



TÍTULO

**EL CAMINO DE LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA EN PUNTA HACIENDA
(COMUNIDAD CAMPESINA DE LA SIERRA ANDINA
ECUATORIANA)**

AUTOR

Santiago Rosano Ochoa

2008

Directora Tesis	Ángeles Parrilla Latas
Tutora Tesis	Piedad Vázquez Andrade
Maestría	I Maestría “La escuela de la diversidad: educación inclusiva, construyendo una escuela sin exclusiones”
Módulo presencial	2005
ISBN	978-84-7993-142-1
©	Rosano Ochoa, Santiago
©	Para esta edición, la Universidad Internacional de Andalucía



La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes limitaciones de uso:

- a) La difusión de esta tesis por medio del servidor de la UNIA ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia.
- b) No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servidor de la UNIA.
- c) Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos.
- d) En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

*Universidad Internacional de Andalucía
Sede Iberoamericana Santa María de la Rábida*

*Tesis de la maestría:
"LA ESCUELA DE LA DIVERSIDAD:
EDUCACIÓN INCLUSIVA,
CONSTRUYENDO UNA ESCUELA SIN EXCLUSIONES"*

**EL CAMINO DE LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA EN PUNTA HACIENDA**

Estudiante: Santiago Rosano Ochoa
Directora: Doctora Ángeles Parrilla Latas
Tutora: Doctora Piedad Vázquez Andrade

Ecuador, 2007

Universidad Internacional de Andalucía
Sede Iberoamericana Santa María de la Rábida

Tesis de la maestría:

"La escuela de la diversidad:

educación inclusiva, construyendo una escuela sin exclusiones"

EL CAMINO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA
EN PUNTA HACIENDA

**(COMUNIDAD CAMPESINA
DE LA SIERRA ANDINA ECUATORIANA)**

De julio de 2005 a mayo de 2007

Estudiante: Santiago Rosano Ochoa ^a

Directora: Ángeles Parrilla Latas ^b

Tutora: Piedad Vázquez Andrade ^c

a Profesor de la universidad de Cuenca, Ecuador.

b: La doctora Ángeles Parrilla es profesora de la universidad de Sevilla, España.

c: La doctora Piedad Vázquez es profesora de la universidad de Cuenca, Ecuador.

A Cathy,...

Mi agradecimiento:

*para la Universidad Internacional de Andalucía,
por su apoyo económico, académico y humano;
para las compañeras y compañeros de la maestría,
gente diversa e incluyente de América Latina;
y para ti, Ángeles,
por tu guía precisa y aliento permanente.*

ÍNDICE:

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN:	7
---------------------	---

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
A. Justificación	13
B. Propósitos de estudio y delimitación	16
1. <u>Propósitos de estudio</u>	16
2. <u>Delimitación geográfica de la comunidad</u>	18
C. Estado de la cuestión: la exclusión y la inclusión en Ecuador	23
1. <u>Desde la educación especial hacia la inclusión</u>	23
1.1. Reseña histórica	23
1.2. La escolarización de estudiantes ‘con n.e.e.’ y en situación de discapacidad hoy	27
2. <u>La exclusión total</u>	33
2.1. La exclusión educativa en Ecuador	35
2.2. Situación en Punta Hacienda	39
2.3. Los gritos de la exclusión	42

CAPÍTULO II: REFERENTES TEÓRICOS

CAPÍTULO II: REFERENTES TEÓRICOS	44
A. La cultura de la diversidad	45
1. <u>Nosotros y los otros</u>	46
2. <u>La diversidad frente a la normalidad y la discapacidad</u>	49
B. La educación inclusiva	55
1. <u>De la integración a la inclusión</u>	56
1.1. Recorrido histórico desde la exclusión hacia la inclusión	56
1.2. Diferencias entre la integración y la inclusión	59

1.3. De las necesidades educativas especiales a las barreras para acceder al aprendizaje	63
2. <u>Sentido de la educación inclusiva</u>	68
2.1. La formación del profesorado	68
2.2. El aula inclusiva	70
2.2.1. En busca de una base curricular realmente común	71
2.2.2. El papel de los profesionales de apoyo	72
2.2.3. El trabajo en grupos heterogéneos con programas de investigación	75
2.2.4. Los puntos de acceso	78
3. <u>La inclusión y la escuela pública</u>	80
C. La investigación cualitativa	88
1. <u>Un posicionamiento interpretativo-crítico</u>	90
2. <u>Fases de la investigación cualitativa</u>	93
2.1. Diseño emergente	95
2.2. Recogida de datos	97
2.3. Análisis en progreso	102
2.4. Redacción del informe	106

CAPÍTULO III: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	108
A. Los avatares con el diseño	109
B. La recogida de datos	112
1. <u>Aspectos generales</u>	112
2. <u>Técnicas utilizadas</u>	114
2.1. Entrevistas	115
2.2. Observaciones	119
2.3. Encuestas	124
C. Resultados: análisis e interpretación de datos	126
1. <u>Categorización y procesamiento</u>	126
2. <u>Interpretación</u>	130
Categoría 1: Elementos que promueven la exclusión	132
Categoría 2: Apuntes hacia la inclusión	136

Categoría 3: Condiciones de vida en el campo	137
Categoría 4: Actitudes y prácticas educativas en la comunidad	144
Categoría 5: Diversidad de capacidades	152
Categoría 6: Aprendizajes en la escuela	157
Categoría 7: Situación político-administrativa	163

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES	169
A. Prácticas y concepciones con respecto a la inclusión	170
1. <u>Del profesorado</u>	170
2. <u>De las personas responsables</u>	172
3. <u>Del profesorado y las responsables</u>	173
B. Situaciones de exclusión y sus causas	174
1. <u>Situaciones de exclusión</u>	174
2. <u>Causas de la exclusión</u>	175
C. Elementos para emprender un proceso de inclusión educativa	
en Punta Hacienda	178
1. <u>Desde la escuela</u>	179
2. <u>Desde las familias</u>	180
3. <u>Desde la escuela y las familias</u>	181
4. <u>Desde la comunidad</u>	183
D. Otras conclusiones	184
* Índices de tablas, figuras, fotografías y mapas	187
* Bibliografía	189
* Anexo	192

INTRODUCCIÓN

2004

¡Compañeras y compañeros profesores, estudiantes y familiares!¹:

¿Han visto alguna vez el ritual de la convocatoria a las mingas² que hacen los campesinos? Nosotros lo hemos vivido en Punta Hacienda, la comunidad donde hicimos la investigación. Es algo singular: desde una loma, donde se divisa toda la comunidad, el presidente, o un coordinador encargado por él, infla sus pulmones y suelta el aire con la fuerza y el temple suficiente para invadir el valle con el peculiar sonido de la quipa³, que alerta a todos los vecinos.

A nosotros también nos alertó. Y fue justamente ese poner todos nuestros sentidos alerta, esa sensación de no poder estar tranquilos frente a lo que se vive en las comunidades campesinas lo que nos movió a compartir un poquito de nuestros estudios, de nuestra vida, de nuestros sueños con la gente de Punta Hacienda. (...)

Cuando en la comunidad nos encontrábamos con las mujeres y hombres, niñas y niños y se cruzaban nuestras miradas, se podía intuir el grito que cada uno lleva dentro: el grito del obrero o de la empleada doméstica mal pagada en la ciudad; el grito de la madre que no tiene atención sanitaria para ella ni para sus hijos; el grito de Ángeles⁴, una niña de 6 años, que le gusta pintar pero que no puede porque tiene que cuidar los animales; el grito de Piedad, una niña de 11 años, que por la desnutrición

¹ Extracto del discurso de presentación del libro “Propuesta Pedagógica de Formación en Valores desde una Ética Freireana”, tesis de licenciatura realizada por Catalina Izquierdo y Santiago Rosano. Este texto fue redactado por ambos y leído por Cathy en la Universidad de Cuenca, el 2 de julio de 2004.

Con freireana nos referimos a Paulo Freire (1921-1997), el pedagogo brasileño que, desde los oprimidos del planeta, elaboró una pedagogía de liberación para construir propuestas posibles de esperanza para transformar la realidad.

² Las mingas son los trabajos comunitarios que realizan las vecinas y vecinos de las comunidades campesinas para un bien común: arreglo de caminos, mantenimiento de alguna construcción comunitaria, etc. Las personas responsables de las niñas y niños de la escuela (madres, padres, abuelas,...) también realizan labores de este tipo en el ámbito escolar.

³ La quipa es una concha grande agujereada en el extremo que comunica con la parte interior de la misma; por este orificio se sopla y hace las veces de bocina para convocar, entre otras cosas, a las mingas o trabajos comunitarios.

⁴ Todos los nombres propios que aparecen en este trabajo han sido cambiados para guardar el anonimato de las protagonistas.

parece de 6, que no va a la escuela y no sabe ni por qué, y tampoco le quedan fuerzas para averiguarlo; el grito hecho palabra resignada de Miguel que al acabar el sexto grado nos cuenta que tiene que dedicarse a trabajar y dejar de estudiar porque sus padres no tienen los recursos suficientes para mandarlo al colegio,... son gritos que claman justicia. Y ya es hora de escuchar esos gritos, de dejar que nos invadan, que nos cuestionen y sentirnos convocados por el sonido de la quipa. Así es que nos pusimos a trabajar. (...)

Y cada vez que salíamos de la comunidad, por ese camino regado del sudor que las campesinas y campesinos dejan trabajando en minga por mantenerlo transitado, nos preguntábamos si habríamos hecho algo ese día. “¿Hemos puesto un granito de arena para que la realidad de esta comunidad haya cambiado o pueda cambiar? ¿Hemos aportado algo al proceso educativo de las niñas y niños? ¿Hemos aprendido algo nosotros? ¿Servirá este trabajo para algo más que para que nos podamos graduar?” Y no crean, esas preguntas no se han encontrado todavía con las respuestas que les dejen tranquilas; siguen moviéndose inquietas en nuestras entrañas, siguen manteniéndonos alerta.

Pero algo sí aprendimos: que no hemos hecho más que empezar, pero hemos empezado.

Tres años después

Y heos aquí, tres años después, seguimos dándole vueltas a la educación, a la escuela, a los valores, a la política,... a la vida. Cathy, con una investigación en “Diversidad e inclusión en la educación parvularia” en una escuela citadina, y yo de nuevo en la comunidad campesina de Punta Hacienda profundizando en la situación de inclusión-exclusión que allí se vive.

Al comenzar a redactar este trabajo quiero aclarar algo con respecto al tema del género en el lenguaje y al tratamiento que le voy a dar yo, porque no lo considero como algo intrascendente. El que el hombre lleve milenios sobre valorándose en perjuicio de

la mujer y que en el lenguaje impere el género masculino casi absolutamente no son hechos inconexos: el lenguaje genera pensamiento y éste, a su vez, lenguaje. Aún así hay quien defiende que hablar o escribir refiriéndose a los dos géneros dificulta ambos procesos así como sus inversos: la escucha y la lectura. Y no les falta razón. Además argumentan que es atropellar la sintaxis del lenguaje, que los participios no tienen género, que el masculino siempre engloba a ambos géneros,... De todas formas, me arriesgaré; y lo haré por una opción que estoy tomando de creer en la ruptura de las exclusiones, de apostar por la cultura de la diversidad. Nuria Pérez de Lara explica claramente cómo la reducción de los dos géneros a uno en el lenguaje responde, bajo el aparente pretexto de la simplificación, a una subordinación de la otra persona, en este caso la femenina.

“No considerar la diferencia sexual puede entenderse como una especie de decisión simplificadora. Pero, si profundizamos, podremos ver que aquí lo que se excluye es la alteridad misma por la que se constituye el sujeto humano a causa del sexo. (...) En esto ha jugado un papel importante el dominio sexista. La subordinación de un sexo al otro es una manera práctica de resolver el problema del sujeto humano que no es uno sino dos. (De Diotima, 1991).” (Citado por PÉREZ DE LARA, 2005)⁵

Es entonces una decisión ideológica, no pretendo prioritariamente construir una correcta gramática: antes que escritor soy soñador. Freire (1993: 62 y ss.) dice que “la coherencia tiene que demostrarse también en el lenguaje”, que “el lenguaje machista no es un problema gramatical sino ideológico”, y que “cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo”. Totalmente de acuerdo, amigo Freire. Y yo, como con lo que sueño es con un mundo diferente incluiré en mi lucha un lenguaje diferente.

En los momentos en los que sienta que pueda estar entorpeciendo el proceso de lectura me rendiré y utilizaré un solo género; al fin y al cabo *siempre ha sido así*. Nuria Pérez de Lara (2005) sostiene que nuestro primer *otro*, aquel que no soy yo y con el que me relaciono, es una *otra*, argumentando que es una mujer, nuestra madre, el primer ser humano con el que todas y todos nos hemos relacionado; así es que cuando me refiera a un solo género en aras de la agilidad lectora éste será, evidentemente, el femenino.

⁵ Para las citas bibliográficas seguiré las normas de citación de la ‘American Psychological Association’ (APA). En las mismas se indica, seguido del texto original, el apellido de la autora o autor, el año de publicación y la página. En los casos en los que se hagan citas de materiales sin publicar no aparecerá página, como es el caso de esta cita. Los datos completos de la obra referida se podrán obtener en la bibliografía que se encuentra al final de la tesis; el orden de los datos de dicha bibliografía también se ha hecho con los criterios de la APA.

Este trabajo se compone de tres capítulos y unas conclusiones finales. En el capítulo primero, llamado ‘Problema de investigación’, comienzo haciendo una explicación del origen de esta investigación y una justificación de la misma. Y hablo también del problema de investigación, de la pregunta que originó este afán, que va en torno a conocer cuáles son las condiciones y posibilidades para la educación inclusiva en Punta Hacienda. Así pues, surgen unos propósitos y la delimitación de la investigación. Para terminar el capítulo presento un análisis del panorama educativo, desde una pequeña reseña histórica hasta llegar a la situación actual de exclusión e inclusión escolar en Ecuador: desde al ámbito nacional hasta el local de Punta Hacienda.

El capítulo segundo, ‘Referentes teóricos’, fundamento teórica e ideológicamente desde donde voy a hacer esta investigación. Está estructurado en tres partes. La primera hace referencia a ‘la cultura de la diversidad’ como la luz que ilumina todo el trabajo, es el marco ideológico en el que cobra sentido la educación inclusiva. En la segunda se aborda ya el tema de ‘la educación inclusiva’: qué es, cuáles son sus metas, retos, sus antecedentes y su sentido. Y la última parte, ‘la investigación cualitativa’, está dedicada al planteamiento metodológico que he seguido para realizar este estudio: un enfoque interpretativo-crítico a través de un estudio de caso: el de la escuela pública⁶ “José Antonio Neumane” de la comunidad campesina de Punta Hacienda.

Las autoras y autores en los que más me he apoyado han sido los españoles Miguel López Melero, Ángeles Parrilla, Pilar Arnáiz y José Gimeno Sacristán; el inglés Len Barton, el brasileño Paulo Freire y el francés Christian Laval. Y para el marco metodológico los españoles Rosa Vázquez, Félix Angulo y Miguel Sola; y el alemán Uwe Flick.

El capítulo tercero, con el nombre de ‘Desarrollo de la investigación’, recoge todo lo que he hecho en el trabajo de campo y cómo lo he hecho; desde las previsiones que tenía hasta los cambios que el proceso me ha pedido, desde la recogida de información hasta el análisis e interpretación de la misma. Este capítulo, guarda una estrecha relación con la tercera parte del anterior, la de ‘La investigación cualitativa’; viene a ser

⁶ En Ecuador se utiliza también el término de escuela o educación fiscal para referirse a la que sostiene el Estado; aunque también utilizaré este término, personalmente prefiero emplear la palabra ‘pública’, por lo que ella significa de “pertenciente a todo el pueblo” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1992). Diccionario de la lengua española. 21ª ed. Madrid).

la aplicación práctica de la teoría que expresaba aquella. Aquí se ha elaborado e interpretado la información, contrastándola con la revisión de literatura. Si bien para comprender la investigación en su conjunto se necesario conocer todo el documento, este capítulo se puede considerar el informe de resultados de la misma.

Y finalmente las conclusiones, en las que sintetizo lo que se ha conseguido acerca del problema de investigación. Esto se hace en función de los propósitos que me planteaba al comienzo: ‘prácticas y concepciones con respecto a la inclusión’, ‘situaciones de exclusión y sus causas’ y ‘elementos para emprender un proceso de inclusión educativa en Punta Hacienda’. Estos aportes se espera que contribuyan a la puesta en marcha de un proceso de inclusión educativa en la comunidad.

CAPÍTULO I:

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

*“Si nuestra opción es progresista,
si estamos a favor de la vida y no de la muerte,
de la equidad y no de la injusticia,
del derecho y no de la arbitrariedad,
de la convivencia con el diferente y no de su negación;
no tenemos otro camino que vivir plenamente nuestra opción, encarnarla,
disminuyendo así la distancia entre lo que hicimos y lo que hacemos”*

(Paulo Freire)⁷

A. Justificación

B. Propósitos de estudio y delimitación

1. Propósitos de estudio
2. Delimitación geográfica de la comunidad

C. Estado de la cuestión: la exclusión y la inclusión en Ecuador

1. Desde la educación especial hacia la inclusión
 - 1.1. Reseña histórica
 - 1.2. La escolarización de estudiantes ‘con n.e.e.’ y en situación de discapacidad hoy
2. La exclusión total
 - 2.1. La exclusión educativa en Ecuador
 - 2.2. Situación en Punta Hacienda
 - 2.3. Los gritos de la exclusión

⁷ Quiero resaltar que estas palabras de Freire (2001: 78), por quien no puedo ocultar mi admiración, son parte de su última carta, escrita dos semanas antes de morir; y que, como diría su esposa, están llenas de la “energía emanada de su indignación y de su amor” (FREIRE, 2001: 80), dos de las claves que acompañaron su obra, su vida.

A. JUSTIFICACIÓN

Como ya he indicado en la introducción, durante los años 2002 y 2003 realicé, junto con Cathy Izquierdo, mi esposa, un trabajo de investigación (IZQUIERDO, 2004) sobre educación en valores desde una ética freireana en una comunidad campesina, llamada Punta Hacienda. Esta labor la hicimos, sobre todo, con las personas adultas de la comunidad y las niñas y niños entre 4 y 8 años, y, en menor medida, con las profesoras de la escuela. Concluíamos que la educación en valores desde la ética de Paulo Freire a nuestro criterio requiere dos premisas básicas: debemos dejarnos ‘atravesar por el eje’ transversal de educación en valores y ‘antes que programar debemos valorar’. Al decir que nos tiene que atravesar el eje estamos haciendo referencia a que nos tenemos que sentir afectados los docentes y ver la necesidad de que toda la comunidad se sienta afectada. Que no nos hagamos a un ladito para que la educación en valores pase nomás, como ‘pasan’ tantas cosas en las escuelas (contenidos, reglas, costumbres), por los estudiantes, y por los profesores. Y diciendo que ‘debemos valorar antes de programar’ queremos señalar que los programas, contenidos, juegos y cualquier actividad tienen que estar ‘atravesados’ por los valores. El eje de la educación en valores no es un eje más es *el* eje que tiene que articular todo la vida, todo el currículo, de la escuela; es decir, no podemos realizar cosas al margen de los valores que hayamos definido.

Los elementos para la educación en valores que considerábamos que nos aportaba la pedagogía de la liberación de Paulo Freire en ese contexto campesino eran:

“Necesidad de humildad de los docentes; Tener una teoría explicativa en el marco ético que nos sirva de referencia; Concepción amplia de currículo; Partir del análisis del contexto y transformarlo; La docencia ética; La naturaleza política de la educación; Contar con la participación de las madres y padres; Fomentar la participación de la comunidad; Participación decidida de los docentes; Propiciar una actitud crítica; Cooperativismo frente a competitividad; Fomentar la unidad; Sentir la necesidad de compartir; La prioridad para el más pequeño” (IZQUIERDO, 2004: 97 y 98).

En aquel trabajo nos ocupamos más a nivel comunitario, con personas mayores de la comunidad, algunas de las cuales, incluso, no tenían hijas e hijos en la escuela; ahora pretendo centrar la mirada más en la escuela, en las concepciones de las maestras y en sus prácticas. La presente indagación deriva de esa tarea, ya que pudimos comprobar que había tres familias, por lo menos, que tenían niñas y niños en edad escolar y no asistían a la escuela.

¿Cómo en el siglo XXI puede haber niñas y niños que no vayan a la escuela, que se les niegue el derecho a la educación, que no tengan ese espacio de socialización que supone la escuela para aprender a vivir con la otra, con el otro? ¿Cómo yo, educador, me siento ‘feliz’ en el mundo escolar sabiendo que hay niñas y niños fuera de él?

Los hechos de exclusión de las escuelas no son realidades aisladas, sin relación con las estructuras sociales de nuestro contexto, más bien son reproducciones de las exclusiones que la sociedad realiza a pesar de moverse en el terreno ‘democrático’. En la escuela José Antonio Neumane⁸ de la comunidad campesina de Punta Hacienda, como en tantas otras escuelas del Ecuador ubicadas en contextos empobrecidos, la inclusión se convierte en un grito que clama justicia. En las escuelas públicas legalmente no hay cómo negar la matrícula a nadie, pero las mismas personas que escriben esas leyes impiden –con el sistema económico que mantienen y con su nulo apoyo financiero a las instituciones educativas– que muchas niñas y niños puedan asistir a la escuela. La educación gratuita es un espejismo; en Cuenca las familias deben pagar alrededor de 50 dólares⁹ para matricular a sus hijas e hijos en las escuelas públicas de la ciudad; en Punta Hacienda el año escolar 2005-2006 la matrícula fue de 12 dólares. Algunas autoridades educativas son tan desvergonzadas que “consideran que a ese gasto no se le debe llamar matrícula sino *aporte voluntario*”¹⁰. Después, las madres y padres tendrán que comparar los libros, el uniforme y contribuir con más ‘aportes voluntarios’ que irán apareciendo a lo largo del curso. Esta plata, en las escuelas urbanas está destinada principalmente a pagar los sueldos de las profesoras y profesores de inglés, computación y educación física, que no cubre el estado; aunque también a labores de infraestructura.

En las comunidades campesinas el panorama empeora. De tal forma que la situación de pobreza extrema en la que viven algunas vecinas de Punta Hacienda hace que no puedan pagar el dinero que se requiere para materiales, libros, un pequeño mantenimiento del maltrecho edificio, etc.; y en otros casos las niñas y niños no asisten

⁸ El nombre de la escuela hace honor a Antonio Neumane, que fue el autor de la música del himno nacional del Ecuador. Nació en Francia y murió en Ecuador, todo ello durante el siglo XIX.

⁹ El dólar es, desde el año 2000, la moneda oficial en Ecuador.

¹⁰ Diario “El Mercurio”; artículo *El espejismo de la educación gratuita*. Cuenca, 9 de septiembre de 2005.

a la escuela porque tienen que ayudar a sus madres y padres en las labores campesinas. La escuela de Punta Hacienda es pública y, sin embargo las familias deben pagar para que sus hijas e hijos puedan asistir. El egreso que han tenido que hacer en el año escolar 2005-2006 ha sido de alrededor de 80 dólares¹¹. A estos gastos hay que sumar la compra del uniforme escolar en aquellas niñas o niños que iban por primera vez a la escuela o que tenían que renovarlo por haberseles quedado pequeño. Todo esto supone un gasto muy fuerte para la mayoría de las familias campesinas, y una suma inalcanzable para algunas de ellas.

Pero las dificultades no acaban cuando las niñas y niños logran sentarse en los pupitres del aula, entonces aparecen en escena otros enemigos del aprendizaje, aliados del sistema neoliberal que nos envuelve, como la desnutrición, la ausencia del más elemental aseo, las enfermedades, la falta de descanso o las carencias afectivas provocadas por la emigración por motivos laborales de los padres, que afecta a la mayoría de las familias de la comunidad. Otra cuestión añadida con la que se encuentran las profesoras, y que supone un gran reto para el magisterio son las diferentes capacidades de los estudiantes: diversidad intelectual, sensorial o motórica, comportamental,... El que no se afronten adecuadamente estos hechos para replantearse la marcha de la escuela puede provocar que niñas y niños queden excluidos del aprendizaje.

Las últimas palabras que escribíamos en el informe de la investigación referida eran:

“¡Oirán niñas y niños de Punta Hacienda:
hoy hay clase para todos.
A las ocho de la mañana en la escuela.
Vamos a aprender el mundo para transformarlo.
Vendrán con cuadernos, lápices de colores,...
y no se olviden de la rueda¹²!” (IZQUIERDO, 2004: 102).

Así pues, todas y todos los niños de Punta Hacienda, madres y padres y profesoras y profesores, están convocados para la construcción de la escuela que contribuya a crear

¹¹ 12 dólares de matrícula, 25 en útiles escolares, 20 de mensualidades (2 dólares x 10 meses), 3 para el acto navideño, 4 de cilindros de gas para la cocina, 5 para pintura y otros arreglos del aula, 5 para celebrar el fin de año y 6 de gastos varios. (Información facilitada por una madre de familia).

¹² La rueda es un juguete de fabricación casera, que hacen en el campo con una manguera plástica enroscada, como un aro, y un palo con un pequeño alambre en el extremo que sujeta el aro. Las niñas y niños caminan y corren haciendo girar la rueda por el suelo agarrándola con el palo.

una comunidad más inclusiva, más democrática, porque todas y todos son necesarios para este fin.

B. PROPÓSITOS DE ESTUDIO Y DELIMITACIÓN

1. PROPÓSITOS DE ESTUDIO

Propósitos, no objetivos

Hablaré en esta investigación de *propósitos* más que de objetivos porque por definición un objetivo es, “algo relativo al objeto en sí y no a nuestro modo de pensar o sentir. Desinteresado, desapasionado. Dicese de lo que existe realmente, fuera del sujeto que lo conoce.”¹³ Nada más lejos de la realidad; pues este trabajo tiene un carácter cualitativo¹⁴, fundamentalmente humano y claramente interesado. Utilizo el término *interesado* tal y como lo hace Piedad Vázquez (2004: 47), en el sentido de que no hacemos educación ni investigación de forma neutral, sin una intencionalidad que nos afecte; sino posicionándonos en el lugar de las personas excluidas y hacemos educación e investigación con un interés evidente: que dejen de estarlo. Un propósito, sin embargo, hace referencia al “ánimo o intención de hacer una cosa. Objeto, mira, cosa que se pretende conseguir.”¹⁵ Este concepto se ajusta más a la intención del trabajo.

Pregunta de investigación

La exclusión, como ya he dicho e iré aclarando más a lo largo del trabajo, ahí está, entonces la pregunta que me surge, el problema de investigación es *¿cuáles son las condiciones y posibilidades para la educación inclusiva en Punta Hacienda?* En función de esta pregunta, clave de la investigación para mí, lo que pretendo es fundamentalmente darle respuestas, o quizá surgen más preguntas, que vayan reorientando el problema. Así pues los propósitos quedan planteados como sigue:

¹³ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1992). Diccionario de la lengua española. (21ª ed.). Madrid.

¹⁴ Al hablar de la investigación cualitativa en el próximo capítulo desarrollaré más esta idea.

¹⁵ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Op. cit.

Propósito general:

Con este trabajo de investigación pretendo visibilizar yo, y hacer visibles, las condiciones y posibilidades para la educación inclusiva en Punta Hacienda, que sirvan como elementos que faciliten el acceso a la escolarización de todas las niñas y niños de la comunidad.

Propósitos específicos:

1. Describir e interpretar las prácticas y concepciones de las maestras, madres y padres de familia en lo referente a la educación inclusiva.
2. Detectar situaciones de exclusión y sus causas; contactando con familias de niñas y niños en edad de escolarización que no van a la escuela para conocer las causas que provocan dicha inasistencia.
3. Aportar elementos que sirvan para emprender un proceso de inclusión educativa que implique la participación de la comunidad, el profesorado y las familias de niñas y niños que no van a la escuela, para que todos ellos puedan aprender juntos en la escuela.

Estos propósitos los trataré de lograr haciendo un estudio de caso, el caso es la escuela de Punta Hacienda, vista desde el ámbito de la comunidad; quiero decir con esto que va a ser un mirar la escuela no solamente desde dentro sino también desde el espacio social donde está inmersa; es decir: la comunidad de Punta Hacienda en primer lugar y también desde la sociedad ecuatoriana.

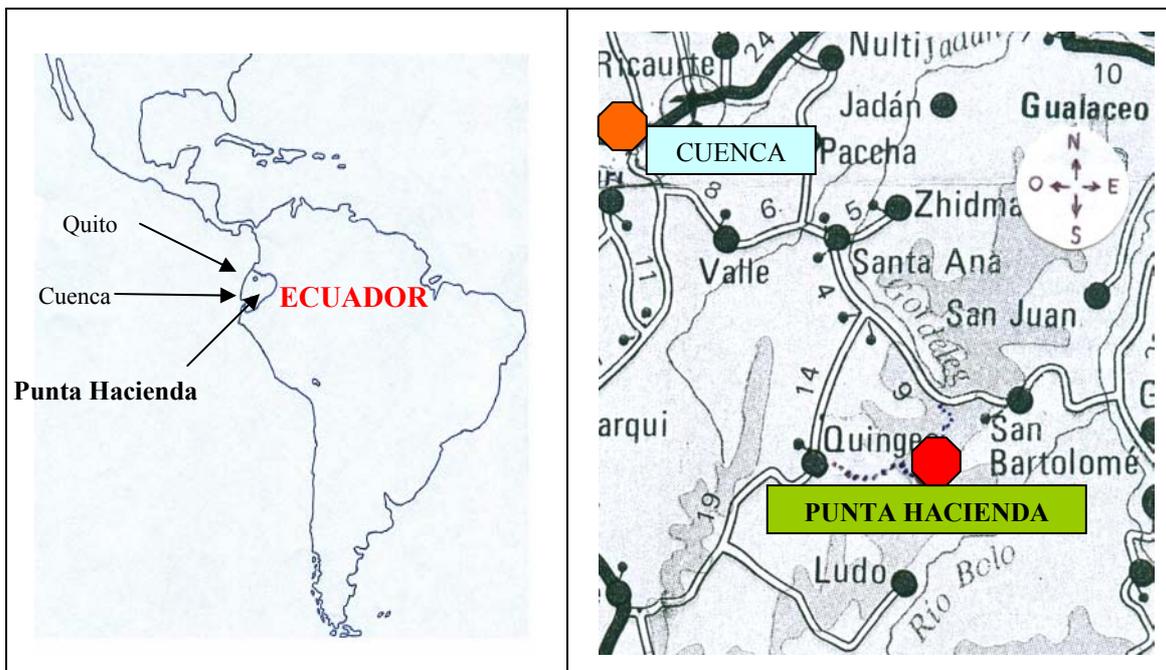
El tiempo con el que cuento para realizar la investigación es de dos años: de julio de 2005 a julio de 2007.

2. DELIMITACIÓN GEOGRÁFICA DE LA COMUNIDAD

2. DELIMITACIÓN GEOGRÁFICA DE LA COMUNIDAD

La investigación la realizaré en Punta Hacienda, una pequeña comunidad campesina ubicada en los andes ecuatorianos de América Latina (Mapa I.1). Ecuador es uno de los países más pequeños de América del Sur, tiene una extensión de 272.000 Km².

ECUADOR Y PUNTA HACIENDA EN AMÉRICA LATINA



Ecuador en los Andes de América Latina.
Quito, su capital.

Parte de la provincia del Azuay. Cuenca, capital
de la provincia; al sur Quingón, cabecera
parroquial; y la comunidad de Punta Hacienda.

Mapa: I.1

Mapa: I.2

Sin embargo, a pesar de su pequeña extensión, cultural y geográficamente Ecuador es un país diverso: en él podemos encontrar hasta nueve pueblos o nacionalidades con sus culturas y lenguas diferentes. Tiene una población de 12'156.600 habitantes¹⁶; alrededor del 32% vive en el área rural y del 68% en la urbana, con una fuerte tendencia migratoria hacia las ciudades. Desde el punto de vista geográfico se observan cuatro regiones naturales también diferentes: costa (al oeste, bañada por el océano Pacífico), sierra (en el centro formada por la cordillera de los Andes), región amazónica (zona selvática al este del país) y región insular o galápagos (al oeste, en el océano Pacífico).

¹⁶ Según el último censo, realizado en 2001.

http://www.inec.gov.ec/interna.asp?inc=cs_tablas_graf&tipo=p&idProvincia=1

El país se divide administrativamente en provincias y, a su vez, éstas en cantones y parroquias. Las parroquias están formadas por una cabecera parroquial y varias comunidades. La ubicación administrativa de Punta Hacienda la podemos ver en la tabla: I.1.

DATOS POBLACIONALES DE PUNTA HACIENDA Y ECUADOR		
DIVISIÓN ADMINISTRATIVA	NOMBRE	POBLACIÓN
PAÍS	Ecuador	12'157.600
PROVINCIA	Azuay	599.550
PARROQUIA	Quingeo	1.850
COMUNIDAD	Punta Hacienda	450 ¹⁷

Tabla: I.1

Ecuador vive una grave situación de pobreza, falta de empleo, inestabilidad política y otros factores que provocan una fuerte migración de la población hacia EE. UU. y España, principalmente.

Punta Hacienda está compuesta por alrededor de 450 personas, se encuentra al sureste de Cuenca, capital de la provincia de Azuay; y forma parte de la parroquia de Quingeo (Mapa I.2). Está a 35 kilómetros de carretera y una hora de bus desde Cuenca.

LA COMUNIDAD DE PUNTA HACIENDA EN LOS ANDES



Punta Hacienda, una comunidad con las casas muy dispersas enclavada en los Andes ecuatorianos. Señalado en la foto se encuentra el centro de la comunidad.

Foto: I.1

¹⁷ Este dato es aproximado, no se dispone de una cifra más segura.

Esta comunidad campesina está en plenos Andes, entre 2.600 y 2.700 m. sobre el nivel del mar (Foto: I.1). Se encuentra en una zona seca, sin agua de riego y con unas vías de comunicación muy deficientes: en el año 2001 comenzaron a entrar los autobuses, pero cuando llueve y se estropea el camino no llegan hasta la comunidad. Tiene las casas muy dispersas, en el centro de la comunidad únicamente está la escuela, la iglesia y dos casas. La fuente de ingresos en Punta Hacienda consiste en una agricultura y ganadería muy elementales para consumo familiar (Fotos: I.2 y I.3), los ingresos monetarios hay que buscarlos en ciudades fuera de la comunidad.

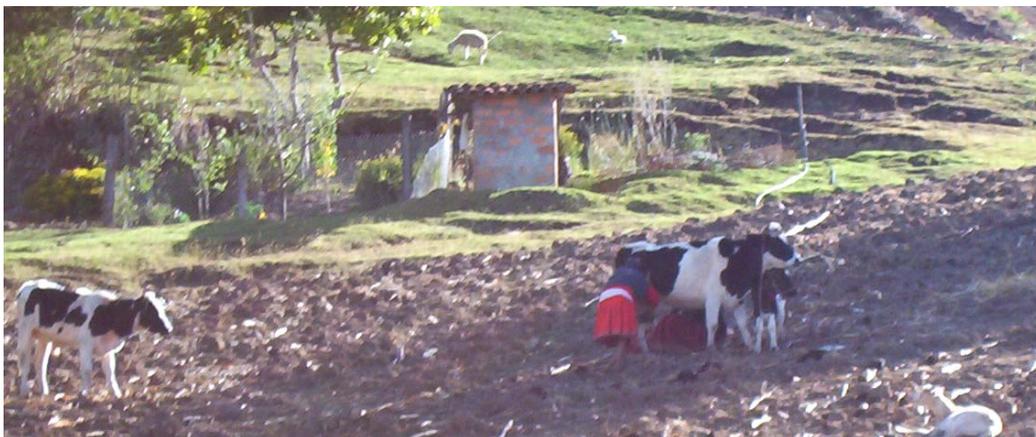
LA AGRICULTURA EN LA COMUNIDAD



El trabajo de la tierra es una de las actividades principales en la comunidad.
Una mujer y un hombre arando con yuntas en una ladera.

Foto: I.2

LA GANADERÍA EN PUNTA HACIENDA



Una mujer ordeñando las vacas al amanecer.
Unos pocos borregos completan el ganado de la familia.

Foto: I.3

Gran parte de las casas son de adobe, con el piso de tierra en la cocina y de madera o tierra en las habitaciones; y el techo de zinc, teja o paja (Foto: I.4). El servicio de agua entubada llega a la mayor parte de las familias del centro, pero no alcanza a los sectores más lejanos. La red eléctrica llega a casi todas las casas pero no hay servicio telefónico.

CASA DE PUNTA HACIENDA



En la comunidad de Punta Hacienda gran parte de las casas son de adobe.

Foto: I.4

La mayor parte de las niñas y niños asisten a la escuela (foto: I.5), que se encuentra en el centro de la comunidad. A ella van alrededor de 97 niñas y niños¹⁸ de 1° a 7° de básica¹⁹ distribuidos en 4 grupos, por lo que hay cuatro docentes, tres profesoras y un profesor. (Como anexo 1 se adjunta una tabla indicativa de los niveles escolares de Ecuador y España).

¹⁸ En el año escolar 2006-2007.

¹⁹ Lo que en España equivale al tercer año de educación infantil y los seis de primaria.

En este trabajo, realizado en Ecuador, se hará referencia en ocasiones a aspectos equivalentes en España; la razón es que la Universidad en la que estoy haciendo los estudios de maestría es española, y estas explicaciones espero que sirvan para aclarar los diferentes temas a las personas que allí puedan leerlo.

ESCUELA DE PUNTA HACIENDA



Niñas y niños junto a la cocina de la escuela de Punta Hacienda.
Al fondo madres de familia lavando vajilla.

Foto: I.5

C. ESTADO DE LA CUESTIÓN:

LA EXCLUSIÓN Y LA INCLUSIÓN EN ECUADOR

1. DESDE LA EDUCACIÓN ESPECIAL HACIA LA INCLUSIÓN

1.1. RESEÑA HISTÓRICA

En la década de los cuarenta del siglo pasado se empezó a afrontar la educación de las niñas y niños en situación de discapacidad en Ecuador; pero “no fueron los profesionales los móviles de estos esfuerzos, fueron los padres de aquellos niños desventajados” (BOJORQUE, 1999: 43) los que se preocuparon por aunar esfuerzos y formar las primeras Sociedades y Fundaciones. Fue en 1945 cuando el Ministerio de Educación expidió “la Ley Orgánica en la que se dispone la atención de los niños que adolecen de anormalidad biológica y mental” (BOJORQUE, 1999: 44). Entre los años 50 y 60 se crearon las primeras instituciones de educación especial en Guayaquil, posteriormente se extendieron a la capital, Quito, y a otras ciudades como Cuenca y Riobamba. Las discapacidades que primero se atendieron fueron las auditivas y las

visuales y después las cognitivas y la parálisis cerebral. La primera institución de educación especial en Cuenca se creó en 1976; su nombre era ‘Mundo Nuevo’ y estaba dirigida a niñas y niños con Síndrome de Down, con la autogestión de madres y padres. En 1979 se aprueba en Ecuador el primer Plan Nacional de Educación Especial y en 1980 se crea la Unidad de Educación Especial responsable de viabilizar el Plan. A partir de 1990

“se reorienta la educación especial, para que, en la medida de lo posible, las niñas, niños y jóvenes con discapacidad asistan al sistema regular (y en 1994 se dispone que) todas las instituciones de educación regular integren en el proceso educativo a las personas con necesidades educativas especiales” (TAMAYO, 2006).

En la Reforma Curricular para la educación básica, vigente desde 1996, no se habla de inclusión; encontramos tan sólo buenas intenciones como que “para que ella (la reforma educativa) tenga éxito, se requiere del consenso y participación activa de toda la sociedad ecuatoriana” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1998: 6) y se habla “del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica, geográfica y de género del país” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1998: 11). Es curioso anotar que esto sucede a pesar de que dos años antes, en 1994, Ecuador había participado en la conferencia de la UNESCO en Salamanca, la cual “define y extiende la idea de educación inclusiva como principio y política educativa” (MORIÑA, 2004: 21). En 2002 se promulga el reglamento de educación especial, donde ya aparece el término de educación inclusiva, pero mezclado con el de integración. Más adelante me detendré en el análisis de dicho reglamento.

En el año 2003 entra en vigencia el Código de la Niñez y la Adolescencia en el que se dice que ante la ley todas las niñas, niños y adolescentes son iguales, sea cual sea su condición, citando, entre otros, aspectos como la orientación sexual, el estado de salud, y la discapacidad.

“Art. 6.- Igualdad y no discriminación: Todos los niños, niñas y adolescentes son iguales ante la ley y no serán discriminados por causa de su nacimiento, nacionalidad, edad, sexo, etnia, color, origen social, idioma, religión, filiación, opinión política, situación económica, orientación sexual, estado de salud, discapacidad o diversidad cultural o cualquier otra condición propia o de sus progenitores, representantes o familiares. El Estado adoptará las medidas necesarias para eliminar toda forma de discriminación”. (Gobierno del Ecuador, 2003).

Además, en el tema educativo en concreto, se refiere el citado código al derecho de una educación de calidad y lo que implica este derecho de que el sistema educativo garantice el acceso y la permanencia al mismo.

“Art. 37.- Derecho a la educación: Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Este derecho demanda de un sistema educativo que: 1. Garantice el acceso y permanencia de todo niño y niña a la educación básica, así como del adolescente hasta el bachillerato o su equivalente; (...) 3. Contemple propuestas educacionales flexibles y alternativas para atender las necesidades de todos los niños, niñas y adolescentes, con prioridad de quienes tienen discapacidad, trabajan o viven una situación que requiera mayores oportunidades para aprender”. (Gobierno del Ecuador, 2003).

Incluyo en este recorrido histórico (tabla I.2) tres investigaciones recientes sobre el tema de la integración e inclusión en Ecuador. Me parece importante mencionar esto porque apenas hay investigaciones en este sentido en Ecuador, por lo que quiero resaltar las que se hacen. Una realizada en Cuenca por Blanche Shepard, en 2003 sin publicar; otra hecha por la fundación FASINARM²⁰ y coordinada por Marcela Santos, en 2003 y publicada solamente en partes, se llevó a cabo en seis provincias del país; y la última realizada en Quito por la Fundación General Ecuatoriana y el Ministerio de Educación, esta última fue coordinada por Raquel Tamayo en el año 2005 y publicada en 2006. En el presente trabajo he recurrido a las tres para documentarme.

