un poco más en la lectura sobre todo porque los compañeros que leen por gusto les han ido contando acerca de lo que leen y se interesan pues me piden más libros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De las fortalezas y debilidades detectadas en los alumnos y a partir de los conocimientos que adquirieron los profesores en el taller hubo resultados positivos con sus alumnos cuando aplicaron lo aprendido en el taller.</li> <li>• Cuando se aplicó el instrumento de diagnóstico grupal los profesores piden que se aplique en 3 momentos: inicio, mitad y conclusión del curso escolar.</li> <li>• Especificar bien en los instrumentos las preguntas para que los maestros puedan entenderlas y contestarlas con claridad.</li> </ul>
--	---	--	---	---

Caso 1. En este centro se preguntó en qué aspectos han mejorado y qué fortalezas tienen para trabajar en la escuela.

QUÉ DIFICULTADES HEMOS ENCONTRADO EN LA ESCUELA	QUÉ FALTA	FORTALEZAS	LOGROS ALCANZADOS	COMENTARIOS Y OBSERVACIONES DEL TALLER. QUÉ APRENDIERON
<p>La conducta de algunos padres propician temor en los profesores</p> <p><u>Dificultades en habilidades cognitivas.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El grupo es muy diferente, su experiencia escolar también es diferente, debido a que algunos niños y niñas provienen de preescolar y otros no.</li> <li>• Es muy difícil el trabajo compartido.</li> </ul> <p>Por periodos cortos de tiempo trabajan en equipo – porque son muy energéticos.</p>				<p>Entregar a los docentes un reporte acerca de los resultados obtenidos.</p>

Caso 2

DÓNDE ESTAMOS	QUÉ HEMOS HECHO	CÓMO LO HEMOS HECHO	QUÉ NOS FALTA	QUÉ DEBEMOS HACER
	<p>Buscar estrategias de enseñanza aprendizaje</p> <p>Buscar los valores dentro del currículo oculto</p> <p>Intercambiando ideas</p> <p>Apoyando a los alumnos en sus diferentes etapas</p> <p>Evaluando los niveles de aprendizaje</p> <p>Ejercitando y fortaleciendo contenidos</p> <p>Amistades con los alumnos</p> <p>Se festeja a niños y niñas</p> <p>Interacción de niños con dificultades sociales para relacionarse.</p>	<p>Analizando el contenido de aprendizaje</p> <p>Observando actitudes</p> <p>Comunicando, apoyando y observando.</p> <p>Que los niños vean sus logros</p> <p>Coevaluación.</p> <p>Motivación en pares.</p> <p>Retroalimentación de contenidos</p> <p>Creando espacios de convivencia</p> <p>Platicando mucho con niños y padres</p> <p>Propiciando la camaradería</p> <p>Talleres, cursos.</p>	<p>Dar seguimiento al proceso de aprendizaje</p> <p>Continuar actualizándonos</p> <p>Analizar la problemática y reflexionar educativa y socialmente</p> <p>Disponibilidad en el trabajo educativo que elabora el alumno (tarefas)</p>	<p>Continuar con el proyecto Aulas Equitativas</p> <p>Continuar aplicando el diagnóstico grupal</p> <p>Hacer una intervención</p> <p>Seguimiento</p> <p>Sacar provecho de los resultados.</p>

Caso 2

DÓNDE ESTAMOS	QUÉ HEMOS HECHO	CÓMO LO HEMOS HECHO	QUÉ NOS FALTA	QUÉ DEBEMOS HACER
	Nos hemos capacitado y actualizado.	<p>El respeto entre los niños también mejoró, por la integración del niño discapacitado a “TELETON” y sus padres a “Esc. Para padres” de la misma institución.</p> <p>En cuanto a ausentismo el problema mejoró poco, los niños que faltaban al inicio del curso continuaron faltando.</p> <p>Se logró inculcar en los niños los valores de constancia y perseverancia para lograr un mejor aprendizaje.</p>	<p>Apoyo a los padres hacia la educación de los hijos</p> <p>Invitar a los padres a cursos y talleres para padres</p> <p>Vincularnos a las diferentes instancias de apoyo (gobierno, municipio, profesionales)</p> <p>Atención a la extraedad (padres) hacerlos reflexionar</p> <p>Equipo completo</p> <p>Mayor comunicación con USAER.</p>	

SER EQUITATIVO

Trato igual a todos los alumnos en lo afectivo, igualdad de género en todas las actividades escolares (conocimiento, participación, tomar en cuenta sus capacidades).