RESEÑA HISTÓRICA DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LAS PERSONAS CON Y SIN DISCAPACIDAD EN ECUADOR²¹		
AÑO	EJECUCIÓN	ACONTECIMIENTO
1940-1949	Privada	Se inicia la educación especial por iniciativa de madres y padres de familia y organizaciones privadas. Las primeras discapacidades que se atienden son las auditivas y visuales, después las cognitivas y la parálisis cerebral
1945	Gobierno	Ley Orgánica de atención a los niños que adolezcan de anormalidad biológica y mental.
1970-1979		Se crean las ‘aulas remediales’, luego conocidas como ‘aulas de recursos’ y hoy llamadas ‘aulas de apoyo psicopedagógico’

²⁰ FASINARM: Fundación de Asistencia Psicopedagógica para Niños, Adolescentes y Adultos con Discapacidad Intelectual y en Circunstancias Especialmente Dificiles.

²¹ La información para elaborar esta tabla se ha obtenido de TAMAYO, 2006: 35-39; salvo aquellas informaciones precedidas por un asterisco. Las casillas que están vacías es porque la información al respecto no está clara. Esta tabla no recoge todos los hechos significativos en este camino, puede ser completada.

1976	Privada	* En Cuenca, madres y padres, crean la primera institución de educación Especial
1979	Ministerio	Aprobación del Primer Plan Nacional de Educación Especial
1980	Ministerio	Creación de la Unidad de Educación Especial
1981		Se realiza la I Jornada Nacional de Escuela para Padres –Retardo Mental– (en la actualidad se siguen celebrando)
	INNFA ²²	Investigación: <i>Los impedidos en el Ecuador, Diagnóstico de su Situación</i>
1982	Gobierno	Ley de Protección al Minusválido
	UNESCO	1 ^{er} . Seminario Nacional de Educación Especial en Ecuador
1983	Gobierno	Creación del Departamento de Educación Especial a nivel nacional y Unidades a nivel Provincial.
		1 ^{er} . Taller Nacional de Currículo en Educación Especial
		Ley de educación. Art. 2: “Todos los ecuatorianos tienen derecho a la educación integral y obligación de participar activamente en el proceso educativo”.
1990-1997	Gobierno	Se reorienta la educación especial, para que, en la medida de lo posible, las niñas, niños y jóvenes con discapacidad asistan al sistema regular.
		Se cambia el término de ‘niños excepcionales’ por el de ‘estudiantes con necesidades educativas especiales’
1991	Gobierno	Se promueve el Programa Nacional de Integración Educativa
		Se crea el Consejo Nacional de Discapacidades (CONADIS), responsable de la integración escolar.
1992	Gobierno	Ley sobre Discapacidades
1994	Gobierno	Se dispone que ‘todas las instituciones de educación regular integren en el proceso educativo a las personas con necesidades educativas especiales’
		* Ecuador participa en la conferencia de la UNESCO en Salamanca, donde se define y extiende la idea de educación inclusiva
1996	Gobierno	* Se pone en marcha la reforma curricular para la educación básica, sin referencia alguna a la educación inclusiva
1998	Gobierno	Constitución ²³ . Art. 27: “Se garantiza el acceso a la educación de todos los habitantes <i>sin discriminación alguna</i> ” Art. 53: “El estado establecerá medidas que garanticen a las personas con discapacidad la utilización de bienes y servicios, especialmente en las áreas de salud, educación,...”

²² El INNFA es el Instituto Nacional de la Niñez y la Familia.

²³ Vigente en Ecuador desde 1998.

2002	Gobierno	* Se promulga el reglamento de educación especial, donde ya aparece el término de educación inclusiva mezclado con el de integración.
2003	Gobierno	* Código de la niñez y la adolescencia
	Privada ²⁴	* Investigación: ‘Pasos hacia la inclusión: ADINEA una alternativa’ (Tesis de maestría sin publicar)
	FASINARM	* Investigación: ‘Evaluación de la inclusión educativa desde la percepción de los actores de la comunidad educativa’
2005	Fundación general ecuatoriana, y MEC. ²⁵	* Investigación: ‘Integración/inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo ecuatoriano’

Tabla: I.2

En Ecuador se mezclan los términos de integración e inclusión, como sinónimos. En la investigación citada más arriba que llevó a cabo el Ministerio de Educación (TAMAYO, 2006), aparecen unidos ya en el título los dos conceptos, el nombre de la investigación es: ‘Integración/Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en el Sistema Educativo Ecuatoriano’. Lo que nos muestra que seguimos moviéndonos en el modelo de la integración. De hecho cuando se refiere al sustento teórico de la investigación, dice claramente que “la ‘integración’ constituye el supuesto teórico de este trabajo” (TAMAYO, 2006: 17); señalando que se espera, en base a este estudio, “trabajar en una propuesta de un Proyecto de integración educativa en el Ecuador” (TAMAYO, 2006: 6). Santos, en la presentación de la investigación sobre la ‘Situación actual de la integración y de la educación inclusiva en el Ecuador’ (2006), dice:

“Para presentar la situación del país, voy a referirme por igual a la integración y a la inclusión educativa, pues si bien hay diferencias entre ambos conceptos, ambas prácticas implican un esfuerzo por educar a los niños con discapacidad en el marco de la escuela regular” (SANTOS, 2006).

Actualmente está en vigencia el Reglamento de Educación Especial, promulgado por el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador en el Registro oficial 496, el 17 de enero de 2002. En él ya aparece el término de inclusión mezclado con el de integración. Fijémonos, a continuación, en lo que nos dice este reglamento.

²⁴ Esta investigación fue realizada por la psicóloga Blanche SHEPHARD, como tesis de maestría.

²⁵ El MEC es el Ministerio de Educación y Cultura. En esta investigación participó también la ONG Leonard Cheshire Internacional (LCI).

1.2. LA ESCOLARIZACIÓN DE ESTUDIANTES ‘CON NEE’ Y EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD HOY

Como hemos estado viendo anteriormente, el marco legal que tenemos en Ecuador ofrece una cobertura amplia para defender y exigir la educación inclusiva. La máxima ley del país, la constitución²⁶, dice en su artículo 53 que:

“El Estado establecerá medidas que garanticen a las personas con discapacidad la utilización de bienes y servicios, especialmente en las áreas de salud, educación, capacitación, inserción laboral y recreación. Conjuntamente con la sociedad y la familia, asumirá la responsabilidad de su integración y equiparación de oportunidades” (Constitución, 1998).

Los problemas llegan a la hora de concretarse todos esos derechos de las niñas, niños y adolescentes. Y ahí también tienen su culpa leyes ambiguas como el reglamento de educación especial²⁷ de 2002. En él se habla de integración e inclusión; pero la realidad en Ecuador “es que la integración y la inclusión aún no se realizan” (SHEPHARD, 2003). La integración existe en algunos centros, pero las niñas y niños en situación de discapacidad que están integrados no dejan en la mayoría de los casos de *estar* solamente, en la escuela; y en no pocos casos, sobre todo en el ámbito rural, no están escolarizados.

El mencionado reglamento, en su artículo 19 nos dice que cada institución educativa regular “atenderá una discapacidad de acuerdo a sus objetivos de integración”. Dentro de la educación especial se mantienen las instituciones educativas por discapacidad (capítulo VI del título III del citado reglamento). Habiendo así instituciones para discapacidad intelectual, visual, auditiva y motriz. Hay que tener en cuenta que el gobierno no da a las escuelas públicas recursos para comprar material didáctico básico, menos aún para tecnologías de información y comunicación alternativa; con lo que las posibilidades de ofrecer un espacio de aprendizaje real son muy limitadas.

²⁶ De 1998. Ahora, en el año 2007, estamos viviendo un proceso político de transformación de la carta magna.

²⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN del Ecuador; *Reglamento de Educación Especial*. Registro oficial 496, Quito, 17 de enero de 2002.

El reglamento de educación especial se mueve claramente, como diría López Melero (2004: 88), en el modelo del déficit –que se centra en las “carencias” o dificultades que tiene la niña o niño en vez de hacerlo en las que acusa el centro y el sistema educativo– como se puede ver en su artículo 1, donde deja ya constancia de que las necesidades educativas especiales “se derivan de *su* capacidad o *sus* dificultades de aprendizaje” (las cursivas son mías) en referencia a las niñas, niños y jóvenes.

La concepción de la escuela inclusiva la podemos ver cuando se refiere al principio de inclusión y dice que es:

“Calidad con equidad significa escuelas inclusivas, es decir escuelas que por la excelencia de sus servicios hagan posible que todos los niños/as y jóvenes de una comunidad puedan encontrar en ellas lo necesario para su pleno desarrollo. Se trata de ubicar responsablemente a los niños/as y jóvenes con necesidades educativas especiales en escuelas capaces de dar respuesta a sus necesidades que les garanticen una educación de calidad” (Art. 3 del reglamento de educación especial, 2002).

Si ahondamos un poquito podemos ver que en el mencionado reglamento:

- Se mantiene la separación entre la “educación regular” y la “educación especial” (una recogida en el título II y la otra en el título III), y se mezclan continuamente estos términos con los de “establecimientos de educación especial” y “escuela regular”, no quedando claro qué niñas y niños van a la escuela regular y cuáles van a la escuela especial.
- Con respecto a las necesidades educativas especiales (NEE) se mencionan cuatro clasificaciones, y en ninguna se aclaran las diferencias entre unas necesidades y otras ni se establecen relaciones entre ellas. A continuación detallo las cuatro clasificaciones:
 - NEE derivadas de una discapacidad y NEE no derivadas de una discapacidad. (Art. 2).
 - NEE asociadas a la discapacidad y NEE permanentes (Título II y III).
 - NEE temporales y NEE permanentes. (Art. 7, punto 1., letra b).
 - NEE con discapacidad y NEE sin discapacidad (Art. 19, punto 4. y Art. 21).

El artículo 2 parece un galimatías:

“Art. 2.- De la naturaleza.- La educación especial, como modalidad de atención educativa se inscribe en los mismos principios y fines de la educación en general, manteniendo una relación de interdependencia con el resto del sistema, ofrece un

conjunto de recursos humanos, técnicos y pedagógicos, para desarrollar y potenciar procesos educativos que le permitan una educación de calidad para todos los niños/as y jóvenes con necesidades educativas especiales derivadas o no de una discapacidad a fin de lograr la inclusión educativa.” (Reglamento de educación especial, 2002. Los subrayados y las cursivas son mías).

Parece, según se puede leer en este artículo, que la educación especial es para todos los niños, niñas y jóvenes que tienen n.e.e. Evidentemente ese no es el espíritu de la ley, pero esto es lo que dice nada más comenzar. Y, acaba exponiendo que el fin de la educación especial es lograr la inclusión educativa ¿cómo entender esto?

La confusión de términos continúa después y es tal que se habla primero de “NEE permanentes”, en contraposición a “NEE temporales”, en el sentido de que los niños y niñas que las tengan “asistirán en principio a la escuela regular y serán escolarizados en establecimientos de educación especial sólo cuando se determine que la escuela regular no puede satisfacer sus NEE” (Art. 7, punto 1., letra b); y después se utiliza el mismo término, NEE permanentes, en contraposición en este caso con “NEE asociadas a la discapacidad”, mencionando ahora que los niños y niñas que las tengan serán “escolarizados en establecimientos de educación especial” (Título III). Obsérvese el esquema de este análisis crítico que propongo en la tabla I.3 para ver la confusión en torno al término de necesidades educativas especiales y a su respuesta educativa.

LA CONFUSIÓN DEL TÉRMINO DE NEE EN LA LEY²⁸			
<i>Agrupación disyuntiva</i>	<i>Tipos</i>	<i>Respuesta escolar</i>	<i>Referencia</i>
* Derivadas o no de una discapacidad	NEE derivadas de una discapacidad		Art. 2.
	NEE no derivadas de una discapacidad		
* Temporales o permanentes	NEE temporales	Las niñas y niños con estos tipos de necesidades asistirán en principio a la escuela regular y serán escolarizados en establecimientos de educación especial sólo cuando se determine que la escuela regular no puede satisfacer sus NEE	Art. 7, punto 1., letra b)
	NEE permanentes		
* Asociadas a la discapacidad o permanentes	NEE asociadas a la discapacidad	Escolarización en la educación regular	Título II
	NEE permanentes	Escolarización en establecimientos de educación especial	Título III
* Con o sin discapacidad	NEE con discapacidad		Art. 19, punto 4.
	NEE sin discapacidad		

Tabla: I.3

Esta confusión legal ha sido ya sugerida por Tamayo, en la investigación que se hace con el auspicio del propio Ministerio de Educación, al poner como primera de sus dieciocho recomendaciones la de que es necesario “revisar la normativa existente respecto a la integración de estudiantes con NEE, en la que se defina claramente las políticas respecto a este proceso y a la educación especial en general” (2006: 105).

Algo que parece claro en el referido reglamento, es que las niñas, niños y jóvenes con discapacidad severa y profunda –es de suponer que se refiere al cociente intelectual– irán a la educación especial, según señala el artículo 24:

“Art. 24. –Serán atendidos en la educación especial los niños/as y jóvenes con discapacidad severa y profunda que por diferentes causas requieren una serie de ayudas psicopedagógicas y/o la provisión de de recursos específicos, no disponibles en la escuela regular.” (Reglamento de educación especial, 2002).

²⁸ Me refiero al reglamento mencionado: MINISTERIO DE EDUCACIÓN del Ecuador; *Reglamento de Educación Especial*. Registro oficial 496, Quito, 17 de enero de 2002.

Y digo que parece claro que irán a la educación especial porque lo más probable, teniendo en cuenta las condiciones de nuestras escuelas, será que las ayudas psicopedagógicas y los recursos específicos no estén disponibles en la escuela regular. De hecho, como nos indica Tamayo (2006: 100) existen pocas escuelas que cuenten con programas de apoyo y programas de integración. En Quito, por ejemplo, de 1.114 escuelas de educación básica, sólo 44 tienen dichos programas, es decir, el 4% de las escuelas. Si esto ocurre en la capital del país la situación en las comunidades campesinas es peor aún; ahí ninguna escuela cuenta con esos recursos. Y claro, tampoco cuentan con escuelas especiales, con lo que las niñas y niños que presenten necesidades educativas especiales simplemente *están físicamente* en la escuela o se quedan en la casa. En Ecuador 139, de los 27.285 centros educativos que hay, son de educación especial. De estas 139 instituciones, 69 son fiscales, 64 particulares, 4 municipales y 2 fisco misionales.

Según señala Tamayo (2006: 45), el acceso a una u otra modalidad: educación integrada o educación especial, se hará en función de la que constituya el entorno menos restrictivo posible para el desarrollo del estudiante, después de una valoración diagnóstica; se intenta favorecer la integración sin que su edad difiera en más de dos años la del resto. Según la misma autora se evidencia un apoyo más favorable a la integración desde los profesionales de la educación especial que desde los de la regular.

Con respecto a qué tipo de discapacidad presentan las niñas y niños integrados, remitiéndonos al estudio de Tamayo (2006: 73) realizado en las escuelas de Quito observamos que el 93% presenta discapacidad intelectual. Preguntados los psicólogos educativos, que son los que mayormente llevan el seguimiento de los ‘alumnos integrados’, acerca de los mayores obstáculos con los que se encuentran para cumplir con su trabajo dicen que son principalmente la falta de cooperación de los padres de familia y de las maestras y maestros (TAMAYO, 2006: 85). En este mismo estudio encontramos que las acciones prioritarias que hacen las maestras y maestros del aula común para atender a estos niños son las adaptaciones curriculares, sobre todo en los contenidos y forma de evaluación (2006: 86 y 90). Al mismo tiempo, las mismas maestras y maestros dicen que “han recibido poca capacitación sobre evaluación y adaptaciones curriculares y casi no han recibido capacitación en el tema de integración”

(TAMAYO, 2006: 94). Además hay que tener en cuenta, con respecto a esta principal tarea que hacen las maestras, las adaptaciones curriculares, que “el currículo oficial continúa siendo básicamente academicista y poco flexible para adaptarlo a las necesidades de este colectivo” (2006: 102). Así es que las maestras y maestros hacen adaptaciones curriculares, sin tener la capacitación necesaria y con un currículo que no se presta a ser adaptado.

Existen tres modalidades de integración en las escuelas regulares: integración completa, combinada y parcial, en función del tiempo que, los ‘niños integrados’ pasen dentro del aula común. Sin embargo, es necesario señalar que el hecho de que haya niñas y niños en las aulas regulares no quiere decir que exista una adecuada escolarización. Shephard en su estudio sobre la inclusión en Cuenca nos dice que,

“Esta situación visualizada por algunos ingenuos como integración o inclusión, realmente es de segregación y exclusión del alumno dentro de este medio. Es común que el profesor tenga un plan de trabajo para todos sus alumnos, mientras que el alumno con dificultades queda relegado o se le entrega otra actividad señalándolo ante sus compañeros como diferente y a la vez no participa de la dinámica del aula. Es así como el alumno está en la clase, pero no se está interrelacionando ni participando.” (SHEPHARD, 2003).

Una pregunta que podemos hacernos es cuándo iniciar un proceso de inclusión. A esta cuestión responde Santos diciendo que:

“La inclusión debe ser considerada si es que constituye la mejor opción para el niño o niña con discapacidad y teniendo presente 1) Su capacidad de aprender, 2) Su socialización y capacidad adaptativa, 3) Haber pasado por un programa de intervención temprana y/o educación especial. Para sostener la inclusión, el niño necesita el compromiso y apoyo de los diversos actores de la comunidad educativa, que le permitan: 1) Llegar al centro regular con diagnósticos pertinentes. 2) Contar con apoyos adicionales, dentro o fuera de la escuela. 3) Contar con apoyo familiar que estimule e incentive su deseo de aprender. 4) Contar con una escuela que respete la diversidad, y maneje un currículo flexible. 5) Tener una maestra sensible a las diferencias de capacidad de aprendizaje de sus niños, que ofrezca multiplicidad de experiencias más allá del aula, de la pizarra y el cuaderno.” (SANTOS, 2004: 15).

El primer requisito, el de tener en cuenta la capacidad de aprender del niño o niña parece sonar a concebir sus capacidades con un límite del cual no va a poder pasar. Pero si concebimos el aprendizaje en la línea vygotskiana y trabajamos en la zona de desarrollo próximo²⁹ no nos preocuparemos tanto por los límites de la niña o niño

²⁹ La zona de desarrollo próximo es “la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a

cuanto por las posibilidades de potenciar el aprendizaje. Con respecto a todos los requerimientos que indica Marcela Santos, cierto es que son importantes pero no es menos cierto que si esperamos que se de todo eso –sobre el primero ya he hablado–, sencillamente nunca iniciaremos un proceso. Se hace camino al andar, y experiencias en ese sentido, que demuestran que se puede hacer, hay varias (LÓPEZ MELERO, 2003 y 2004).

Eso sí, requerimos de cambios ideológicos sustanciales: La División Nacional de Educación Especial, del Ministerio de Educación elaboró en el año 2003, unos documentos sobre la ‘Instrumentación Técnico Pedagógica de la Educación Especial en el Ecuador’, con el fin de orientar la labor de las maestras y maestros. El documento número 4, que habla sobre la discapacidad intelectual, dedica cinco de las 38 páginas que contiene el módulo, el 13%, a referir la clasificación de los tipos de discapacidad intelectual. Me tomé la molestia de contarlos: 90 clases de discapacidades intelectuales. Y me encontré con que en el puesto 68 todavía aparece el término ‘mongolismo’ asociado al síndrome de Down. (Ministerio de Educación, 2003).

2. LA EXCLUSIÓN TOTAL

Este trabajo se llama ‘El camino de la inclusión’, sin embargo también podría haberse llamado ‘El camino de la exclusión’. Digo esto porque lo que aquí se está planteando es, ante todo, una posición esperanzadora, mirando hacia el futuro; pero no por ello hay que perder de vista el pasado ni dejar de ver lo que ocurre en el presente, y lo que vivimos en nuestros días es una situación de exclusión en muchos ámbitos sociales, y la educación no es una excepción. Parrilla se cuestiona si no deberíamos hablar un poco más de la exclusión: Hay que

“Denunciar la exclusión. Quizás el discurso políticamente correcto –pero hasta ahora poco eficaz en nuestras prácticas– de la inclusión, deba dejar paso al discurso de la exclusión como herramienta de cambio. Eso significa asumir e incorporar la idea de construcción social de la exclusión a las agendas de investigación” (PARRILLA, 2004: 23).

través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (RIVIÈRE, 1994: 60).

Esta investigación, con toda la modestia del caso, tiene entre sus pretensiones mostrar la exclusión educativa que hay en Ecuador y en Punta Hacienda, y entenderla como construcción social. De todas formas, antes de empezar a hablar de la exclusión en Ecuador, comentemos un poquito acerca de lo que se vive en el mundo.

“La ONU calcula que hay 115 millones de niños sin escolarizar en los países en desarrollo. Unos porque abandonan, y otros porque nunca fueron escolarizados”³⁰. 115 millones de niñas y niños excluidos de la escuela, de aprehender el mundo, de poder transformarlo y de hacer todo esto jugando con sus coetáneos. Esto nos tiene que decir algo; son ciento quince millones de nombres: Tanya, Estefanía, Inti, Alicia, Pablo, Fátima,... y Abdul. Son seres humanos a los que les estamos negando el derecho a acceder a uno de los procesos que más les ayudaría a desarrollarse humanamente (SAVATER, 2000: 11).

La exclusión escolar va de la mano de la exclusión social. El componente político de la educación (FREIRE: 1990), la relación entre lo que ésta vive y el ámbito social donde se desarrolla y, pues, la repercusión de la exclusión social en la exclusión educativa son temas con los que debemos contar.

“La exclusión social es uno de los problemas más importantes con los que actualmente se enfrenta nuestra sociedad, siendo evidentes las desigualdades de naturaleza social, económica y civil. Y los centros educativos no son ajenos a ello, debiendo ser conscientes del papel que pueden llegar a representar en la legitimación de las desigualdades”. (ARNAIZ, 2003: 140).

La exclusión se invisibiliza, se silencia, se normaliza, nos dice Gentili (2001), nos acostumbramos a ella y se hace poco por erradicar sus causas. Se hace más por mantenerla pues con las políticas y acciones caritativas –‘apadrine a un niño’– lo que se hace es desviar la atención de la causas a las consecuencias. Debemos tener clara la diferencia entre el estado de exclusión y el proceso que genera ese estado; ya que mayormente lo que conocemos y a lo que se intenta dar remedio es al estado, sin atacar a las causas que lo provocan.

“Un analfabeto, por ejemplo, está excluido. La condición del analfabeto nos aporta elementos para saber dónde ese individuo se encuentra socialmente, aunque no por qué.

³⁰ Diario ‘El PAÍS’, Madrid, 13 de junio de 2005, pág. 36.

Resulta evidente que existe una diferencia entre la condición del excluido (un estado) y las dinámicas de exclusión (un proceso)” (GENTILI, 2001: 28).

2.1. LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN ECUADOR

A pesar de que la ley de educación (1983) en vigencia actualmente dice cosas tan maravillosas como que “la educación es deber primordial del Estado” (Art. 2), que “el Estado garantiza la igualdad de acceso a la educación y erradicación del analfabetismo” (Art. 2), que “el Estado tiene el deber de facilitar el sostenimiento de la educación en todos los niveles y modalidades del sistema” (Art. 19) o que “la educación oficial es gratuita en todos los niveles” (Art. 18); la realidad es que el Estado ni toma como una prioridad la educación, ni garantiza la igualdad de acceso a la educación, ni acaba con el analfabetismo, ni sostiene la educación en todos sus niveles, ni la hace gratuita.

Además de las niñas y niños que se encuentran en ‘las islas de la educación especial’ o ‘navegando en el incierto lago de la integración’, sin llegar a la ‘tierra firme de la inclusión’, hay otras niñas y niños que ni figuran en el mapa, que se encuentran totalmente excluidos del sistema escolar. Vamos a ver una serie de datos que confirman esta exclusión del sistema escolar. El Contrato Social por la Educación³¹ nos dice que “se calcula que la población en edad escolar a nivel nacional (de 5 a 17 años) es de 3.458.000 niñas, niños y adolescentes, de los cuales están fuera del sistema educativo alrededor de 700.000”³², lo que supone el 20% de la población estudiantil ecuatoriana. Algunos de ellos porque no lo comienzan a tiempo, como es el caso del “37% de niñas y niños ecuatorianos de 5 años que no accede al primer año de educación básica”³³ y otros porque tienen que dejarlo a medio camino.

³¹ Éste es un movimiento ciudadano ecuatoriano, creado en 2002, formado por personas del ámbito educativo, político y cultural que tiene por finalidad vigilar el cumplimiento de las políticas públicas educativas. Sus estudios son serios y cuentan con reconocimiento nacional y del exterior: el presidente del Comité Promotor es Jaime Astudillo, rector de la Universidad de Cuenca y tiene el apoyo de instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

³² LUNA, Milton, coordinador nacional del Contrato Social por la Educación. Publicado en: “HOY online”, Quito, lunes, 4 de septiembre de 2006.

http://www.hoy.com.ec/NoticiaNue.asp?row_id=244404

³³ Contrato Social por la Educación. Publicado en el diario ‘El Comercio’, Quito, 8 de octubre de 2004. Debo indicar que este porcentaje habrá descendido ahora, en 2007, porque el año pasado el Ministerio de Educación puso en marcha el año pasado el ‘Plan decenal de educación’ (2006-2015), que incluye un ‘programa de universalización del primero de básica’ para promover el que las niñas y niños de cinco

Tres son las principales causas, que se señalan desde el movimiento ciudadano por el Contrato Social por la Educación, para que el veinte por ciento de niñas, niños y adolescentes no pueda acceder a la educación:

- La extrema pobreza
- Las falencias del sistema educativo
- El trabajo infantil

La primera causa que se señala, la extrema pobreza, es evidente: “Con un dólar o dos que sobreviven a diario miles de familias en el país es imposible pensar en matrículas, uniformes, útiles escolares y demás”³⁴.

Las carencias del sistema educativo son muchas e importantes: la primera que afecta a todas las demás es la escasa inversión del Estado en educación, 2'8 % del PIB, cuando la ONU aconseja que, como mínimo, se destine el 6 %; esta falta de inversión por parte del gobierno conlleva desatención a la capacitación docente, a la infraestructura escolar y a los materiales educativos. El panorama se completa con los bajos sueldos de las maestras y maestros, el pluriempleo que deben tener por la escasez de recursos, la desmotivación y la baja estima profesional del sector; y la gran cantidad de niñas y niños en las aulas de clase, de cuarenta para arriba. “De lo que destina el gobierno para la educación, en torno al 90% va destinado a sueldos”³⁵, y no pensemos que éstos son una fortuna porque “el promedio de lo que ganan los maestros es de 350 dólares”.³⁶ Conviene contrastar este sueldo con el costo de la canasta familiar básica en Ecuador que alcanza los 447.49 dólares. Mientras que la canasta familiar vital tiene un valor de 302.11 dólares³⁷. Por lo tanto, con el sueldo promedio, las maestras y maestros tienen para sobrevivir con lo elemental. Y todo esto se traduce en situaciones concretas de desatención a la educación diaria en las escuelas: profesoras y profesores que llegan tarde a las escuelas y se van temprano en el sector rural, falta de planificación de las

años vayan a la escuela. Un ejemplo de ello es que en septiembre de 2006 en Punta Hacienda se abrió este nivel gracias al envío de una profesora para el primero de básica.

³⁴ LUNA, Milton, coordinador nacional del Contrato Social por la Educación. Publicado en: “HOY online”, Quito, lunes, 4 de septiembre de 2006.

http://www.hoy.com.ec/NoticiaNue.asp?row_id=244404

³⁵ Contrato Social por la Educación. Publicado en el diario ‘El Comercio’, Quito, 8 de octubre de 2004.

³⁶ DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, 2006: 4.

³⁷ Diario ‘El Mercurio’, Cuenca, 7 de septiembre de 2006.

http://www.elmercurio.com.ec/web/titulares.php?seccion=xJoURMC&nuevo_mes=09&nuevo_ano=2006&dias=07

labores, sistemas de enseñanza tradicional que no potencian las capacidades e intereses de las estudiantes, calificación en lugar de evaluación, etc. Y otro aspecto fundamental y gravísimo a tener en cuenta provocado por esta situación es la tendencia, cada vez mayor, a entender la educación como una obligación que deben asumir las madres y padres, la comunidad, en la autogestión para mantener centros y docentes, en perjuicio de la responsabilidad que tiene el Estado.

Finalmente tenemos el trabajo infantil como el tercer elemento que provoca exclusión en las niñas, niños y adolescentes de las escuelas. Niñas y niños que venden caramelos, periódicos; betuneros, o que piden caridad en semáforos, buses y por cualquier parte en la ciudad; y en los sectores rurales el trabajo agrícola y ganadero para ayudar a sostener la economía familiar. Esta situación se produce desde tempranas edades pero empeora a partir de los doce años, lo que provoca que “el 32% de chicos y chicas entre 12 y 17 años no va al colegio”³⁸; y una vez en el bachillerato continúan las segregaciones ya que, según “Teodoro Barros Astudillo, director nacional de Educación “sólo el 22% de los estudiantes que están en edad de graduarse de bachilleres logran hacerlo”³⁹.

Así pues nos encontramos con una sociedad en la que solamente “tres de cada cinco ecuatorianas y ecuatorianos han culminado la educación primaria y uno de cada cinco ha acabado la secundaria”⁴⁰, y que existen más personas analfabetas que aquellas que tienen título universitario, pues mientras el 9% de las ecuatorianas y ecuatorianos mayores de 14 años no sabe leer ni escribir⁴¹, “únicamente el 6 % ha conseguido un título profesional”⁴². La tasa de analfabetismo funcional⁴³ se sitúa en el 21%⁴⁴. En el sector rural la situación se agrava aún más, donde “uno de cada tres niños y niñas no

³⁸ Contrato Social por la Educación. Publicado en el diario ‘El Comercio’, Quito, 8 de octubre de 2004.

³⁹ Teodoro Barros Astudillo, (director nacional de educación). Publicado en el diario ‘EL UNIVERSO’. Guayaquil, 22 de febrero de 2007.

<http://www.eluniverso.com/2007/02/22/0001/12/D9C5B1D4C5164504B2633133090E8C84.aspx>

⁴⁰ Contrato Social por la Educación (SIISE-SIJOVEN 2004) Datos publicados en: <http://www.contratosocialecuador.org.ec/home/contenidos.php?id=28&identificaArticulo=189>

⁴¹ TAMAYO, 2006: 31. Según el censo de 2001.

⁴² Contrato Social por la Educación (SIISE-SIJOVEN 2004) Datos publicados en: <http://www.contratosocialecuador.org.ec/home/contenidos.php?id=28&identificaArticulo=189>

⁴³ Se conoce como analfabetismo funcional aquel que presentan las personas mayores de 14 años que tuvieron una escolaridad hasta el 2º. ó 3º. grado, pero que sólo les permite reconocer las letras y poner su firma.

⁴⁴ Diario ‘EL UNIVERSO’. Guayaquil, 22 de febrero de 2007.

<http://www.eluniverso.com/2007/02/22/0001/12/2301AC8D85AE43CDB3E1DE114120D771.aspx>

llega a completar los seis años de educación primaria y nueve de cada diez no asisten a la educación secundaria”⁴⁵.

Y frente a esta situación surgen, ¿cómo no?, las ‘almas caritativas’ que quieren colaborar con la educación de la niñez de forma totalmente desinteresada; iniciativas del sector privado de todo tipo. Voy a anotar una que me pareció indignante. Resulta que con el motivo de la participación de la selección ecuatoriana de fútbol en el mundial de Alemania (2006), una empresa de telecomunicaciones beca la educación de 20 niñas y niños por cada gol que metiese Ecuador. Así pues, cuando todo el país estaba con los ojos clavados en la pantalla, cada cierto tiempo, el suficiente para que no nos olvidásemos, aparecía un rótulo que decía: “Por cada gol que meta la selección la empresa X beca a 20 niños para que puedan educarse”. Qué solidarios, qué patriotas... ¡Qué vergüenza!

Nos podríamos preguntar qué habría ocurrido si Ecuador hubiese metido un gol totalmente reglamentario y después de aparecer el rótulo mencionado de la empresa benefactora a los ojos de todo el país, el árbitro, tras conversar con el juez de línea, hubiese anulado injustamente el tanto. ¿Habrían puesto otro rótulo en las pantallas lamentando tener que privar de la educación a esas veinte niñas y niños? ¿O su generosidad desinteresada y sin límites habría podido más y, a pesar de no valer el gol, se hubiesen mantenido las becas? En fin, como ya he dicho, indignante, vergonzoso, que juguemos con la educación de las niñas y niños como jugamos al fútbol: ‘Mira Camila, si hay suerte y entra la pelota entre los palos vas a la escuela y si no te quedas sin aprender a leer y escribir. En el primer caso deberás estar eternamente agradecida a la empresa tan generosa que te ha pagado la escuela sin tú merecerlo, y en el segundo resignate a vivir en la ignorancia porque el destino así lo ha querido, pero Diosito sabe porqué hace las cosas, tranquila’. Este tratamiento del hecho educativo es realmente peligroso: ¿dónde queda la educación como derecho irrenunciable? ¿Qué nos va calando poco a poco hasta los huesos?: que la educación, viene a ser como una mercancía más de este sistema neoliberal, que necesitas ganártela, como se gana una licuadora en una rifa.

⁴⁵ DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, 2006: 3.

La educación tiene un carácter de *irrenunciabilidad*, la constitución ecuatoriana así lo recoge en su artículo 66: “la educación es derecho irrenunciable de las personas”. Y así es, ya que el ser humano es un ser aprendiz por naturaleza, el aprendizaje nos diferencia cualitativamente de los otros animales. Nacemos con unos pocos reflejos que nuestro cuerpo trae programados; pero gracias al aprendizaje el repertorio de nuestro comportamiento va aumentando de forma increíble. Así pues, como nos indica Savater (2000: 14), el aprendizaje viene a ser una especie de garantía de nuestra humanización. Cuando a una niña o niño le quitamos la posibilidad de ir a la escuela le estamos privando, más allá de su desarrollo cognitivo y afectivo, su posibilidad de ratificarse en su condición humana.

2.2. SITUACIÓN EN PUNTA HACIENDA

Antes de hablar de la situación de las niñas y niños en edad escolar me voy a referir al analfabetismo que hay en la población mayor de 14 años, que como vamos a ver resulta alarmante. Para esto voy a utilizar datos de la parroquia entera –de Quingeo– pues estudios concretos a nivel de la comunidad no se han hecho. La parroquia está compuesta por varias comunidades campesinas, y la situación social en todas ellas es muy similar, por lo que pienso que estos indicadores nos pueden servir como referencia válida. El 25 % de la población de Quingeo no sabe leer ni escribir; siendo en las mujeres, 30%, la situación más grave que en los hombres, 17%. El índice de analfabetismo funcional alcanza el 47%; siendo, de nuevo en las mujeres, 51%, más acusado que en los hombres, 41%. Así es que, sumados los analfabetos totales y los funcionales llegan al 72% de la población; que en el caso de las mujeres resulta del 81%, y del 59% en los hombres⁴⁶.

La situación de la escolaridad en Punta Hacienda no es más alentadora que la del resto del país. Fijémonos en la historia reciente, la de los últimos cinco años lectivos. El número de niñas y niños que acaban el séptimo de básica en referencia a los que se habían matriculado en el segundo de básica seis años atrás no llega a la mitad: sólo el

⁴⁶ Todos estos porcentajes de analfabetismo están tomados del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC). Según el censo realizado en el año 2001.

45% de niñas y niños acaba este periodo escolar⁴⁷ (Tabla: I.4). Analizando los datos de estos cinco años, podemos observar como la exclusión afecta tanto a las niñas como a los niños. Si bien a nivel de matrículas los niños son menos que las niñas (28 frente a 39), las 16 mujeres que acabaron el séptimo de básica representan el 41 % de las que se matricularon, mientras que los 14 varones que acabaron equivalen al 50 % de los matriculados. Todos estos datos se refieren a las niñas y niños que iniciaron el segundo de básica, la realidad, por tanto, es más alarmante pues hay niñas y niños que ni siquiera comienzan la escuela.

El panorama de la continuación de los estudios una vez acabado el séptimo de básica no es mejor: solamente una niña y un niño han ido al colegio de todas las niñas y niños que han acabado la escuela en los cinco últimos años (del 2002 al 2006), lo que supone un 7%. Si tenemos en cuenta que más de la mitad no acabaron el periodo escolar el resultado es alarmante: únicamente 2 de las 67 niñas y niños que debían haber acabado el periodo escolar en los últimos cinco años ha continuado sus estudios: el 3%. El resto, más los que nunca se matricularon, se ha quedado trabajando en sus casas o ha ido a trabajar a la ciudad.

NIÑAS Y NIÑOS MATRICULADOS Y EGRESADOS EN PUNTA HACIENDA *								
Periodo		Se matricularon en 2°			Acaban el 7°			
Año escolar de inicio	Año escolar final	Mujeres	Varones	Total	Mujeres	Varones	Total	% ⁴⁸
96-97 ⁴⁹	01-02	8	4	12	3	3	6	50%
97-98	02-03	9	10	19	4	4	8 ⁵⁰	42%
98-99	03-04	6	7	13	0	4	4	31%
99-00	04-05	9	4	13	5	2	7	54%
00-01	05-06	7	3	10	4	1	5	50%

⁴⁷ Este porcentaje se refiere al número de niñas y niños que acabaron el 7° de básica en los cinco años que se han tomado de muestra para el estudio, es decir, que llegaron al final del periodo de seis años (de 2° a 7°); pero de hecho no todas las niñas y niños que egresaron esos años habían comenzado el proceso (el 2° de básica) seis años atrás. Ya que hay niñas y niños que comenzaron antes y por haber repetido algún año y pasar más de seis años en la escuela egresaban ese año; o niñas y niños que, llegando de otras comunidades, se incorporan a esta escuela en medio del proceso. Por lo tanto, teniendo en cuenta ese número de estudiantes que se ha incorporado al proceso en medio de esos seis años, el porcentaje de los que acaban pudiera ser aún menor del indicado.

⁴⁸ Porcentaje del número de niñas y niños que acaban el séptimo de básica en referencia al que matriculó en el segundo de básica seis años atrás.

⁴⁹ Éste, el 1996-1997, es el primer año escolar del que se tienen datos de matrículas.

⁵⁰ Estos datos corresponden a las niñas y niños que acabaron el 6° de básica, el año escolar 2001-2002, ya que del año 2002-2003 (cuando estas niñas y niños estuvieron en 7° de básica) no hay datos registrados.

TOTALES	39	28	67	16	14	30	45%
				41%	50%	45%	

Tabla: I.4

* Datos recogidos del libro de matrículas de la escuela, facilitados por la directora de la escuela en julio de 2006.

En la parroquia de Quingeo –a la cual pertenece la comunidad de Punta hacienda– hay creada una ‘red educativa’ –también llamada ‘red amiga’–, conformada por 14 escuelas de la parroquia, entre ellas la de Punta Hacienda. Sin embargo esta red no acaba de estructurarse por lo que no funciona con normalidad. Las ‘redes educativas’, que surgieron de los centros educativos matrices (CEM), son instancias educativas locales que se han ido creando en la última década, sobre todo en los sectores rurales, por parte del Ministerio de Educación. La finalidad de estas redes es modernizar, descentralizar y efectivizar la labor educativa. “Las redes educativas son estructuras educativas desconcentradas pedagógica, financiera y administrativamente, destinadas al mejoramiento de la calidad de la educación.” (MEC, 2006: Art. 3.1). El Consejo Directivo de la Red, organismo máximo en la toma de decisiones, está conformado por representantes de las madres y padres de familia, de los docentes y uno de los estudiantes, este último sin derecho a voto.

Pero estas redes simultáneamente, lo que llevan consigo es una peligrosa posibilidad de desvinculación del Estado de sus compromisos con la educación pública, ya que entre sus objetivos se encuentra el de “Propiciar y ejecutar planes de desarrollo y mejoramiento escolar e impulsar y hacer viables las iniciativas locales mediante la autogestión y cogestión.” (MEC, 2006: Art. 5.c). Este tema de la desconcentración financiera supone un gran escollo. A pesar de que las redes tienen un presupuesto asignado por el Estado, “desplegarán esfuerzos para diseñar y ejecutar proyectos de desarrollo financiados con recursos conseguidos por autogestión y/o cogestión con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, nacionales e internacionales” (MEC, 2006: Art. 38). Dicho de otra forma: ‘Señoras madres y padres de familia: ustedes ya saben el presupuesto que asigna el Estado a la educación, ¿verdad?; entonces: si quieren que sus hijas e hijos tengan mejoras en sus escuelas busquen dinero por cualquier lado’. Supone la mutación de la escuela de centro educativo a empresa; un cambio que altera sustancialmente su fin: de educar a conseguir dinero. De este peligro

ya vamos a hablar en el capítulo siguiente en el apartado de ‘la inclusión y la escuela pública’.

2.3. LOS GRITOS DE LA EXCLUSIÓN

A pesar de que la estadística es muy fría y que “los datos a todos indignan, pero casi nadie recuerda” (GENTILI, 2001: 25), no me resisto a reflejar aquí, en la tabla I.5, de forma sintética todos los números referidos esperando que se conviertan en gritos que nos muevan y remuevan las entrañas.

LOS GRITOS DE LA EXCLUSIÓN⁵¹			
NIVEL	EXCLUSIÓN	CIFRAS	%
MUNDIAL	Niñas y niños sin escolarizar	115 millones	
ECUADOR	Población en edad escolar (de 5 a 17 años) que está fuera del sistema educativo	700.000	20%
	Niñas y niños de 5 años que no acceden al primer año de educación básica		37% ⁵²
	Adolescentes de 12 a 17 años que no van al colegio		32%
	Estudiantes que están en edad de graduarse de bachilleres y no logran hacerlo		78%
	Personas analfabetas totales		9%
	Personas analfabetas funcionales		21%
	Personas que no acabaron la educación primaria	2/5	40%
	Personas que no acabaron la educación secundaria	4/5	80%
QUITO	Escuelas que cuentan con programas de apoyo y de integración a niñas y niños ‘con n.e.e.’	44 de 1.114	4%
SECTOR RURAL DEL PAIS	Niñas y niños que no llegan a completar los seis años de educación primaria.	1/3	33%
	Niñas y niños que no asisten a la educación secundaria	9/10	90%
PARROQUIA DE QUINGEO	Personas mayores de 14 años que no saben leer ni escribir		25%
	Analfabetos funcionales		47%

⁵¹ Las fuentes de cada uno de los datos que se muestran en esta tabla se han referido anteriormente.

⁵² Dato referente al año 2004. Ya se ha indicado que a partir del 2006, ventajosamente, ha empezado a disminuir.

	Mujeres que no leen ni escriben junto con las analfabetas funcionales		81%
PUNTA HACIENDA	Niñas y niños que comenzaron el segundo año de educación básica y no acabaron el séptimo, en los últimos cinco años lectivos.	37 de 67	55%
	Niñas y niños que no van al colegio una vez acabado el séptimo de básica (últimos cinco años)	28 de 30	93%

Tabla: 1.5

Fijémonos cómo el analfabetismo, que a nivel nacional alcanza el 9%, en la parroquia de Quingeo llega al 25 %; y, por lo tanto, en Punta Hacienda estará en torno a esa cifra también. Y el analfabetismo funcional que en el país tiene un promedio del 21 % en la parroquia de Quingeo alcanza el 47%. Luego la situación de las comunidades que componen la parroquia de Quingeo, entre las que se encuentra Punta Hacienda, es realmente preocupante en este aspecto.

Dice Freire que “el sueño de un mundo mejor nace de las entrañas de su contrario”. (2001: 145). Así pues, sólo siendo conscientes de esta situación de exclusión, sintiéndola en las entrañas, podemos ir engendrando su contrario; puede ir naciendo el ánimo, la fuerza por la lucha de una escuela democrática, inclusiva que vaya formando personas y una sociedad justa.

CAPÍTULO II

REFERENTES TEÓRICOS

A. La cultura de la diversidad

1. Nosotros y los otros
2. La diversidad frente a la normalidad y la discapacidad

B. La educación inclusiva

1. De la integración a la inclusión
 - 1.1. Recorrido histórico desde la exclusión hacia la inclusión
 - 1.2. Diferencias entre la integración y la inclusión
 - 1.3. De las necesidades educativas especiales
a las barreras para acceder al aprendizaje.
2. Sentido de la educación inclusiva
 - 2.1. La formación del profesorado
 - 2.2. El aula inclusiva
 - 2.2.1. En busca de una base curricular realmente común
 - 2.2.2. El papel de los profesionales de apoyo
 - 2.2.3. El trabajo en grupos heterogéneos
con programas de investigación
 - 2.2.4. Los puntos de acceso
3. La inclusión y la escuela pública

C. La investigación cualitativa

1. Un posicionamiento interpretativo-crítico
2. Fases de la investigación cualitativa
 - 2.1. Diseño emergente
 - 2.2. Recogida de datos
 - 2.3. Análisis en progreso
 - 2.4. Redacción del informe

A. LA CULTURA DE LA DIVERSIDAD

En este capítulo voy a referirme a la fundamentación teórica e ideológica desde donde hago esta investigación y comenzaré hablando de algunos términos claves que utilizo –nosotros, los otros, diversidad, diferencias, normalidad, discapacidad–, y sobre los que conviene detenerse, con el fin de aclarar el enfoque que les doy desde la cultura de la diversidad. El mismo término de ‘cultura de la diversidad’ es necesario dejarlo claro desde el comienzo; López Melero (2000: 45) advierte de la necesidad de “reconceptualizar la expresión ‘cultura de la diversidad’”. Leyendo a Christian Laval me encontré con la sorpresa de que el término de *diversidad*, tan recurrido y elogiado desde la educación inclusiva –hablamos de Cultura de la diversidad, de la educación en la diversidad, etc.–, puede ser utilizado en sentido negativo. Laval emplea el concepto para caracterizar el modelo escolar basado en la lógica del mercado.

“Las diferentes formas de consumo educativo llevan a cabo de manera descentralizada y ‘flexible’ una reproducción de las desigualdades sociales según nuevas lógicas que apenas tienen nada que ver con la ‘escuela única’. El nuevo modelo de escuela funciona con la ‘diversidad’ y la ‘diferenciación’, en función de los públicos y las ‘demandas” (LAVAL, 2004: 27).

Laval tiene razón, las madres y padres son vistos como consumidores y, por lo tanto, buscadores de la ‘mejor’ opción para la educación de su hija o hijo en el mercado escolar; así está funcionando la oferta educativa privada. Sin embargo, voy a referirme al término de diversidad como una cualidad propia de la vida, “no existe cosa más natural que la diversidad. La diferencia es lo normal.” (LÓPEZ MELERO, 2004: 50). Una diversidad que no es desigualdad, sino respeto por todos los colectivos sociales segregados, por condiciones de género, de étnia, socio-culturales, religiosas, de capacidades, de ritmos de aprendizaje, de procesos de desarrollo, de orientación sexual, ideológicas, de salud,...

“Una cultura de la diversidad que no consiste en que las culturas minoritarias se han de someter (‘integrar’) a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino justamente lo contrario: la cultura de la diversidad exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y sus actitudes con respecto a los colectivos marginados para que éstos no se vean sometidos a la tiranía de la normalidad” (LÓPEZ MELERO, 2000: 46).

1. NOSOTROS Y LOS OTROS

“Hay demasiada ausencia del otro en nosotros”

(Carlos Skliar)

La diversidad que caracteriza a la sociedad y, por consiguiente, al sistema educativo hace referencia al abanico de personas diferentes que responden a varios factores: “la lengua, la cultura, la religión, el género, la preferencia sexual, el estado socioeconómico, el marco geográfico” (ARNAIZ, 2003: 171), la capacidad física, psíquica, o sensorial, la situación afectiva, etc. Quiero resaltar que en esta lista de diferencias que denotan la diversidad vivida en las aulas hablo de capacidad, no de discapacidad, porque pienso que la categoría en la que todas y todos nos podemos incluir es aquella que se refiera a nuestras diversas capacidades. Quiero decir que todas y todos tenemos una lengua, una cultura, una religión (o al menos un posicionamiento frente a ellas), un género, una preferencia sexual, un estado socioeconómico un lugar geográfico de referencia y también unas capacidades físicas, psíquicas y sensoriales, un manejo de nuestro mundo afectivo, y otras. Así no corremos el peligro, los que caminamos con las dos piernas, nos midieron en la escuela un CI ‘normal’ y vemos y oímos más o menos bien, de pensar en ‘las personas que presentan alguna discapacidad como *las otras*. Eso me parece riesgoso, pues establecemos una separación absurda entre *nosotras*, las capacitadas, y *las otras*, las discapacitadas, que, lejos de ayudarnos a comprender y transformar la realidad, nos obstaculiza el camino de la inclusión. Me explicaré más.

Cuando hablamos de las diferencias, de la diversidad, de la discapacidad,... incluso de la educación inclusiva; demasiadas veces nos referimos a las personas discapacitadas como ‘las otras’. Y lo hacemos también quienes ideológicamente queremos avanzar hacia una sociedad incluyente. Y decimos cosas como que ‘nosotros debemos trabajar para que las personas discapacitadas se sientan incluidas’ o que ‘debemos reflexionar sobre cómo miramos a las personas discapacitadas’,... Todo eso lo tenemos que hacer *nosotros*, los ¿capacitados para todo?, los ¿normales? El *nosotros* o *nosotras* diferente de la discapacidad, de la especialidad o de cualquier otro término que inventemos, plantea una relación dual que nos sitúa a los que lo utilizamos frente a la diversidad, fuera, ajenos a ella. De esta forma volvemos a la vieja dicotomía de lo normal y lo

anormal, ubicándonos nosotros, por supuesto, en el bando de los normales. ¿No será mejor posicionarnos en el grupo de los seres humanos; de los seres humanos diversos? En la medida en que yo me sienta diferente, diverso, excepcional, capaz para unas cosas y discapacitado para otras, iré entendiendo y capacitándome para la educación inclusiva y para la sociedad de la diversidad; ya que la educación inclusiva está contra “la división entre ‘nosotros’ y ‘ellos’, los estudiantes ‘normales’ y los ‘no normales’ y el uso de categorías eufemísticas” (MORIÑA, 2004: 35).

Más adelante voy a referirme a las diferencias entre la inclusión y la integración, pero ahora quiero comentar una definición que hace Tamayo de lo que es la integración porque en ella aparece el ‘nosotros’ en el sentido segregador que estoy criticando. Cierto es que la definición de integración social a la que se refiere Tamayo es de hace veinte años, sin embargo tal cual está el pensamiento de entonces se utiliza ahora como base para construir la definición de integración educativa. Por lo tanto, los vicios que en aquel tiempo tenía se mantienen.

“Integración se define como: ‘el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros. Significa ser un miembro activo de la comunidad, viviendo donde otros viven, viviendo como los demás teniendo los mismos privilegios y derechos que los ciudadanos no deficientes’ (De Lorenzo, 1985: 1). Integración educativa vendría a ser entonces el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la escuela regular a los estudiantes que se encuentran segregados y aislados del resto; de manera que participen activamente en la escuela, aprendiendo junto con los demás niños, gozando de los mismos derechos” (TAMAYO, 2006: 20. Los subrayados son míos.)

‘Nosotros’, los no discapacitados, los que estamos dentro, les hacemos el favor a los otros, los discapacitados, los que están afuera, de meterlos dentro de nuestro sistema; por lo tanto nosotros somos los sujetos, ‘los que hacemos’, y los otros son los objetos, ‘los hechos’ (Tabla II.1). ¡No! No se trata de eso. Se trata de soñar *otra* sociedad, de pensar *otras* relaciones, de construir *otra* escuela; entre todas y todos, entre las otras y otros y yo; donde todas y todos nos reconocemos capaces para unas cosas y discapacitadas o discapacitados para otras; donde todas y todos estemos dentro del nuevo proyecto desde el comienzo; donde todas y todos seamos sujetos constructores. La visión de la integración es una mirada desde dentro de la escuela segregacionista. La

nueva visión incluyente es una mirada, no necesariamente desde fuera, sino desde un lugar donde se tiene una perspectiva de toda la sociedad¹ (Tabla II.2).

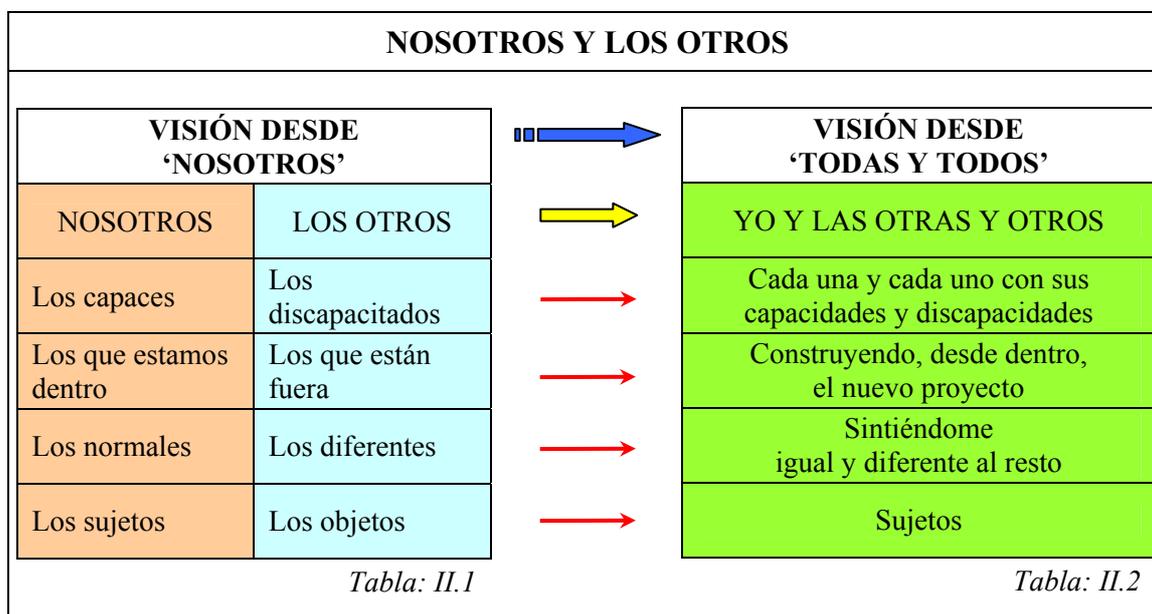


Figura: II.1

Skliar sentencia esta cuestión de cómo miramos al otro, desde dónde, con qué ideas, y cómo lo excluimos cuando nos referimos a nosotras o nosotros con una frase muy significativa: hay, dice, “demasiada ausencia del *otro* en *nosotros*” (SKLIAR, 2005). Paradójico resulta que al hablar en plural, lejos de incluir a la otra u otro, muchas veces estamos pensando en singular, en mi *yo*. Podríamos decir que en ‘la primera persona del plural’ hay más *primera persona* que *plural*. Frente a esta visión de la sociedad y de la escuela desde el ‘nosotros’, propongo, en la figura II.1 una alternativa desde las ‘todas y todos’, creo que ésta es una perspectiva más amplia, real, y justa: una visión inclusiva.

No puedo acabar este apartado en el que me he referido al tema del nosotros y los otros sin confesar públicamente que las voces de las niñas y niños, los auténticos protagonistas del proceso educativo, no asoman en el presente trabajo. He caído en uno de los errores más comunes de las investigaciones sobre educación; y no digo esto para excusarme de la falta.

¹ Después, al referirme más concretamente a las diferencias entre la integración y la inclusión veremos la figura II.3 que expresa gráficamente estas dos formas de actuar.

“Entre todos los millones de palabras que se escriben anualmente sobre la educación, hay un punto de vista que invariablemente no aparece por ningún lado, el del niño, el cliente de la escuela. Es difícil encontrar otra esfera de actividad social en el que las opiniones del consumidor sean tan pertinazmente ignoradas” (VLACHOU, 1999: 56).

Así pues, admito la falla, que quizá arranque en el mismo planteamiento de los propósitos de la investigación, y advierto a la lectora o lector de que no va a encontrar a esas otras y esos otros, las niñas y niños, al menos su opinión, en este trabajo. De todas formas, en el apartado C. 2. 2. del presente capítulo, al hablar de la ‘recogida de datos’, explico un aspecto de la investigación que viene a ser, si no la justificación, sí la razón de porque he procedido así.

2. DIVERSIDAD FRENTE A NORMALIDAD Y DISCAPACIDAD

*“La formación de la ‘normalidad’
es el resultado –y la representación– de un ejercicio de poder”*

(Len Barton)

Estamos demasiado acostumbradas y acostumbrados a vivir desde los parámetros de la ‘normalidad’. La sociedad se muestra reticente a convivir con la diversidad, ya que la mayoría de las personas –yo en gran parte también– es discapacitada para aceptar y convivir con lo diferente. Y teniendo aunque sean vagas nociones de normalidad, ya vamos clasificando a las personas así como clasificamos las cosas. La sociedad necesita clasificar², ubicar a cada uno ‘en su lugar’; pero, ¿por qué ese afán por encasillar? La respuesta es sencilla: porque hay que seguir manteniendo los privilegios de unas clases sobre otras, de unas razas sobre otras, de un sexo sobre otro, de unas capacidades sobre otras, de unas ideas sobre otras,... de unas personas sobre otras. Ya Sócrates, hace muchos siglos, para mantener en este engaño al pueblo, y consciente de que no había argumentos lógicos para ello, inventó un mito. En una conversación con Glauco en la que le revelaba este cuento le contaba que habría que decir a los ciudadanos:

“Ciudadanos’ –les diremos, siguiendo con el cuento–, ‘sois todos hermanos, si bien Dios os ha dado formas diferentes. Algunos de vosotros tenéis la capacidad de mandar, y en su composición ha puesto oro; por eso son los que más honra merecen; a otros los ha hecho de plata, para que sean ayudantes; a otros aún, que deben ser labradores y

² De las clasificaciones en la escuela hablaré más adelante.

artesanos, los ha hecho de bronce y de hierro; y conviene que, en general, cada especie se conserve en los hijos... Un oráculo dice que cuando la custodia del Estado esté en manos de un hombre de bronce o de hierro, eso significará su destrucción'. Este es el cuento, ¿Hay alguna posibilidad de hacer que nuestros ciudadanos se lo crean?'. (GOULD, 2004: 41)

¡Vaya si lo creyeron!, tanto lo creyeron los ciudadanos de la República, que con el paso del tiempo y en todas las épocas, aparecen personas que también creen en este cuento y que además, piensan que tienen en sus manos la potestad de hacer esas clasificaciones de las personas en buenas y malas, en inteligentes y no inteligentes, en superiores e inferiores, en normales y anormales. Y hoy se sigue justificando que estas divisiones responden a una norma, a una regla; que nadie sabe de dónde surge, en dónde se encuentra,... que no es sino una “vana utopía”, como imagina Carlos Skliar (2005), de pensar que eso es lo natural. Lo que hace que estas ideas se mantengan es la fundamentación que se les da: por una parte científica, con estudios *objetivos* e investigaciones *neutrales*; así se llega a la parte cognitiva de las personas. Y por otra parte se busca un sustento divino, para tocar el componente emocional de la gente: fijémonos en las palabras de Sócrates: “Dios os ha dado formas diferentes”.

Después de ver este panorama de invención de cuentos para excluir a las personas, uno se pregunta, yo me pregunto, qué término utilizar que no sea excluyente, para referirme a las personas cuyas diferencias la sociedad, en la que me incluyo, suele catalogar de minusválidas, deficientes y en el mejor de los casos especiales o discapacitadas. Y me está costando mucho. Estoy utilizando el de discapacidad, en el sentido de ser una situación, un *estado*, y no un *ser*; por lo que hablo de *personas en situación de discapacidad*. Pero no acaba de convencerme. ¿Que la discapacidad motórica, intelectual o sensorial crea problemas? Sí. También hay personas que tienen dificultades para manejar su mundo emocional, ¿habrá que establecer, entonces, una categoría nueva para ellas que diga algo así como ‘discapacitadas emocionales’? ¿Acaso no hay personas que no educan a sus hijas e hijos, habrá que acuñar entonces otro término que diga ‘discapacidad para la maternidad/paternidad’? Porque no me irán a decir que mantener una estabilidad emocional en la vida personal y de relaciones con otras personas o saber educar a las hijas e hijos es menos importante que caminar con los dos pies o el utilizar con cierta rapidez los procesos lógicos de pensamiento.

Además, ¿por qué a una persona que no ve le llamamos ciega o discapacitada visual y no le decimos superdotada auditiva o superdotada táctil, teniendo en cuenta que tiene estos sentidos desarrollados muy por encima de lo común; y a una persona que no oye le llamamos sorda o discapacitada auditiva y no le decimos talentosa para las lenguas, pues puede manejar la oral y la de signos? Posiblemente Miguel López Melero nos contestaría que es porque nos movemos en el modelo del déficit: catalogando a las personas por lo que les falta.

Más reticencias debe crearnos hablar de discapacidad si tenemos en cuenta que ésta es fruto de una construcción social como señala Len Barton al decir que “las personas son discapacitadas no debido a sus insuficiencias físicas o mentales, sino por la configuración de una sociedad diseñada por y para personas no discapacitadas” (1998: 163). Imaginémonos la siguientes situación: Si una profesora se traslada en silla de ruedas y tiene que ir a la escuela de Punta Hacienda todos los días desde Cuenca se encontrará con muchos inconvenientes, falta de rampa y espacio en el bus, camino en malísimo estado para desplazarse, falta de acceso a las aulas,... que *le harían* discapacitada y le convertirían en dependiente de otras compañeras maestras (si es que tenía el valor de continuar en ese puesto de trabajo). Con buses, caminos y accesos adecuados sería una maestra tan capacitada como cualquier otra para llegar a la escuela.

Intentando rescatar, en el caso de tener que hacerlo, el concepto de discapacidad, propongo manejarlo algo así como la dificultad para realizar alguna función, cognitiva, física –sensorial o motora– o afectiva, *en una situación determinada*. Y debemos enfatizar este aspecto de ‘en una situación determinada’, porque al ser la sociedad la que establece lo que es normal y lo que es la discapacidad, ésta estará supeditada al tiempo y al espacio, pero, sobre todo, al poder que se ejerce en ese tiempo y espacio:

“Las normas establecidas no son sino las normas dominantes. Los valores de un grupo de élite se convierten en dominantes dentro de una sociedad, y mediante la construcción y la imposición de una norma de conducta unitaria para todos, una élite mantiene sus propios intereses al tiempo que subordina los de los demás. Por lo tanto la formación de la ‘normalidad’ es el resultado –y la representación– de un ejercicio de poder.” (BARTON, 1998: 160 y 161).

Así pues, es la sociedad la que establece los conceptos de normalidad y de discapacidad, en función de unos valores determinados, que están en concordancia con las exigencias del mercado: producción, competitividad, inmediatez,....

“La idea de que los problemas de la discapacidad son sociales más que individuales, y de que emanan de la opresión que ejerce la sociedad más que de las limitaciones de los individuos, constituye una parte esencial del proceso de desarrollo de una comprensión adecuada de las respuestas sociales a la discapacidad” (BARTON, 1998: 47).

También otros autores como López Melero (2000: 49), señalan este aspecto de la opresión que ejerce la sociedad frente a las personas en situación de discapacidad. En la ideología neoliberal y posmodernista impera el homo sapiens (homo technologicus) y las personas en situación de discapacidad no cuentan o ‘valen menos’ –no es casual el término de ‘minusválido’–, porque no son ‘fuerzas productivas’ y lo que procede con ellas es tenerles pena y procurarles un espacio donde se les cuide bien. O sea: excluirles del proceso de construcción y reconstrucción de la sociedad. Y otras personas que no cuentan en esta sociedad son las que no tienen poder adquisitivo, y que tampoco producen, son las personas pobres, que quedan también excluidas. Ya hemos visto en el capítulo anterior los datos sobre estas personas en diferentes niveles hasta el de la comunidad de Punta Hacienda. Lo paradójico es que estamos tan acostumbrados a esta situación de exclusión que aparece como ‘normal’. Así es, el sistema neoliberal ‘construye’ la idea de que es normal que haya pobres: la exclusión se hace cotidiana, se normaliza.

“La exclusión se normaliza y, así, se naturaliza. Desaparece como ‘problema’ y se vuelve sólo un ‘dato’, que, en su trivialidad, nos acostumbra a su presencia y nos produce una indignación tan efímera como lo es el recuerdo de la estadística que informa del porcentaje de individuos que viven por debajo de la ‘línea de pobreza’” (GENTILI, 2001: 25).

Pero no es solamente que se normalice la exclusión, que estemos adormecidos frente a las situaciones de exclusión, sino que se utiliza también la norma como castigo contra lo diverso. Es decir: la idea de normalidad va pareja con la de homogeneidad, la concebimos como opuesta a la diversidad, y a quien no se mantiene dentro de los parámetros de lo normal se le estigmatiza, se le excluye.

“Sea cual sea el discurso de la normalidad que revisemos subyace a todos esos discursos la consideración de un ideal homogéneo que considera a todo lo que se escapa del parámetro utilizado, como anormal, deficiente o en mal estado. La normalidad se convierte así en un concepto alienador, que niega identidades, que penaliza determinados desarrollos” (PARRILLA, 2006: 122).

Este ideal de normalidad penaliza desarrollos, pensamientos, formas de comportarse que no vayan acordes a lo establecido. Urge entonces plantearnos como reto el cambio del paradigma de la normalidad por otro que sea mucho más real, más natural, más humano; y ese lo encontramos en la ‘diversidad’. Si analizamos con seriedad nuestra sociedad y nuestra escuela –al menos los días de inscripciones, antes de que vengan las niñas y los niños uniformados, de ropas y de ideas–, veremos que la diversidad es lo natural; la diversidad, pues, se convierte en lo normal. Hasta tal punto lo normal es la diversidad que encontramos ésta presente en cada una y cada uno de nosotros. No hay que buscarla muy lejos, la diversidad está en mí, nos hace recapacitar Gimeno, porque no es que solamente seamos diversos entre nosotros ‘diversidad interindividual’, sino que somos diversos “respecto a nosotros mismos a lo largo del tiempo y según las circunstancias cambiantes que nos afectan” (GIMENO, 2000: 71).

Un aspecto, sin embargo, de la cultura de diversidad con el que debemos tener cuidado es no acabar utilizando ésta para justificar las desigualdades sociales, para excluir. Nada más ajeno a la diversidad que la desigualdad. Somos diferentes desde la igualdad de nuestra humanidad, somos diferentes (culturalmente, socialmente, en género, biológicamente, en nuestras capacidades,...) pero iguales en nuestra dignidad de seres humanos, en nuestro derecho de acceso a los elementos que nos permitan vivir dignamente –uno de ellos básico es la educación–, en nuestro derecho a construir y reconstruir continuamente la sociedad.

“La lucha social, la batalla en una sociedad inclusiva, que facilite el acceso y participación de todos, pasa pues inicialmente por eliminar la desigualdad que suele asociarse a determinadas manifestaciones de diversidad, para garantizar precisamente que algunas formas de diversidad se mantengan (las de los ricos frente a las de los pobres, las de los que tienen la información frente a los que no, etc.) frente a otras, entrándose así en una dinámica que niega la igualdad de base” (PARRILLA, 2006: 124).

No podemos caer en confundir el respeto y la valoración de la diversidad, con la injusticia social; aún reconociendo que los límites entre una y otra no siempre están claros: el que una niña que no tiene agua corriente en su casa llegue sucia a la escuela no es motivo para excluirla, porque cometeríamos una injusticia con ella; pero eso no quiere decir que no debemos motivarle y conseguir que se lave en la escuela –ésta sería una de las muchas situaciones problemáticas que la vida nos da para hacer de ella investigación, para construir conocimiento: importancia de la higiene, ¿por qué no

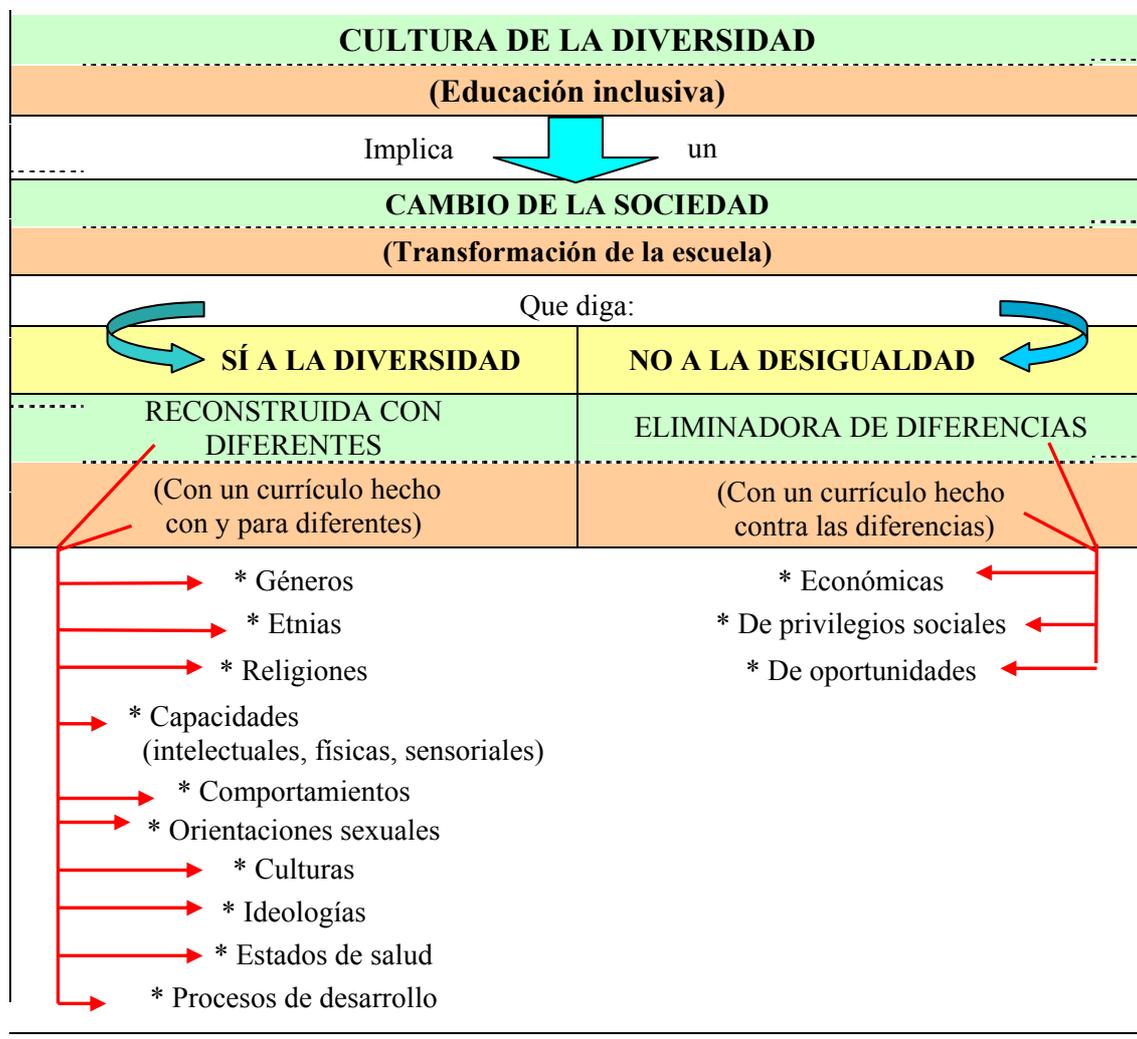
tenemos agua en la casa? ¿qué podemos hacer para tenerla?,...-. Sin embargo Parrilla nos lo ha ejemplificado para no perdernos: la diversidad de los ricos frente a la de los pobres, que podríamos llamar ‘diversidad’ de sueldos o de ingresos económicos; eso, antes que una diversidad, es una injusticia. Como injusticia es cualquier forma de ‘diversidad’ de ofertas a la hora de velar por la salud de un pueblo que no tiene las condiciones de acceso a ellas. Como injusticia es la ‘diversidad’ de ofertas educativas; pero ya hablaré de este tema al referirme a ‘la inclusión y la escuela pública’.

Es, entonces, la sociedad, y en nuestro ámbito la escuela, la que debe cambiar para ser cada vez menos discapacitadora, más abierta a la diversidad, más inclusiva (Figura II.2). Por este motivo, aterrizando en nuestro terreno escolar:

“asumir la diversidad no puede reducirse a atender al alumno X a título individual. La tendencia a reducir la diversidad a casos individuales, cuando la diversidad es expresión de una realidad global, sistémica, no meramente individual es un planteamiento más cercano a la homogeneización que a la diversificación necesaria en el aula” (PARRILLA, 1996: 174).

Es, pues, requisito previo, indispensable, que vayamos cambiando nuestra forma de ver la escuela y la sociedad en este sentido si queremos caminar hacia la inclusión. La diversidad, las diferentes formas de ser, de pensar, de estar en el mundo, son valores que enriquecen a la sociedad y también a la escuela.

Figura: II.2



B. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Centrándome en el campo educativo analizaré la escuela inclusiva en primer lugar en cuanto al cambio que supone con la integración y otros modelos educativos anteriores; en segundo término veremos su sentido, en lo que respecta a la formación del profesorado y al trabajo en el aula; y finalmente la presentaré en el marco de la educación pública como alternativa al sistema neoliberal.

1. DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN

*“El sistema regular de educación,
está pensado y diseñado para educar al niño estadísticamente normal”*

(Ministerio de Educación)

1.1. RECORRIDO HISTÓRICO DESDE LA EXCLUSIÓN HACIA LA INCLUSIÓN

Me parece importante, antes de centrarnos en las diferencias entre la integración y la inclusión, que tengamos una perspectiva mayor de las diversas etapas por las que va evolucionando la educación. Para ello recurriré principalmente a un estudio de Ángeles Parrilla, pero comenzaré y terminaré con dos antiguos educadores que suponen antecedentes de la escuela inclusiva; me refiero a Comenius y su ‘educación para todos’ y a Simón Rodríguez y su ‘educación sin distinción de razas, colores ni sexo’.

Puede haber quien piense en la educación inclusiva como un invento reciente, una cuestión de moda, que, como tal, pasará con la temporada; sin embargo la escuela inclusiva tiene antecedentes ya en el siglo XVII. Juan Amos Comenius (1592 - 1670), a quien se le considera el padre de la pedagogía moderna. En su obra ‘Didáctica Magna’ formula la máxima: “*Educación para todos los niños y niñas del mundo (...) ricos y pobres, hombres y mujeres, los agudos, ávidos y dúctiles, los lentos aunque complacientes, los bruscos y tozudos*” (REVECO, 2005: 243). Así es que contamos con referentes antiguos de una inquietud por la educación de todas las niñas y niños.

Para tener una panorámica del devenir histórico voy a centrarme en el estudio que hace Parrilla del recorrido seguido en el ámbito educativo para dar respuesta a la diversidad. En el mismo esta autora (2006: 128) habla de de dos fases, anteriores a la de la integración, armando así un camino completo desde la exclusión hasta la inclusión: 1. Exclusión; 2. Segregación; 3. Integración y 4. Inclusión (Tabla: II.3). Debemos tener en cuenta que estas fases no son periodos que se han ido sucediendo uno tras concluir otro, en el sentido de que ya nos encontramos en el momento de la educación inclusiva y por lo tanto, no queda nada de las etapas anteriores. Como hemos visto en el capítulo I tenemos razones para sentirnos, en parte, todavía en la primera fase.

EL TRAYECTO DE LA EXCLUSIÓN HACIA LA INCLUSIÓN (Adaptada de PARRILLA, 2006: 128)	
FASE	CONDICIONES EDUCATIVAS (Para clases sociales desfavorecidas, grupos culturales minoritarios, mujeres y personas con discapacidad)
Exclusión	No escolarización para todos o algunos de estos grupos
Segregación	Escolarización en centros diferentes
Integración	Incorporación de algunas personas de los distintos grupos a la escuela ordinaria (sin que ésta haga cambios sustanciales)
Inclusión	Creación de una escuela entre todas y todos para todas y todos

Tabla: II.3

La primera, exclusión, supone la negación del derecho a la educación, se caracteriza por la no escolarización de las clases sociales desfavorecidas, los grupos culturales minoritarios, las mujeres y las personas con alguna discapacidad. En la segunda, segregación, hay escolarización pero en escuelas separadas, diferenciadas según grupos, como es el caso de las escuelas especiales para las personas con discapacidad. La tercera, la de integración, se produce en torno a los años 70 (en Ecuador 90) y representa un avance importante reconociendo el derecho a incorporarse a la escolaridad ordinaria. En este proceso se van agregando algunas personas de los distintos grupos a la escuela ordinaria, pero sin que ésta haga cambios sustanciales.

“Supone inicialmente el traspaso de alumnos desde los centros específicos a los ordinarios en un proceso que ha sido muy duramente criticado por haberse efectuado con escasos o nulos cambios de la escuela que acoge a esos alumnos, produciéndose lo que se ha tildado de simple integración física, no real” (PARRILLA, 2006: 130).

La cuarta fase, hacia la cual queremos ir caminando, la de inclusión, tiene dos elementos claves que sustentan su surgimiento, según nos señala Arnaiz, el primero es el reconocimiento de la educación como un derecho. Pero un derecho, no de un grupo de niñas y niños con unas determinadas características físicas, cognitivas y comportamentales, sino un derecho universal para todas las niñas y niños; y no un derecho a la instrucción o a la socialización, sino a la educación y a una educación de calidad. Otro es el reconocimiento de la diversidad como un valor, las diferencias individuales como motivo de celebración, como refiere Moriña (2004: 30). Y finalmente esta visión inclusiva tiene que llevar a la transformación de los centros: a fijarnos en y cambiar las escuelas, no a centrarnos en y ‘rehabilitar’ a las niñas y niños.

“Las causas fundamentales que han promovido la aparición de la inclusión son de dos tipos: por una parte, el reconocimiento de la educación como un derecho; y, por otra, la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de los centros” (Arnaiz, 2003: 140).

La educación inclusiva constituye, entonces, el reconocimiento del derecho a la igualdad y calidad educativa para todos y todas y se fundamenta en la valoración de la diversidad de las niñas y niños.

“Hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc.) en la escuela de su comunidad, es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los alumnos” (PARRILLA, 2006: 131).

Se trata, sigue diciéndonos Parrilla, no de lo que se hace a una niña o niño con ‘necesidades educativas especiales’, sino una reestructuración que afecta a toda la escuela. Es una concepción diferente de escuela y de sociedad, por lo tanto afecta también al sistema educativo en su conjunto.

“La reforma inclusiva supone revisar el compromiso y el alcance del proceso integrador, tratando de construir una escuela que responda no sólo a las necesidades ‘especiales’ de algunos alumnos sino a las de todos los alumnos (...) demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la unidad (lejos de posturas fragmentarias) a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos” (PARRILLA, 2006: 132).

Hemos comenzado esta reseña histórica de lo que ha recorrido la educación en su camino hacia la inclusión hablando de Comenius y la voy a acabar citando a Simón Rodríguez, el que fue maestro de Simón Bolívar. A Rodríguez lo podemos considerar uno de los precursores de la educación en la diversidad en América Latina, pues en el siglo XIX proclamaba la educación sin distinción de razas, colores ni sexo. En la recién nacida Bolivia, año 1826, decía:

“Se ha de educar a todo el mundo sin distinción de razas ni colores. No nos alucinemos: sin educación popular, no habrá verdadera sociedad. (...) En las escuelas deben estudiar juntos los niños y las niñas. Primero, porque así desde niños los hombres aprenden a respetar a las mujeres; y segundo, porque las mujeres aprenden a no tener miedo a los hombres” (GALEANO, 1996: 161-162).

Claro, detractores no le faltaban:

“El loco Rodríguez se propone mezclar a los niños de mejor cuna con los cholitos que hasta anoche dormían en la calle. (...) en la escuela de don Simón, niños y niñas se sientan juntos, todos pegoteados” (GALEANO, 1996: 160).

La educación en la cultura de la diversidad tiene tareas tan concretas y tan simples, como que aprendamos que la escuela tiene que educar para la vida, y en la vida, en la sociedad, vivimos con personas del otro sexo. Por lo tanto las escuelas y colegios deben ser mixtos. En Ecuador hay todavía muchas instituciones –118 sólo en la provincia del Azuay³– y madres y padres de familia que siguen con esa idea de 1826 y no quieren que ‘las niñas y los niños se sienten juntos, todos pegoteados’.

³ Ministerio de Educación. (2006). *La educación en cifras: Año lectivo 2006-2007*. Cuenca: Dirección de Educación del Azuay. Departamento de Investigación y Estadística.

1.2. DIFERENCIAS ENTRE LA INTEGRACIÓN Y LA INCLUSIÓN

Con los términos integración e inclusión ocurre que los podemos confundir ya que ninguno de ellos en sí, tiene connotaciones segregadoras; no obstante son diferentes. Para analizarlos, diferenciarlos y posicionarme finalmente por la inclusión, no voy a hacer una defensa de las palabras sino de, como dice Florian, “los principios filosóficos que subyacen a la inclusión” (2006: 43) y a la integración. Digo esto porque pienso que los términos no reflejan toda la ideología y la práctica que llevan detrás. Lo que cuenta, lo que diferencia a uno de otro, es la concepción de cómo abordar la educación. Los términos, sacados de su contexto, no manifiestan en sí diferencias sustanciales y sobre todo, no reflejan las diferencias que en el ámbito educativo les estamos dando. Lo que nos interesa aquí es: cómo cambia la concepción, el foco, de centrarnos en el problema de la niña o niño x, o centrarnos, mirar hacia la problemática escolar: cómo la escuela tiene que estar preparada para recibir a todo tipo de niños y niñas. Entonces, hemos dado en llamar, por circunstancias históricas, lingüísticas, al primer proceso integración y a este último ¿quizá por su origen en países anglosajones? inclusión. Es decir, no se trata de defender términos, palabras, se trata de defender ideologías, concepciones, los procesos educativos que llevan detrás cada uno: por ejemplo el hecho de que en la inclusión se precisa de un profesorado con una actitud de aceptación y valoración de la diversidad. Gerardo Echeita lo expresa muy bien:

“El problema no es la integración escolar en sí misma. El problema somos nosotros, nuestros propios límites conceptuales, nuestra capacidad para diseñar un mundo diferente, un sistema escolar diferente y no homogéneo, en el que cada cual pueda progresar, junto con otros, en función de sus necesidades particulares, y que puede adaptarse para satisfacer las necesidades educativas de cada alumno, de la mano de un profesorado que acepte y esté preparado para enfrentarse a la diversidad. El problema es, en definitiva, nuestra fuerza y disposición para transformar la realidad que nos rodea” (ECHEITA, 1994: 67).

Sin embargo, las cosas no sólo se definen por lo que son, sino también por lo que no son. Y así, tenemos que la inclusión se opone a cualquier forma de segregación, y la forma extrema de segregación es la exclusión. Por lo tanto, la inclusión es lo opuesto a la exclusión, y la exclusión educativa se vive aquí, en América Latina. El término de inclusión “reconoce una historia de exclusión que debe ser superada. Y hacer frente a una historia de exclusión exige cambios fundamentales en la forma de pensar acerca de los modos y condiciones de vida diaria” (FLORIAN, 2006: 46). Si hablamos de

integración nos quedamos a medias, ya que hay muchas niñas y niños pobres que son excluidos del sistema escolar, no por su discapacidad, raza, religión,... sino sencillamente por no tener los dólares necesarios para matricularse. O si no se les excluye de entrada, se lo hace durante el proceso de escolarización, por no amoldarse, por ser un obstáculo a la homogeneización,... No obstante, el lenguaje se cuida de enmascarar la exclusión de estos últimos: por si no hubiesen sido suficientes las etiquetas impuestas en la clase, se les cuelga la última para que la lleven en la calle, de ‘desertores’ –en Ecuador así se les llama a nivel oficial a las niñas y niños que tienen que retirarse de la escuela antes de acabar el proceso común de escolarización–. Es decir, son ellas y ellos, los estudiantes, los que ‘abandonan sus obligaciones’, los que ‘desamparan a la patria’ –ese es el significado de la palabra desertor–, quedando así el sistema educativo libre de toda culpa. Por lo tanto, frente a la exclusión flagrante que existe por lo que hay que luchar es por la inclusión. En cierto modo, la inclusión, nace pues, como respuesta a la exclusión.

“El concepto de un único sistema educativo, antes que sistemas paralelos, ha ido avanzando hacia el modelo de escuela inclusiva. Éste se entiende como un concepto totalmente opuesto a exclusión. Esta redefinición (de educación inclusiva) quiere ir más allá de un simple cambio de palabras” (MORIÑA, 2004: 35).