Caso 3 EJV

DÓNDE ESTAMOS	QUE HEMOS HECHO	CÓMO LO HEMOS HECHO	QUE NOS FALTA	DÓNDE QUISIERAMOS ESTAR
Inmersos en un proceso de cambio.	Constante actualización	A través de los T.G.A.	Flexibilidad	En un status de satisfacción al contribuir a elevar el nivel educativo y propiciar valores en los alumnos, para formarlos como ciudadanos de bien.
Dentro de uno de los papeles fundamentales de una sociedad diversa y pluricultural.	Pláticas con alumnos y padres, binas académicas	Cursos estatales y nacionales. Haciendo conferencias	Continuidad Seguimiento de proyectos	Construir proyectos en base a necesidades reales que vayan surgiendo a lo largo del ciclo escolar.
	Seguimiento de casos específico	Platicas individuales y grupales	Constante aprendizaje	
	Fortalecer el equipo de trabajo	Trabajando con hechos reales Mayor autonomía		
	Implementación de valores			

Caso 3 EJV

QUÉ DEBEMOS HACER	CÓMO LO QUEREMOS HACER	QUÉ ESCUELA QUEREMOS	SER EQUITATIVO EN EL AULA	AULAS EQUITATIVAS
<p>Tener disposición y motivación al cambio.</p> <p>Predicar con el ejemplo</p> <p>Involucrar a todo el personal de la institución y a padres de familia</p> <p>Mantener el cambio</p> <p>Rotar responsabilidades</p>	<p>Practicando valores.</p> <p>Tomando en cuenta opiniones de todo el personal y padres de familia.</p> <p>Interactuando con las herramientas de trabajo</p> <p>Con resultados y autonomía.</p>	<p>Alumnos críticos y reflexivos</p> <p>Una escuela equipada</p> <p>Un ambiente de trabajo agradable</p> <p>Valores vivenciales en todos los espacios</p> <p>Escuela de calidad, en el proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <p>Una educación integral</p> <p>Alumnos competitivos para llegar a ser una escuela de calidad</p>	<p>Equidad de género, todos somos iguales, pero existen niños que llegan a ser rechazados por falta de higiene o por tomar lo ajeno.</p> <p>Entorno familiar desfavorecido, perjudica la equidad en el aula.</p>	<p>Equidad significa colaborar, ser un mismo equipo de trabajo que facilite el conocimiento.</p> <p>Los docentes deben proyectar buenas actitudes hacia los niños y todas las personas alrededor.</p> <p>La colaboración ha de realizarse de forma voluntaria, pero debe existir el compromiso entre el personal de la institución.</p> <p>Necesidad de tomar en cuenta el trabajo logrado en valores por parte de los docentes.</p>

		Escuela para padres	Dar atención igual a todos. Sin embargo no todos son iguales, porque existe una diversidad, por lo que es necesario dar oportunidad a todos, ser un docente para todos, que cada integrante del aula sea para todos.	
	Atención a problemas psicológicos	Niños y niñas emocionalmente sanos en los ámbitos social, emocional, físico y mental	Atención especial a niños que así lo requieran.	Dar confianza a los niños para que interactúen con el grupo.
		Terapias a docentes		
		Padres responsables, interesados y colaboradores		
		Lazos estrechos entre la escuela y la comunidad.		