La necesidad de trabajar por la inclusión es más apremiante, si cabe, en los países del Sur que en el Norte, por la situación de exclusión que se vive aquí. Este mundo nuestro es tremendamente excluyente e injusto, deja a muchas personas al margen; pero, si bien esto se ve en todo el planeta aquí, en el Sur, todavía son las evidencias mayores, por la opresión a la que tiene sometido nuestro sistema socio-económico-político a los países empobrecidos⁴. Pero, por si eso no fuera suficiente también entre nosotros mismos nos marginamos: los resultados de una encuesta hecha en Ecuador dicen que “más del 62% de las ecuatorianas y ecuatorianos reconoce que la sociedad ecuatoriana es racista”⁵. En nuestro país se margina, dicen los encuestados, sobre todo a los indígenas y a los afroecuatorianos, que en su mayor parte son negros. Yo, personalmente, añadiría a esa lista a las campesinas y campesinos en general; ya que las oportunidades de educación, comunicación y salud que se tienen en el campo son menores que las que se tienen en la ciudad⁶.

⁴ En el capítulo I se ha analizado esta situación.

⁵ Diario “El MERCURIO”, Cuenca, 21 de marzo de 2005.

⁶ Digo esto, aún siendo consciente de que hay mucha gente que vive en barrios marginales o en condiciones de hacinamiento en las ciudades, porque las escuelas que se quedan en primer lugar sin

La inclusión supone un avance cualitativo, revolucionario incluso, con respecto a la integración. Ésta última adolece de dos limitaciones importantes para alcanzar una educación que de una respuesta válida para toda la población educativa. Por una parte no atiende a toda la población excluida de las escuelas comunes, sino que se ha limitado la respuesta a las niñas y niños considerados con necesidades educativas especiales,

“Desde esta óptica la trayectoria integradora aparece como trayectoria viciada, en la medida en que ha supuesto una respuesta parcial y contradictoria, al defender la integración como un principio tan sólo para algunos alumnos” (PARRILLA, 2006: 132. El subrayado es mío).

Y por otra parte en la integración “todos los esfuerzos se vuelcan en preparar al alumno para ajustarse a la dinámica dominante en el aula, que permanece inalterable” (PARRILLA, 2006: 132). Así pues desde el comienzo la dirección que tomó la integración no fue la mejor, la que requiere un sistema escolar tan necesitado de cambios profundos. El Ministerio de Educación de Ecuador manifiesta esta preocupación de construir algo nuevo desde lo viejo al referirse a que una nueva escuela: “Exige una sistematizada preparación y planificación ya que el sistema regular de educación, está pensado y diseñado para educar al niño estadísticamente normal, por lo que, una educación basada en el principio de integración⁷, coloca al maestro y a la escuela en situación difícil” (TAMAYO, 2006: 39. El pie de página es mío).

Patricia, madre de un niño con síndrome de Down, explica que la inclusión se trata de “algo así como un círculo con un puntito afuera y otro círculo más grande sobre éstos, donde los chicos con discapacidad le dicen al mundo: ‘ustedes hicieron un círculo y nos dejaron afuera; nosotros hacemos uno más grande donde entramos todos’⁸. He intentado graficar la explicación de esta madre con la figura II.3.

maestras son las del campo; las inversiones para caminos en el sector rural llegan si queda algo después de haber gastado en el urbano; y los hospitales y centros de salud en el campo sencillamente no existen.

⁷ Ya he hablado en el capítulo I que en Ecuador, en general, no se hace una diferenciación entre la integración y la inclusión.

⁸ HERNÁNDEZ, Patricia. Material del ‘IV Encuentro Internacional sobre Integración e Inclusión Educativa y Social’. Organizado por la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa y FASINARM. Guayaquil, 19 al 21 de octubre de 2006.

LA INCLUSIÓN FRENTE A LA INTEGRACIÓN

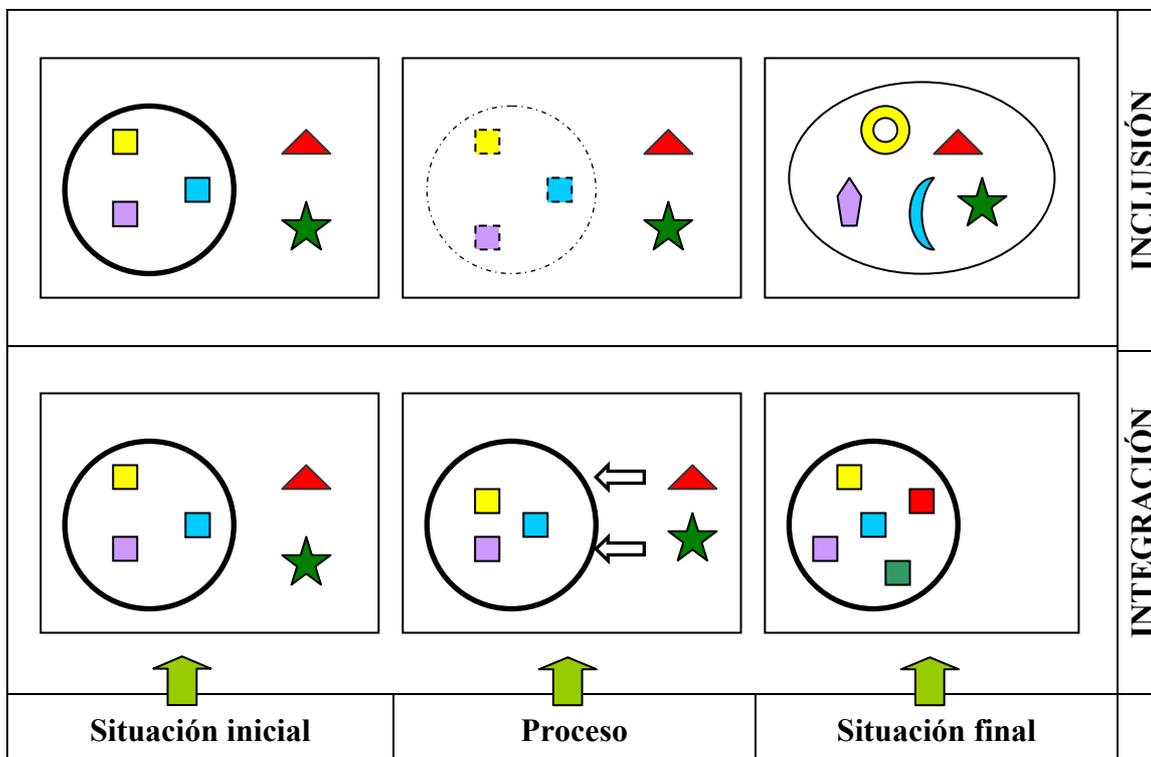


Figura: II.3

Fijémonos en el proceso que caracteriza a una y otra educación: en la integración *metemos a las personas* que antes estaban fuera, generalmente niñas y niños con algún tipo de discapacidad, en el espacio ya construido por y para las personas ‘normales’, con lo cual el que va a tener que sufrir el proceso de acomodación, de cambio, va a ser el sujeto integrado. Sin embargo en el camino de la educación inclusiva es la escuela la que tiene que transformarse para que todas las personas se sientan originales, actoras, incluidas. El proceso integrador corre el peligro de homogeneizarnos, de normalizarnos; en el gráfico representado con todos los elementos con la misma forma en la situación final. La inclusión beneficia a todas y todos: los elementos que estaban dentro normalizados al relacionarse con todas las personas, al aprender junto a todas las personas, rehacen su forma, toman identidad al vivir con el otro.

Así pues intentando esquematizar estas diferencias propongo la tabla II.4 para visualizar los principios que hay detrás de cada uno de estos procesos.

LA FILOSOFÍA DE LA INTEGRACIÓN Y DE LA INCLUSIÓN	
INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Ubicación física dentro de la escuela	Participación junto con las otras en la construcción del conocimiento
El problema es el estudiante	El problema es el currículo escolar
La diferencia como problema	La diferencia como valor
Atención a las personas con n.e.e.	Atención a todas las niñas y niños
El equipo de apoyo atiende a la niña o niño	El equipo de apoyo colabora con la maestra o maestro
Mantiene las barreras entre normales y no normales	Rompe prejuicios de normalidad
Supone, en el mejor caso, un cambio educativo	Supone un cambio social

Tabla: II.4

1.3. DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES A LAS BARRERAS PARA ACCEDER AL APRENDIZAJE

El paso de la integración a la inclusión requiere también revisar el concepto de necesidades educativas especiales. Este término nació en Inglaterra en 1978 en el llamado ‘Informe Warnock’, que en aquel entonces significó un avance sustancial en la forma de mirar y a las niñas y niños que presentaban dificultades de aprendizaje y en la respuesta educativa que se les ofrecía. Supuso la ruptura de una clasificación rígida que diferenciaba a los estudiantes normales de los no normales, pues “rechazó el sistema de categorización obligatoria y se estableció el concepto de un continuo de necesidades, lo cual implicaba unas fronteras permeables entre los alumnos con necesidades educativas especiales y los otros” (BARTON, 1998: 109). En ese mismo año, en Escocia, se da un paso más y aparece el ‘Informe HMI de Escocia’. En este informe se afirma que la causa de las dificultades de aprendizaje se encontraba más en el entorno que en la niña o niño.

“Las dificultades de lectura y escritura de los niños eran probablemente el resultado de unos *currícula* y unos métodos docentes inadecuados, más que de los problemas particulares del niño. Colocar a los niños en clases de recuperación separadas para practicar las destrezas básicas se consideraba contraproducentes, porque les privaba el estímulo que ofrecía el *currículum* mediante el uso de materiales y orientaciones pedagógicas diferenciadas.” (BARTON, 1998: 111).

La educación inclusiva pretende redefinir el concepto de necesidades educativas especiales y ajustarlo a su filosofía. Debemos tener en cuenta que “tener derecho a algo no es lo mismo que necesitarlo” (VLACHOU, 1999: 46). Si bien los derechos surgen de las necesidades, una vez que se tiene el derecho es éste el que prima y, por lo tanto, el deber de la instancia correspondiente de cumplirlo. Con el término de *necesidad* solapamos la responsabilidad de la escuela y, de alguna forma, encubrimos su obligación de hacer que se cumpla el derecho a la educación –que es bastante más que la escolarización– de todas las niñas y niños.

“La integración se presenta como algo que tiene que ver con los niños que tienen ‘necesidades especiales’. Pero en este caso, poniendo el énfasis en el fracaso del alumno se enmascara la cuestión fundamental, es decir, el fracaso del sistema para satisfacer las necesidades de todos los niños” (VLACHOU, 1999: 46).

Por otra parte, todas y todos tenemos necesidades educativas, o dicho de otra manera: tenemos necesidades que cubrir para estar en disposición de aprender; desde la de un estado de satisfacción alimenticia, asunto nada banal en el ámbito de las comunidades campesinas ecuatorianas, hasta la de un estado afectivo equilibrado, pasando por la de un estado de salud adecuado,... ¿Dónde entonces comienzan las necesidades especiales y acaban las ‘otras’? Hay autores que preocupados por este asunto establecen una clasificación más amplia diferenciando entre necesidades educativas individuales, excepcionales y comunes (MORIÑA, 2004: 39). Pero de nuevo aparecen ahí las ‘excepcionales’. Quizá lo más ajustado al proceso de inclusión sería pensar en las necesidades comunes y las individuales, no especiales. Así todas y todos nos sentiremos dentro, pues hay necesidades que son comunes a todos los seres humanos –alimentación, salud, cariño, descanso,...– y otras que las tenemos cada persona en función de nuestra individualidad –nivel de distracción, ceguera, diversidad cognitiva, parálisis cerebral, sólida comprensión espacial, escasa expresión verbal, predominancia de la percepción auditiva, diversidad lingüística, opción religiosa, y un largísimo etcétera–. De esta forma a nadie se le cuelga una categoría especial o excepcional y, así, con el mínimo de clases entramos todas y todos.

Las clasificaciones conllevan grados y éstos etiquetajes. Ya en 1905, cuando Binet elaboró la escala para identificar a las niñas y niños que necesitaban algún tipo de educación especial, éste mostró sus miedos respecto al uso que se le daría a su test. Y estas preocupaciones iban en el sentido comentado del peligro de clasificar a las niñas y niños: temía que su test,

“Fuera utilizado como un rótulo indeleble, en vez de constituir una guía para detectar aquellos niños que necesitaban ayuda. (En segundo lugar) Le preocupaba la posibilidad de que algunos maestros utilizasen el CI como una excusa cómoda: Su razonamiento parece ser el siguiente: ‘He aquí una excelente ocasión para deshacernos de todos los niños que nos causan problemas’. (Y en tercer lugar temía) ‘la profecía de la realización de los propios deseos’: un rótulo rígido puede condicionar la actitud del maestro y, a la larga, desviar el comportamiento del niño hacia el sendero predicho” (GOULD, 2004: 160).

Y no eran estos miedos infundados. En las escuelas, cien años después, amparados por los resultados de los test de CI, siguen estos etiquetajes, excusas y prejuicios vaticinados ya por Binet. Con este afán que tenemos las personas por clasificar y etiquetar ocurren paradojas como que términos que unos dejan de usar por considerarlos caducos otros los asumen años después como acordes a los nuevos tiempos. Me estoy refiriendo en concreto al término de personas o niños ‘excepcionales’. El Ministerio de Educación del Ecuador dejó de utilizarlo en 1990 sustituyéndolo por el de ‘estudiantes con necesidades educativas especiales’ (TAMAYO, 2006: 38); y curiosamente López Melero, uno de los autores más convencidos de la educación inclusiva en la cultura de la diversidad, con una loable experiencia docente e investigativa en este terreno –de lo que se adolece en Ecuador– lo utiliza actualmente (LÓPEZ MELERO, 2003 y 2004). Por tanto, las niñas y niños no necesitan etiquetas, necesitan, mejor dicho, tienen derecho a que se les llame por su nombre.

Hay que ‘devolverles el nombre’, nos dice Izquierdo (2007) refiriéndose a las niñas y los niños. Ese nombre que les *identifica*, que les *representa*, y que se lo quitamos cuando, después de un diagnóstico o, peor aún, por nuestra incapacidad de ver más allá de lo exterior, nos referimos a ella o a él con el nombre de un síndrome o de una discapacidad o de cualquier otra cosa⁹. “Es hora ya de llamarles por su nombre, Marisela, Julio, Patricia, José,... porque junto con su nombre, se les devolverá también

⁹ Hay docentes en escuelas y colegios que les asignan un número a los estudiantes, en función del orden de la lista y con ese número se refieren a ellos.

su voz” (IZQUIERDO, 2007).¹⁰ Ahí está la clave: devolver el nombre a las personas para devolverles la voz. Porque cuando una persona oye el sonido de su nombre, que por otra parte es uno de los que más le gusta escuchar a cualquier ser humano, descubre la posibilidad de pronunciar su voz; y de ser respetado y valorado por ella. La suya, la propia, no la de una de sus características. Recuerdo una clase de esta maestría en la que el facilitador comenzó su exposición preguntándonos: “¿Ustedes, qué ven aquí?”. No había ninguna presentación de ‘power point’, ni nada escrito en la pizarra, por lo que la pregunta iba claramente referida a su persona. “¿Cómo que qué vemos?”, pensábamos extrañados los estudiantes, “Pero, ¿qué quiere que veamos?”. ¿Qué sentido tenía aquella pregunta? El sentido se lo encontré después, muchos días después¹¹. Resulta que el expositor era Pablo Pineda y este joven tiene síndrome de Down. Nosotras y nosotros, bueno hablaré por mí: yo no veía a Pablo, veía primero a una persona con síndrome de Down. Veía el síndrome, yo escuchaba a una discapacidad. Como dice mi esposa, me estaba comiendo la piel del guineo y estaba botando el fruto. Amigo Pablo: ya lo creo que tenía sentido tu pregunta. Era el corazón, el meollo, de la exposición. Yo no fui capaz entonces de entenderla, estaba en situación de discapacidad, tenía una barrera ideológica que me impedía acceder al aprendizaje: la barrera del prejuicio de que las personas con síndrome de Down no tienen mucho que enseñarme.

Por todo lo expuesto pienso que la mejor opción para analizar las problemáticas que surjan en el aula es desde la visión de las barreras que nos impiden acceder al aprendizaje y a la participación. Siguiendo con el estudio de Moriña vemos que hay propuestas en este sentido:

“Booth y sus colaboradores (2000) sustituyen el concepto ‘n.e.e’ por el término ‘barreras para el aprendizaje y participación’. Ello implica un modelo social donde las barreras para aprender y participar surgen a través de una interacción entre los estudiantes y su contexto, las personas, políticas, instituciones, culturas y circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.” (MORIÑA, 2004: 39).

Fijándonos en las fases que nos proponía Parrilla anteriormente para explicarnos el recorrido histórico desde la exclusión hacia la inclusión (tabla: II.3, ‘El trayecto de la exclusión hacia la inclusión’) podemos observar cómo se ha ido avanzando en la visión

¹⁰ Me hacen cavilar estas palabras de Izquierdo que sería interesante analizar el caso de las personas que permiten, o incluso piden, que se les llame por su título –en Ecuador la ‘titulitis’ es una enfermedad muy extendida; ese sí que es un síndrome peligroso–. ¿Será que ellas, el nombre que esconden, no tienen nada que decir?

¹¹ Y se lo encontré gracias a la reflexión de mi compañero de maestría y gran amigo Juan David Lopera.

de las problemáticas surgidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Evidentemente omito la primera fase, la de exclusión, porque ahí no hay ninguna posición frente a estas problemáticas: simplemente se excluye a cualquier persona que pueda hacer que surjan. Comenzamos con la concepción de que son las niñas y niños los que tienen las dificultades para aprender en la fase de segregación. En el siguiente momento, el de la integración, damos un paso y hablamos no ya de dificultades para aprender sino de que se plantean unas necesidades especiales a las que hay que dar respuesta; pero sigue siendo esa niña o niño ‘especial’ la que presenta el problema. Finalmente desde la visión de la inclusión, concebimos que el sistema educativo –que tiene la obligación de educar a todas y todos– debe revisarse continuamente para ir eliminando las barreras para el acceso de cualquier niña y niño al currículo. En la tabla II.5 se sintetizan estas diferentes visiones.

DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE A LAS BARRERAS DE ACCESO	
FASE	VISIÓN DE LAS PROBLEMÁTICAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
Segregación	Dificultades de aprendizaje
Integración	Necesidades educativas especiales
Inclusión	Barreras de acceso al aprendizaje

Tabla: II.5

Esta idea de que es el entorno el que discapacita a las personas la expresa muy bien Barton desde el ámbito social: “La discapacidad no está causada por las limitaciones funcionales, físicas o psicológicas de las personas con insuficiencias, sino por el fracaso de la sociedad en suprimir las barreras y las restricciones sociales que incapacitan” (BARTON, 1998: 47).

2. SENTIDO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

*“Cuando el currículum está predefinido,
los educadores comienzan con el currículum en vez de con el niño”*

(Pilar Arnaiz)

2.1. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La educación inclusiva es una cuestión de derechos humanos: del derecho que tiene toda niña y todo niño a educarse para la vida; del derecho a –junto con todas las niñas y niños de su comunidad–, como diría Freire (1973), aprehender críticamente el mundo para transformarlo. Y algo que tienen que aprender, que debemos aprender todas y todos, es a defendernos de las exclusiones que genera esta sociedad. Y, quizá lo más importante, aprender a no reproducirlas:

“Esta defensa de escuelas y aulas pensadas por todos y para todos hoy suscrita –al menos como orientación en la política educativa– de numerosos sistemas democráticos no es un mero capricho o moda, sino algo fundamental para proteger a los alumnos del abuso y las fuerzas excluyentes de la sociedad y sus instituciones” (PARRILLA, 2004: 19).

Esto no se consigue de la noche a la mañana, ni por decreto, el “establecer comunidades que escuchen, apoyen y atiendan a todos los alumnos, no que seleccionen y gradúen, exige modificaciones sustanciales en los centros escolares y sus aulas” (PARRILLA, 2004: 20), pero, sobre todo requiere modificaciones sustanciales en las profesoras y profesores, en sus actitudes hacia la diversidad y en sus aptitudes para atenderla.

La capacitación docente es fundamental para la construcción de una escuela sin exclusiones, el profesorado es pieza clave en este proceso. Sin embargo, esta formación, señala López Melero (2000: 47), debe hacer frente a actitudes que frenan e impiden que se desarrollen prácticas inclusivas. Estas actitudes las resume López Melero en tres:

- a) ‘Estamos de acuerdo con la inclusión pero no estamos preparados para llevarla a cabo’.
- b) ‘Estamos de acuerdo con la inclusión pero éste es un proceso que se tiene que dar muy lentamente, necesitamos mucho tiempo’.

c) ‘Tenemos derecho a pensar de manera diferente la educación’.

Las dos primeras actitudes están relacionadas con la ideología y la ética de las profesoras y profesores y con una actitud inmovilista. Con respecto a la tercera cabe argumentar que efectivamente tienen derecho a pensar de forma diferente, siempre que no vayan en contra de los derechos humanos; es decir, del derecho de toda niña y niño de recibir la mejor educación, la que mejor le prepare para desenvolverse en la vida; y que esto lo haga junto a sus coetáneos, sin ningún tipo de discriminación.

Así pues el primer reto en nuestra formación –de todas y todos los que trabajamos en el mundo educativo– para prepararnos para la escuela de la diversidad es ideológico. No sólo para aquellas personas que se muestren más reticentes al cambio, sino que el desafío también es para los que nos parece que ya estamos en camino. En este sentido Arnaiz nos da un toque de atención:

“Las limitaciones de nuestro pensamiento sobre temas de desigualdad e injusticia condicionan nuestra actuación como docentes, muchas veces más que las causas públicas externas. Si este pensamiento está en nuestro interior, aunque existan leyes que reconozcan el derecho a la educación de calidad para todos, el éxito será muy difícil. (...) Podemos estar hablando de inclusión pero en el fondo de nuestra conciencia estar en la exclusión” (ARNAIZ, 2003: 142).

El camino hacia la inclusión implica, pues, un cambio de mentalidad. La idea de que hay unos que sí pueden y otros que no pueden, de que hay unos capaces y otros incapaces o *discapacitados* supone un lastre que nos impide caminar con soltura hacia la inclusión. Y ésta es una idea que está presente, de una u otra forma, en muchos de nosotros. El Liceo Internacional, un centro educativo cuencano que hace integración, escribe en su folleto de publicidad como una seña de identidad que se busca “promover la integración de ‘niños superables’. (integración especial)”¹². Al hablar de niños superables implícitamente estamos diciendo que existen niños que no lo son: que hay niñas y niños no superables. El proyecto confianza, tal como lo concibe López Melero (2003, 281), es el primer paso a dar a nivel ideológico y formativo para avanzar con la educación de toda niña o niño que llegue a la escuela. Maturana nos lo dice así de claro:

“Si decimos que un niño es de una cierta manera: bueno, malo, inteligente o tonto, estabilizamos nuestra relación con ese niño de acuerdo a lo que decimos, y el niño, a

¹² LICEO INTERNACIONAL. Boletín publicitario de esta institución educativa privada. Cuenca (Ecuador), 2002. Pág. 2.

menos que se acepte y respete a sí mismo, no tendrá escapatoria y caerá en la trampa de la no aceptación y el no respeto a sí mismo porque sólo podrá ser algo dependiente de lo que surja como niño bueno, o malo, o inteligente, o tonto, en su relación con nosotros” (MATURANA, 1992: 27).

La cuestión es clara: si confío en alguien, en sus posibilidades, me desvivo e indago diferentes formas para que se produzca el aprendizaje; pero si de entrada digo que alguien no es capaz para estar o educarse con los demás no haré nada por investigar, y ese alguien asumirá su incapacidad, lo cual supondrá cerrarle una puerta para su desarrollo, no permitirle potenciarse en la zona de desarrollo próximo vigotskiana: allí donde las maestras y maestros debemos trabajar con los estudiantes para potenciar su aprendizaje.

2.2. EL AULA INCLUSIVA

A pesar de que no es el propósito de este trabajo hablar de pistas metodológicas para el trabajo en el aula, me parece conveniente apuntar algunas de ellas para que tengamos presente que sí hay cómo concretar en el aula el discurso de la inclusión. Me voy a referir solamente, a modo de ejemplo, a:

- La necesidad de establecer una base curricular que sea realmente común, alcanzable por todos, siguiendo los planteamientos de Pujolás (2004) y Gimeno (2000).
- El papel de los profesionales de apoyo en el aula inclusiva, tomando la propuesta de apoyo curricular de la que nos habla Parrilla (1996).
- El trabajo en grupos heterogéneos de aprendizaje a través de los proyectos de investigación, según López Melero (2003 y 2004).
- Los puntos de acceso como forma de presentar un nuevo conocimiento que tenga diferentes entradas, que nos explica Tomlinson (1999).

2.2.1. EN BUSCA DE UNA BASE CURRICULAR REALMENTE COMÚN

El aprendizaje es, esencialmente, un proceso de cambio, una modificación en la forma de sentir, pensar o actuar; y el cambio no viene dado por la monotonía, por la

uniformidad, sino todo lo contrario: por el conflicto socio-cognitivo. Así pues, hay que buscar la heterogeneidad que desequilibre, en la que las niñas y niños se cuestionen y se expliquen, siempre con la supervisión y ayuda de las profesoras. Pere Pujolás sostiene esta idea diciendo que:

“la visión que afirma que, en educación, las diferencias entre los individuos constituyen una dificultad y que, por tanto, tienen que reducirse o recortarse –homogeneizarse–, tiene que ser sustituida por el reconocimiento –y el convencimiento– de que las diferencias individuales –las que nos hacen singulares, no las desigualdades y las injusticias– son cualidades valiosas que es necesario capitalizar, porque en la diversidad se dan las mejores oportunidades para aprender” (PUJOLÁS, 2004: 30. El subrayado es mío).

Por este motivo la escuela inclusiva defiende el trabajo en grupos heterogéneos donde niñas y niños con diferentes capacidades, condiciones físicas, etc. se muevan para aprender juntos aquello que les interesa. Esto plantea dos retos: motivar al aprendizaje, es decir, hacer interesante la búsqueda del conocimiento para los estudiantes –para ello hablaremos de los puntos de acceso más adelante– y plantear objetivos curriculares alcanzables por todas y todos.

Y para afrontar el segundo reto, el de plantear objetivos curriculares alcanzables para todos, podemos recurrir a la búsqueda de una base curricular común y flexible, en los términos que señalan Pere Pujolás y José Gimeno Sacristán: “Establecer una Base Curricular Común, realmente común –y, por lo tanto, poner el énfasis en los Objetivos Generales– constituye una de las condiciones necesarias si queremos hacer una escuela para todos” (PUJOLÁS, 2004: 47). Desde esta perspectiva, no es que los contenidos o los objetivos específicos no sean importantes, pero son secundarios con respecto a los objetivos generales de etapa y los de área. Los contenidos que se aprendan han de servir para alcanzar esas capacidades generales y los objetivos específicos serán indicadores que nos orienten el grado en el que se van alcanzando las mismas. “La escuela inclusiva pone un énfasis especial en los objetivos generales de la educación, aquello que perseguimos en última instancia, formulados como las capacidades que se espera que el alumnado pueda alcanzar” (PUJOLÁS, 2004: 45), ya que cuanto más se concrete el currículo común menos *común* va a ser y menos autonomía va a dejar al profesorado y al alumnado.

“Defender un currículo común no significa inexorablemente provocar una pedagogía que homogeneice. Hay que indagar sobre las posibilidades de una práctica que diversifique, pero manteniendo la igualdad del currículum” (GIMENO, 2000: 89). La igualdad en esos objetivos generales, en esas capacidades que se quiere que adquieran todas y todos los estudiantes: Si yo quiero que aprendan a comunicar sus sentimientos con claridad y una niña lo hace por medio de un dibujo, otra con un escrito, otra hablando y un niño logra hacerlo con gestos, habremos conseguido el objetivo. Ahora bien, si quiero que aprendan el concepto de continente diferenciándolo del de océano y les pregunto a todas y todos en un examen cuántos kilómetros cuadrados tiene,... entonces sí estoy homogeneizando. El currículo debe ser flexible, lo cual no quiere decir, como ya he señalado, que no sea común. Debe ser un currículo en el que todas las niñas y niños, de formas diferentes y con diferentes niveles, puedan aprender los mismos objetivos generales. Pilar Arnaiz nos llama la atención con respecto a los currículos fijos: “cuando el currículum está predefinido, los educadores comienzan con el currículum en vez de con el niño” (2003: 207).

2.2.2. EL PAPEL DE LOS PROFESIONALES DE APOYO

El nuevo papel a desempeñar por los profesionales de apoyo –que en Ecuador es principalmente la psicóloga o psicólogo educativo– implica superar una organización del aula y un papel de la psicóloga viciado por un enfoque deficitario de la diferencia, visión propia del proceso integrador; e ir avanzando hacia un enfoque cooperativo, propio de la escuela inclusiva, donde se valore y aproveche la riqueza de la heterogeneidad. En la figura II.4 queda reflejada con claridad la reestructuración del aula, el nuevo papel del personal de apoyo y, sobre todo, la nueva visión que requiere la educación inclusiva del profesorado hacia la diversidad de sus estudiantes.

ENFOQUES INDIVIDUAL Y COOPERATIVO EN EL AULA

(López Melero, 2004: 237)

ENFOQUE DEFICITARIO



ENFOQUE COOPERATIVO

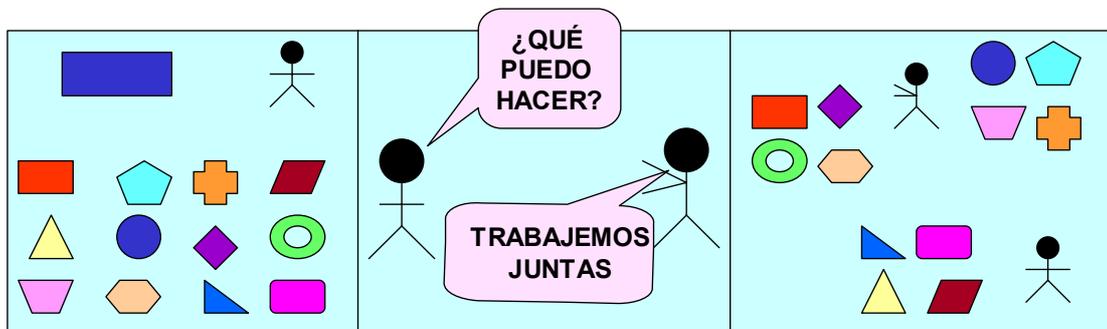


Figura: II.4

La profesora del aula no ve una homogeneidad y que un problema la rompe, ve seres humanos diversos y problemáticas en el aula. La psicóloga educativa no se lleva a la niña o niño con necesidades educativas especiales o diferente por otro motivo a un espacio aparte, sino que arma equipo con la docente para trabajar juntas; cierto es que en algunas situaciones sí será necesario un trabajo aparte individual, o colectivo con otras niñas y niños en situación de discapacidad similar, pero en primer lugar se debe pensar en trabajar en el aula común. La profesora no se pone delante a transmitir conocimientos, se mezcla con sus estudiantes para ayudarles a construir el conocimiento. Y, quizá esto sea lo más importante, las niñas y niños sienten que todas y cada una son seres únicos con capacidad para aprender y para enseñar.

Un aspecto que debemos tener en cuenta al hablar de la presencia de profesoras de apoyo en el aula es que si se hace para atender específicamente a una niña o niño ‘que tiene necesidades educativas especiales’, más que una ayuda a la niña o niño y al aula entera puede ser un obstáculo. Ya que, al estar la profesora de apoyo centrada en el déficit de un niño o niña, ocasionará que dentro del aula se de una doble dinámica, dos procesos paralelos: uno el que lleve el profesor de aula con el resto de estudiantes y otro el del que trabaja en el apoyo.

“Hasta tal punto puede dar lugar a roces y dificultades la doble presencia, paralela y no coordinada de ambos profesores y alumnos en el aula, que Newton (1988) plantea la interesante cuestión de si el apoyo así concebido es realmente apoyo o intrusión de un profesional de un ámbito de trabajo en el de otro” (PARRILLA, 1996: 89).

Para evitar este problema de un apoyo entendido de forma individual Parrilla propone el apoyo curricular (1996: 102), y se presenta como un reto, porque es abrirse a un “*nuevo sentido de colaboración*”; colaboración para resolver las dificultades que surgen a nivel institucional, grupal, en las aulas y en cada uno de los estudiantes; de esta manera, se revela el carácter comunitario que debe tener una escuela inclusiva.

En la puesta en marcha del Apoyo curricular, las dificultades de los estudiantes, indican la necesidad de que la escuela cambie, de esta manera la escuela se reorganiza para resolver esas dificultades de manera cooperativa. Así el currículo se vuelve el centro del apoyo, orientándose éste a la revisión de la estructura escolar y de los estilos de enseñanza en el aula ordinaria y de aprendizaje de las estudiantes. De esta forma se vuelve un apoyo que potencia el reconocimiento de la diversidad y en el que los profesionales asumen una responsabilidad de trabajo cooperativo, para mejorar la escuela como sistema. Dentro de esta modalidad, se considera el apoyo al aula, en el que el profesor de apoyo dirige su trabajo a mejorar el proceso enseñanza–aprendizaje de todo el grupo en colaboración directa con el profesor de aula. Pero también hay que decir que en esta modalidad, no se deja de lado el apoyo a los alumnos de manera específica, siempre y cuando ésta esté ligada con las actividades del aula ordinaria.

2.2.3. EL TRABAJO EN GRUPOS HETEROGÉNEOS A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

López Melero (2003 y 2004) propone, desde la experiencia del Proyecto Roma, el trabajo con proyectos de investigación en grupos cooperativos, como una metodología que favorece el aprendizaje compartido de personas diferentes; donde la comunicación entre las niñas y niños juega un papel fundamental. El trabajo en proyectos de investigación parte de las curiosidades que tienen las niñas y niños y se busca que sean ellos mismos los que planifiquen, ya en grupos y con la orientación de la profesora, la forma de aprenderlas. Lo que se busca es el aprendizaje autónomo de los estudiantes y desarrollar en ellos estrategias para ‘aprender a aprender’ como la búsqueda de información, el planteamiento de problemas, el trabajo compartido y en equipo.

Para llevar a cabo estos proyectos de investigación se tienen en cuenta las zonas de desarrollo humano: de pensar; de comunicar, del amor y del movimiento. La ‘zona de pensar’ se refiere al desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos, como la atención, memoria, planificación. La ‘zona de comunicar’ o del lenguaje es donde se trabaja la codificación y decodificación con la lectura, escritura, matemática, música, plástica, etc. La ‘zona del amor’, comprende la afectividad y el mundo de los valores. Y la ‘zona del movimiento’ que es donde se desarrolla la autonomía física, personal y social. Así, cuando los estudiantes elaboran su proyecto tienen en cuenta que deben desarrollar estas cuatro áreas. Entonces, primero se piensa qué se quiere hacer y se planifica cómo se va a realizar, en segundo lugar se escribe y se comunica a los demás, después se toman en cuenta el mundo valorativo que esa acción va a implicar y finalmente se lleva a cabo la acción. Lo más importante no es la cantidad de conocimientos adquiridos sino desarrollar procesos lógicos de pensamiento, entre los cuales la planificación juega el papel principal.

“La palabra clave en esta metodología de proyectos de investigación es la planificación, como ese proceso lógico de pensamiento de carácter superior que nos permite pensar lo que vamos a hacer –crear itinerarios mentales–, también elaborar un Plan de Acción y ejecutarlo –Acción– y por último evaluar qué es lo que hemos hecho” (LÓPEZ MELERO, 2004: 186).

Me parece importante resaltar que desde esta propuesta del Proyecto Roma se trabaja también con las madres y padres de familia. Desde la casa se planifica y se

elaboran igualmente proyectos de investigación que son llevados a cabo por las personas adultas que viven con la niña o niño y éste en su ambiente cotidiano. Vamos a ver ahora los pasos que se siguen en la realización de los proyectos de investigación. López Melero nos los grafica así (Figura II.5):

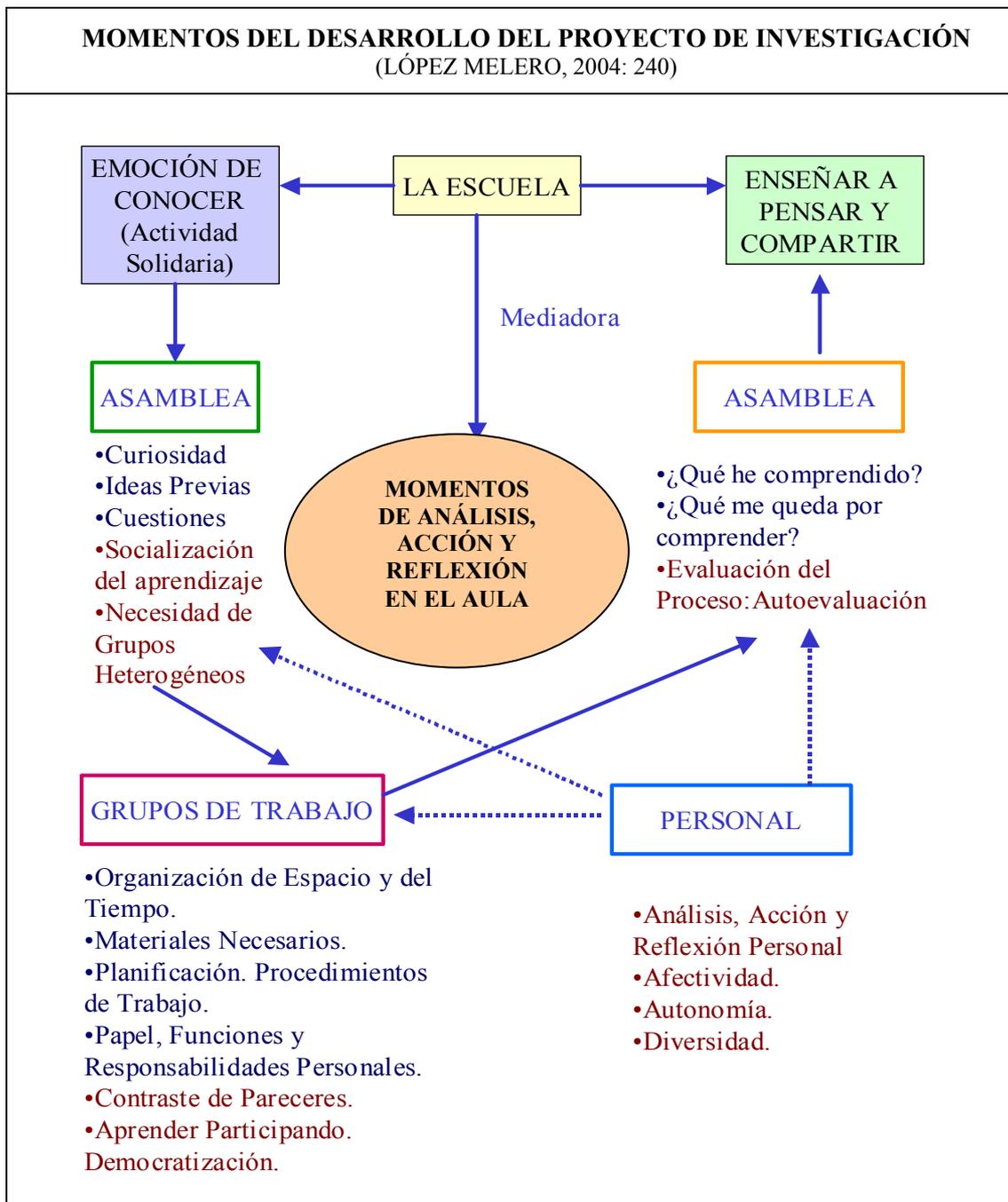


Figura: II.5

a) Asamblea inicial

Los elementos claves en esta asamblea inicial son: identificación de una situación problemática; curiosidad por conocer acerca de ella; y toma de conciencia de los conocimientos previos. “El origen de cualquier proyecto surge cuando se descubre o se toma conciencia de que hay una situación problemática y lo que va surgiendo en ella invita a la participación de todos sus componentes” (LÓPEZ MELERO, 2004, 188). Anteriormente he puesto el ejemplo de una niña que viniese sin lavarse a la escuela. La falta de agua corriente en su casa y en otras casas se podría convertir en una situación problemática que llevase al grupo a investigar por qué es importante el agua, por qué se da esa situación, qué consecuencias tiene, qué se podría hacer, etc. El elemento clave para provocar el aprendizaje es despertar la curiosidad, y las niñas y niños tienen este componente a raudales; “hay una sola cosa –curiosidad– que parece ser el componente necesario del aprendizaje y es la oportunidad de explorar una situación que se le ha de ofrecer al ser humano (Bruner, 1979 p. 123)”. (Citado por LÓPEZ MELERO, 2004: 243). Como tercer elemento nos hemos referido a los conocimientos previos; para Ausubel éste era el factor más importante del aprendizaje: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa en un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente”¹³.

b) Plan de acción y grupos de trabajo heterogéneos:

Aquí cada uno de los grupos planifica qué va a investigar, cómo lo va a hacer y cuándo, con respecto a la situación problemática surgida en la asamblea, no de forma individual, sino en grupo. Sin embargo, aquí se tiene en cuenta la especificidad de cada individuo, y además de lo genérico, cada miembro del grupo planifica lo específico que a ella o él más le interese. El profesor, –lo ideal es que sea en conjunto con la profesora o profesor de apoyo, si lo hubiere– ofrecerá simultáneamente actividades para trabajar aquellas áreas que estén más débiles en las niñas o niños que lo requieran. Siempre en el marco del proyecto que se está trabajando. Aquí el grupo tiene que prever dónde va a buscar la información, los materiales que va a necesitar para llevar a cabo la acción y la forma en que, finalmente, va a exponer su trabajo.

¹³ AUSUBEL, David. (1987). *Psicología educativa*. México: Trillas.

c) Acción

En el tercer momento, llamado ‘Acción’, se sigue trabajando en grupos y es donde se ejecuta todo lo planificado, tanto a nivel genérico como a nivel específico; hasta aquí no se había hecho nada, ‘solo’ se había pensado, planificado.

d) Asamblea final o evaluativa

De nuevo en asamblea, cada grupo e individualmente pone en común lo planificado y lo ejecutado a nivel genérico y específico; qué se sabía al comienzo y qué se sabe ahora. Es el momento de evaluar el camino recorrido, las dificultades que se han encontrado, y plantearse un nuevo proceso de búsqueda de conocimientos: un nuevo proyecto de investigación.

2.2.4. LOS PUNTOS DE ACCESO

La atención a la diversidad no es algo nuevo, en las escuelas campesinas unidocentes o pluridocentes¹⁴ las maestras y maestros ya tienen que trabajar diversificando las tareas, en este caso, según las edades de las estudiantes. Los docentes del campo tienen mucho que enseñarnos en este sentido. De todas formas, debemos ampliar la diversificación del aprendizaje a las diferentes capacidades e intereses de las niñas y niños aún de las mismas edades.

“Lo que los chicos nos están pidiendo es una manera diferente de aprender. Todos ellos hablan de cómo les ha decepcionado nuestro sistema de instrucción de ‘talla única’, que obliga a que todos aprendan lo mismo a la vez, cualesquiera que sean sus necesidades individuales. (Seymour Sarason)” (Citado por TOMLINSON, 2001: 17).

De sobras conocido es que uno de los elementos más importantes a tener en cuenta por parte de las profesoras y profesores para que los estudiantes indaguen, para que aprendan es la motivación. La forma en cómo se presente cualquier tema de estudio, cómo logremos conectarlo con las experiencias y conocimientos previos de las niñas y niños es clave para el éxito del proceso educativo.

¹⁴ La de Punta Hacienda es pluridocente, es decir: que tiene varios profesores o profesoras, pero sin llegar a una docente por grado. Así, una docente puede tener dos o tres niveles en una misma aula. Las unidocentes son aquellas donde todos los niveles (generalmente de segundo a séptimo de básica) son atendidos por una profesora o profesor. A las que tienen una profesora por cada curso se les llama completas.

“Al presentar un tema de estudio a través de varias modalidades de inteligencia y distintos prismas basados en los intereses de cada uno, la profesora está apelando a la experiencia previa y a las habilidades de los estudiantes. De este modo, la motivación, el éxito y la comprensión de los conceptos por parte de los alumnos de perfiles e intereses distintos, aumenta considerablemente.” (TOMLINSON, 1999, 147).

Tomlinson (1999, 145), nos explica ‘los puntos de acceso’ de Howard Gardner que se convierten en una estrategia para alcanzar un mismo objetivo utilizando cada estudiante la actividad que más se acomode a su tipo de inteligencia (Tabla: II.6). A algunas les irá mejor el acceso narrativo y a otros el estético, cada uno avanzará a su ritmo, podrán trabajar en grupos o también individualmente, pero la profesora o profesor se preocupará porque a todas y todos les quede claro –por seguir con el tema del agua ya citado– que el agua es algo vital para los seres vivos, es un recurso limitado, y, por lo tanto debemos cuidarlo.

LA PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS SEGÚN LOS INTERESES (Adaptada de TOMLINSON, 1999, 145)		
Puntos de acceso	Cómo	Ejemplo (La importancia del agua)
Narrativo	Presentando una historia o relato	A través de un cuento.
Lógico-cuantitativo	Utilizando números o un enfoque científico-deductivo	Conociendo las cifras de los litros de agua que consumimos las personas al día.
Del sentido profundo	Examinando la filosofía del tema	El agua como elemento vital, las creencias y el uso en las distintas culturas.
Estético	Centrándose en los aspectos sensoriales	Dibujando ríos, lagunas,...
Experimental	Utilizando un enfoque práctico	Manipulando el agua en sus tres estados

Tabla: II.6

3. LA INCLUSIÓN Y LA ESCUELA PÚBLICA

“La escuela no es una empresa”

(Christian Laval)

Una pregunta que me hago a menudo es la de si la inclusión pasa por la escuela pública; es decir: ¿este proceso de inclusión educativa, esta escuela en la que soñamos, en la que todas y todos aprendamos juntos, necesariamente tiene que ser una escuela pública? Hay motivos para contestar negativamente, pues hay experiencias de centros educativos particulares y ‘fiscomisionales’ en los que se camina en esta dirección. Y ejemplos de escuelas fiscales que con sus prácticas cotidianas excluyen también tenemos. ¿Por qué entonces respondo que sí; que sólo una educación pública puede llevarnos hacia la inclusión? Voy a intentar argumentar esta respuesta planteando que la tendencia del sistema escolar actual –‘la mano invisible’, que diría Adam Smith– nos muestra que camina hacia la competitividad, el carácter mercantilista y la privatización; es decir: en la línea que exige la cultura hegemónica, el neoliberalismo. Entonces si no se controla desde el Estado, desde lo público, esta dirección la exclusión de las personas con menos oportunidades, con menos recursos, va a ser cada vez mayor. Urge, por lo tanto, democratizar las escuelas para contrarrestar esa tendencia. Y las escuelas democráticas, inclusivas, sólo pueden ser aquellas que no tengan requisitos de entrada, incluido el de pagos económicos: una verdadera escuela pública, donde *todo* el público pueda aprender.

Comenzaré con una pequeña reflexión que he armado imaginando un día en el que tengamos que pagar el aire que respiramos; podríamos llamar a esta reflexión: ‘¿Todo lo que vale, cuesta; y, todo lo que cuesta hay que cobrarlo?’

¿Llegará un día en que tengamos que pagar el aire que respiramos? Esto parecería la frase publicitaria de una película futurista; pero mantener el aire limpio, respirable, también cuesta dinero. Hay gente que trabaja en ello, investigando cuánto contaminan las empresas, dónde se producen las mayores concentraciones de CO₂; qué materiales, actividades, etc., son las que más ensucian el aire. Después los gobiernos se deben preocupar de regular las acciones más contaminantes del medio ambiente, controlar las

emisiones de gases tóxicos, etc. Y no estoy hablando de algo tan raro: el agua, elemento clave junto con el aire para nuestra existencia ya se paga ¿por qué no, entonces, el aire?

¿Por qué no, entonces, la educación?... Pero no nos adelantemos, vamos poco a poco:

En nuestros tiempos hay comportamientos claves para poder desarrollarse en esta sociedad, tanto lo son que se convierten en valores; algunas de esas actuaciones son la competitividad y la modernidad. Si no eres competitivo sencillamente el otro te va a superar, así nomás; y eso contando con que tengas suerte y no te aplaste en el rebase. Con respecto a la modernidad Laval nos dice:

“Esta noción de ‘modernización’, vaga pero acogedora, constituye el hilo director de una retórica de combate, ante la cual parece capitular a menudo el espíritu crítico. Sean cuales fueren la naturaleza y el contenido de una ‘reforma’ o de una ‘innovación’, basta con decir que reporta una ‘modernización’ de la escuela para que en la mentalidad de muchos sea sinónimo de progreso, de democracia, de adaptación a la vida contemporánea, etc.” (LAVAL, 2004: 250).

Es lo que ocurre, por ejemplo, con la educación por competencias o los ‘currículos por competencias’, que están de moda en nuestros días. Curioso y necesario es volver a la fuente y recordar qué es eso de *competencia*. El diccionario de la real academia nos dice que es una “disputa o contienda entre dos o más sujetos sobre alguna cosa. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa”.

“En el nuevo orden educativo que se dibuja, el sistema educativo se encuentra al servicio de la competitividad económica, está estructurado como un mercado y debe ser gestionado a la manera de las empresas. (...) Esta ‘lógica de la competencia’, al conceder la prioridad más a las cualidades inmediatamente útiles de la personalidad empleable que a los conocimientos realmente apropiados pero que no serían necesaria ni inmediatamente útiles desde un punto de vista económico, conlleva un grave riesgo de desintelectualización y de deformación de los procesos de aprendizaje” (LAVAL, 2004: 28 y 103).

En este marco del currículo por competencias hablar, entonces, de aprendizaje cooperativo, de trabajos en grupos, de construcción colectiva del conocimiento, etc. no tiene sentido. Lo que se espera que haga la escuela es que forme, por una parte, a los futuros trabajadores –tarea de la escuela pública– y, por otro, a los futuros empresarios –tarea de la escuela privada–.

“La exigencia de administrar la escuela como una empresa forma un todo con la reivindicación de un ‘currículo’ más práctico, más profesional y, en una palabra, más útil. (...) Los hombres de negocios exigen que se proporcione a los alumnos una formación en contabilidad, en derecho comercial y en técnicas de venta en lugar de una cultura general que consideran inútil para el 70 % de los jóvenes” (LAVAL, 2004: 256).

Podríamos añadir a las palabras de Laval que se exige aprender computación y un idioma extranjero. Pero, éste no ya para poder comunicarse con un número mayor de personas, sino que tiene que servir para poder acceder al mundo del mercado; esa es la explicación que tiene el hecho de que ahora estén tomando tanta fuerza idiomas como el mandarín. Se está adulterando el fin mismo de la escuela, “nace una pedagogía tecnocrática neoliberal que prima el espíritu de empresa sobre el espíritu inicial de la pedagogía: el de formar ciudadanos autónomos, capaces de reflexión.” (LAVAL, 2005: 46). Tanto es así que la tendencia hacia la privatización de la educación es un hecho –de la situación en Ecuador ya he hablado en el capítulo anterior y hablaremos más en el próximo–.

“La educación y el conocimiento son bienes cada vez más preciados, necesarios para la inserción laboral y, en consecuencia, de gran demanda social. Y como existe una demanda, los intentan convertir en mercancía. (...) La lógica liberal quiere privatizar, justamente porque hay una gran demanda” (LAVAL, 2005: 44 y 48).

El Estado poco a poco se va deslindando de la responsabilidad de asumir la educación como tarea pública y esta desvinculación va pareja con un apoyo al sector privado. En Ecuador en el 2006 se habló mucho y hubo movilizaciones del gremio del profesorado público por el apoyo del Ministerio de educación a los centros educativos católicos. Éstos cuentan con partidas fiscales para pagar a algunas de sus maestras y maestros. En aras de la libertad que las familias tienen para elegir la escuela se defiende este apoyo para ayudar a los centros privados. ¿Libertad de elección?, sí; pero no a costa de acabar con la educación pública. Pues los recursos que utiliza el Estado para colaborar con los centros particulares no los emplea para fortalecer la maltrecha educación pública, que es precisamente su obligación; ya que en las escuelas y colegios públicos las madres y padres de familia tienen que pagar a los profesores y profesoras ‘especiales’ –ni los docentes se libran del término–: las de computación, música, inglés, etc. ¿Qué hacer, pues, con la escuela privada? Laval nos dice que a la escuela particular, sencillamente no hay que financiarla con dinero público. Éste “no debe financiar un sistema segregador. Los contribuyentes no pueden pagar una educación

separada para los hijos de la clase alta, es algo paradójico, supone dar dinero a los que ya lo tienen.” (2005: 49)¹⁵.

En este contexto mercantilista, competitivo y privatizador, cobra sentido el luchar por una escuela del pueblo, una escuela democrática. López Melero reivindica esta escuela desde la cultura de la diversidad, desde la inclusión, viendo “la escuela pública como el espacio para la convivencia democrática, donde se desarrollan los valores de respeto a la diferencia, de tolerancia activa y de solidaridad.” (2004: 237). Por su parte Gentili también se refiere a ella y a su función para desvelar las injusticias del sistema:

“la exclusión ha perdido poder para producir espanto e indignación en la sociedad. Ante este panorama la escuela democrática tiene una función crucial: contribuir a volver visible lo que la mirada normalizadora oculta (...): la desigualdad, la miseria de muchos y los privilegios de pocos.” (2001, 24).

Debe contribuir, la escuela pública, a contrarrestar los valores de la cultura hegemónica, que son opresores y excluyentes de los que no tienen recursos, ‘capacidades’, etc., con los de la democracia, que son incluyentes de todas las personas.

“La escuela pública como el lugar donde se deben desarrollar valores e ilustrar conocimientos de verdad y justicia, de libertad y respeto, de tolerancia y solidaridad, de belleza y bondad; pero como esos valores han sido desvirtuados a raíz del descreimiento en la razón, la escuela pública se encuentra en la necesidad de enfrentarse al pragmatismo de la eficacia ‘enlatada’ de las verdades impuestas por la cultura hegemónica, sin reflexión alguna” (LÓPEZ MELERO, 2000: 53).

Y esa cultura hegemónica se puede manifestar de muchas formas: en los libros de texto que no dan flexibilidad para problematizar la realidad, en maestras y maestros que imponen su autoridad, en las madres y padres de familia que lo que más les interesa son las calificaciones altas y presionan al profesorado para que ‘suba notas’,... Cultura hegemónica que, por otra parte, se presenta en todo tipo de escuelas, públicas y privadas. López Melero nos sigue caracterizando esa escuela que buscamos como:

“el lugar donde las niñas y los niños aprenden a comprender lo público, empezando por respetar las diferencias de las personas como elemento de valor y no como segregación (...) que enseñe a pensar y a descubrir la cultura (las diversas culturas).

¹⁵ Entrados en este asunto de la educación pública y privada y la responsabilidad del Estado frente a aquella conviene recordar algunas cifras: el número de estudiantes en la provincia del Azuay que asisten a centros públicos es de 141.207 y el de los que estudian en centros privados de 37.023. Entonces, a pesar del aumento de la educación particular, las escuelas y colegios públicos educan al 79,2% de las niñas, niños y adolescentes. (Fuente: Ministerio de Educación. (2006). *La educación en cifras: Año lectivo 2006-2007*. Cuenca: Dirección de Educación del Azuay. Departamento de Investigación y Estadística).

Una escuela que haga mujeres y hombres pensantes y sensibles a la diversidad.” (LÓPEZ MELERO, 2000: 55).

La cultura hegemónica tiene en las comunidades campesinas, en Punta Hacienda también, una manifestación muy concreta a través de lo que Freire llama ‘cultura del silencio’ (1973). Es la cultura que se ha hecho asumir, que se ha impuesto a los sectores empobrecidos, llegando al punto de crear en éstos la sensación de no tener nada que decir, de que lo que puedan decir no tiene valor; han interiorizado que lo propio es callar, que lo natural es no pronunciarse. Este es el resultado de siglos de ‘acallamiento’, en los que realmente no se ha dado valor a su voz.

“La globalización, con los medios de información a su servicio, se encarga de ir creando en unos casos y manteniendo en otros muy sutilmente lo que Freire llama la ‘cultura del silencio’. El pueblo no tiene necesidad de hablar, y los pobres menos, y los niños todavía menos, y las niñas menos aún; todo está dicho. Un vecino de Punta Hacienda lo expresaba muy bien: ‘La pobreza es falta de palabras, falta de diálogo; tenemos cosas que decir pero nos da miedo decirlas. Hemos sido educados para callar y con nuestros hijos hacemos lo mismo” (IZQUIERDO, 2004: 92).

Vemos aquí la necesidad de que la escuela inclusiva devuelva la voz a todas las niñas y niños. Y esa voz lo primero que reclama es su derecho a aprender en la escuela. A nivel internacional, ya desde 1948 se establece como un derecho la educación gratuita en la declaración universal de los derechos humanos: “Art. 26. 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria...” (Citado en GIMENO, 2000: 16. El subrayado es mío). Y una década después, en la declaración de derechos del niño de 1959 se insiste en la obligatoriedad y gratuidad de la educación para las niñas y niños:

“(Principio número siete): El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual...” (Citado en GIMENO, 2000: 16. El subrayado es mío).

Pero esto requiere inversión del Estado; la escuela pública, si no cuenta con el apoyo financiero, de recursos, de capacitación docente, etc. por parte del Estado cada vez va a estar en mayor desventaja con respecto a instituciones privadas con plata. Marcela Santos en el informe de una investigación sobre inclusión llevada a cabo en Ecuador plantea como una categoría para interpretar los datos la ‘no inclusión’. Esta

categoría se refiere a “aquellas escuelas que por su infraestructura, organización interna y características de su personal docente (no compromiso con la labor educativa) no son recomendables para procesos de inclusión” (SANTOS, 2004: 11). Los resultados de esta investigación ponen en cuestión la capacidad de la escuela pública para llevar a cabo el proceso inclusivo pues:

“reiteradamente ésta (la escuela fiscal) fue vista como ‘escuela no inclusión’, y en esto coincidían maestras de educación regular y especial, maestras de escuela fiscal y de escuela privada. Podemos caracterizar de la siguiente manera la escuela fiscal desde esta perspectiva de ‘escuela no inclusión’: aulas con 50 niños o más, maestras no capacitadas para desarrollar procesos de inclusión, maestras sin motivación por asumir una tarea adicional a las que ya tienen, debido a las bajas remuneraciones que reciben, ausencia de recursos humanos y materiales para asumir la tarea de la inclusión” (SANTOS, 2006).

Sin embargo debemos tener en cuenta que en esta investigación de Santos, se estudio la integración solamente de niñas y niños en situación de discapacidad, no de los que no tienen recursos económicos; quienes, en su mayor parte, son acogidos por la escuela pública. Además de que el hecho de que las aulas sean tan numerosas, las bajas remuneraciones y la ausencia de recursos humanos y materiales no son cualidades intrínsecas a la escuela fiscal, sino que son consecuencia de la despreocupación, cada vez mayor, de los gobiernos por atender a la educación pública. Es una cuestión puramente política, dinero hay –para parques y zonas de esparcimiento en las ciudades, por citar un ejemplo–, sólo hace falta querer invertirlo en educación. Para que el derecho a la educación se convierta en una realidad para todas las niñas y niños el Estado debe velar por que se cumplan una serie de requisitos previos, sin los cuales, tal derecho no dejará de ser una intención. Gimeno los resume en tres:

“a) Que sea posible la accesibilidad material a un puesto escolar... b) Posibilidad de asistir con normalidad a las escuelas y permanecer en ellas durante la etapa considerada como obligatoria, sin obstáculos provenientes de las condiciones de vida externas o de las prácticas escolares internas que puedan abocar a la exclusión o deserción escolar. c) Posibilidad de prescindir del trabajo infantil para que se den las dos condiciones anteriores.” (GIMENO, 2000: 17 y 18).

En el capítulo I ya se ha hablado de cómo la situación de pobreza que se vive en Ecuador fomenta el trabajo infantil y cómo a su vez éste condiciona la asistencia de niñas y niños a la escuela. Como dice Gimeno, si no se garantizan unas condiciones económicas para las familias la asistencia y permanencia de todas las niñas y niños a las escuelas no dejará de ser mera retórica. Gentili nos indica que el derecho ha dejado de

serlo para convertirse en privilegio: “el derecho a la educación de calidad, lejos de fundamentarse en un principio de igualdad, se ha constituido en un caro privilegio de aquellos que están en condiciones de pagarlo” (2001: 27).

Hemos hablado anteriormente de las barreras de acceso al aprendizaje, y ¿qué más barrera que aquella que impide la misma entrada a la escuela? Si pedimos dinero para poder acceder a la escuela, si vendemos la educación, deja ya de ser un derecho. La educación no se vende, la construcción de la escuela inclusiva es un derecho que tiene todo ser humano. No puede tener pues, requisitos de entrada.

“La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de una escuela en la que no existan requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presenten una discapacidad (MOLINA, Lucrecia y RODRÍGUEZ, Víctor)” (Citado por SHEPHARD, 2003).

Si pedimos matrícula –o ‘aporte voluntario’– para entrar a una escuela ya estamos poniendo un obstáculo a aquellas personas que no dispongan de ese dinero. Por eso es que sostengo que la educación inclusiva pasa, pues, necesariamente por la escuela pública. ¿Qué es necesario que la escuela pública también se democratice, qué hay que bañarle en la cultura de la diversidad, que debe ser gratuita, que es necesario, en fin, que la escuela pública sea realmente *pública*? Claro que sí. Hagámosla, exijámoslo; con ella sí podemos –es nuestra: de todas y todos–, con la privada no.

En una escuela pública de Cuenca, se ve un cartel de bienvenida hecho con letras grandes de colores recortadas de cartulina, y tiene escrito entre otras cosas lo siguiente: “Bienvenidos a soñar y a compartir”. Soñar y compartir... Eso sí lo puede hacer la escuela pública, sin embargo debe resultar una tarea muy difícil –¿imposible?– para la escuela privada. Sueños de un mundo mejor: de que mi mamá tenga un salario justo que nos permita vivir con dignidad, de que mi papá no tenga que emigrar a España o EE.UU., de que David pueda operarse de esa enfermedad que no le deja vivir,... Y compartir estos problemas y los proyectos y aprendizajes que nos permitan ir caminando hacia esos sueños. Hay que estar preparados para luchar contra la desesperanza; el neoliberalismo niega la esperanza de que otro mundo sea posible. Y

una de sus artimañas para este fin es despolitizar la labor educativa. La educación es una cosa pública, por lo tanto está íntimamente ligada a la política; política entendida como la forma de regular las relaciones sociales, económicas,... en la búsqueda de las mejores condiciones de vida para todas las personas.

“Una de las connotaciones fuertes del discurso neoliberal y de su práctica educativa en Brasil y fuera de él viene siendo el rechazo sistemático del sueño y de la utopía, lo que sacrifica necesariamente la esperanza. La propalada muerte del sueño y la utopía, que amenaza la vida de la esperanza, termina por despolitizar la práctica educativa, hiriendo a la misma naturaleza humana (...) Ninguna realidad es así porque así tenga que ser. Está siendo así porque los fuertes intereses de quien tienen poder la hacen así” (FREIRE, 2001: 135).

Y de este marco social no escapa la escuela: “nuestro sistema educativo cada vez se vuelve más competitivo (...) y la inclusión es contraria a la competición y a la selección centradas en modelos de logro individualizado” (ARNAIZ, 2003: 142). Por lo tanto, la inclusión se vuelve en una opción de lucha contra el sistema competitivo.

“El mejor modelo educativo para las personas excepcionales es la escuela pública que no discrimina ni excluye (...) ese lugar donde las niñas y los niños aprenden lo público y lo primero que hay que aprender es que todos los seres humanos somos diferentes, pero no desiguales” (LÓPEZ MELERO, 2004: 26 y 27).

Es la mejor opción para las personas excepcionales y es la única para aquellas que no tienen dinero. Lo que nos toca ahora es convertirla en la mejor para todas y todos: hacer de la escuela pública una escuela inclusiva, una escuela sin exclusiones, donde todas las niñas y niños con sus diferencias vayan construyendo otra sociedad: no competitiva, sino solidaria; no individualista, sino cooperativa; no mercantilista, sino gratuita; no privada, sino pública...“Donde todas las memorias históricas, con sus diferencias, se dan cita para escucharse mutuamente y, desde la escucha respetuosa, reconfigurar el mundo para que sea el hogar de todos (Demenchonok)” (Citado por VÁZQUEZ, 2006).

C. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Fundamentaré ahora teóricamente la metodología que empleo en mi trabajo: que es la investigación cualitativa con un enfoque interpretativo. Estos dos términos, lo ‘cualitativo’ y lo ‘interpretativo’ están íntimamente relacionados en el campo de la investigación; de hecho hay autoras, como Vázquez, R. (2003: 46) que los asemejan.



Figura II.6

Podemos entender la investigación cualitativa y la cuantitativa, amparadas por los paradigmas¹⁶ constructivista o interpretativo y el positivista, respectivamente. Y cada una de ellas como dos extremos de un continuo, que en sus más puras concepciones tendrían diferencias partiendo ya de la concepción de la realidad. La realidad es entendida desde la investigación cualitativa como cambiante, como una construcción intersubjetiva; sin embargo desde la investigación cuantitativa se concibe la realidad como algo dado. El tema de la neutralidad también les diferencia, en el caso de la cualitativa no hay tal, podríamos hablar de una intencionalidad que nos hace posicionarnos al lado de las personas excluidas. Mientras que en el constructivismo se toma la posición de que la realidad y el sujeto conocedor están interrelacionados, desde

¹⁶ Hablo de paradigma en el sentido que lo hace Khum, como las creencias básicas, la cosmovisión o manera de ver el mundo “que define, para quienes lo asumen, un modo de concebir la naturaleza de lo real, la naturaleza y posibilidades del conocimiento, los problemas que se consideran relevantes, los criterios de validación y los procedimientos” de conocimiento. (LÓPEZ MELERO, 2005).

el positivismo se asume que la realidad objetiva se conoce independientemente del sujeto conocedor. Otra diferencia es la forma de plantear el diseño, o esquema de la investigación, este asunto lo desarrollaré más adelante. Desde la posición interpretativa los problemas vienen definidos por la vida, según el significado que le demos a las cosas, según dónde estemos situados y qué nos interpele; para el positivismo los problemas vienen definidos por la teoría, es un marco hipotético–deductivo (Figura: II.6).

El principal lineamiento del paradigma constructivista, que da sustento teórico a la investigación cualitativa es posicionarse en la comprensión de la realidad que tienen los sujetos que participan en ella:

“entiende la realidad social como históricamente construida, por lo tanto provisional y contingente. (...) Según esto la vida social se construye a través del universo de significados que los sujetos manejan y construyen. (...) Tan importantes, pues, son las interpretaciones subjetivas de los hechos como los hechos mismos.” (LÓPEZ MELERO, 2005).

Un aspecto importante va a ser entonces el de tener en cuenta y descubrir los significados que, según nos indica López Melero, son “las ideas, valores, sentimientos, actitudes e intereses de los sujetos humanos individual o colectivamente considerados” (2005). A su vez, al modelo positivista le interesa la objetividad y “la comprobabilidad de las hipótesis mediante observación y/o experimentación controladas” para la obtención de leyes generales. “Una consecuencia de estas asunciones va a ser que las dimensiones éticas, los juicios de valor, difícilmente van a poder tomarse en consideración a la hora de hablar de ciencia.” (LÓPEZ MELERO, 2005). El ideal de persona que investiga para el positivismo es un ser apolítico, neutral, sin ideología,... casi inhumano. Pero debemos reconocer que la tendencia predominante en el estudio de las ciencias sociales, y dentro de ellas de la educación, ha sido esta ideología positivista.

“la tendencia predominante, el positivismo, ha sido marcadamente propenso a enfatizar la uniformidad, la existencia de patrones generales, la predecibilidad y el control en la naturaleza social, por encima de lo diverso, lo particular, lo único y lo específico” (VÁZQUEZ, R., 2003: 15).

Al positivismo le interesa obtener leyes generales que puedan ser aplicadas en otros contextos. Por lo que los estudios de caso único –como puede ser el de la presente investigación: solamente de una escuela–, o pocos casos, no son representativos para este enfoque. Sin embargo, la estrategia del estudio de caso dentro de la investigación

cualitativa nos sirve para entender las complejidades que condicionan un caso, es decir: las vidas y las relaciones entre ellas en una realidad concreta.

“La comprensión de un caso único supone escuchar las historias, problemas, dudas e incertidumbres que la gente ‘inmersa’ en el caso nos quiera contar. Trabajar en un caso es entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven.” (VÁZQUEZ R., 2003: 18).

El valor de la investigación, pues, no viene dado por la cantidad –lo cuantitativo– de instituciones, sujetos o entornos estudiados; sino por la profundidad de conocimiento que se adquiera de las cualidades o características –lo cualitativo– de las personas, de sus actitudes y sus acciones, de sus relaciones y condicionantes que están afectando sus vidas en su entorno social.

1. UN POSICIONAMIENTO INTERPRETATIVO–CRÍTICO

No existe la neutralidad,
no hago investigación objetiva,
no quiero tener una posición desinteresada.

Esta investigación tendrá un enfoque interpretativo-crítico, queriendo pues, superar e ir más allá del enfoque exploratorio y descriptivo. Quiero decir que intentaré no solamente decir lo que se ve, lo que hay, sino que buscaré interpretar eso que hay desde un posicionamiento crítico: político y ético. Con respecto a la investigación descriptiva, de la que el presente trabajo va a tener características, Cohen nos dice que es aquella que busca indagar en las condiciones o relaciones que existen:

“Investigación descriptiva se preocupa de las condiciones o relaciones que existen; de las prácticas que prevalecen; de las creencias, puntos de vista o actitudes que se mantienen; de los procesos en marcha; de los efectos que se sienten o de las tendencias que se desarrollan (...) de cómo lo que existe se relaciona con algún hecho precedente que ha influido o afectado a un suceso o condición presentes.” (COHEN, 1990: 101).

Pero, como decía, pretendo posicionarme en una visión interpretativo-crítica. Porque mi preocupación es comprender lo que se vive en la comunidad de Punta Hacienda, a nivel de la escolaridad y de la educación, comprender el punto de vista de las madres y padre y de las maestras y maestros. “El punto central de la investigación interpretativa es su interés por comprender un fenómeno desde la perspectiva de los participantes de la

situación –los actores– y no desde la perspectiva y categorías del investigador” (IMBERNÓN, 2002: 106). En todo colectivo social se mueve un mundo de significados al que debemos, en primer lugar, acceder y, después, interpretar. Esto constituye “el problema fundamental de la investigación educativa”, según nos indica López Melero (2005). En referencia a las instituciones escolares Pilar Arnaiz, citando a González, nos anima, siguiendo este camino de la interpretación crítica, a indagar en lo implícito, en aquello que no se ve a primera vista pero que es lo que encierra los significados, de la escuela:

“desde un enfoque interpretativo y crítico, afirma González (1994), los centros no son sólo lo que se ve sino que subyacentes a las acciones se encuentra todo un mundo de significados, creencias, valores e interpretaciones que son los que verdaderamente dan sentido a lo que es y ocurre en la organización” (ARNAIZ, 2003: 172).

Esto mismo podemos decir con respecto a las poblaciones, y en nuestro caso a la comunidad campesina de Punta Hacienda. Así pues se pretende con este trabajo hacer una interpretación, un análisis crítico de lo que está sucediendo en la escuela y en la comunidad. Las cosas no son como son porque sí, porque así han sido siempre o porque ‘Dios lo quiere’. Las situaciones de injusticia o cualquier hecho tienen múltiples factores que los están condicionando; son hechos sociales que pueden ser reformados. Debemos, entonces enfrentarnos a la ideología única, dominante, caracterizada por el determinismo, por la legitimación de lo injusto; Lewontin nos lo expresa así:

“Quienes ostentan el poder y sus representantes pueden desarmar con mayor efectividad a los que se enfrentan a ellos convenciéndolos de la legitimidad e inevitabilidad de la organización social reinante. Si lo que existe es justo entonces uno no debería oponerse a ello; si existe de modo inevitable, uno nunca puede oponerse con éxito” (LEWONTIN, 2003: 83).

Por lo tanto, un posicionamiento crítico es necesario para desvelar los condicionantes que están actuando en la ideología de la gente, y en sus prácticas que tienen que ver con la escolaridad y la educación, para atisbar las formas de que todas las niñas y niños puedan educarse en una escuela que sea realmente inclusiva. Por tal motivo lo que pretendo es:

“asumir una actitud de compromiso respecto de nuestro tema, la actitud de alguien que no quiere simplemente describir lo que sucede a medida que sucede. Por encima de todo, queremos transformar el mundo real de nuestro tema de forma que, sea lo que sea lo que esté sucediendo, pueda ser posteriormente transformado.” (FREIRE, 1990: 122).

Freire insiste en que no existe la neutralidad científica, ni la neutralidad en educación. “No podemos confundir nuestra preocupación por la verdad (característica de cualquier esfuerzo científico serio) con la así llamada neutralidad científica, que de hecho no existe (...) No podemos permanecer éticamente indiferentes” (FREIRE, 1990: 122) a tanta exclusión, a tanta injusticia –de la que ya hemos hablado en el capítulo I–.

Terminaré este apartado de la ubicación metodológica e ideológica de mi trabajo en el ámbito de la investigación interpretativa y crítica con una reflexión: Cuando pienso en la posición desde la que accedo yo al lugar de investigación, en este caso la comunidad de Punta Hacienda, una preocupación permanente que tengo es *cómo entro*. Cómo en el sentido de con qué actitud, desde qué posicionamiento, cuál va a ser mi aporte al desarrollo de la comunidad,... Barton, parece tener también esta inquietud, pues refiriéndose al estudio de la discapacidad se pregunta hasta qué punto tiene él derecho a llevar a cabo este tipo de investigaciones; nos dice que:

“...conllevarse a ocuparse de varios temas clave. Por ejemplo, establecer relaciones con las personas discapacitadas, escucharlas; y, en mi caso, ser blanco, varón y no discapacitado, plantea el siguiente tipo de preguntas:

¿Qué derecho tengo de emprender este trabajo?

¿Qué responsabilidades derivan de los privilegios de que gozo como resultado de mi posición social?

¿Cómo puedo emplear mis conocimientos y mis capacidades para desafiar las formas de opresión que experimentan las personas discapacitadas?

¿Con lo que escribo y con lo que digo reproduzco un sistema de dominación o desafío al sistema?” (BARTON, 1998: 20).

Este cuestionamiento me hace reflexionar a mí también en torno a mi acercamiento a la vida tan dura de las personas en la comunidad de Punta Hacienda; por lo que yo debería decir: ‘en mi caso, ser blanco, varón, no discapacitado’ –al menos refiriéndome a las discapacidades clásicas, porque ya he comentado que hay muchos tipos de discapacidades ‘no reconocidas’, de las que yo sí tengo–, y tendría que añadir: ‘y viviendo en la ciudad, con un trabajo pagado dignamente, sin preocupaciones por la atención médica de mi familia, con la alimentación segura,...’ Siendo así, ¿qué derecho tengo para emprender esta investigación? y de esta forma me hago las cuatro preguntas que se hace Barton. Por lo que, como Freire, intentaré seguir una “lucha ideológica, política, pedagógica y ética en la que lo fundamental, si soy coherentemente progresista, es testimoniar mi respeto a la dignidad del otro o de la otra; a su derecho de ser en relación con su derecho de tener” (FREIRE, 2001: 65. El subrayado es mío). Derecho a

tener una escuela con unos servicios de calidad, a un acceso a la salud gratuito y cercano, a unas condiciones económicas que les permitan alimentarse bien,...

2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

*“El método es un viaje, un desafío,
una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado
y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante”*

(Edgar Morín)

Miguel Sola (2005) plantea que la investigación cualitativa está compuesta de cuatro fases que no son momentos independientes, sino “espacios” que se mezclan, se complementan y modifican mientras dura el proceso de investigación (Figura II.7), donde también participa el diseño, como veremos después.

Las fases o espacios de la investigación cualitativa, entonces, son:

1. Diseño emergente: Elaboración y continuo ajuste del diseño.
2. Recogida de datos, con el objeto de obtener información.
3. Análisis en progreso de los datos que se van obteniendo.
4. Redacción y presentación del informe final.

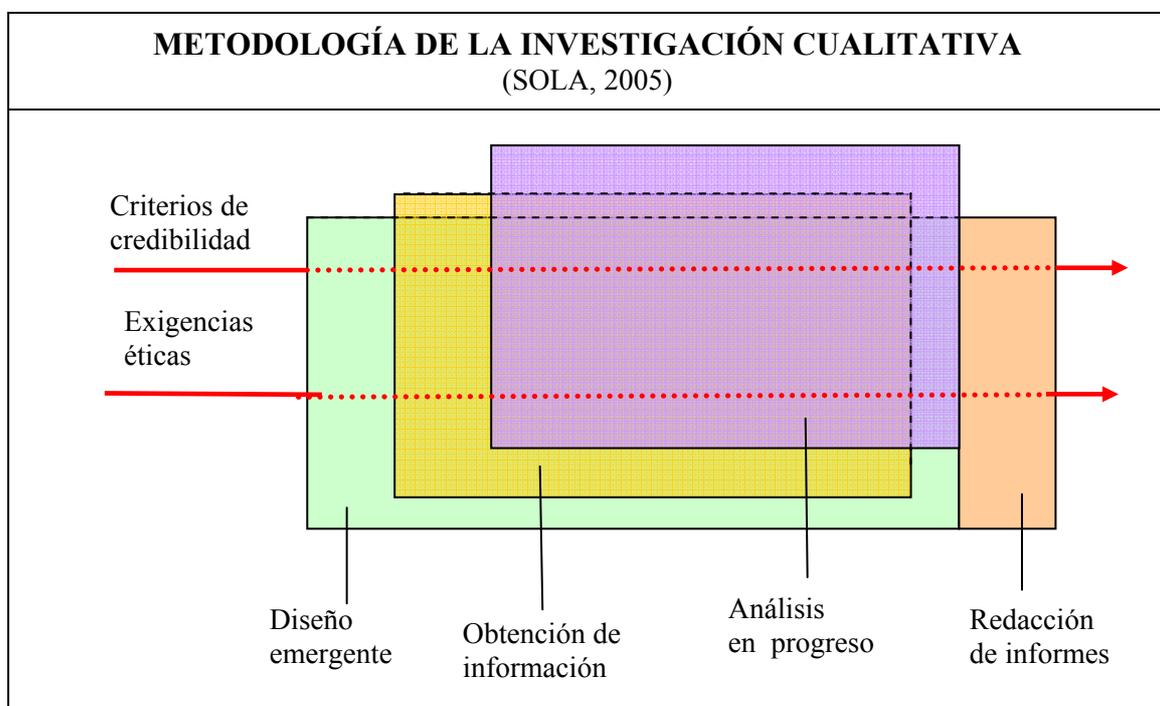


Figura: II.7

Contaré también con los ejes o criterios que deben atravesar todo el proceso investigativo. Miguel Sola plantea dos: los criterios de credibilidad y las exigencias éticas. Especificaré aquellos en los que me voy a regir en la presente investigación:

Criterios de credibilidad:

Recogeré los criterios que sigue Flick (2004) en cuando a la credibilidad de una investigación cualitativa; este autor nos dice que los requerimientos que le dan credibilidad son: fiabilidad y validez:

- El de **fiabilidad** consiste en dejar claros dos aspectos. En primer lugar, es necesario “explicar la génesis de los datos de manera que haga posible comprobar, por una parte, qué es una declaración del sujeto y, por otra, dónde comienza la interpretación del investigador” (FLICK, 2004: 238). En segundo lugar, hay que explicitar todo lo referente a los procedimientos y técnicas que se hayan empleado para la recolección de datos.
- Con respecto al de **validez**, el mismo autor nos dice que la persona investigadora debe preguntarse hasta qué punto las construcciones específicas que va haciendo “están fundamentadas empíricamente en las de los sujetos investigados” (FLICK, 2004: 239). Es necesario, y por otra parte interesante, tener en cuenta esto ya que al traducir la realidad de las personas actoras de los entornos estudiados a texto por parte de la investigadora, entra en juego un filtro compuesto del contexto, de construcciones, de significados, de interpretaciones, etc. Podríamos decir que se trata, en último término, de pasar la vida a texto, y no sólo eso, tarea ya complicada, sino algo todavía más complejo: la vida de la *otra* al texto *mío*.

Con el fin de que no quede confusión en torno al origen de las opiniones que se den y diferenciar claramente las de las personas de la comunidad y las mías seré riguroso en el tratamiento de las palabras textuales de las personas informantes, siguiendo los convencionalismos del uso de las comillas y las citas.

Exigencias éticas:

Vázquez, R. (2003: 23) se refiere a tres criterios éticos que se deben seguir en el proceso investigativo: la confidencialidad, la colaboración y la imparcialidad.

- Al hablar de **confidencialidad** se refiere la autora a la necesidad de guardar el anonimato de las personas informantes.
- Con respecto a la **colaboración** debemos tener en cuenta que nadie está obligado a participar y proporcionar información; ya sea para una entrevista o una observación siempre se debe negociar el acceso dejando bien claro a las personas investigadas el propósito, los medios, el tratamiento de la información, etc.; y después de esto, por supuesto, contar con su aprobación.
- Finalmente Vázquez, R. nos dice que debemos ser **imparciales** en el sentido de respetar los puntos de vista, las apreciaciones y las valoraciones divergentes, todo ello parte de la complejidad de la vida social.

2.1. EL DISEÑO EMERGENTE

La persona o personas que van a investigar lo hacen con una carga ideológica, política, etc.: su bagaje cultural; éste debe ser explicitado en el diseño. No es que esto se vea como algo negativo, desde la perspectiva cualitativa de investigación ya se cuenta con ello, pero es conveniente que quien investiga lo haga patente para que no se vea mezclado y confundido después con el mundo de significados de las personas sujeto de investigación. En el diseño se parte de un problema de investigación, un problema es aquello que interpela, que cuestiona a la persona investigadora, se va definiendo el foco –o campo de estudio–, se marcan unas líneas o propósitos sobre las que se quiere investigar y se establecen las estrategias a seguir.

Entiendo el diseño y todo el método investigativo no partiendo de certezas establecidas, como concibe, por ejemplo la filosofía cartesiana, pues la realidad es compleja, con múltiples entradas y, sobre todo, cambiante. Por lo tanto a lo largo del camino se tienen que hacer reajustes.

“El método es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente.” (MORÍN, 2003: 17).

Yo he optado por el diseño emergente porque es el que más se ajusta al marco teórico en el que me estoy moviendo. A este diseño se le llama emergente porque va ‘saliendo a flote’ continuamente, manteniéndose orientando, y a su vez siendo transformado por, todo el proceso investigativo hasta la finalización de éste. No es un diseño fijo, establecido antes de empezar a investigar e inmodificable. El diseño emergente está continuamente en revisión, es flexible y está abierto durante el proceso con el fin de no encorsetar la labor investigativa, para dar cabida a los diferentes rumbos que la realidad de la situación investigada nos vaya pidiendo. Rosa Vázquez habla de una ‘focalización progresiva’ en el sentido de que la investigación se va concretando, delimitando, a medida que vamos profundizando en el conocimiento:

“Las cuestiones problemáticas (...) delimitan nuestro caso tanto temporal y espacial como conceptualmente. (Es por ello que debemos) llevar a cabo lo que Parlett y Hamilton (1972) denominaban ‘focalización progresiva’, que no es otra cosa que centrar y reducir progresivamente la dimensión de la indagación a medida que vamos explorando” (VÁZQUEZ, R., 2003: 26).

En la figura II.7 se aprecia claramente cómo este diseño no es una etapa independiente, aparte de las demás, como se suele entender, incluso en investigaciones cualitativas. Hasta tal punto puede entenderse de esa forma independiente que una vez aprobado el diseño de una investigación es prácticamente imposible modificarlo y necesariamente se debe ajustar la investigación posterior a lo que allí está establecido.

Un aspecto clave, imprescindible, antes de empezar la recogida de datos es tener el consentimiento de las personas protagonistas de la investigación; es lo que se llama la negociación de acceso.

“La negociación de acceso es un proceso más largo de lo que parece, puesto que comienza normalmente en los primeros contactos informales con las personas/grupos implicados en la investigación. Llegando hasta cuando la persona investigadora negocia definitivamente el acceso a la realidad objeto de estudio” (VÁZQUEZ, R., 2003: 22).

Lo que hay que tratar en la negociación es evidentemente el permiso para acceder al campo de estudio; y para eso hay que explicar a las personas implicadas en la investigación que se va a guardar confidencialidad de la información que proporcione

cada una; qué técnicas se quieren emplear –entrevistas, por ejemplo–; de qué modo se va a recoger la información –con grabadora o anotando en un cuaderno–; y que el informe que se realice con la investigación va a estar a disposición de ellas.

2.2. RECOGIDA DE DATOS

Es importante resaltar que en la investigación interpretativa la mejor técnica es el investigador como instrumento (IBERNOM, 2002: 46 y VÁZQUEZ, R., 2003: 33). Éste es el instrumento que no puede faltar y del que depende en gran medida el provecho que se les saque a las diferentes técnicas. La relevancia de la persona investigadora en las investigaciones cuantitativas es menor, pues ahí las herramientas de recogida de datos están muy estructuradas.