Los aspectos que requieren mayor atención son según los profesores y profesoras

<ul style="list-style-type: none"> <li>• En uno de los grupos es preciso analizar la sobreprotección de los padres hacia sus hijos.</li> <li>• Concientizar a los padres acerca de las necesidades de sus hijos, ya que generalmente las únicas que asisten a las reuniones que convoca la escuela son las madres de familia, que a su vez son reprimidas por sus esposos.</li> <li>• Buscar canales de comunicación con los padres de familia.</li> <li>• Hacer que los niños reconozcan sus faltas “honestidad”.</li> <li>• Los docentes deben mantener una buena actitud que inspire el acercamiento de los niños y niñas.</li> <li>• Consideran que la clave está en concientizar a los niños durante los dos primeros grados para que tengan un mayor acercamiento con los profesores y éstos puedan brindarles una temprana orientación.</li> <li>• Es indispensable que los docentes propicien momentos en donde los alumnos puedan expresar sus inquietudes no sólo académicas.</li> <li>• Retomar la asignatura de Civismo y fomentar los valores.</li> <li>• Plantear los derechos y las obligaciones de los niños.</li> <li>• Brindar confianza y seguridad a los niños.</li> <li>• Existe una confusión entre lo que los niños escuchan en la escuela y en su casa, básicamente está enfocada a los valores.</li> <li>• Es indispensable contar con el apoyo de los padres de familia, hacer que se involucren en el sentido de otorgar a sus hijos bases firmes, ya que lamentablemente al concluir la educación primaria, la escuela se deslinda completamente de los ex alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que exista una coordinación entre las etapas escolares</li> <li>• Retomar actividades que promuevan valores como “el árbol de los valores, vacuna contra la violencia”</li> <li>• La labor del docente debe encaminarse hacia la creación de un niño crítico y reflexivo</li> <li>• Los docentes han de convertirse en el ejemplo de los estudiantes, fomentar hábitos en ellos, sin agredir, ni faltar el respeto a sus padres.</li> <li>• La sensibilidad de los alumnos puede salir a la luz al tocar el tema de sus padres, por ellos es necesario tener especial cuidado, los docentes han de adoptar el papel de mediadores entre los niños y sus padres.</li> </ul>
--	---

En conclusión, podemos recoger de este trabajo realizado con profesores/as que la propuesta puede realizarse tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- Que exista una coordinación entre las etapas escolares.
- Trabajar de manera vivencial los valores.
- Respetar los derechos y obligaciones de los alumnos/as.
- Los docentes deben proyectar buenas actitudes hacia los niños y todas las personas alrededor.
- Trabajar conjuntamente con padres de familia y profesorado la planeación de un proyecto de escuela.
- Que la labor del docente debe encaminarse hacia la creación de un niño/a crítico y reflexivo.
- El profesorado no debe someterse a proyectos en los cuales no se haya tomado su punto de vista. El respetar y dialogar las propuestas en colegiado es un factor que puede garantizar una mejor disponibilidad para llevar a cabo el proyecto escolar.
- Brindar confianza y seguridad a los niños.
- Abrir el diálogo con los niños.
- Los docentes han de adoptar el papel de mediadores entre los niños y sus padres, de la misma manera los padres hacia los hijos y la escuela.
- Buscar canales de comunicación con los padres de familia.
- Dar confianza a los niños para que interactúen con el grupo.
- La colaboración ha de realizarse de forma voluntaria, pero debe existir el compromiso entre el personal de la institución.
- Rotar responsabilidades.
- Alumnos competitivos para llegar a ser una escuela de calidad.
- Impulsar actividades para crear una Escuela para padres.
- Atención a problemas psicológicos y una mejor comunicación con apoyos psicopedagógicos.
- Niños y niñas emocionalmente sanos en los ámbitos social, emocional, físico y mental.
- Propiciar momentos en donde los alumnos puedan expresar sus inquietudes no sólo académicas, sino emocionales.

- Analizar y reflexionar sobre la problemática educativa y social que se padece en las aulas y en la escuela, a través de diagnósticos periódicos.
- Continuar con el proyecto Aulas Equitativas para su implementación.
- Evitar una relación unidireccional, que procede de la escuela y que termina en la familia: para lograrlo; será necesario que la propia escuela diseñe estrategias abiertas que faciliten una relación de “ida y vuelta” de forma que la familia pueda también sentirse implicada en las tareas que propone la escuela.
- La escuela y la familia pueden construir el conocimiento escolar: utilizar materiales específicos preparados por la propia profesora, hacer explícitas las metas desde las que se enseña en las aulas y preguntar a las familias lo que desean.
- Huir de los deberes estandarizados que son los mismos para todos los niños y las niñas de la clase.