Hay estudios longitudinales y transversales: “el estudio longitudinal recoge datos sobre un largo período de tiempo”; mientras que “un estudio transversal es aquel que produce una fotografía de una población en un momento determinado” (COHEN, 1990: 102), o de grupos diferentes de esa población. La presente investigación tiene pequeños componentes de los dos tipos de estudio –ver capítulo III–.

Respecto a la recogida de información debo decir que la voz de las niñas y niños que no van a la escuela sería la principal en un estudio meramente descriptivo; cómo se sienten, qué piensan, qué sueñan, qué quieren. Importantísimo, no cabe duda, pero no es el principal propósito de esta investigación. Lo que trato de hacer es indagar en las situaciones que están condicionando para que se produzca este hecho y ahí la que tiene que hablar es la sociedad. Len Barton expresa muy bien esta idea al referirse a una investigación sobre el racismo de los blancos hacia los negros:

“No eran los negros quienes debían ser analizados, sino la sociedad blanca; no se trataba de educar a blancos y negros para la integración, sino de combatir el racismo institucional; el campo de estudio no eran las relaciones raciales, sino el racismo. (...) Estas palabras se aplican exactamente al ‘estado’ de la investigación sobre la discapacidad; no son los discapacitados quienes necesitan ser analizados, sino la sociedad capacitada” (BARTON, 1998: 53).

Y de la misma forma diría que no son las niñas y niños que no asisten a la escuela el problema, si bien ellos sufren las primeras y peores consecuencias, sino la sociedad

‘educada’, que les impide el acceso. En el apartado A1 del presente capítulo, cuando hablo de ‘nosotros y los otros’, hago referencia a que las grandes ausentes de esta investigación son las voces de las niñas y los niños. Ahí me acuso por tamaña falta, pero ahora desde esta otra perspectiva quiero, si no justificar, sí, al menos explicar el por qué de esa decisión.

Las principales técnicas de recogida de datos en las investigaciones interpretativas son la entrevista y la observación, también se aprovecha la información documental y en menor medida la encuesta. Se debe tener en cuenta, del mismo modo, que el cuaderno de campo del investigador o investigadora supone una herramienta básica.

LA ENTREVISTA

La entrevista, junto con la observación, son las técnicas más utilizadas en las investigaciones cualitativas. Una entrevista es una conversación diferente a los encuentros informales que acontecen a diario; en ella tenemos un propósito concreto: “recoger información sobre las opiniones significados y acontecimientos ocurridos en un ambiente socio-educativo objeto de indagación” (VÁZQUEZ, R., 2003: 32).

En la investigación cualitativa no se utiliza un criterio estadístico, aleatorio para elegir a las personas que se va a entrevistar, sino un criterio teórico: se escoge a las personas que por su posición o su función nos pueden dar la información interesante teniendo en cuenta el tema a investigar. Lo que se persigue son “las interpretaciones y valoraciones subjetivas de los hechos desde un principio democrático de respeto al propio *punto de vista de los participantes*.” (LÓPEZ MELERO, 2005).

Vázquez, R. (2003: 34) distingue entre las entrevistas ‘No-estructuradas’ (o en profundidad), las ‘Semi-estructuradas’ y las ‘Altamente Estructuradas’. Para las investigaciones cualitativas las más apropiadas son las dos primeras, donde se sigue el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. En las No-estructuradas se parte de pedir al entrevistado su opinión sobre el tema de interés y las preguntas se van construyendo a medida que transcurre la entrevista. En las Semi-estructuradas ya hay planificadas unas preguntas o cuestiones

sobre las que versará la conversación, pero dando libertad a la persona entrevistada de que les de la orientación que prefiera. Con respecto a la entrevista semiestructurada, que es la que yo seguiré en este trabajo, Flick nos dice que “es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario” (FLICK, 2004: 89).

Un utensilio muy ventajoso para hacer las entrevistas es la grabadora. Éste permite grabar la información facilitada por la persona entrevistada tal cual ella la proporciona. Pero, por supuesto, como ya se ha dicho, es imprescindible contar con el consentimiento de la persona, y no siempre se obtiene. En estos casos lo que procederá será anotar la conversación en un cuaderno.

Otra técnica que se utiliza en algunas investigaciones de estudio de caso es la biografía o entrevista narrativa: donde la persona construye su biografía. Yo en esta investigación no la utilizaré por centrarme más en la comunidad y, más concretamente su escuela, como caso de estudio.

LA OBSERVACIÓN

“Observar es mirar con intención de ver y atribuir significado a lo que vemos” (SOLA, 2005). Vázquez R. establece distintas formas de observación en función del grado de implicación de la persona que observa en el ambiente investigado; estas modalidades están comprendidas entre los extremos de un *continuum* que va desde un nivel de no-participación hasta la participación completa, pasando en medio por la participación pasiva, moderada y activa. En mi caso fue moderada. “La participación moderada es aquella en la que se mantiene un equilibrio entre estar dentro y fuera de la situación, entre participar y observar.” (VÁZQUEZ R., 2003: 30).

Para realizar una observación primero se selecciona un entorno y el momento de estudio; se debe establecer también qué se quiere observar. El final de la observación lo marcará la “saturación teórica, es decir, cuando más observaciones no proporcionan conocimiento adicional” (FLICK, 2004: 151). Los datos que se hayan tomado en el

cuaderno de campo es conveniente registrarlos cuanto antes, al llegar a la casa, en la computadora, para perder la menor información posible de elementos que hayamos visto y no hayamos podido registrar en el cuaderno.

Las observaciones son técnicas también muy utilizadas en las investigaciones cuantitativas, sin embargo la diferencia sustancial es que en éstas la participación de quien observa debe ser nula y, además, son cerradas o estructuradas. Quiere esto decir que se registran en cuadros de conductas muy concretas en las que la observadora se va a fijar para anotar su frecuencia, factor desencadenante y consecuencias. En cambio, las observaciones abiertas dan la oportunidad de abrir el encuadre de la mirada de la persona que observa, o de cerrarlo para centrarse en aquellos hechos que aparezcan relevantes para el tema de estudio. Hablamos de focos progresivos, pues el análisis de la información va orientando hacia lo que realmente es significativo.

Una forma especial de observación es la toma de fotografías o videos, a la cual podríamos llamar ‘observación indirecta’; Flick se refiere a ella como “observación de segunda mano” (2004: 164). Al igual que la ‘observación directa’ nos proporciona datos visuales para su posterior análisis.

TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS BÁSICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA		
Técnicas	Entrevista	semi-estructurada
		no-estructurada o ‘en profundidad’
		narrativa o ‘biografía’
	Observación abierta (pudiendo ser participativa)	
Información documental, encuestas,...		
Herramientas	Investigadora o investigador	
	Cuaderno de campo	
	Grabadora	
	Video, cámara de fotos	
	Computadora, programas de análisis cualitativo de datos,...	

Tabla: II.7

INFORMACIÓN DOCUMENTAL

Además de la entrevista y la observación, las dos técnicas más importantes de la investigación interpretativa, se recoge y analiza la información que se encuentra registrada en documentos de la institución o el que sea el foco de investigación. En el ámbito escolar encontramos datos relevantes en los libros de la escuela de matrículas, de pases de año, etc. La información documental complementa la que se recoja por medio de las otras técnicas. Estos análisis permiten acceder a otro nivel de representación de la realidad: más formal, oficial, administrativo, que la que se tiene por medio de la observación de la vida cotidiana o por los discursos de los participantes. Para acceder a estos documentos es conveniente volver a negociar su utilización, a pesar de que se haya acordado ya en la negociación de acceso inicial, pues ahí puede haber información personal, en nuestro caso de los estudiantes, o confidencial que tenga algún tipo de restricción.

ENCUESTAS

Los cuestionarios o encuestas son un listado de preguntas con respuestas cerradas. Si bien no es propiamente una técnica de la investigación cualitativa, sino de la cuantitativa, se puede utilizar en algunos casos cuando hay que obtener información rápida y extensa. Si se quiere hacer una investigación, por ejemplo, de muchos centros educativos o estudiantes, profesoras y profesores, etc. habrá que utilizar una encuesta. Su análisis estadístico agiliza mucho la obtención de resultados. Resultados que, por otra parte, siempre habrá que contrastar y corroborar con la información obtenida por las entrevistas y las observaciones.

DIARIO DE CAMPO

El diario de campo es ‘el lápiz y papel’ de la persona que investiga; es su principal herramienta. En el diario de campo se anotan las observaciones y conversaciones informales así como todo tipo de idea o duda que surjan en el transcurso de la investigación. El diario de campo es el fiel compañero de la investigadora.

“El diario es el principal instrumento de registro del proceso y procedimiento de investigación, en el que desde los primeros momentos de estudio, incluso antes de entrar propiamente en el campo, se inscriben las acciones del investigador/a. Se convierte en ‘la memoria de la persona investigadora’, donde queda grabado lo que ve, escucha, siente, toca” (VÁZQUEZ, R., 2003: 38).

Se suele diferenciar entre el diario y el cuaderno de campo “mientras que el diario de campo aguarda en la mesa de trabajo, el cuaderno de campo es el que se enfrenta a la realidad”, nos dice de nuevo Vázquez, R. (2003: 40).

2.3. ANÁLISIS EN PROGRESO

El análisis en progreso no se inicia una vez concluida la recolección de la información, sino que mientras se van recogiendo los datos debemos ir reduciéndolos, es decir, detectar aquellos que nos proporcionan información relevante para el análisis; “la recopilación de la información y el análisis de datos son procesos paralelos” (IMBERNOM, 2002: 107). De esta forma se va concretando el foco de investigación y reorientando la búsqueda de nueva información. Para seleccionar los datos principales nos podemos basar en la repetición con la que aparecen en la misma o en diferentes informantes u observaciones; en la significación que vemos que tiene para la o las informantes; en la similitud que tiene ese dato con los proporcionados por informaciones de otras fuentes; o, incluso, en la discrepancia que puede plantear con otras informaciones recabadas (Tabla: II.8).

CRITERIOS PARA SELECCIONAR LA INFORMACIÓN
* Repetición
* Significación o importancia para la informante
* Similitud con informaciones de otras fuentes
* Discrepancia que plantea con otras informaciones recabadas

Tabla: II.8

Una vez que se han reducido los datos se los codifica en categorías. Como señala Flick (2004: 195) se debe categorizar la información agrupándola “en torno a fenómenos descubiertos en los datos que son particularmente relevantes para la pregunta de investigación”. Las categorías son los puntos o temas claves que, por una parte, son vividos con importancia por las personas protagonistas y, por otra, nos ayudan a clarificar el problema de investigación.

Así pues, para analizar toda la información que surge de las entrevistas y de las observaciones, aunque en principio se plantean ejes de análisis en función de aquello que más interesa según el problema de investigación, es mientras se analizan los datos

cuando van surgiendo las categorías según aquellos temas que se van repitiendo o que son a los que más importancia les dan las personas informantes. Éstas pueden ir cambiando según se van analizando las entrevistas, ya que, como señala Vázquez, R. (2003: 42) “son los datos los que van definiendo las categorías de análisis”. O, como dice Imbernón, en el enfoque interpretativo de investigación “los conceptos y marcos de interpretación deben constituirse a partir del examen directo del mundo social y no a priori. Es decir, a partir del contacto con el mundo empírico se construyen las categorías” (2002: 106). A su vez estas categorías pueden dividirse en subcategorías, para ayudar a un análisis más exhaustivo. Las categorías y subcategorías se encuentran relacionadas entre sí. Hay que revelar, entonces, las correspondencias que existen entre ellas –categorías con categorías, subcategorías con subcategorías y éstas con las categorías– y establecer las relaciones de dependencia. Finalmente tendremos los hechos, opiniones, observaciones, etc. clasificados, categorizados y redactados en forma de proposiciones listos para ser interpretados (Figura: II.8), y así presentados en el informe final.

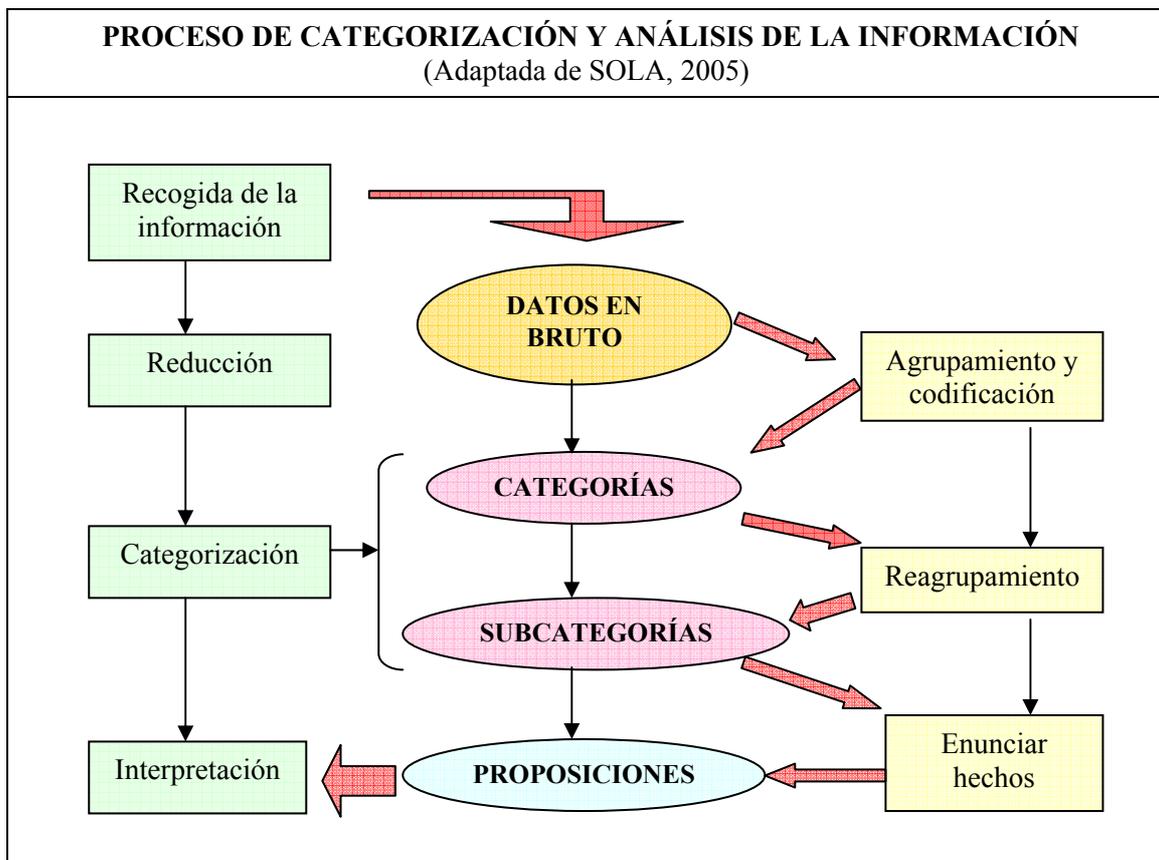


Figura: II.8

A la hora de analizar la información recabada se debe tener cuidado para no mezclar la descripción con la interpretación. No es que no se deba interpretar, pues estamos haciendo investigación interpretativa; además las interpretaciones servirán para contextualizar y entender mejor los datos. Pero sí debe quedar claro qué es parte de la visión de la persona que investiga y que es opinión de las personas implicadas.

La triangulación

Otro aspecto importante en el análisis de la información, que va a contribuir a dar validez a la investigación es la ‘triangulación de datos’ para contrastarlos entre sí. Ésta, como nos señala Vázquez, R. (2003: 45), “es la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno (...), proceso que sirve para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno” dando así credibilidad a la indagación. De esta forma, usando dos o más métodos en la recogida de datos se puede “explicar de manera más completa, la riqueza y complejidad del comportamiento humano estudiándolo desde más de un punto de vista” (COHEN, 1990: 331).

Se pueden combinar los datos obtenidos por diferentes investigadores, técnicas, informantes, según diferentes teorías, etc. En la presente investigación se combinaron diferentes técnicas –especialmente la entrevista y observación, y en menor medida el análisis de documentos– y diferentes informantes –madres y padres y el profesorado, principalmente y también a otras vecinas de la comunidad– (Figura: II.9). De esta forma, desde distintas perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetición de la información.

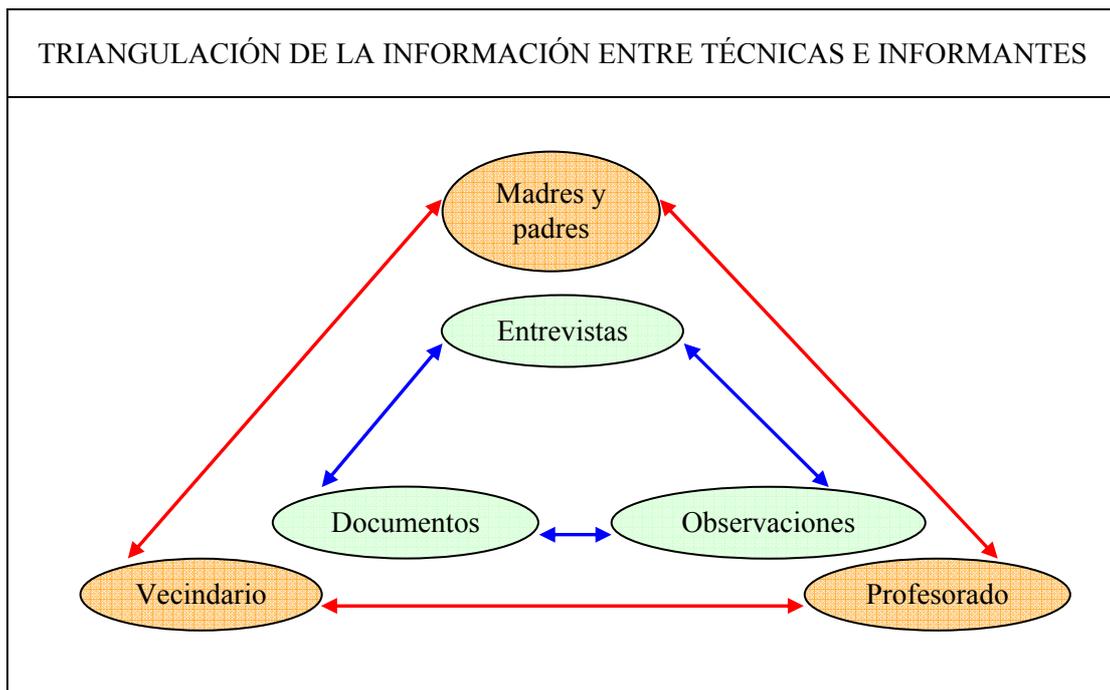


Figura: II.9

Para procesar los datos recogidos se pueden utilizar programas informáticos, como el ATLAS-ti. o el NUD-IST; pero debe quedar claro, como indican Vázquez, R. (2003; 43) y Flick (2004: 266), que los programas informáticos de análisis cualitativo de datos (ACD), propiamente *no analizan los datos*, lo que hacen es clasificarlos y de esta forma ofrecer una gran ayudan a su organización, almacenamiento y recuperación.

2.4. REDACCIÓN Y PRESENTACIÓN DEL INFORME

Vázquez, R. señala que el informe final de la investigación cualitativa debe tener en cuenta dos aspectos claves: el primero es que ha de mostrar lo que se ha aprendido sobre el caso estudiado y, segundo, que “nuestro informe es un documento que podrá ser leído por personas que nunca han estado donde hemos estado, personas a las que tenemos que mostrar tanto lo que hemos aprendido, como dónde lo hemos aprendido” (VÁZQUEZ, R., 2003: 46). Yo añado un tercer aspecto que se debe tener en cuenta al redactar el informe; y es que éste tiene que servir, sobre todo, a las personas implicadas en la investigación. En el caso que me ocupa, este informe debe tener alguna utilidad para la escuela de Punta Hacienda y para las madres y padres de la comunidad¹⁷.

Hay diferentes formas de redactar el informe de investigación, pues el estilo y la visión personal de la persona investigadora juegan un papel protagónico. Desde la perspectiva interpretativa,

“se estructuran a modo de narraciones de las situaciones investigadas donde se pretende resaltar, precisamente, su carácter vivo, dinámico y existencial (...) con narraciones vivas con el uso del propio lenguaje de los participantes que sitúen al lector en la historia de estos procesos” (LÓPEZ MELERO, 2005).

Precisamente por este motivo de que las investigaciones cualitativas admiten diferentes tipos de técnicas y de interpretaciones, y que incluso sus informes pueden estar redactados de formas diversas, éstos deben ser detallados y con la suficiente información acerca de cómo se realizó la investigación para que así las lectoras y lectores tengan los elementos necesarios para entenderlos en su contexto.

“los investigadores/as debemos explicarles a los lectores el modo en que se recogieron e interpretaron los datos. Hay que proporcionarles información suficiente sobre la manera en que fue realizada la investigación para que ellos relativicen los hallazgos, es decir, para que los comprendan en sus contexto” (VÁZQUEZ, R., 2003: 46).

En el informe se debe tener mucho cuidado de guardar en el anonimato a las personas que allí aparecen como informantes. Además debe ser devuelto a las personas implicadas en la investigación. Un informe de investigación cualitativa no es un informe

¹⁷ Este es uno de los motivos por los que inserto con frecuencia figuras y tablas para explicar lo que digo de forma textual también de manera gráfica; procurando así, facilitar más su comprensión. Aunque también lo hago sencillamente porque a mí me ayuda a clarificarme y concretar las ideas.

terminado, pues ya hemos indicado al comenzar a hablar de la investigación cualitativa que ésta entiende la realidad en permanente cambio, y el conocimiento también.

CAPÍTULO III

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

A. Los avatares con el diseño

B. La recogida de datos

1. Aspectos generales

2. Técnicas utilizadas

2.1. Entrevistas

2.2. Observaciones

2.3. Encuestas

C. Resultados: análisis e interpretación de datos

1. Categorización y procesamiento

2. Interpretación

Categoría 1: Elementos que promueven la exclusión

Categoría 2: Apuntes hacia la inclusión

Categoría 3: Condiciones de vida en el campo

Categoría 4: Actitudes y prácticas educativas en la comunidad

Categoría 5: Diversidad de capacidades

Categoría 6: Aprendizajes en la escuela

Categoría 7: Situación político-administrativa

En el presente capítulo voy a redactar qué he hecho en el trabajo de campo y cómo lo he hecho, las previsiones que tenía, los cambios que ha habido en el proceso, las distintas técnicas de recogida de información y finalmente su análisis e interpretación; en busca de respuestas a la pregunta-problema de investigación: cuáles son las condiciones y posibilidades para la educación inclusiva en Punta Hacienda. Este capítulo, ‘Desarrollo de la investigación’, guarda una estrecha relación con la tercera parte del anterior, la de ‘La investigación cualitativa’; viene a ser la aplicación práctica de la teoría que expresaba aquel. El ‘posicionamiento interpretativo-crítico’ es el marco referencial que afecta a todo el proceso; a lo que cuento, en aquella, de ‘el diseño

emergente' le he llamado aquí 'los avatares con el diseño'; la 'recogida de datos' tiene el mismo nombre; en la fase de 'análisis' se presentan los resultados obtenidos en función de la interpretación que se ha hecho de los datos; y, finalmente, la fase de 'redacción del informe' se corresponde con la labor de redacción del presente trabajo, fundamentalmente este capítulo III (figura: III.1).

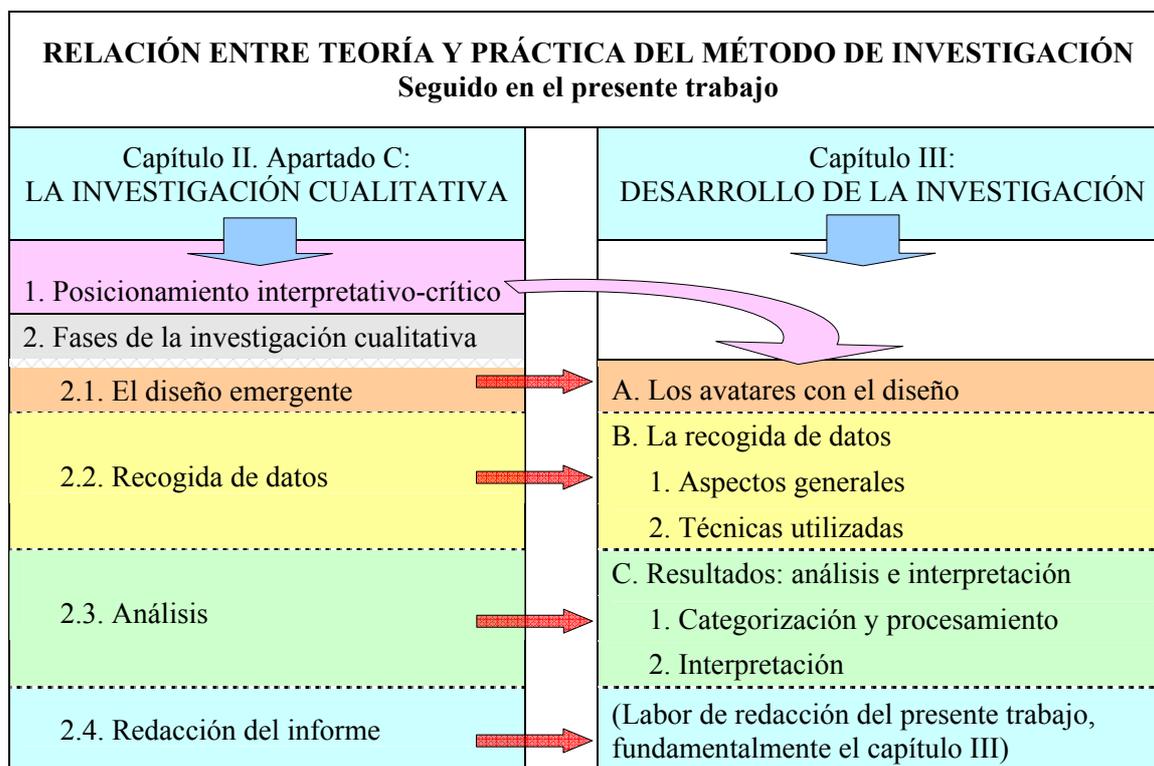


Figura: III.1

A. LOS AVATARES CON EL DISEÑO

Voy a comenzar recordando lo dicho en el capítulo anterior de que el diseño de investigación, no lo concebí como un documento previo al comienzo de la investigación y que, por lo tanto, acabaría antes de iniciarse la misma; sino como un diseño emergente. Por este motivo ha sufrido cambios y se ha enriquecido con varios ajustes.

Los cambios que ha habido se evidencian al contrastar el cronograma original con el que en realidad se siguió. En principio, en julio de 2005, establecí un plan para llevar a cabo las diferentes fases del proyecto con unas fechas y actividades que no tardé en comprobar que no se iban a cumplir. En la tabla: III.1 se aprecia el cronograma primero.

En él decía que durante el año lectivo de septiembre de 2005 a julio de 2006 realizaría el trabajo de campo y para finales de 2006 debería estar listo el informe.

CRONOGRAMA TENTATIVO PARA LA INVESTIGACIÓN⁷⁰																		
	2005							2006										
	j	a	s	o	n	d	e	f	m	a	m	j	j	a	s	o	n	d
Diseño	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*				
Recogida de datos			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*						
Intervención				*	*	*	*	*	*									
Análisis							*	*	*	*	*	*	*					
Informe															*	*	*	*

Tabla: III.1

Sin embargo el proceso de investigación fue sufriendo diferentes avatares. Durante el periodo de septiembre de 2005 a julio de 2006 por varias razones no pude trabajar como tenía previsto. El primer contratiempo fue la negociación del acceso. A pesar de que ya había hablado con la directora de la escuela y veía en ella una actitud de apertura para llevar a cabo la investigación, tenía que negociar el acceso con todas las profesoras y los representantes en el comité de madres y padres de familia. El problema no fue que no quisieran abrirme el espacio, sino que no había forma de encontrar momentos para reunirnos. Durante los dos meses primeros del curso, septiembre y octubre de 2005, hubo una serie de hechos que impidieron ese encuentro: periodo de matrículas, el trabajo mío como profesor en la universidad que sólo me dejaba el viernes libre, irregularidad en la asistencia de las profesoras los viernes por reuniones varias, etc. A estas circunstancias hay que añadir el hecho de que al ser una escuela campesina la llegada hasta allí no era fácil. Todo esto dio como resultado que hasta noviembre no pudimos comenzar el proceso de negociación. Sin embargo ahí no acabaron las dificultades, en diciembre no habíamos acordado aún nada para iniciar mis observaciones en la escuela. Yo empezaba a desesperarme, hasta tal punto que en diciembre de 2005 en mi cuaderno de campo escribía: “Ya estoy pensando en la posibilidad de hacer la investigación en alguna escuela que haga integración en la ciudad. Aquí cerca –de mi casa, me refería– está la escuela Panamá y podría intentarlo ahí. Así, estando en la ciudad la comunicación con profesoras, directora, madres y padres sería más factible.”

⁷⁰ Cronograma primero realizado en la Rábida, España, en julio de 2005.

Por fin, en enero de 2006, tras varias reuniones, acordamos el inicio de las observaciones en la escuela. Éstas se llevaron a cabo hasta marzo. Y en el periodo de abril a julio de nuevo sufrió un pare la investigación, esta vez exclusivamente por motivos míos, principalmente referidos al tiempo que las 26 horas de clase semanales de la universidad me requería.

El otro ajuste importante, y más significativo que el anterior, ha sido el prescindir de la intervención concretándome en una metodología descriptiva interpretativa. No obstante se ha mantenido el carácter cualitativo. En mi cuaderno de campo escribía: “...podría hacer un trabajo descriptivo pues me resultaría menos dificultoso y pienso que si lo hago responsablemente también puedo así aportar un granito a la construcción de la escuela inclusiva”. Éste cambio ha sido de alguna forma consecuencia del primero; aunque también ha influido el tiempo que me exige la preparación de las clases en la universidad, ya que recién me estoy iniciando como profesor.

Todo esto ha estado condicionando el desarrollo de la investigación, de tal forma que finalmente el cronograma quedó como se indica en la tabla III.2. Especifico también en la misma tabla cuándo se han ido realizando diferentes actividades en el campo: de la negociación de acceso y la de la recogida de datos –observaciones y entrevistas–.

CRONOGRAMA REAL DE LA INVESTIGACIÓN																								
	2005					2006					2007													
	j	a	s	o	n	d	e	f	m	a	m	j	J	a	s	o	n	d	e	f	m	a	m	
Diseño	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*										
Intentos de negociación de acceso			*	*																				
Negociación de acceso					*	*																		
Recogida de datos	Observaciones						*	*	*															
	Encuestas							*																
	Entrevistas														*	*								
Análisis e interpretación													*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Informe																				*	*	*	*	

Tabla: III.2

Debido a que la investigación se desarrolla durante dos años escolares hay actores que salen del ‘escenario’, como las niñas y niños de 7º de básica y dos profesoras que cambiaron de escuela; y otros que entran en escena como las niñas y niños que comenzaron su vida escolar o el profesor y la profesora que sustituyeron a sus compañeras salientes. Tantos cambios⁷¹ –ha supuesto la renovación de dos tercios de la planta docente en un año– tampoco favorecieron el desarrollo de la investigación. Si bien debo decir que por parte de todo el profesorado ha habido apertura para colaborar en la recolección de los datos.

B. LA RECOGIDA DE DATOS

1. ASPECTOS GENERALES

Si bien ha habido dos momentos fuertes en la recolección de información, el de las observaciones y el de las entrevistas, la recogida de datos ha sido una constante durante todo el proceso de esta investigación. Los primeros datos que recabé, cuando empecé a diseñar la investigación, fueron en referencia al contexto, a la realidad socio-económica de la comunidad de Punta Hacienda. Para este fin me serví en parte del trabajo anterior que habíamos hecho en esta comunidad (IZQUIERDO y ROSANO, 2004). Estos datos han quedado reflejados en la justificación del capítulo I.

Posteriormente ha habido pequeños estudios longitudinales y transversales. Como estudio longitudinal se ha realizado el recorrido histórico desde la educación especial hacia la inclusión en Ecuador, que ha abarcado desde mediados del siglo pasado hasta nuestros días –se encuentra en el capítulo I, tabla: I.2–. O el estudio de las niñas y niños que han acabado la escolaridad primaria en los últimos cinco años y cuántos de ellos han continuado la escolaridad más allá del 7º de básica –igualmente en el capítulo I, tabla: I.4–.

⁷¹ Además de los cambios, ha habido en la planta docente de la escuela una incorporación nueva, ya que al comenzar el año escolar 2006-2007 se abrió el primero de básica (para niñas y niños de cinco años) y llegó una nueva maestra para hacerse cargo de ese curso.

Como estudio transversal he analizado la situación de exclusión que se vive en diferentes niveles poblacionales: el país, el sector rural y la comunidad de Punta Hacienda, tabla: I.5 –también en el capítulo I–. Además he recogido el sentir y pensar de diferentes grupos poblacionales de la comunidad de Punta Hacienda, personas responsables de las niñas y niños y profesorado, sobre la escolaridad y la educación en la comunidad a través de entrevistas. También se han hecho observaciones en los cursos 5º, 6º y 7º. Estos dos últimos estudios se detallan en el presente capítulo.

En el estudio de campo las técnicas más utilizadas han sido la entrevista semiestructurada y la observación, aunque también he recogido y analizado información documental, y se han realizado encuestas. Los informantes han sido principalmente padres y madres de familia y el profesorado de la escuela. La recolección de datos se llevó a cabo en diferentes ámbitos: en la comunidad, en la escuela y en el aula (Figura: III.2).

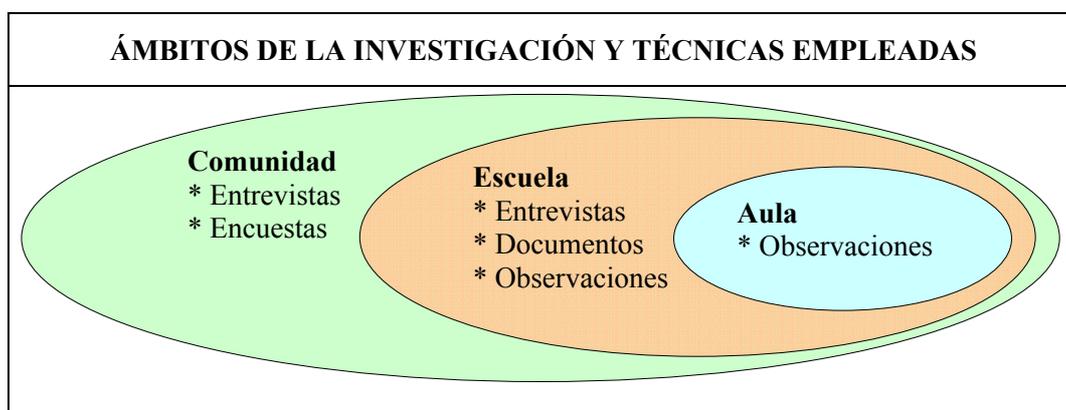


Figura: III.2

En el **ámbito comunitario** se hicieron entrevistas y se aplicaron encuestas. Una dificultad que se presentó tanto al hacer las encuestas, como las entrevistas a personas de la comunidad fue que resultaba muy delicado acercarse a ‘sacar información’ nada más, sin tener qué ofrecer. Hay muchas personas en una situación de pobreza muy fuerte que esperan que la gente ‘les de’ alguna cosa –material, económica, etc.– Esta actitud aumentaba en las entrevistas, debido a que las hice yo⁷², que llegaba de fuera de

⁷² Las encuestas, como ya indicaré más adelante, las aplicaron personas de la comunidad.

la comunidad y, además, era extranjero. En el **ámbito escolar** realicé entrevistas a las profesoras y observaciones en el patio y he sacado datos de los libros de matrícula y de pases de año. Y así llegamos al ámbito más concreto, **el del aula**: hice observaciones en el aula que comparten los años de 5º, 6º y 7º de básica.

Toda esta estrategia de recogida de información, con las diferentes técnicas, se orientó según establecían los propósitos planteados al comienzo del trabajo. Así pues existe una relación entre los propósitos de esta investigación y las técnicas utilizadas; esta relación se detalla en la tabla: III.3.

RELACIÓN ENTRE LOS PROPÓSITOS Y LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN		
PROPÓSITOS		TÉCNICAS
GENERAL	ESPECÍFICOS	
Visibilizar las condiciones y posibilidades para la educación inclusiva en Punta Hacienda, que sirvan como elementos que faciliten el acceso a la escolarización de todas las niñas y niños de la comunidad.	1. Describir e interpretar las prácticas y concepciones de las maestras, madres y padres de familia en lo referente a la educación inclusiva	* Entrevistas * Observaciones
	2. Detectar situaciones de exclusión y sus causas; contactando con las familias de niñas y niños en edad de escolarización que no van a la escuela para conocer las causas que provocan dicha inasistencia	* Encuestas * Entrevistas * Documentos
	3. Aportar elementos que sirvan para emprender un proceso de inclusión educativa que implique la participación de la comunidad, el profesorado y las familias de niñas y niños que no van a la escuela, para que todos ellos puedan aprender juntos en la escuela.	* Entrevistas

Tabla: III.3

2. TÉCNICAS UTILIZADAS

Comenzaré diciendo que el instrumento cotidiano y básico, por el que pasaba en primer lugar toda la información era el cuaderno de campo. Éste fue mi compañero inseparable, donde iba anotando las observaciones y conversaciones informales así como todo tipo de idea, duda o sentimiento que me surgía en el transcurso de estos dos años de trabajo; en la tabla III.4 reflejo un ejemplo con unas anotaciones en torno a los sentimientos que provocaba en mí un niño. Aunque se suele hacer diferencia entre el

diario y el cuaderno de campo yo, sin embargo, en mi práctica diaria no hice tal distinción y trabajé manejando un solo cuaderno donde anotaba mis impresiones, observaciones, planes y conversaciones informales que iba teniendo conmigo mismo, con los actores de Punta Hacienda y con las autoras y autores que iba leyendo como referente bibliográfico teórico. Otros instrumentos que me resultaron muy útiles para la recogida de datos fueron la grabadora para las entrevistas y la cámara de fotos para ‘pintar’ la cotidianidad de la comunidad y la escuela; y, claro está, he contado con la impagable ayuda del ordenador para redactar todo el trabajo.

MUESTRA DE ANOTACIÓN EN EL CUADERNO DE CAMPO
<p>Un niño de quinto no participa en las dinámicas, cantos y movimientos. Le veo como bravo, retraído. Tengo que fijarme más en él y en el entorno hacia él.</p> <p>(Otro día anotaba): Amaru⁷³ provoca en mí un sentimiento que no me agrada. Se comporta como retraído, y me da la sensación de que siempre está pendiente de si le miro o no. El profesor me dijo que siempre tiene ese comportamiento, que al principio con él aún era más pronunciado. No sé, pero no me siento a gusto.</p> <p>(Y un tercer día): Hoy me he sentido un poco mejor con Amaru, me he acercado a él y su reacción ha sido tranquila. Me he sentido bien y creo que él también. Así de simple ha sido: acercarme a él, incluirme en su mundo.</p>

Tabla: III.4

Ahora, centrándome ya en las técnicas que he empleado, entrevistas, observaciones, y en menor medida las encuestas, hablaré de cómo las he ido utilizando.

2.1. ENTREVISTAS

Durante los meses de septiembre y octubre de 2006 realicé las entrevistas semiestructuradas. Para estas entrevistas planifiqué el tipo de ámbitos o temas sobre los que versarían las conversaciones. En la tabla III.5 indico los temas tratados.

⁷³ Como ya se ha indicado, todos los nombres propios que aparecen se han cambiado para guardar el anonimato de las personas protagonistas.

TEMAS TRATADOS EN LAS ENTREVISTAS	
1	Niñas y niños que no acaban el séptimo de básica. Causas. Posibles soluciones
2	Continuación de los estudios de las niñas y niños una vez acabados los años escolares en Punta Hacienda
3	La no asistencia a la escuela de niñas y niños de la comunidad. Causas. Posibles soluciones.
4	La discapacidad en Punta Hacienda y en la escuela
5	La formación docente. Necesidades
6	Integración e inclusión escolar
7	El tratamiento de la diversidad en la escuela
8	Las redes escolares
9	Expectativas en las madres y padres acerca del futuro escolar de sus hijas e hijos

Tabla: III.5

Hice 10 entrevistas, entre profesorado, familiares responsables –madres, padres, abuelas y abuelos– y otras personas. Del profesorado se entrevistó a dos maestras –una de ellas es la directora de la escuela– y un maestro. Para elegir a las familiares responsables de las niñas y niños se tomó en cuenta que fueran personas representativas, que por su cargo o servicio en la comunidad u otra circunstancia pudieran tener acceso a mayor, o más significativa, información. Éstas fueron:

- Una madre de familia que sus hijos no iban a la escuela por problemas económicos y que recientemente han empezado a ir gracias a una ayuda que está recibiendo.
- Un padre de familia que es presidente del comité de padres de familia de la escuela
- Un abuelo, responsable de una niña, que es presidente de la comunidad
- Un padre de familia que es presidente del Comité Pro-mejoras de Punta Hacienda, presidente del proyecto de agua y presidente del proyecto de viveros y huertos familiares.

Asimismo entrevisté a dos personas que no tenían hijas ni hijos en edad escolar que se ofrecieron voluntariamente; y a una persona que no es de la comunidad pero que apoya económicamente para que los niños de una familia sin recursos puedan ir a la escuela.

Las conversaciones se realizaban generalmente en la escuela o en las casas de las personas de la comunidad; pero también tuve que hacer de reportero sobre el terreno de las labores diarias de un entrevistado. Para ello conté con la ayuda de mi esposa, Cathy. A continuación (en las fotos III.1, 2, 3 y 4) se pueden ver momentos de esta entrevista ‘sobre la marcha’.



Momentos de la entrevista a Antonio Villa, presidente del Comité Pro-mejoras de la comunidad. Bajando, llegando a un riachuelo, subiendo y, por fin, descansando en la casa del informante. La entrevistadora es Cathy Izquierdo.

Fotos: III.1,2,3 y 4

Una vez grabadas o anotadas en el cuaderno las entrevistas las pasaba a la computadora. Durante este proceso iba escribiendo textualmente lo que las personas informantes me contaban, los tonos de voz que empleaban, gestos, etc. en fin, todo aquello que me pudiese proporcionar información; y también las impresiones que yo sentía durante las mismas. Para no mezclar lo que eran mensajes literales de las personas entrevistadas con el resto de anotaciones, pero sobre todo con mis

impresiones, escribía en cursiva y entre comillas las voces de la informante y en letra no cursiva y entre paréntesis el resto. En la tabla: III.6 presento un pequeño extracto de la transcripción de una entrevista a un miembro del profesorado.

EXTRACTO (1) DE TRASCRIPTIÓN DE ENTREVISTA
<p>Entrevistador: Analizando los datos de los últimos cinco años se observa que el porcentaje de niñas y niños que no acaban el séptimo de básica es del 55 %. ¿Cuáles cree que son las causas?</p> <p>Informante: – <i>“Bueno, yo digo: pérdidas de año, a lo mejor ellos, hay algunos que se quedan atrás y después de repetir años avanzan a llegar a séptimo, ya; y... hay otros que, como que ya no quieren venir a la escuela. Los padres, mejor para los papás, ¿pues, no? Para ellos mejor, el niño dice: ‘yo no me quiero ir a la escuela’ y el papá dice: ‘mucho mejor’. Viene aquí y dice: ‘no’, dice: ‘si ya no quiere ir a la escuela el niño’ (Todo esto lo manifiesta con rapidez, sin titubear, como con una seguridad y convicción de que lo que está diciendo es la realidad evidente; de que los culpables son los padres; para nada pensar en causas escolares o causas que condicionen a las madres y padres,...). Entonces la falta de apoyo, la falta de importancia que el padre le da a la educación. Entonces, el niño desmotivado dice: ‘no me voy a la escuela’, muy bien, se quedó, se quedó”</i> (En esta última parte cambia el tono, como remedando a los papás, me da la impresión que quiere dejar notar que les importa poco que ‘se quede’ el niño). (Silencio).</p>

Tabla: III.6

Si el silencio de la persona entrevistada se prolongaba, como ocurrió en este caso, yo intervenía motivándole a seguir con el discurso.

No resulta fácil hacer una entrevista semiestructurada (ni pensar en la ‘no estructurada’). Me refiero a que un peligro que se puede presentar es el de creer que yo soy el que sé por dónde tiene que ir la conversación. Esto, unido a la situación que ya he comentado de pobreza en las familias y necesidad de conseguir plata, me llevó a situaciones como la de una entrevista en la que yo sentía que la persona entrevistada ‘des-viaba’ la conversación; lo cual me incomodaba. Cuando transcribía la entrevista en la casa escribí este sentimiento mío y acto seguido, al verlo escrito, surgió en mí una reflexión en torno a ese hecho (tabla III. 7).

EXTRACTO (2) DE TRASCRIPTIÓN DE ENTREVISTA

En casa del entrevistado, en Punta Hacienda, el domingo 1 de octubre de 2006; once y media de la mañana.

Informante número...: abuelo y responsable de una niña. También está presente e interviene de vez en cuando la abuela.

En esta entrevista están el abuelo de la niña Almudena, y la abuela. Son padre y madre de la mamá de la niña y están hechos responsables de la nieta, porque ni la mamá ni el papá viven con ella. Estamos los tres en el pequeño porche de su casa, sentados en unos viejos banquitos de madera muy bajos, casi en el suelo: en la tierra. La casa es de adobe y todo el ambiente me indica que viven en situación de pobreza.

Conversando sobre las posibilidades de continuidad de la niña en los estudios dijeron:

- *“Este, ... Don Santiago, si alguna persona, algún señor o señora de buena voluntad se tiene ese cariño pues de ayudarme en mi pobreza; ¿qué pues? para educar a mi chica pues con mucho gusto yo tengo que mandarle (‘mandarle’, enviarle al colegio). Pero de lo contrario, así no siga enfermo, no tengo posibilidades.”* (En este tiempo estaba el señor enfermo y se refería a que aunque dejase de estarlo y así no tuviera que gastar en su salud no podría solventar los gastos de la escolaridad de la niña).

(Siento como continuamente él y ella desvían la conversación hacia la petición de alguna ayuda para solventar su situación económica y poder seguir mandando a la nieta a la escuela. Es curioso: Escribo ‘desvían’ y acto seguido pienso: por qué *des-vían* ¿Quién establece la vía correcta? Claro, doy por supuesto que yo, entrevistador e investigador, oriento adecuadamente la conversación y que cualquier giro ya es incorrecto).

Tabla: III.7

¿Por qué me incomodaba? No era sólo, o incluso, no era principalmente porque ‘desorientara’ el curso de la entrevista, sino porque su situación y sus palabras hacían que yo me sintiera directamente interpelado. Así entraríamos en otro tema que ya he desarrollado en el capítulo II, al hablar del posicionamiento interpretativo-crítico desde el que enfoco la investigación, cuando me preguntaba, al igual que lo hacía Barton, qué derecho tengo yo a emprender esta investigación desde mi posición acomodada.

2.2. OBSERVACIONES

Las observaciones las realicé durante el periodo de enero a marzo del año 2006. Principalmente fueron en el aula que comparten los cursos de 5º, 6º y 7º de básica (Foto: III.5); aunque éstas se ‘prolongaban’ hasta el patio cuando las niñas y niños tenían

actividades ahí (Foto: III.6). Fueron observaciones de participación moderada. En mi caso la ‘participación moderada’ consistió en asumir las funciones del maestro en algunos momentos que él tenía que salir del aula; pero en esos casos mi papel se limitaba a controlar las tareas que previamente él les había dejado.

OBSERVACIONES EN LA ESCUELA



Observación en el aula de 5º, 6º y 7º.
Mientras el profesor explica a los de 5º, los de 6º y 7º siguen trabajando.

Foto: III.5



Niños en el recreo.
Todo momento era utilizado para observar y así, poder obtener información.

Foto: III.6

En este aula estaban 13 niñas y 8 niños, 21 en total; 9 de quinto, 7 de sexto y 5 de séptimo (tabla: III.8). El aula está en una construcción vieja y tiene poca luz. Los pupitres, cada uno para dos niños, están dispuestos en cuatro filas, uno detrás de otro. Dos filas las ocupan los de quinto de básica, una los de sexto y otra los de séptimo. En la pared de enfrente hay dos pizarras, una para los de quinto y otra que comparten los de

sexto y séptimo. Apenas queda espacio entre las filas y detrás de éstas –entre los últimos pupitres y la pared del fondo–.

NIÑAS Y NIÑOS DEL AULA de 5°, 6° y 7° (2005-2006)								
	5°		6°		7°		Total	
	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
	5		4		4		13	
		4		3		1		8
Total	9		7		5		21	

Tabla: III.8

Como forma de observación indirecta utilicé la fotografía; a lo largo de este capítulo se van insertando fotografías tomadas durante el período de investigación en los diferentes ámbitos: el de la comunidad, el de la escuela en varios lugares y de las aulas. Los días de observación se centraban en el trabajo del aula, pero comenzaba ya a registrar lo que tenían que hacer las profesoras y el profesor desde que salíamos de Cuenca en el bus, los profesores y yo, a las 6:15 de la mañana. En bus llegábamos a la comunidad de La Libertad, donde deben apearse todos los días las profesoras y el profesor para continuar el viaje caminando hasta el centro de la comunidad⁷⁴. Una vez en la escuela anotaba la distribución de los tiempos según las actividades. Y, al finalizar la jornada, de la misma forma que había hecho a la llegada, registraba la salida de la comunidad del profesorado hasta llegar a Cuenca, donde viven (Tabla: III.9)

⁷⁴ La foto I.1 (en el capítulo I) está tomada momentos después de empezar la caminata, cerca de esta comunidad con nombre de buenos presagios.

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO EN UN DÍA DE ESCUELA		
Jueves, 2 de febrero de 2006		
Tiempo	Actividad	
6: 15	Las profesoras cogen el bus en Cuenca	Viaje en bus
7:25	Llegada a la comunidad de 'La Libertad'.	Caminata
8:10	Llegada a la escuela	Apertura de aulas y preparativos varios
8:30	Comienzan las clases	Saludo, ejercicios y oración
8:45	Trabaja con quinto (el resto con tarea)	'El plano cartesiano'
9:20	Trabaja con séptimo (el resto con tarea)	
10:00	Trabaja con sexto (el resto con tarea)	
10:35	Salen al recreo	Recreo
11:25	Educación física	Hacen educación física en la plaza de la comunidad.
12:20	Vuelven a clase a recoger sus cosas	Recogen sus cosas
12:30	Se acaban las clases	Las niñas y niños y el profesorado almuerzan en la escuela; y a mí me invitan.
13:35	Llega el bus a la comunidad y subimos los profesores y yo para irnos a Cuenca	Viaje de vuelta en bus
14:50	Llegamos a Cuenca los profesores y yo	Caminata o subida a un bus urbano para llegar a las respectivas casas.

Tabla: III.9

En clase lo que iba anotando era los comportamientos de los estudiantes y del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje; los aprendizajes de los estudiantes que pueden favorecer la inclusión, así como los que no lo hacen; la distribución del tiempo y el espacio;... En la tabla: III.10 se detallan algunas anotaciones.

MUESTRA DE OBSERVACIÓN EN CLASE

Jueves, 2 de febrero de 2006
Matemáticas (el plano Cartesiano) y educación física

* Falta una niña de séptimo; asisten 20. Les pregunto a las niñas y al niño de séptimo que por qué no ha venido y dicen: “No sé”. (Según una profesora esto es lo que más dicen. Hoy comentaba medio en broma, medio en serio que a todo que se les pregunta contestan eso)

8:30 Comienzan la clase poniéndose de pié y haciendo unos ejercicios de movimiento de brazos, cabeza, sentarse, levantarse,... Después rezan: se santiguan, rezan el padrenuestro y vuelven a santiguarse.

8:45 7° y 6° quedan con tarea individual, que él les indica: ejercicios del libro de matemáticas, para que hagan en el cuaderno de cuadros.

A los de 5°. les explica el plano Cartesiano: leen del libro y salen a poner pares en la pizarra.

El profé le coge un carrito a un niño que estaba jugando con él y utiliza el carro para “viajar por el plano Cartesiano, por la carretera del eje de las equis y la del eje de las y”. Van saliendo las niñas y niños a representar pares ordenados (5,3), (3,4), etc. a la pizarra ‘viajando’ con el carrito. *Esto me llama la atención: primero le ha quitado el carrito de una forma firme, pero educada, sin hacerle sentirse mal al niño; y por otra parte le ha sacado tal partido al carrito que no ha dado la impresión de ser un castigo.*

Mientras trabaja con quinto, los otros dos grupos hacen su tarea individualmente con formalidad. *Aunque, a partir de llevar 35 minutos de clase las niñas y niños que están con tarea empiezan a alborotarse un poco, no demasiado: hay ambiente de trabajo.*

Después de explicar a los de quinto, les deja con tarea para que hagan en su cuaderno de cuadros y pasa con los de séptimo.

9:20 Con los de séptimo, primero corrige los ejercicios que estaban haciendo: localizaciones de pares de números enteros con números fraccionarios o quebrados en el plano Cartesiano. También de pares de números mixtos.

10:00 Después de corregir los ejercicios de séptimo, les deja otro ejercicio y pasa a trabajar con los de sexto.

Noto que los chicos están ya cansados, hablan y se distraen mucho. Pienso que llevan demasiado tiempo dentro del aula.

Leen del libro todos en alto que René Descartes inventó el plano Cartesiano y que sirve para ubicar ciudades, montañas, etc.

Después, les revisa la tarea a los de sexto y conforme las va revisando van saliendo al recreo.

10.35 Revisa a los de séptimo y van saliendo y a los de quinto igual.

11:25 Luego del recreo hacen educación física. Dos chicas de sexto no hicieron. El profesor me manifestó que le habían dicho que no habían traído la ropa (una camiseta roja y un pantalón de chándal azul), pero él cree que será porque están con las primeras menstruaciones; y si el hablar con otras personas de cualquier asunto les cuesta, sobre estos temas mucho más. Pero él se mostró muy comprensivo y no les dijo nada.

Les indica el profesor que se formen en dos filas: una de hombres y otra de mujeres y que se coloquen desde el más grande hasta el más chico. Les toma el examen de educación física correspondiente al primer trimestre: se pasan la pelota de unos a otros teniendo que estar atentos para que no se les caiga.

12:20 Vuelven a clase a recoger sus cosas

12:30 Acaban las clases y almuerzan en la escuela

* Durante la mañana algunas niñas y niños le piden permiso para ir al baño y él se lo da a todos que lo solicitan.

Tabla: III.10

2.3. ENCUESTAS

Se aplicó una encuesta, en febrero de 2006, a ocho familias que tenían hijas o hijos que no iban a la escuela; en estas familias había en total once niñas y niños. Sin embargo no se pudo encuestar a otras familias que están en situación similar, pues hubo papás que no quisieron contestar (en concreto unos padres de tres hijos en edad escolar). Para la realización de este trabajo conté con la ayuda de dos catequistas de la comunidad. Ellas fueron las que visitaron a las familias para hacerles el cuestionario. El formato de la encuesta fue el que aparece en la tabla: III.11.

ENCUESTA SOBRE LA ESCOLARIDAD

<p style="text-align: center;">LA ESCOLARIDAD EN PUNTA HACIENDA</p> <p style="text-align: center;"><i>Servidores de la comunidad en coordinación con la Pastoral Parroquial de Quingeo</i></p> <p>El que haya niñas y niños que no van a la escuela en nuestra comunidad es un problema que a todos nos afecta. El motivo de recoger estos datos es para saber de niñas y niños que están en esta situación y ver la forma, entre todos: familia, escuela, comunidad, instituciones, etc., de poder solucionar este problema.</p> <p>NIÑA O NIÑO QUE NO VA A LA ESCUELA:</p> <p><input type="checkbox"/> Nombre y apellidos de la niña o niño:</p> <p><input type="checkbox"/> Edad aproximada:</p> <p><input type="checkbox"/> ¿Ha ido alguna vez a la escuela antes?:</p> <p> ¿Hasta qué grado?:</p> <p><input type="checkbox"/> Motivos por los que no va:</p> <p> </p> <p> </p> <p><input type="checkbox"/> Personas con las que vive:</p> <p> </p> <p style="text-align: right;">Punta Hacienda, febrero de 2006</p>

Tabla: III.11

Los resultados que se obtuvieron de las encuestas (Tabla: III.12) revelan que siete niños y cuatro niñas, de entre ocho y catorce años, no van a la escuela. La edad promedio de estas niñas y niños es de once años; y la escolaridad promedio que han

alcanzado es de 1'7 años. Y las razones que arguyen sus mamás, papás o personas que estén a su cargo son: la falta de dinero en siete familias y el desinterés de las niñas o niños o su preferencia por trabajar en cuatro familias.

RESULTADOS DE ENCUESTA SOBRE LA ESCOLARIDAD EN PUNTA HACIENDA					
Nº. de familia	Niñas y niños				Motivos para no ir
	Sexo	Edad	Situación familiar	Escolaridad	
1	Niño	12	* Sólo vive con la mamá	3º	* Falta de interés del niño * Falta de dinero
2	Niño	9		2º	* Falta de interés del niño
3	Niña	13	* Papá murió	5º	* Falta de interés de las niñas
	Niña	10	* Vive con la mamá	3º	* Falta de dinero
4	Niño	8		Ninguna	* Falta de dinero
5	Niña	10		Ninguna	* Falta de dinero
6	Niño	10		2º	* Falta de dinero
7	Niña	14	* Huérfana de madre y padre. * Vive con abuela	2º	* Falta de dinero
8	Niño	14	* Son 12 hermanas y hermanos	2º	* Falta de dinero * Los niños prefieren ir a trabajar
	Niño	13		Ninguna	
	Niño	8			
Totales / promedios					
8	11: (7 os. 4 as.)	11 años		1'7 años	* Desinterés del niño o niña: 4 * Falta de dinero: 7

Tabla: III.12

Con posterioridad a la realización de esta encuesta dos niñas más tuvieron que dejar la escuela interrumpiendo así su educación: una niña de 6º de básica y otra de 5º. Si a éstos sumamos los tres niños y niñas de la familia que no contestó la encuesta, tenemos que el número de niñas y niños menores de 15 años, conocidos, sin ir a la escuela asciende a 16. Lo cual, teniendo en cuenta que son 97 las niñas y niños que están asistiendo a la escuela, nos da un porcentaje de exclusión mínimo del 14 % de las niñas y niños en edad escolar.

C. RESULTADOS: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

*“Claro que hay (exclusión educativa). Porque ¿qué sucede aquí?:
el que tiene dinero se educa, el que no tiene dinero no se educa.
Y ahí se está dando la exclusión, se excluye al ser humano, al niño, al joven.
Y esto se da mucho aquí en nuestro país”.*

(Docente)

1. CATEGORIZACIÓN Y PROCESAMIENTO

La información la fui agrupando en torno a categorías, teniendo siempre presente para establecer éstas la pregunta de investigación, que en mi caso era: ¿cuáles son las condiciones y posibilidades para la educación inclusiva en Punta Hacienda? y, además, el significado que la diferente información tenía para las personas implicadas.

Para analizar y categorizar la información que surgió de las entrevistas y de las observaciones me planteé dos ejes de análisis en función de aquello que más me interesaba –como ya he dicho: en función de la pregunta de investigación–: éstos fueron los elementos que favorecen o inciden para crear condiciones de exclusión, y las cosas que se pueden ir haciendo para superar esta situación y caminar hacia la inclusión. Así pues creé dos categorías macro, o súper-categorías, que llamé ‘Elementos que promueven la exclusión’ y ‘Apuntes hacia la inclusión’. Después, mientras analizaba los datos, fui estableciendo una serie de categorías y subcategorías en función de aquellos temas que se iban repitiendo o que eran a los que más importancia daban las personas informantes. Éstas fueron cambiando según iba analizando las entrevistas. Así es que finalmente la información se procesó de acuerdo a 7 categorías y 16 subcategorías o variables; las que se indican en la tabla III.13. A la supercategoría primera, ‘Elementos que promueven la exclusión’ la dividí posteriormente en dos subcategorías pues se podían percibir unos elementos propios de la escuela –englobando dentro de ésta al sistema escolar en sí–, que surgían de dentro de ella, a los que llamé ‘internos’ y otros que actuaban como condicionantes sociales, desde fuera de la institución escolar, a los que llamé ‘externos’.

CATEGORIZACIÓN					
CATEGORÍAS			SUBCATEGORÍAS (o variables)		
SUPER-CATEGORÍAS	1	Elementos que promueven la exclusión	1.1	Internos	Requerimientos de la escuela: (cuotas, ‘aportes voluntarios’, útiles escolares, libros, trabajos en minga, cocina, multas) y del sistema escolar.
			1.2	Externos	Otros condicionamientos (familiares, sociales)
	2	Apuntes hacia la inclusión			Prácticas e ideas que se encaminan hacia la inclusión educativa
OTRAS CATEGORÍAS	3	Condiciones de vida en el campo	3.1	Falta de dinero	Problemas económicos
			3.2	Trabajo familiar	El condicionante que supone tener que aportar ingresos económicos a la casa o ayudar en las tareas domésticas
			3.3	Analfabetismo	El no saber leer ni escribir o su conocimiento muy defectuoso
			3.4	Otros condicionantes	Mingas, coordinación entre las instancias comunitarias, alcoholismo,...
	4	Actitudes y prácticas educativas en la comunidad	4.1	Del profesorado, según ellos mismos	Perspectivas de la educación para las profesoras y profesores manifestadas por ellos mismos.
			4.2	De las responsables, según ellas mismas	Expectativas en las familias para las niñas y niños, significado que le dan a la educación las familias, etc.
			4.3	Del profesorado, según otras personas	Prácticas y actitudes del profesorado en su labor docente, vistas por las madres, padres, abuelos y otros vecinos de la comunidad
			4.4	De las responsables, según otras personas	Prácticas y actitudes que se tienen en las familias con respecto a la educación vistas por el profesorado y otros vecinos
			4.5	Prácticas y actitudes de las niñas y niños	Prácticas de las niñas y niños en la escuela
	5	Diversidad de capacidades	5.1	La ‘discapacidad’ en Punta Hacienda	* Cómo se percibe la ‘discapacidad’ en la comunidad * La desnutrición como discapacidad
			5.2	Preparación del profesorado para atender a la diversidad	Capacitación del profesorado para atender a la diversidad de estudiantes
			5.3	Actitud del profesorado	Perspectiva del profesorado para afrontar la diversidad
	6	Aprendizajes en la escuela	6.1	Aprendizajes que favorecen la inclusión	Enseñanzas explícitas e implícitas que da la escuela y ‘apuntan’ hacia la inclusión
			6.2	Aprendizajes que no favorecen la inclusión	Enseñanzas explícitas e implícitas que da la escuela y no ‘apuntan’ hacia la inclusión
	7	Situación político-administrativa			(Sueldos, CEM, redes, posibilidad de capacitación docente,...)

Tabla: III.13

Las dos primeras categorías, ‘Elementos que promueven la exclusión’ y ‘Qué hacer para la inclusión’, engloban a las otras cinco: quiero decir que son afectadas, condicionadas, por las cinco categorías restantes. Por lo tanto, las cinco últimas actúan como variables de las dos primeras; unas veces operan como parte del problema y otras como parte de la solución. Las que están ‘subnumeradas’ dentro de cada categoría son subcategorías, que, a su vez, intervienen como variables de sus categorías respectivas. Todo este entramado de relaciones lo grafico en un ‘Árbol de relaciones entre categorías y subcategorías’ en el apartado de interpretación (Figura: III.3).

Para procesar los datos recogidos utilicé el programa informático ATLAS-ti.; aunque siendo más exacto, debo decir que lo utilicé para codificar las categorías y clasificar los datos en función de esas categorías, y así tener un acceso más fácil a ellos.

En las citas que rescato de las entrevistas anoto el número asignado a cada informante y si es del profesorado, de algún responsable de la niña o niño, o de parte del vecindario. No especifico más: si es mujer u hombre, si es madre o abuela; para resguardar lo más posible el anonimato de las personas informantes (tabla: III.14). Esto en otras circunstancias probablemente no fuera necesario pero en el caso que nos ocupa de una investigación hecha en una comunidad tan pequeña, donde todas las personas se conocen, me parece una medida prudente. Cuando por la naturaleza de la cita queda explicitada la identidad de la informante ya no indico el número de esa informante, sino que pongo la persona que habla –por ejemplo: ‘Presidente de madres y padres de familia’–. Esto lo hago con el fin de mantener el anonimato de esa misma persona en el resto de citas que ella tenga. En cada una de las citas, refiero además la categoría o categorías en las que las he ubicado. Así, por ejemplo, la referencia (Inf. 1: resp.) (Subc. 4.2 y Subc. 3.1.) indica que es una cita de la informante a la que se le ha asignado el número uno y que ésta es una persona responsable de alguna o algunas niñas o niños; por lo tanto es una madre, padre, abuela o abuelo. Y sabemos también que este dato nutre dos subcategorías: la 4.2: ‘Actitudes y prácticas educativas en la comunidad, de las personas responsables de niñas y niños, según ellas mismas’; y la subcategoría 3.1: ‘Condiciones de vida en el campo: la falta de dinero’.

Para identificar las anotaciones de las observaciones que presento en el informe las refiero siguiendo el orden en que se hicieron: (Obs. 1) para la observación del primer día; (Obs. 2) para la del segundo; y así sucesivamente hasta la observación del séptimo día (tabla: III.14). Las referencias que aparecen de las encuestas las señalo con la palabra ‘Encuesta’ (tabla: III.14)

REFERENCIAS UTILIZADAS EN LAS CITAS DEL INFORME			
	Entrevista	Tipo de informante	Referencia
Entrevistas	1	Madre, padre, abuela o abuelo	(Inf. 1: resp.)
	2	Madre o padre de familia	(Inf. 2: resp.)
	3	Madre o padre de familia	(Inf. 3: resp.)
	4	Madre o padre de familia	(Inf. 4: resp.)
	5	Profesora o profesor	(Inf. 5: prof.)
	6	Profesora o profesor	(Inf. 6: prof.)
	7	Profesora o profesor	(Inf. 7: prof.)
	8	Vecina o vecino, sin hijos en edad escolar	(Inf. 8: vec.)
	9	Vecina o vecino, sin hijos en edad escolar	(Inf. 9: vec.)
	10	Persona ajena a la comunidad	(Inf. 10: per.)
Observaciones	1	Observación del primer día	(Obs. 1)
	2...	Observación del segundo día,...	(Obs. 2)...
	7	Observación del séptimo día	(Obs. 7)
Encuestas			(Encuesta)

Tabla: III.14

Y así llegamos a la parte última, que es, no sé si la más importante pero sí la más significativa de esta investigación: la interpretación de los datos obtenidos en la misma. Al principio del trabajo hemos analizado la situación de dónde partíamos, en el segundo capítulo hemos echado una mirada hacia el lugar o los lugares por los que queremos caminar, y ahora nos encontramos pues en la parte final, donde queremos interpretar y comprender el caso de la educación y la escolaridad en Punta Hacienda, con la intención de que pueda servir para buscar un camino de inclusión educativa para la comunidad. (tabla: III.15).

EN BUSCA DE UN CAMINO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN PUNTA HACIENDA								
ASÍ ESTAMOS			HACIA DÓNDE MIRAR			EL CAMINO DE PUNTA HACIENDA		
Justificación	Propósitos	Situación en el país y en Punta Hacienda	Cultura de la diversidad	Educación inclusiva	Investigación cualitativa	Análisis e interpretación de datos		Conclusiones
Capítulo I			Capítulo II					

Tabla: III.15

2. INTERPRETACIÓN

Voy a presentar los resultados de la interpretación de los datos recogidos en la investigación, en función de las categorías y subcategorías que aparecieron durante el proceso de análisis. Sin embargo no podemos pensar que cada categoría o subcategoría tenían una única influencia; algunas de ellas se condicionan mutuamente, otras son a la vez elemento que promueven la exclusión y apuntes hacia la inclusión, y todas ellas arman un entramado de relaciones tan complejo como es la vida (figura: III.3).

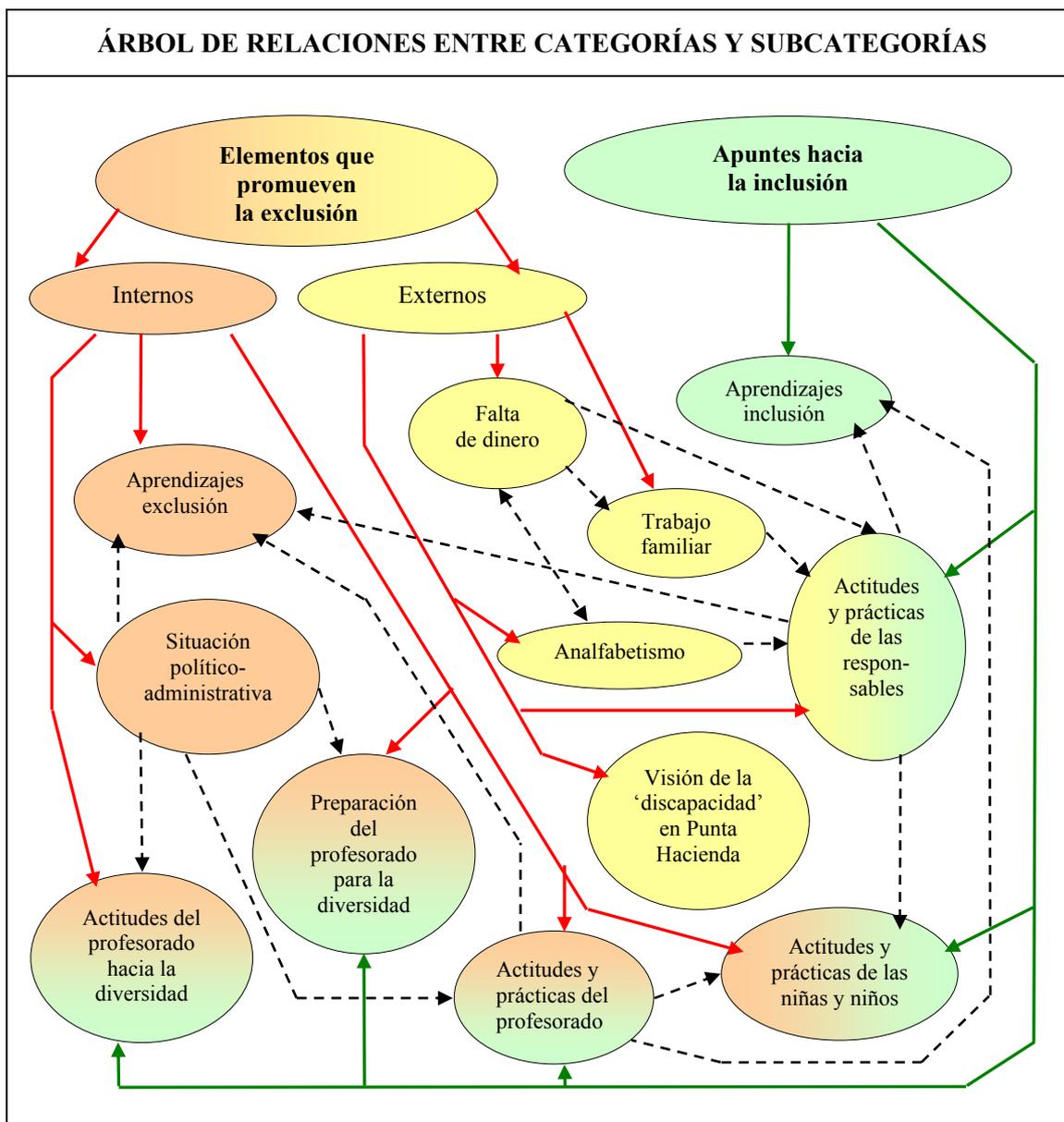


Figura: III.3

En este mundo de relaciones aparecen en primer lugar las dos supercategorías –‘Elementos que promueven la exclusión’, de color canela y amarillo, y ‘Apuntes hacia la inclusión’, de color verde,– que a su vez se van subdividiendo en el resto de categorías y subcategorías. Con intención de hacer que el gráfico resulte más claro he condensado las dos subcategorías de ‘Actitudes y prácticas del profesorado’: la de ‘según ellos mismos’ (Subc. 4.1) y la de ‘según otras personas’ (Subc. 4.3); y lo mismo he hecho con las dos subcategorías de ‘Actitudes y prácticas de las personas responsables’ (Subc. 4.2 y Subc. 4.4); pues ambas agrupaciones no varían nada las relaciones que existen y eso es lo que quiere mostrar el cuadro. Por esta misma razón no aparece en el gráfico la subcategoría de ‘otros condicionantes de la vida en el campo’.

Las subcategorías de color canela y las de color amarillo representan elementos que promueven la exclusión –internos y externos–; las de color verde son apuntes hacia la inclusión. Pero también encontramos las que comparten ambos colores, pues suponen aportes en sentido inclusivo y excluyente. Las flechas rojas indican la relación con la supercategoría de ‘Elementos que promueven la exclusión’ y las flechas verdes muestran la relación con la supercategoría de ‘Apuntes hacia la inclusión’. Aparecen también unas flechas discontinuas negras que muestran las relaciones que mantienen las diferentes categorías y subcategorías entre sí. Así por ejemplo, la subcategoría ‘Actitudes y prácticas del profesorado’ –en la que, como ya he indicado, he fundido las subcategorías 4.1 y 4.3, para efectos de la figura– aparece en la elipse que está en la parte central de abajo del gráfico. Unas veces funciona como un elemento que promueve la exclusión –flecha roja que le une con esa supercategoría– y otras como apunte hacia la inclusión –flecha verde que le une con la respectiva supercategoría–. Pero, a su vez, se ve condicionada por la categoría: ‘Situación político-administrativa’; y, además afecta a las categorías ‘Aprendizajes inclusión’, ‘Aprendizajes exclusión’ y ‘Actitudes y prácticas de las niñas y niños’.

Podemos observar cómo las categorías de ‘Situación político-administrativa’ en el ámbito del profesorado, y las de ‘Falta de dinero’, ‘Trabajo familiar’ y ‘Analfabetismo’ en el ámbito de las familias, ejercen un condicionamiento que, a su vez, repercute en el resto de subcategorías. En la interpretación de los datos que voy a hacer a continuación se va a ir explicando este entramado de relaciones.

Categoría 1: ELEMENTOS QUE PROMUEVEN LA EXCLUSIÓN

Subcateg. 1.1: ELEMENTOS INTERNOS QUE PROMUEVEN LA EXCLUSIÓN

El fenómeno de la exclusión sigue avanzando: la última niña que ha quedado excluida de la escuela ha sido una que aprobó quinto en julio de 2006 pero no pudo matricularse en septiembre en sexto año porque “*su madre no tenía para las listas*” (Infor. 7: prof.) (Subc. 1.1 y Subc. 3.1)⁷⁵.

⁷⁵ El significado de las abreviaturas utilizadas está explicado más arriba, en la tabla III.14: ‘Referencias utilizadas en las citas del informe’.

El no tener para los gastos que implica la escuela es un elemento que fuerza a varias familias a retirar a sus hijas e hijos o a no matricularlos. Ejemplos hay bastantes, aquí tenemos el de otra niña:

“Estaba bien la niña en la escuela, porque ya era grande, casi tenía doce años, y estaba en tercero, pero estaba bien. Entonces el papá le retira para no pagar las cuotas”. (Inf. 7: prof.) (Subc. 1.1 y Subc. 3.1).

Cuando le preguntaba a un responsable si había niñas o niños, en edad escolar, que no iban a la escuela, me hizo referencia a una señora concreta con la que habíamos hablado hacía unos minutos él y yo.

“Hay bastantes niños, lamentablemente no tenemos recursos para poder estudiar, en primer lugar; a veces no tienen papás, no tienen mamás, por diferentes cosas no podemos avanzar a esa base, entonces por eso quedan los guaguas afuera. Como la señora que estuvo acá, que no tenían posibilidades, llegó, así mismo había unas cuotas para hacer unos gastos pequeños, pero lamentablemente no pudieron ajustar esas cuotas”. (Inf. 2: resp.) (Subc. 1.1 y Subc. 3.1).

Conversando sobre las cuotas que tienen que poner, un responsable de una niña explicaba lo duro que resulta para algunas personas:

“Es para comprar algunos materiales didácticos, cualquier cosa, o comprar comida para complementar el desayuno escolar; tenemos que hacer una rama (poner una cuota) de dos dólares y medio por cada familia al mes. (Y a la persona que no puede hacer esos pagos:) le va cayendo el vencimiento, se va acumulando; entonces ahí es el duro para la señora.” (Inf. 2: resp.) (Subc. 1.1 y Subc. 3.1).

En las encuestas también aparecía como la principal razón que daban las madres, padres u otras personas responsables de las niñas y niños que no van a la escuela, las de tipo económico (Encuesta) (Subc 1.1 y Subc. 3.1). Esto se entiende claramente si tenemos en cuenta que ir a la escuela cuesta no poco dinero: alrededor de 100 dólares⁷⁶ en el año escolar 2006-2007. Un responsable lo expresaba en estos términos:

“Por lo general llegan hasta cuarto de básica, quinto de básica y desertan, se ponen a trabajar, el papá ya no tiene para comprarles la lista, se van a trabajar a Cuenca y ahí se pierden ya, no terminan la preparación básica.” (Inf. 3: resp.) (Subc 1.1, Subc 3.1 y Subc 3.2).

⁷⁶ 11 dólares de aporte ‘voluntario’ inicial, 33 en útiles escolares y libro, 25 de mensualidades (2’5 dólares x 10 meses), 18 para el uniforme, 10 de carreras (transporte y otros gastos ocasionados con motivo de la reconstrucción de las aulas que se está haciendo con el apoyo de una fundación extranjera y del Municipio de Cuenca, y carreras por la participación en campeonatos interescolares) y 3 de gastos varios. (Información facilitada por una responsable al momento de cerrar este informe, en mayo de 2007).

Un responsable se mostraba especialmente molesto con que se les hubiera hecho comprar libros este año que el Ministerio los estaba dando a las escuelas:

“Y tampoco estoy de acuerdo que les manden a comprar libros tan caros. Si el Estado nos está dando, hay que darle la facilidad al padre de familia. En veces esa es la causa que el padre de familia rehuye poner a los hijos en la escuela porque dice: ‘bueno, ¿de dónde va a salir?’. Me decían a mí: ‘Si yo tengo dos hijos en un grado, treinta y pico de dólares solamente en textos, más la lista de útiles, prácticamente yo padre de familia que gana cuarenta dólares semanales sin la comida, tendría que trabajar un mes para comprar la lista de útiles y sin comer’. Y ahí sí le doy la razón para que hagan de rehuir también.” (Inf. 3: resp.) (Subc 1.1).

Generalmente el profesorado ve las razones de la salida de niñas y niños de la escuela antes de acabarla en causas del ambiente familiar –situación económica, descuido, desvalorización de la educación, etc.– (En las citas de las categorías 3: ‘Condiciones de vida en el campo’ y 4: ‘Actitudes y prácticas educativas en la comunidad’ se puede apreciar). Pero cuando se les plantea directamente si hay algo de responsabilidad en la escuela, reconocen que los requerimientos de la escuela funcionan a veces como elementos que excluyen a las niñas y niños de las aulas.

“Obviamente, en el momento en el que se pide una lista muy alta (de útiles escolares), en el momento en que se piden muchos aportes a los padres de familia; esa sería una de las causas. (A veces se comete) el error de pedir unas listas muy caras y eso hace que haya unos niños que se queden en la casa. ¿Por qué?, porque la mamá dice: ‘no tengo yo para comprarles esas listas tan caras. O sea, tengo para uno, pero ya no tengo ni para dos, ni para tres, peor para cuatro. Entonces ahí ya se está dando la exclusión.” (Inf. 7: prof.) (Subc 1.1).

Si bien los elementos internos de la escuela que afectan para la exclusión son principalmente por los requerimientos económicos a las familias, pueden existir otros de índole pedagógica:

“A lo mejor sería también, ... eh, ... sería también de que, de que el maestro no llegue al estudiante ¿no?, porque la parte afectiva también, ... influye mucho en que el estudiante se quiera quedarse en la escuela o no también ese, ... es un papel, juega un papel importante; entonces por ese lado. También sería cuando el hecho de que a lo mejor el estudiante no entiende bien los contenidos, por ejemplo, y dice: ‘bueno, yo no puedo sumar, no puedo restar’ y prácticamente el niño está perdido y dice: ‘no, mejor me voy’. Se le hace difícil para él hacer deberes, dar lecciones, exámenes, a lo mejor”. (Inf. 7: prof.) (Subc 1.1).

Subcateg. 1.2: ELEMENTOS EXTERNOS QUE PROMUEVEN LA EXCLUSIÓN

Estas duras palabras de un responsable expresan cómo es el Estado y su despreocupación por la niñez, y en especial por la niñez campesina, lo que provoca la falta de educación y el analfabetismo:

“Aquí las autoridades y los políticos se llenan la boca diciendo: ‘los niños son el futuro de la patria’, pero en el fondo los niños son los últimos en la patria, son los menos tomados en cuenta, porque si realmente fuera, como dicen, los niños el futuro de la patria la educación fuera de lo mejor. Hubiera preocupación por el Estado, hubiera preocupación por los políticos, hubiera preocupación por las autoridades; pero aquí, los niños es lo mínimo de la patria; y al niño campesino lo miran como que si fuera un insecto cualquiera que está por aquí; abandonados a su suerte. Así como les tratan, son el futuro del analfabetismo.” (Inf. 3: resp) (Subc 1.2 y Cat. 7).

Un docente, cuando se le preguntaba si existía exclusión educativa, manifestaba con una claridad meridiana el problema que supone para quien no tiene dinero:

“Claro que hay (exclusión educativa). Porque ¿qué sucede aquí?: el que tiene dinero se educa, el que no tiene dinero no se educa. Y ahí se está dando la exclusión, se excluye al ser humano, al niño, al joven. Y esto se da mucho aquí en nuestro país”. (Inf. 7: prof.) (Subc 1.2 y Subc 3.1).

Sin embargo, esta misma persona manifestaba en otro momento, en referencia a las razones de que se retiren las niñas y niños antes de llegar al séptimo de básica que eran *“Casi todos son por la descomposición familiar.”* (Inf. 7: prof.) (Subc 1.2).

En las encuestas, también aparecían elementos para la no escolarización diferentes a los económicos. Las mamás, papás u otras personas responsables de las niñas y niños que no van a la escuela, argüían razones como el desinterés de las niñas o niños o su preferencia por trabajar (Encuesta) (Subc 1.2 y Subc. 3.2). Pero este mismo hecho era analizado desde otro punto de vista por otras personas que pensaban que las familias son las que motivan ese desinterés al no ver el derecho a la educación que tienen las niñas y niños:

“Ellos (los padres y madres) piensan que haciéndoles trabajar o que ellos ayuden en la casa eso es lo que tiene que hacer un hijo. Pero ellos no piensan que el niño se merece que los padres le den la educación” (Inf. 9: vec.) (Subc. 1.2 y Subc. 4.4)

Y desde el profesorado también se percibe la falta de motivación de las niñas y niños como una consecuencia del desinterés de las responsables:

“Hay otros (niños y niñas) que, como que ya no quieren venir a la escuela. Los padres; mejor para los papás, ¿pues, no? Para ellos mejor, el niño dice: ‘yo no me quiero ir a la escuela’ y el papá dice: ‘mucho mejor’. Viene aquí y dice: ‘no’, dice: ‘si ya no quiere ir a la escuela el niño’. Entonces la falta de apoyo, la falta de importancia que el padre le da a la educación. Entonces, el niño desmotivado dice: ‘no me voy a la escuela’, muy bien, se quedó, se quedó”. (Inf. 7: prof.) (Subc. 4.4 y Subc 1.2).

Categoría 2: APUNTES HACIA LA INCLUSIÓN

El término de inclusión no se había escuchado antes en la escuela de Punta Hacienda, lo que sí se conocía era el de exclusión. En la siguiente cita el docente hace referencia al diseño de la presente investigación, que lo revisó en la escuela.

“Cuando le vi en su propuesta me llamó la atención y hasta le pregunté qué quería decir eso de inclusión. Yo lo que he escuchado es la palabra exclusión, que viene de excluir, ¿no es cierto? Inclusión, casi como que..., ya le digo, no he escuchado mucho. Y,... entonces inclusión vendría en cambio de incluir, ¿no?” (Inf. 7: prof.) (Cat. 2).

Cuando se planteaba directamente el tema de vías para solucionar el problema de la falta de asistencia de las niñas y niños a la escuela, la mayor parte de opiniones, tanto de vecinos como del profesorado apuntaban hacia las madres y padres de familia.

“Habría que conversar con los padres, darles un taller para concientizarles sobre los problemas que causa el alcoholismo” (Inf. 5: prof.) (Cat. 2).