Este trabajo de análisis se fundamentó teóricamente asumiendo una posición y concepción de lo que son las aulas equitativas.

- La cualidad de un aula equitativa es que profesores y estudiantes aprenden juntos mediante un proceso de negociación con el currículo.
- Un aula equitativa es aquella en la que el status social y académico de un alumno con dificultades puede cambiar si se modifica la situación social del aula, incorporando elementos integradoras y se reconozcan las competencias de cada alumno/a.
- Valorar las capacidades de los niños y niñas, aun cuando éstos provengan de entornos socioculturales y económicos diferentes.
- Los estudiantes, los profesores, administrativos así como los que trabajan dentro de la escuela, deben ser ejemplos promotores de valores sociales, como afectivos y académicos.
- Los niños y las niñas a través de la interacción, aprenden a ser solidarios, tolerantes y compartir con sus compañeros/as de clase, proporcionando y recibiendo ayuda.

Por lo tanto, para llegar a la acción se rescataron algunas ideas claves de varios autores.

Para llevar a cabo las intervenciones, los profesores/as deben tomar en cuenta tres elementos:

1. Que las tareas cooperativas requieren de muchas habilidades intelectuales diferentes (aquí entra el diálogo, la colaboración y el desarrollo de un pensamiento socio cognitivo).
2. Que una persona no puede tener todas las habilidades juntas (sino que es necesario potenciar la zona de desarrollo próximo, es decir aquello que el alumno trae en su bagaje académico, cultural y experiencial. Los profesores deben ser capaces de “descubrir estas habilidades”, mediante estrategias que estimulen el desarrollo y el aprendizaje.
3. Y que cada uno podrá tener algunas de las habilidades que enriquezcan el trabajo en grupo (... ya que cada estudiante posee talentos/inteligencia o competencias importantes para enriquecer el trabajo en el aula, en la medida que desarrolle otras habilidades de tipo social y psico-afectivo cuando trabaja con sus pares académicos y con el profesor).

Por lo tanto, la tarea tiene que ser lo suficientemente rica como para que los alumnos demuestren las habilidades múltiples, que en términos de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, es importante rescatar y aprovechar lo que cada alumno/a trae consigo para incorporarlo a su aprendizaje escolar y en su interacción con los demás.

En un aula equitativa no debe entenderse este último aspecto como algo homogéneo, es decir, hay que trabajar desde la diversidad y desde las competencias que distinguen a cada estudiante, así como las que hay que potenciar. Si se tiene un aula muy heterogénea, es decir con niños y niñas que presentan dificultades como bajo razonamiento lógico-matemático o de lectura, es importante analizar la situación educativa y adecuar la misma tarea a sus habilidades, de tal manera que el aprendizaje realmente sea significativo para el alumno/a y lo

motive a participar de las actividades en el aula. Esto puede conducir, no sólo a una mejor adecuación con el currículo oficial, sino también a la integración grupal.

## Referencias bibliográficas

- Abramovay, M. (2005). "Violencia en las escuelas: un gran desafío" en *Revista Iberoamericana de Educación* (38). Consultado el día 26 de junio 2005 en <http://www.rieoei.org/rie38a03.pdf>
- Álvarez, A. (1985). *Desarrollo experimental de una estrategia de atención global al rezago escolar*. Centro de Estudios Educativos (CEE). México. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y Tecnología.
- Araujo, J. B., y Chadwick, C. B. (1988). *Tecnología educacional. Teorías de la instrucción*. Barcelona. Paidós.
- Arboleda, J. (1996). *Escuela Nueva: Educación de buena calidad para todos los niños*. Fundación "Volvamos a la Gente". Colombia.
- Arnáiz S., P. (1999). *El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual*. Almería. Servicio de Publicación de la Universidad de Murcia.
- Asensio G., A. M. (1995). "Propuesta para la igualdad" en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 237, Praxis. España, pp. 51-54.
- Ávila, R. (1998). "Lenguaje y códigos masculino, femenino y neutro: semejanzas y diferencias" en Bedolla Miranda, Patricia *et al.* (comps.), *Estudios de género y feminismo II*, Fontamara, México, pp. 171-180.
- Balduzzi, J. (2001). "Desigualdad y exclusión educativa en el "tercer ciclo" de la provincia de Buenos Aires", en *Cuadernos de informes e investigaciones SUTEBA* Argentina. Secretaría de Educación y Cultura. Departamento de Investigación.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós.
- Barba, M., G., y Papadimitrou C., G. (2003). *Acercamientos a las manifestaciones alrededor del sexo/género de las y los docentes. Una mirada desde el 5to. Grado de educación primaria*. Tesis de maestría por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Batelaan, P. (1998). Hacia un aula equitativa. Aprendizaje Cooperativo en la Educación Intercultural de Europa. Reporte final del *Proyecto de Aprendizaje Cooperativo en la Educación Intercultural* (CLIP).

- [Documento electrónico] Fecha de consulta. [http://www.uv.mx/dei/P\\_publicaciones/BasesTeoricas/BatelaanPieter.htm](http://www.uv.mx/dei/P_publicaciones/BasesTeoricas/BatelaanPieter.htm)
- Batelaan, P., y Van Hoof, C. (1996). "Cooperative learning in intercultural education" en *European Journal of Intercultural Studies* vol. 7:3, 66.5-16.
- Berger, P., y Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorroutu Editores.
- Bertely, B. M. (coord.) (2003). *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México, D. F.
- Blanco, M. (2002). *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance de los años '90 en la Argentina*. Buenos Aires. OEA.
- Booker, T. (2005). *Participación de los padres de Familia en el programa de TITLE I en el año escolar 2005-2006*. Washington Academy, consultado el día 17 de julio de 2006 en <http://www.btw.fcps.net/Staff/files/Parent%20Involvement%20Policy%20Spanish%20Version%2005-061.doc>
- Bourdieu y Passeron (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- Bourdieu, P. (2000). *La Dominación Masculina*. Anagrama, Madrid, Colección Argumentos.
- Cabrera, D., Funes, J. y Brullet, C. (2004). *Alumnado, familias y sistema educativo. Los retos de la institución educativa*. Barcelona, Ed. Octaedro. 53 pp.
- Calderón, A. I. (2005). "La atención a la diversidad en los nuevos sistemas educativos. Contexto educativo" en *Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías*. núm. 27.
- Carlos M., E. (2003). *La percepción de género en los niños y niñas de escuelas primarias públicas de Cd. Obregón, Sonora*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México. COMIE.
- Cerezo, M. A. y Frías, D. (1994). "Ajuste Cognitivo y emocional en niños maltratados", *Child Abuse and Neglect*, vol. 18, núm. 11, pp. 923-932.
- Cervini, R. (2002). "Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, COMIE, sep-dic, vol. 7, núm. 16.

- Cervini, R. A. (2005). "Variación de la equidad en resultados cognitivos y no cognitivos de la educación media de Argentina" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7.(1) consultado el día 19 de julio 2005 en <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-cervini3.html>
- Cohen, E. (1998). "Marketing Cooperative Learning Equitable" en *Educational Leadership* vol. 56, núm. 1.
- Cohen, E. G., y Lotan, R. A. (1997). *Working for equity in heterogeneous classrooms*. Nueva York. Teachers College Press.
- Cohen, E., y Lotan, R. A. (1999). "Complex Instruction. Equity in Cooperative Learning Classrooms" en *Theory into Practice*, vol. 38, núm. 2.
- Comisión de la Mujer (1996). *Niñas y niños creciendo en igualdad*, Concurso de Propuestas didácticas, Intendencia Municipal de Montevideo.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y Justicia social*. Madrid, Morata.
- Cooper, L., et al. (1980). "Effects of cooperative, competitive, and individualistic experiences in interpersonal attraction among heterogeneous peers" en *Journal of Social Psychology*, 11, pp. 243-252.
- Delgado B., G. (1998a). "La problemática de los estudios de género en la relación educativa" en Bedolla Miranda, Patricia. (Comps). *Estudios de género y feminismo II*. México, Fontamara, pp. 159-169.
- Delgado B., G. (1998). "Influencias del género en las relaciones dentro del aula" en Bedolla Miranda, Patricia. (Comp.). *Estudios de género y feminismo II*. Fontamara, México, pp. 213-234.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors Correo de la UNESCO. Colección: Educación y Cultura para el Nuevo Milenio.
- Díaz Aguado, M. J. (2003). *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid. Psicología Pirámide.
- Dowling, E., y Osborne, E. (1996). *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Barcelona. Paidós.
- Dubet, F. (1999). *Sociologie de l'expérience*, Editions du Seuil, París.
- Dumais, S. (2002). "Capital Cultural, Género y Éxito Escolar: El Rol del Habitus".

- Título original: Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, vol. 75, núm. 1.
- Durán González, R. E. (2004) Analisis del discurso del libro de texto de 3ro de primaria. Una perspectiva de genero. Tesis inedita de maestría de Ciencias de la Educación.
- Espinosa, G. (2004). *Currículo oculto y equidad de género en cuatro escuelas de Lima*. Investigación para una Mejor Educación Perú. Fundación Ford. Consultado el día 19 de julio 2005.
- Espinoza, E. (2005). *Exclusión escolar e identidad de jóvenes en contextos de pobreza urbana. Implicaciones educativas*. Encontro ibero-americano de colectivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola Brasil.
- Estrela, M. T. (1999). *Autoridad y disciplina en la escuela*. México. Trillas.
- Fierro, A. (2004). “Los alumnos con retraso mental” en Marchesi, A, Coll, C. y Palacios J. (Comp.) *Desarrollo Psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid. Alianza Editorial.
- Gardner, H. (1993). *Las inteligencias múltiples*. Paidós, Barcelona.
- Garza, J., y Patiño, S. (2000). *Educación en valores*. México. Trillas, ITESM, ILCE.
- Gildemeister, E. (2004). “Familia y escuela” en *Observatorio Ciudadano de la Educación*, IV. (121). Consultado el día 29 de junio de 2006 en <http://www.observatorio.org/colaboraciones/gildemeister2.html>
- Gimeno, S. J. (2001). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid. Morata.
- . (2002). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid. Morata.
- . (2003). *El alumno como invención*. Ediciones, Madrid. Morata
- Giroux, H. A., y Flecha, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure.
- Gómez, M. L. (2001). “Equidad y Género”. *Observatorio Ciudadano de la Educación*. Comunicado 114. México.
- González, O. V. (2001). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México. Pax.
- Gracia, F. E. (1995). *Maltrato Emocional, en Maltrato Infantil: prevención,*

- diagnóstico e intervención desde el ámbito sanitario*, Documentos Técnicos, n. 22, Comunidad de Madrid.
- Hacia una nueva escuela para el siglo XXI, guías de formación docente en estrategias para el mejoramiento de la educación básica primaria y para el aprendizaje personalizado y grupal.* (1996). Instituto de Desarrollo Económico, División de Recursos Humanos, del Banco Mundial y UNICEF. Santafé de Bogotá. Colombia.
- Hamill, P., y Boyd, B. (2002). “Equality, fairness and rights-the young person’s voice” en *British Journal of Special Education*. vol. 29. núm. 3.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad. (cambian los tiempos y cambia el profesorado)*. Madrid, Morata.
- Holappa, A. (1996). “Futures Thinking. A Perspective to Improve the School” en *Childhood Education: International Perspectives*, Finlandia. 12 p.
- Lacasa, P. (2001).” Entorno familiar y la educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos” en Marchesi, A, Coll, C. y Palacios, J. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid, Alianza.
- Lagarde, M. (1994). *Género en desarrollo*, 1er Taller Técnico del INTA y Polos de desarrollo, Programa de capacitación técnica a Productoras Agropecuarias. León Nicaragua.
- Leó F., R. (2004). *La violencia en los colegios: Una revisión bibliográfica*. Consultado el día 27 de 2006 en [www.sgep.org/.../recursosgep/documentos/violenciaencolegios.pdf](http://www.sgep.org/.../recursosgep/documentos/violenciaencolegios.pdf)
- López, N., y Tedesco, J. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO
- Marchesi, A. (2004). “Los alumnos con escasa motivación para aprender” en *Desarrollo Psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid. Alianza Editorial.
- Marchesi, A., y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid, Alianza.
- Martínez, R. A., y De Paúl O. J. (1993). *Maltrato y abandono en la infancia*,

- Barcelona, Martínez Roca Editora.
- Martínez, S. R. (2000). “¿Equidad en Educación?” en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23. OEI.
- McGaw, B. (2005). “Intercambio: equidad y calidad en la educación, en el Estado en el siglo XXI”, en *Este País. Tendencia y opiniones*. pp. 43-45.
- Ministerio de Educación (2004). *Propuestas para una mejor relación familia-escuela*. Consultado el día 20 de junio de 2006 en [http://webmin.temuco.cl/zonas/padres/mejor/flia\\_escuela.htm](http://webmin.temuco.cl/zonas/padres/mejor/flia_escuela.htm)
- Mogrovejo de Thissen, S. (2001) *Proyecto equidad en el aula: estudio de caso Perú*, Lima: Creative Associates International.
- Moreno, M. (2000). *Cómo se enseña a ser niña en la escuela*, Icaria Barcelona, Editorial.
- Morgan, G. (1986). Citado por E. Dowling. (1996). *Marco teórico: un enfoque sistémico conjunto de los problemas educativos con niños*. Barcelona, Paidós.
- Muñoz Izquierdo, C., et al. (1995). “Valoración del impacto educativo de un programa orientado a abatir el rezago escolar en la educación primaria” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 4.
- Ocampo, J. (1998). *Equidad y Educación*. CEPAL.
- Ocheita, E., y Espinosa, M. A. (2004). “Desarrollo e intervención educativa en los niños ciegos y deficientes visuales” en Marchesi, A, Coll, C. y Palacios J. (Comp.) *Desarrollo Psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid. Alianza Editorial.
- Ortega S., S., y Ramírez M., M. A. (2005). “Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México” en *Revista Iberoamericana de Educación*. (38). Consultado el día 26 de junio 2006 en <http://www.rieoei.org/rie38a08.pdf>
- Panitz, T. (1997). *Collaborative Versus Cooperative Learning: Comparing the Two Definitions Helps Understand the nature of Interactive learning Cooperative Learning And College Teaching*, vol. 8, núm. 2, 1.
- Pérez G., A. (1995). “La escuela, encrucijada de culturas” en *Revista de Investigación en la Escuela*, núm. 26. pp. 8-36.

- Pérez, G. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
- Popkewitz, T. S. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor.
- Pozzi, L. (2004). *Ley Federal de repitencia y deserción*. Red Eco.
- Programa de Prevención de Violencia Escolar financiado por el Ministerio de Educación, cultura y Deporte (2003). Consultado el día 30 de junio de 2006 en <http://www.cecc.mep.go.cr/Cecc/html/EXPERIENCIA%20NICARAGUA.HTM#PPVE>
- Programa Nacional de Inclusión Educativa “Todos a Estudiar” 2004/2005* financiado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y por los Ministerios Provinciales de Educación UNICEF, Argentina.
- Programa Nacional Paz en las Escuelas 2001* financiado por el Gobierno de Brasilia. Consultado el día 28 de junio de 2006 en
- Proyecto Atención Preventiva y compensatoria* (2003). México, SEP.
- Proyecto equidad en el aula (EEA)* (2002) desarrollado en El Salvador por Creative Associates International, Inc., y financiado por la Agencia Internacional para el Desarrollo (Estados Unidos, USAID).
- Proyecto Escuela Amiga, guía para maestros y autoridades escolares* (2002). México, UNICEF.
- Proyecto Promoción de la equidad de género en escuelas rurales de Quispicanchi, Cusco*. 2003/ 2004, dentro del programa de Educación Rural Fe y Alegría 44 (PERFAL 44) Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP).
- Proyecto Escuela para padres financiado por el Centro Escolar Fray Bartolomé de las Casas* (2005). Consultado el día 29 de junio de 2006 en [http://www.edured.gob.sv/sites/int\\_10839/fraybartolome/escuepadre.htm](http://www.edured.gob.sv/sites/int_10839/fraybartolome/escuepadre.htm)
- Ramos, L. (2001). *Proyecto Extra-edad. Alumnos marginados del sistema*. Gedisa. México.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Madrid, Paidós.
- Reimers, F. (2002a). “Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI” en *Revista Iberoamericana de Educación*. núm. 23.

- (2002b). “La lucha por la igualdad de oportunidades educativas en América Latina como proceso político” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, vol. XXXII, núm. 1, pp. 9-70.
- (2003). “La profesión docente y el aprendizaje de los alumnos” en *Revista de las escuelas de Calidad. Educaré*. núm. 4, pp. 37-45.
- Richman, N. (1997). *Ayudando a niños en circunstancias difíciles. Manual para educadores*. Gente Nueva, Santafé de Bogotá, Colombia.
- Rojas F., M. T. (2004). “Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales 1” en *Revista Praxis*. núm. 4, pp. 6-18.
- Sáez C., J., y García M., A. (1998). *Del Racismo a la Interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid, Narcea.
- Sagastizábal, A. (2000). “La escuela, el otro y la discriminación: un observatorio para prevenirla” en *Perspectivas*, revista de educación comparada, Francia, UNESCO., vol. XXX, n. 4.
- Schmelkes, S. (1994), “La desigualdad en la calidad de la educación primaria”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 24.
- . (2004). *La formación de valores en la educación básica*. Biblioteca para la Actualización del maestro. México, SEP.
- Schmelkes, S., et al. (1998). “Debate Educación y desigualdad social” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-diciembre, vol. 3, núm. 6, pp. 317-345.
- Schmelkes, S., y Aháujs, R. (2001). *Alumno/a, familia, aula y maestro/a y escuela: factores asociados al rendimiento escolar en primaria. Un estudio en escuelas de León Guanajuato*, ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Sen, A. (1992). *Nuevo examen de la desigualdad*, Alianza.
- Slavin, R. E., y Madden, N. L. (1984). “Effects of Cooperative Learning and Individualized Instruction on Mainstreamed Students” en *Exceptional Children*, vol. 50, núm. 5.
- Slavin, R. E. (1992). “Aprendizaje cooperativo” en Rogers, C. y Kutnick, P. (comp) *Psicología Social de la Escuela Primaria*. Barcelona, Paidós.

- Stainback, S., y Stainback, W. (2001). *Aulas Inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid. Narcea.
- Tapia, U. M. (2005). *Equidad de género y ciudadanía para niños indígenas*. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Humanidades y Diversidad Humana. México.
- Tharp, R. G., Estrada, S., y Yamamuchi (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona, Paidós.
- Torres, J. (2003). *El curriculum oculto*. Madrid. Morata.
- Treviño G., I., y Treviño, V. E. (2003). *Factores socioculturales asociados al rendimiento de los alumnos al término de la educación primaria: Un estudio de las desigualdades educativas en México. Análisis descriptivo*. México, INEE.
- Trianes, M., Muñoz, A., y Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid, Pirámide.
- UNICEF (2000). *Paso a paso, guía metodológica para aplicar el enfoque de género a proyectos*. Comisión Nacional de la Mujer. Secretaría de Gobernación. México.
- Vergara, A. (2005): *América Latina: entre luces y sombras*, edición digital accesible a texto completo en: <http://www.eumed.net/libros/2005/av/>
- Villarroel R., G., y Sánchez S., X. (s/f). *Relación familia y escuela: Un estudio comparativo en la ruralidad*. Consultado el día 29 de junio 2006 en [http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052002000100007&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100007&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

**Lista de direcciones de Internet relacionadas con violencia escolar:**

- <http://roble.cnice.mecd.es/~fromero/violencia/solucion.htm>
- <http://www.grade.org.pe/ime/investprincipales.htm> Estudio de casos
- <http://www.mj.gov.br/sedh/paznasescolas/memorial.htm>
- <http://www.observatorio.org/colaboraciones/gildemeister2.html>
- [http://www.uv.mx/dei/P\\_publicaciones/BasesTeoricas/BatelaanPieter.htm](http://www.uv.mx/dei/P_publicaciones/BasesTeoricas/BatelaanPieter.htm)

**Aulas equitativas en educación primaria:**  
**Un proceso de construcción social y cultural,**  
se diseñó en formato digital electrónico en la Dirección de Ediciones  
y Publicaciones de la Universidad Autónoma  
del Estado de Hidalgo, en el mes de julio de 2023.



*Rosamary Selene Lara Villanueva*

---