“Habría que motivar a los papás, hacerles caer en cuenta que la educación es lo básico para sus hijos. Y que la mejor inversión está ahí. (...) Concientizarlos mediante charlas, talleres, videos, poniendo alguna comparación, algo que ellos puedan captar” (Inf. 8: vec.) (Cat. 2).

“Motivarles a los papás para que ellos pongan parte de ellos en los estudios, se esfuercen y hagan que sus hijos también se entusiasmen porque si no hay apoyo de los padres los hijos así tuvieran ganas si los papás no les apoyan cómo van a hacer (...) Ellos creen que hacen bastante con mandarles un poco tiempo a la escuela, como ellos antes no han estudiado...” (Inf. 8: vec.) (Cat. 2, Subc 1.2, Subc 4.4 y Subc 3.3).

Sin embargo una persona responsable hace un llamado a la concienciación, pero no sólo de las madres, padres y otros familiares, sino de todos: la tarea es de docentes, responsables y de la comunidad.

“Pero si todos hacemos conciencia que la educación es lo primordial,... Tenemos que poner el hombro todos por salir de esta situación, de lo contrario cada día nos vamos hundiendo más”. (Inf. 3: resp.) (Cat. 2).

También hubo quien habló de otra vía para la inclusión, en referencia a la situación de desescolarización en la que se quedan las niñas y niños una vez que acaban los años de escuela en la comunidad:

“Estábamos pensando hacer una solicitud con algunas compañeras, (para) que se abra un colegio aquí, porque ir a Quingeo usted sabe que es muy lejos” (Inf. 2: resp.) (Cat. 2).

Categoría 3: CONDICIONES DE VIDA EN EL CAMPO

Subcategoría 3.1: FALTA DE DINERO

La falta de dinero es un claro elemento que promueve la exclusión; a su vez afecta negativamente en el trabajo familiar (Subc. 3.2), pues obliga a que en éste tengan que participar las niñas y niños; también tiene relación con el analfabetismo (Subc. 3.3), ya que de la misma forma que condiciona la escolaridad de la niñez de hoy, condicionó, en su día, el aprendizaje de la generación anterior.

Puede dar la impresión de que esta subcategoría es muy relativa; sí, puede serlo. Pero en el contexto de pobreza, en la situación de injusticia socio-económica en la que se encuentran muchas comunidades campesinas de Ecuador, y Punta Hacienda no es una excepción, la cuantificación del dinero comienza por la unidad: *“Un dólar para mí es bastante”* (Inf. 9: vec.) (Subc. 3.1). De todas formas, había cosas que me llamaban la atención en este sentido:

De mañanita, mientras las profesoras y el profesor toman café, una madre llega preocupada y les dice que ayer le cogieron el lápiz a su hijo. El lápiz que le habían comprado recién. Me llama la atención el valor tan relativo de las cosas: para esa señora el costo del lápiz representaba un dinero muy importante.

Por otra parte también me sorprende cómo en el recreo la mayor parte de niñas y niños gastan los pocos centavos que tienen comprando bolos, helados de hielo o papas fritas. (Cuaderno de campo, 13 de enero de 2006). (Subc. 3.1).

Una madre de familia me contaba su penosa situación: que, al no tener en la casa luz eléctrica, si llegaban tarde del trabajo las hijas tenían que ir a hacer el deber a la calle, a la luz de una farola.

“La chicas mismo así de repente vamos para la leña, ya venimos de noche y no pueden hacer el deber. Tienen que estar yendo para allá (me muestra un poste de la luz junto al camino que tiene una farola) para hacer el deber. Cerca del poste están sentadas haciendo el deber hasta noche, noche, ahí están sentadas.” (Inf. 1: resp.) (Subc. 3.1)

Esta misma señora me contaba que si está pudiendo mandar a sus hijas a la escuela es por la ayuda que recibe de unos señores:

“No tengo plata para mandar; pobres. ¿qué?, oíga. No. Somos pobre. Ahora mismo por los señores que nos dan mismo están ahí; que Dios se lo pague”. (Inf. 1: resp.) (Subc. 3.1)

En estos contextos, plantearse pues continuar los estudios una vez acabada la escuela en Cuenca o Quingeo resulta para la mayoría impensable. El personal docente también es consciente de esta situación; y se incluye entre los ‘consumidos’ por la economía; bien puede, pues el sueldo que recibe del Estado esta docente es de 240 dólares al mes, mientras que el costo de la canasta familiar básica, como ya se ha dicho, es de 447,49 dólares⁷⁷.

“En el campo es muy difícil la vida; usted sí sabe que lo económico es como la base que todo el mundo necesita y requiere; entonces para ellos se les dificulta porque ya es un periodo (el del colegio) un poquito más dificultoso incluso, y muchos se quedan ahí por el dinero que es un poco el que a todos nos está consumiendo” (Inf. 6: prof.) (Subc. 3.1).

Subcategoría 3.2: TRABAJO FAMILIAR

El trabajo que las niñas y niños realizan directamente en las labores familiares o para sus familias en Cuenca, es otro elemento que promueve la exclusión de la escuela. Este elemento se ve condicionado por la falta de dinero (Subc. 3.1), y, a su vez, influye en las actitudes y prácticas que con respecto a la educación tienen las responsables de las niñas y niños (Subc. 4.2 y 4.3).

⁷⁷ Diario ‘El Mercurio’, Cuenca, 7 de septiembre de 2006.
http://www.elmercurio.com.ec/web/titulares.php?seccion=xJoURMC&nuevo_mes=09&nuevo_ano=2006&dias=07

Durante la realización de esta investigación ha habido dos niñas que también han tenido que abandonar la escuela; ambas por motivos económicos. A una de ellas ya me he referido; la otra, de sexto de básica, tuvo que salir de la escuela sin acabar el año lectivo 2005-2006: *“se retiró sin acabar el año porque les abandonó el papá y la mamá tuvo que salir a trabajar a la feria libre”*⁷⁸, y la niña va a ayudarlo” (Infor. 7: prof.) (Subc. 3.2. y Subc. 1.2).

El trabajo infantil en Punta Hacienda es una realidad que refleja la situación que se vive a nivel del Ecuador. En el País la cifra de niñas y niños que trabajan ronda los 550.000⁷⁹, en actividades agrícolas, mineras o urbanas. En Punta Hacienda lo hacen como apoyo a las actividades agrícolas de sus padres o salen a trabajar a Cuenca. Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) existen varias causas por las cuales se tolera y fomenta el trabajo infantil en Latinoamérica “la pobreza en que viven muchas familias de la región, escaso acceso a la educación pública y debilidad de políticas socioeconómicas”⁸⁰ figuran entre las principales. Resulta interesante este enfoque de la OIT, en el sentido de entender el trabajo infantil como consecuencia de la exclusión de la educación pública, ya que habitualmente se le suele analizar en sentido contrario: el trabajo como causa de la no asistencia a la escuela.

“Hay algunos niños que yo he visto que después de clases se van a trabajar. Porque ya desde pequeños trabajan en la casa o salen a trabajar o se quedan cuidando a los hermanos en las casas.” (Inf. 9: vec.) (Subc. 3.2).

Y con el pago que reciben las campesinas y campesinos por su trabajo la situación, como dice este responsable, ‘no da para tener gastos’:

“Cuarenta dólares semanales es lo que gana en Cuenca un oficial de albañilería (un peón, o ayudante), porque casi todos son oficiales. Aquí en la comunidad, por lo general se hace el cambio de mano: yo le ayudo a una persona y viene y me ayuda a mí; lo único que nos damos es la comida, siempre nos ayudamos mutuamente. Cuando bajan a Quíngo (al centro de la parroquia), a trabajos de deshierba, piqueando, barrreteando, cualquier trabajo en el campo, les pagan tres dólares en el día a las mujeres y cinco a los hombres y solamente con el almuerzo. Realmente la situación no da para poder tener gastos.” (Inf. 3: resp.) (Subc. 3.2, Subc. 3.1 y Subc. 3.4).

⁷⁸ La Feria Libre es el mercado más grande de Cuenca, donde trabajan de forma informal muchas campesinas y campesinos como cargadores, revendiendo hortalizas o frutas, etc.

⁷⁹ Diario: “EL UNIVERSO”, Guayaquil, 18 de septiembre de 2006.

⁸⁰ Diario: “EL PAÍS”, Madrid, 26 de septiembre de 2006.

http://www.elpais.es/articulo/sociedad/218/millones/menores/trabajan/mundo/OIT/elpporsoc/20060926elpepusoc_4/Tes/

Subcategoría 3.3: ANALFABETISMO

El analfabetismo que existe entre las personas responsables de las niñas y niños también promueve la exclusión de éstos; además condiciona enormemente las actitudes y prácticas que con respecto a la educación tienen las responsables de las niñas y niños (Subc. 4.2 y 4.3).

Hablando del analfabetismo funcional, que en la parroquia de Quingeo, donde está ubicada la comunidad de Punta Hacienda, alcanza el 47%, un responsable de un niño decía:

“Son analfabetos, son personas que quizá sí saben poner el nombre pero no saben hacer cuentas. Y ahí es cuando les explotan porque les dicen: ‘te voy a pagar x cantidad de dinero’ y a la hora que le pagan, le pagan... quizá no le pagan ni la décima cantidad; y como la persona no sabe, ... contenta. Yo le digo porque había un señor que decía: ‘yo en Quingeo gano 20 dólares diarios’; y yo le decía: ‘pero, ¿cómo?, ¡tanto que ganas!’ Y un día viernes me encuentra y digo: ‘¿ya cobraste?’, ‘ya’, dice; y digo: ‘¿y cuánto cobraste? ‘Me dieron bastantísima plata’. ¿Con cuánto iba? Iba con ocho dólares de la semana. Pero como era inocente, analfabeto, ... Y trabajando quizá como un animal. Es algo que realmente a uno sí le duele, ver cómo le tratan a la persona sencilla, campesina, que no tienen educación, que no se ha preparado al menos para saber contar. Porque al analfabeto le hacen de abusar lo que más pueden: si va a comprar le cobran lo que les da la gana, si va a trabajar le pagan lo que quieren”. (Inf. 3: resp.) (Subc. 3.3 y Subc. 3.2).

El analfabetismo de las responsables condiciona la educación de las niñas y niños; éstos cuando llegan a la casa no encuentran la ayuda de la mamá, papá, abuela o abuelo responsable de ellos:

“Aquí muchos niños no vienen con deberes o si vienen con deberes, deberes mal hechos. Entonces, ¿qué quiere decir? que el papá no les revisa. ¡Pero ah!, y mucho ojo a esto: el analfabetismo de los papás. No saben leer ni escribir, entonces no pueden revisar ellos. Eso también es otra.” (Inf. 7: prof.) (Subc. 3.3).

El analfabetismo hace también que las personas responsables en la casa se sientan desorientadas, sin elementos de juicio, a la hora de valorar el aprendizaje de las niñas y niños. Una persona analfabeta decía con respecto a los aprendizajes en la escuela:

“No sé ¿Qué no más enseñarán ahí? Lo que viene trayendo, los debercitos hacer firmar. De bolitas mandan. ¿Qué más mandarán?, así uno no entiende. Algunas cositas está haciendo, oiga (aquí el tono de voz le cambió y se notó una satisfacción al hablar de que su hijo ‘alguna cosita está haciendo’). Quizá aprenderá.” (Inf. 1: resp.) (Subc. 3.3).

“Los profesores nos han encargado que les ayudemos los papás en los deberes en la casa; yo, de mi parte como no sé de letras bastante no le puedo ayudar; pero sí le digo: ‘haz los deberes que te mandó que haga’”. (Inf. 4: resp.) (Subc. 3.3 y Subc. 4.2).

Este analfabetismo de las personas responsables en la familia les lleva a éstos, a veces, a pensar que si las niñas y niños aprendan a leer y escribir en la escuela es ya suficiente:

“Sería de motivarles a los papás; porque ellos en veces, como le dije antes, piensan que le ponen en la escuela al hijo uno, dos o tres años y le sacan porque dicen ya sabe leer y escribir, entonces es suficiente”. (Inf. 8: vec.) (Subc. 3.3, Subc. 1.2 y Subc. 4.4).

Subcategoría 3.4: OTROS CONDICIONAMIENTOS

Además de la falta de dinero, de las condiciones del trabajo familiar y del analfabetismo, la vida en el campo conlleva otros condicionantes que le imprimen su idiosincrasia. Unos actúan como apuntes hacia la inclusión –como la capacidad de organización y de trabajo en equipo–; y otros como elementos que promueven la exclusión. Entre los primeros encontramos el sentido de comunidad.

En la comunidad de Punta Hacienda las vecinas y vecinos se agrupan para diferentes fines, colaboran en equipo en algunos ámbitos, trabajan en mingas (Fotos III.7, III.8 y III.9), etc. Éste es un elemento que fortalece la comunidad pues une a la misma y sirve para realizar trabajos comunitarios.

LOS TRABAJOS EN ‘MINGA’ EN LA ESCUELA



Madres de familia
limpiando los desagües junto a la escuela.

Foto: III.7



Madres y padres de familia arreglando
los pupitres en el patio de la escuela.

Foto: III.8



Madres y padres de familia trabajando en minga en el huerto escolar.

Foto: III.9

Sin embargo se observa una falta de coordinación entre las diferentes instancias comunitarias, entre las cuales está el comité de madres y padres de familia.

“El presidente de padres de familia y el de la comunidad nunca llegan a un acuerdo. Siempre, si uno llama a una minga comunitaria, el otro llama a los padres de familia el mismo día a trabajar en la escuela. Entonces ahí la gente dice y yo ahora por quién trabajo ¿como padre de familia o como comunidad? Entonces ahí vienen los problemas y todo. Faltaría un poco más de organización”. (Inf. 9: vec.) (Subc. 3.4).

Noto una falta de coordinación entre los grupos del pueblo: El comité pro mejoras está coordinado con el comité de padres de familia, pero ninguno de estos está coordinado con el presidente de la comunidad. (Cuaderno de campo, 25 de septiembre de 2006) (Subc. 3.4).

Un aspecto que no ayuda para buscar caminos de justicia, de inclusión es una especie de resignación ante su pobreza aderezada y fomentada también desde la religión; una idea de que la justicia es cosa de la otra vida.



En el camino de la comunidad de Punta Hacienda a Quingeo, la cabecera cantonal, se pasa frente al cementerio. Y en el frontispicio hay una leyenda que siempre nos llamó la atención a Cathy y a mí, dice así: “Aquí termina la vanidad y empieza la igualdad”. Esa leyenda expresa una idea que está bien metida en el interior de la gente: que aquí, en esta tierra, no van a conseguir igualdad, equidad, que van a seguir siendo pobres y que cuando mueran Dios se encargará de hacer justicia. Esta es una de las principales razones que me motiva a estar aquí, a hacer este trabajo: para desvelar con la gente de la comunidad elementos que demuestren que las causas de la injusticia están en las relaciones sociales, que lo que Dios quiere es que vayamos construyendo la equidad aquí, en la tierra. (Cuaderno de campo, 9-XII-2005) (Subc. 3.4).

Foto: III.10

El alcoholismo es otro elemento de la vida campesina (aunque no sólo de ésta) que ‘consume’ a muchas personas. Un docente, hablando sobre las causas de la ‘deserción’ establece una relación entre éste, el trabajo y la educación:

“La mayoría consume, el 60% de los padres de familia toman y muchas veces son ‘campañistas’ y no les permite trabajar. Campañistas quiere decir que comienzan a tomar y siguen siete u ocho días bebiendo, sin parar. Y como consecuencia no pueden trabajar, el hogar se mantiene pobre y no hay medios económicos para solventar la educación de los hijos.” (Inf. 5, prof.) (Subc 3.4).

Esta influencia del alcoholismo en la exclusión de las niñas y niños, queda reflejada en el libro de matrículas de la escuela donde, refiriéndose a un niño que dejó la escuela sin acabarla, consta que “se retiró por problemas alcohólicos del abuelo y de la madre”. (Subc. 3.4).

La costumbre de tomar alcohol de los adultos llega incluso hasta los paseos de las niñas y niños de la escuela, de modo que éstos lo aprenden en el ambiente escolar; ya que, si bien no se hace propiamente en el recinto escolar, sí es en un espacio –el de los paseos– educativo que funciona como ‘prolongación’ del mismo. Las niñas y niños después del paseo que hicieron con las madres y padres contaban al profesor lo que habían comido y bebido:

“Comimos cuy, mote pelado, arroz, quesillo, habas, pollo, canguil, huevo, papas, chichas (para los niños) y trago” (para los adultos, pues algunos papás les acompañaron). (Obs. 6). (Subc. 3.4 y Sub. 6.2).

Categoría 4: ACTITUDES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA COMUNIDAD

Subcategoría 4.1: DEL PROFESORADO SEGÚN ELLOS MISMOS

Las actitudes y prácticas de las profesoras y profesores en la escuela de Punta Hacienda unas veces actúan como apuntes hacia la inclusión y en otras ocasiones como elementos que señalan más hacia la exclusión. Y estas prácticas y actitudes están condicionadas por la situación político-administrativa (Cat. 7) que se vive a nivel educativo en el país. En los aspectos de capacitación y de salarios, las condiciones no favorecen su labor:

“En la preparación nuestra hemos tenido que pagar, y buscar otras formas, y usted sabe que el sueldo no, (se ríe), no es propio como para pagar uno de treinta o cuarenta dólares. ¿Que lo hemos hecho?, sí, porque nosotros, como profesores tenemos la obligación y como personas nos hemos capacitado, pero hablando ya de nuestro sacrificio, de nuestro bolsillo.” (Inf. 6: prof.) (Subc. 4.1, Subc. 5.2 y Cat. 7).

PROFESORAS CAMINANDO HACIA LA ESCUELA



Las profesoras y profesores hablan de ‘su sacrificio’ para capacitarse. No sólo es ese el esfuerzo que tienen que hacer: cada día deben caminar alrededor de 45 minutos para llegar hasta la escuela.

Foto: III.11

Aunque también las docentes son conscientes de su responsabilidad a la hora de capacitarse y reconocen que la premisa es un interés por su parte, una actitud de ‘querer hacer’.

“Pero bueno, a veces sí depende también del maestro, porque si el maestro no se interesa en capacitarse nadie le puede mover, es como querer moverle a un cerro” (risas). (Inf. 7: prof.) (Subc. 4.1 y Subc. 5.2).

Sobre cómo mejorar la educación de la escuela, se hace un llamado al trabajo conjunto entre la familia y la escuela y entre el profesorado, y al entendimiento entre este último:

“(Habría que) trabajar en forma unánime, unida, padres, niños y profesores. Ahora no se hace. Habría que darles charlas a los padres, seminarios. Por parte de los profesores habría que hablar un mismo lenguaje, tanto la dirección como los profesores para que no se de una controversia y los objetivos sean claros”. (Inf. 5: prof.) (Subc. 4.1).

Como decía en el capítulo anterior, las profesoras y profesores del campo tienen experiencia en el trabajo con grupos heterogéneos; en las observaciones pude comprobar cómo trabajan con tres niveles en la misma aula (Foto: III.12).

EL TRABAJO CON NIVELES DIFERENTES



El profesor trabajando con las chicas y chicos de 6° de básica, mientras los de 5°, al fondo, y las de séptimo, acá, hacen sus tareas.

Trabaja con dos tareas: tarea dirigida y tarea de mesa (o trabajo de mesa). De modo que en un momento estaba con los de quinto, por ejemplo, explicando materia o revisando algún trabajo, y mientras tanto los de 6° y 7° tenían tarea para hacer ellos: individualmente o grupal. Luego les deja con tarea a los de 5°, se pasa a los de 6° para hacer el trabajo dirigido, y 5° y 7° hacen el trabajo de mesa; luego con los de 7°. Y finalmente hace una evaluación general. (Obs. 1) (Subc. 4.1).

Foto: III.12

Me llama la atención como, a pesar de las dificultades económicas que todas y todos saben que existen en las familias de la comunidad, se hacen gastos extras, como los de las ‘bandas de honor’ para las niñas o niños que son elegidos ‘abanderados’. Teniendo en cuenta las calificaciones obtenidas por los estudiantes del último año –séptimo de básica– se les jerarquiza a éstos y se condecora a los tres primeros. El que ocupa el primer puesto es el abanderado y el segundo y el tercero los ‘escoltas’. Esta labor de selección se llevó a cabo una mañana entre el profesorado y representantes del comité de madres y padres de familia.

Una vez establecidos los puestos de honor se comenta si van a llevar banda o no. Se dice que en los años anteriores se optó por no llevar porque hay familias que no podrían pagarla. Otras personas comentan que no es mucho dinero, que hay baratas por cinco dólares. Finalmente deciden que sí llevarán. Además se deben revisar las chompas de todos los chicos de los tres años últimos, que son los que desfilarán el día del juramento de la bandera, para ver si están en buen estado y si no decirles que tienen que hacerse otras (el año pasado costaron 6,80 dólares cada una). Además deben ir todos los del desfile uniformados con zapatos negros, guantes blancos y pantalón negro (la chompa es rojo vino).

Después, una persona del profesorado, justificando su posición de que las familias de las niñas y niños condecorados compren las bandas, me decía: *“Yo ya sé lo que pasa. Si no llevan banda hay críticas entre los mismos compañeros profesores de las diferentes escuelas”* (Obs. 4) (Subc. 4.1 y Subc. 4.2).

Subcategoría 4.2: DE LAS RESPONSABLES, SEGÚN ELLAS MISMAS

Las actitudes y prácticas de las personas responsables de las niñas y niños de la escuela de Punta Hacienda unas veces actúan como apuntes hacia la inclusión y en otras ocasiones como elementos que apuntan más hacia la exclusión. Y estas prácticas y actitudes están condicionadas por la falta de dinero (Subc. 3.1), el trabajo familiar (Subc. 3.2) y el analfabetismo (Subc. 3.3) que existe en la comunidad.

Las expectativas educativas que para las niñas y niños se tienen en las familias están condicionadas por la situación que vive la familia. Preguntada una madre de familia sobre el futuro educativo de su hija e hijo, si acabarán la escuela, manifiesta incertidumbre en una y desconfianza en el otro. Éste último, el hijo se encuentra en situación de discapacidad cognitiva.

“No sé si acabarán... No aprende nada (refiriéndose al hijo): es demás inocente, nada no hace; en primer grado mismo está. (La mayor) tal vez; quizás aprenderá. El otro (refiriéndose, de nuevo, al hijo) es bien inocente, ¿por qué será también?” (Inf. 1: resp.) (Subc. 4.2).

Un responsable de una niña manifestaba así su interés y empeño porque la niña se educase a pesar de todos los inconvenientes.

“Tuve que pedir para comprar los útiles, por ahí. Pero lo importante para mí es de educarles a ella, porque la educación es lo más necesario para ella. Aunque no deje nada para ella, pero la educación es lo importante para mí.” (Inf. 4: resp.) (Subc. 4.2 y Subc. 3.1).

Sobre por qué hay niñas y niños que no van a la escuela se ven causas tanto en la situación económica como en la ‘falta de responsabilidad de los papás’, según un padre de familia:

“Parte por la falta de recursos económicos. También por falta de responsabilidad de los papás. (La falta de responsabilidad es:) no tener mucho interés por la educación de los hijos; más les interesa lo que es la vida personal, criar animales, que trabajen (las hijas e hijos), mas no pensar que la educación es lo mejor que se les puede dar a los hijos. O sea, a mi parecer eso yo creo que es la situación que se da.” (Inf. 3: resp.) (Subc. 4.2, Subc. 1.2 y Subc. 3.1).

Pero esta misma persona al reflexionar sobre la única niña que ha ido al colegio a Cuenca en los últimos años, reconocía que había podido hacerlo por la ventajosa situación económica que se vive en su familia:

“Porque su papá pasa en EE.UU., tienen posibilidades y le apoya desde allá para que vaya a estudiar”. (Inf. 3: resp.) (Subc. 4.2 y Subc. 3.1).

Un padre de familia hacía la interpretación de la falta de avance de su hijo en la escuela en el sentido de que no pasa de año porque ‘no quiere aprender’ y le daba permiso a la profesora para que le tirara de las orejas a su hijo si no le obedecía:

Mientras tomábamos el agüita (infusión) en el aula vieja que hace de cocina de los profes, antes de comenzar las clases, ha llegado una madre de familia para presentarse a la nueva profesora de segundo y contarle que su hijo lleva ya tres años en segundo, que no quiere aprender. Le ha dicho que le hale las orejas si es necesario y que le avise si es que no le obedece; y le ha indicado dónde vive. (Cuaderno de campo, 2 de febrero de 2006) (Subc. 4.2).

Subcategoría 4.3: DEL PROFESORADO, SEGÚN OTRAS PERSONAS

Anteriormente hemos analizado la visión del propio profesorado sobre sus prácticas, ahora vamos a ‘escuchar’ a las personas de la comunidad qué piensan sobre la labor de los docentes. Varios responsables de niñas y niños se quejaban de la enseñanza en la escuela: *“No enseñan bien, no saben leer, acaban el sexto grado pero no saben nada”*. (Inf. 2) (Subc. 4.3 y Subc. 6.2). Y esto también se ve como un inconveniente más para que las niñas y niños puedan continuar sus estudios en el colegio.

“Si el maestro ya va preparado, le puede transmitir algo más, el niño también sale un poco más preparado, ya no se queda tan retrasado como salir de aquí que no haiga un profesor que no haiga tenido preparación a comparación de un niño que está en la ciudad que ya tienen los profesores más avanzados”. (Inf. 3) (Subc. 4.3 y Subc. 6.2).

Existe la percepción de que en las escuelas de la ciudad hay mejor educación que en las campesinas y que el profesorado allí está más preparado.

“En la ciudad siempre hay un poco más de, ... mejor educación. Los profesores se preocupan un poco más, hay más responsabilidad que aquí”. (Inf. 3: resp.) (Subc. 4.3).

Otro tema que preocupa en la comunidad es el del horario que cumplen las profesoras y profesores en la escuela. En todas las entrevistas, de una u otra forma se reflejaba este sentir. El promedio de tiempos de los siete días completos que yo pasé en la escuela de enero a marzo de 2006 fue de las 8:40 de la mañana, como hora de inicio de las clases y de las 12:25 del medio día como hora de finalización de las mismas.

(Habría que) *“Exigir a los profesores que cumplan primeramente con el horario. Eso sería lo más: que cumplan el horario. Sería exigirles más a ellos, el cumplimiento con la educación de los niños.”* (Inf. 8: vec.) (Subc. 4.3).

“Nosotros (profesorado y responsables) llegamos a un consenso: que los profesores entren ocho en punto de la mañana y salgan una en punto de la tarde (pero también) en veces los niños llegan a las nueve de la mañana. Y ahí sí ya no es culpa del maestro” (Inf. 3: resp.) (Subc. 4.3 y 4.4).

Y a este respecto los profesores dicen que no pueden empezar a la hora señalada porque no han llegado todavía las niñas y niños.

“No hay cómo comenzar antes porque los niños no llegan; y si no están todos se van quedando atrás”. (Inf. 5: prof.) (Subc. 4.1).

Subcategoría 4.4: DE LAS RESPONSABLES, SEGÚN OTRAS PERSONAS

Antes hemos hablado de la visión la educación que las personas responsables de las niñas y niños tenían, según ellas mismas; ahora van a ser profesoras, profesores y otras personas del vecindario las que van a opinar sobre el caso. Hay opiniones en el sentido de que lo único que les interesa a las madres y padres es que sus hijas e hijos aprendan a leer y escribir, y a sumar y restar, nada más, pues ‘con eso es suficiente’:

“Para ellos (las personas responsables) a veces es importante lo único: saber leer, escribir, sumar y restar, nada más. Hablemos de que esto viene siendo una conciencia de padres, porque para los padres es suficiente y les enseñan también a ellos a quedarse ahí, a quedarse en eso” (Inf. 6: prof.) (Subc. 4.4).

Se ve el desinterés de las responsables por la educación de sus hijas e hijos como el principal problema que tiene la educación en Punta Hacienda, hasta el punto de poder llegar a pensar que el maestro ya no puede hacer más, pues la falta de apoyo de las madres y padres es el inconveniente más importante.

“En realidad lo que se hace necesario es el,.. ¿cómo es? el incentivarles a los padres de familia, el hacerles notar la importancia que tiene la educación para sus hijos. Porque ahí, para ellos es tan solo un cumplir: el niño llegó a los seis años y tiene que ir a la escuela. (...) Ese es el peor problema que tenemos: porque es casi pelear contra marea, se puede decir, el maestro en la escuela hace lo posible, pero en la casa no hay el apoyo por parte de los padres de familia. Ese es el problema.” (Inf. 7: prof.) (Subc. 4.4).

También, piensan algunos docentes que la poca importancia que ‘el padre de familia’ da a la educación es consecuencia, a veces, del alcoholismo y una ‘despreocupación por los hijos’:

“El padre de familia a veces da poca importancia a la educación. El padre de familia a veces se dedica al alcoholismo; se despreocupa de los hijos” (Inf. 5: prof.) (Subc 3.4 y Subc 4.4).

Hablando de las niñas y niños que salen de la escuela antes de acabar el periodo regular hasta el séptimo de básica, un profesor dice que son las responsables las que les sacan ‘obligadamente’; y un vecino afirma que la participación que exige la escuela de las responsables en mingas y reuniones hace que la gente abandone:

“En todos los casos fueron los padres los que les obligaron a los niños prácticamente a salir. Yo veo así”. (Inf. 7: prof.) (Subc. 4.4).

“A veces pienso que también se corre la gente (abandona) por no colaborar en las mingas; cuando hay reuniones no les gusta participar entonces eso es una excusa de decir que ‘no tengo plata’. Claro, hay veces que no mismo tienen. Pero en veces es excusa para no asistir y retirar a los hijos.” (Inf. 8: vec.) (Subc. 4.4 y Subc. 1.1).

Otro aspecto a tener en cuenta es la influencia del analfabetismo de las madres, padres, abuelas, etc. Éste está condicionando las actitudes y prácticas que tienen de la educación de las niñas y niños bajo su responsabilidad:

“El apoyo que ya tienen que recibir los niños no lo hacen (no lo dan las responsables), pero bueno a veces también hay que hacer notar que ellos, la mayor parte, hay un analfabetismo por parte de los padres. ¿Y cómo puede un padre de familia, si no sabe él leer, cómo puede darle importancia a la educación y hacer que el hijo también le de importancia”. (Inf. 7: prof.) (Subc. 4.4 y Subc. 3.3).

Subcategoría 4.5: PRÁCTICAS Y ACTITUDES DE LAS NIÑAS Y NIÑOS

Las actitudes y prácticas de las niñas y niños en la escuela de Punta Hacienda unas veces actúan como apuntes hacia la inclusión y en otras ocasiones como elementos que apuntan más hacia la exclusión. Y estas prácticas y actitudes de las niñas y niños están condicionadas por las de sus responsables (Subc. 4.2 y Subc. 4.4) y por las del profesorado (Subc. 4.1 y Subc. 4.3). Éste último condicionamiento se observa muy bien en la interpretación que hago de la información recogida en la categoría 6, de ‘Aprendizajes en la escuela’.

Como ya se ha mencionado en la subcategoría 1.2, las motivaciones que llevan a las niñas y niños a poder mostrar desinterés por las cuestiones escolares (Encuesta) están influidas por el desinterés de sus responsables.

“El desinterés de los padres hace que el niño no venga con una buena predisposición acá para aprender, ellos piensan que viene solamente es a jugar, y... la falta de control en el hogar, porque usted sabe que en el hogar nosotros al niño le controlamos es con los deberes”. (Inf. 7: prof.) (Subc. 4.5 y Subc. 4.4).

NIÑAS Y NIÑOS EN LAS AULAS



Niña y niños del segundo de básica (06-07).

Foto: III.13



Aula de 5°, 6° y 7° de básica (06-07).

Foto: III.14

A las niñas y niños les cuesta mucho hablar en público con personas mayores, en el patio, entre ellas y ellos, sí lo hacen, pero cuando están frente a alguien que represente autoridad para ellos no hablan. En el capítulo II, al hablar de la inclusión y la escuela pública me refería a un trabajo anterior donde recogíamos las palabras de un vecino de Punta Hacienda que decía: “Hemos sido educados para callar y con nuestros hijos hacemos lo mismo” (IZQUIERDO y ROSANO, 2004: 92). En la actual investigación volví a constatar el mismo silencio.

Hoy ha faltado una niña de séptimo. Les pregunto a las niñas y al niño de séptimo por qué no ha venido su compañera y dicen: “No sé”. Según una profesora esto es lo que más dicen; hoy comentaba (esta profesora) medio en broma, medio en serio que a todo que se les pregunta contestan eso. (Obs. 5) (Subc. 4.5).

Las niñas y niños apenas participan, se avergüenzan de salir adelante, son muy tímidos. Le pregunto al profesor que si es por estar yo y me dice que no, que siempre se portan así. Que cuando él llegó aún eran más, pero que poco a poco les ha ido dando confianza. Les pide a diferentes niños y niñas que salgan adelante a leer en voz alta; pero leen bajo, no se entiende lo que dicen y los demás casi no le hacen caso. Además los otros grupos, de sexto y séptimo, conversan y meten bulla. “¿Qué pasa? ¿No practican la lectura?”, les pregunta el profesor. (Obs. 3) (Subc. 4.5).

Es evidente que no; la lectura y la escritura son deficientes siendo herramientas básicas para el conocimiento; y, como ya se ha dicho, la expresión oral también se encuentra con limitantes. En lo que sí participa la gran mayoría y lo hace con agrado es en las tareas de dibujo.

Les encanta dibujar y pintar; lo hacen con interés, tanto si es dibujo libre, como el dibujo lineal en el que el profe les va guiando. (Obs. 2) (Subc. 4.5).

Categoría 5: DIVERSIDAD DE CAPACIDADES

Subcategoría 5.1: LA ‘DISCAPACIDAD’ EN PUNTA HACIENDA

A esta subcategoría, ‘La discapacidad en Punta Hacienda’, le llamé así porque es el nombre que más se conoce aquí y además, en el transcurso de la investigación fue apareciendo otra subcategoría dentro de ésta con la que yo no había contado. Me refiero a la ‘desnutrición como discapacidad’. Y ésta última no es una diversidad a respetar, una diferencia que debemos valorar, sino una desigualdad a combatir. Además, recogí en ella la percepción de la ‘discapacidad’ que existe a nivel de la comunidad. Ambos aspectos, actúan como elementos que apuntan más hacia la exclusión: la desnutrición, obviamente, pero también la percepción de la gente.

La desnutrición, pues, representa en Punta Hacienda uno de los principales elementos ‘discapacitadores’. Sin embargo, no es sólo a nivel de Punta Hacienda, “en Ecuador, el 19 por ciento de los niños menores de cinco años tiene desnutrición crónica”⁸¹. Al referirme a la discapacidad en la comunidad y si había niñas o niños en alguna situación de discapacidad apareció el tema de la desnutrición que se sufre en el campo.

“Nadien (nadie tiene discapacidad). Por lo menos; aquí no hay de eso, no se ha ocasionado. Aquí es que la falta de alimentación, ... que los niños se desnutren. Necesitan más alimentación para que vayan solventando la vida.” (Inf. 2: resp.) (Subc. 5.1).

Otras informantes ya indicaron que había dos personas, una joven y un joven que se encontraban en situación de discapacidad y que cuando fueron niña y niño no habían ido a la escuela. Al respecto de cómo sería el ambiente escolar para alguna niña o niño en situación de discapacidad, un papá lo consideraba muy difícil por la falta de preparación de todos, por lo que abogaba por la educación especial. Al mismo tiempo considera que ‘sería penoso que se diera un caso de discapacidad en la escuela’.

“No (no hay niñas o niños en situación de discapacidad); que yo sepa. (En caso de que hubiese), bueno, quizá a la misma niña o niño se le haría un poco más complejo, porque al ver que los demás son... y él el único que tiene una deficiencia. Y hasta por la misma situación de él se volvería más compleja, al no tener quizá la comprensión de los

⁸¹ Diario: “El Comercio”, Quito, Ecuador, 17 de octubre de 2006.
http://elcomercio.terra.com.ec/noticiaEC.asp?id_noticia=69599&id_seccion=8

demás. Entonces para eso se requieren fundaciones, el mismo INNFA, donde haiga un apoyo para poder ingresar a una escuela especial para él. Porque el ambiente, más que afectar a los demás niños, le afecta psicológicamente al mismo niño que va a sentirse mal de estar solamente ahí, como aislado de los demás. Sería bastante penoso que se diera un caso de esos en nuestra escuela. Porque por lo general no están preparados para eso. Creo que nadie estaría preparado para atender a un compañero discapacitado, o para entenderle al menos, ninguno de la niñez creo que va a estar preparado para eso. Y eso inclusive hasta los mismos padres de familia, no tienen un grado de preparación para poder aceptar eso.” (Inf. 3: resp.) (Subc. 5.1).

LA DIVERSIDAD



Seis niñas y dos niños jugando en el recreo: ocho personas.
Una muy hábil para los deportes, otra con problemas respiratorios,
otra en situación de discapacidad cognitiva, otra en situación de
carencia afectiva, otra con el pensamiento muy desarrollado,
otra con aprendizaje lento, otra con gran capacidad expresiva,
otra con diversidad visual,...

Ocho personas jugando en el recreo: dos niños y seis niñas.

Foto: III.15

Desde el profesorado también se hace referencia a la desnutrición como un importante condicionamiento para el aprendizaje, y que posiblemente sea la causante del ‘muy bajo nivel’ que presentan las niñas y niños.

“El nivel de los niños es muy bajo aquí, muy bajo; no sé si es por la desnutrición que tienen, porque la mayoría de los niños aquí son pequeños, pequeños; y ahí es la desnutrición, la falta de alimentación”. (Inf. 6: prof.) (Subc. 5.1).

Esta docente, al preguntarle sobre niñas y niños en situación de discapacidad en la escuela se refería a los ‘niños especiales’ que tiene en el aula; los describía de la siguiente manera:

“Ella tiene una deficiencia, digamos tiene como lagunas mentales, la memoria se le olvida, tienen muchas lagunas. También niñas que digamos tienen bajo déficits, de inteligencia, hablemos así; son muy,... ¿cómo le digo?, como que se atrasan y no graban, no graban, no asimilan. Incluso hay una niña con déficit de lo que es algo motor en escribir.” (Inf. 6: prof.) (Subc. 5.1).

Subcategoría 5.2: PREPARACIÓN DEL PROFESORADO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

La preparación del profesorado para atender a la diversidad unas veces actúa como apunte hacia la inclusión y en otras ocasiones como elemento que apuntan más hacia la exclusión, debido a que no existe la preparación suficiente. También es de destacar que esta falta de preparación está condicionada por la situación político-administrativa que se vive a nivel educativo (Cat. 7).

La formación del profesorado que trabaja en la escuela de Punta Hacienda es del Instituto Superior Pedagógico Ricardo Márquez. La directora actualmente se encuentra estudiando una licenciatura. Todos ellos hacen un reclamo de capacitación para trabajar con los ‘niños especiales’.

“Ojalá nos capaciten más en lo pedagógico a nosotros, porque siempre requerimos estar capacitados y preparados, y especialmente aquí hay el problema para trabajar con estos niños especiales que hablábamos anteriormente. Eso es lo que ahorita a mí me urge.” (Inf. 6: prof.) (Subc. 5.2).

El profesorado considera que haría falta personal especializado para atender a las niñas y niños en situación de discapacidad. Preguntada una profesora sobre situaciones de discapacidad en la escuela se refiere a niñas ‘hiperactivas con falta de atención’ y dice que los tienen en la escuela porque no hay escuela especial para ellos.

“Sí. (Hay) dos niñas que necesitan de especialista. Por ejemplo hay niñas hiperactivas, con falta de atención: se les da una tarea y a la media hora preguntan, no saben qué hay que hacer. Haría falta un psicólogo, un terapeuta de lenguaje, ... Pero no hay recursos, entonces siempre tenemos que reunirles a todos. No hay escuela especial para ellos”. (Inf. 5: prof.) (Subc. 5.2 y 5.3).

Como ya he venido comentando, en Ecuador no se maneja la expresión de inclusión educativa, se sigue hablando –y practicando– la integración. Pero para manejar la integración también se requiere de capacitación.

“Aquí no se utiliza esa expresión. Integración sí se hace aquí. Pero propiamente tenemos que hablar que para esa integración los profesores seamos los primeros en capacitarnos, para poder manejar esa situación. Porque es muy, ... es muy bueno, ¿no? Pero ya, siempre y cuando no tenga la preparación óptima para trabajar con ese grupo”. (Inf. 6: prof.) (Subc. 5.2).

La preparación del profesorado de las escuelas públicas se encuentra con el problema de la falta de apoyo del gobierno, teniendo ellos que preocuparse por esa formación, como ya hemos visto en la subcategoría 4.1 ‘Actitudes y prácticas educativas del profesorado’. Por lo que demanda formación en ‘problemas de aprendizaje’.

“En el plano de problemas de aprendizaje, como discalculia, la dislalia, dislexia, ... que son problemas que se dan a diario en el aula; pero siempre que no sean cursos repetitivos, que sean cursos con práctica y solución. Se da el caso de que llega el instructor, lee lo que está aquí (me muestra un cuaderno) y si pregunta alguno se pone con rabia, se pone bravo y se sale de la pregunta”. (Inf. 5: prof.) (Subc. 5.2).

Subcategoría 5.3: ACTITUD DEL PROFESORADO HACIA LA DIVERSIDAD

La actitud del profesorado hacia la diversidad supone unas veces unos apuntes hacia la inclusión y en otras ocasiones elementos que se dirigen más hacia la exclusión; y se ve también, como otras categorías, condicionada por la situación político-administrativa que se vive a nivel educativo (Cat. 7): se percibe la integración como una imposición del gobierno, no se tiene la capacitación necesaria para atender a la diversidad, y no se cuenta en la escuela con personal de apoyo conocedor de las discapacidades.

En referencia a la presencia en el aula de niñas y niños con alguna discapacidad se ve en ellos una causa de indisciplina; pero también un reto para el profesor, una necesidad de prepararse más:

“Algunas veces altera en el aspecto emocional. El niño con esos problemas llora con facilidad o tiene un temperamento fuerte que a lo posterior termina en riña, peleando, ... y aparece la indisciplina en el aula. Los que tienen problemas su aprendizaje es lento, no captan bien. Y si es discapacidad motora en el aspecto motor también es lento. Sería un reto para el profesor, habría que prepararse mejor, buscar soluciones. Pero siempre se está velando por los niños con problemas”. (Inf. 5: prof.) (Subc. 5.3 y Subc. 5.2).

Así, la visión del profesorado en cuanto atención a la diversidad se mueve, a veces, entre el paradigma de la educación especial y el de la integración. La misma persona habla desde los dos enfoques, para terminar reconociendo que lo que se requiere es mayor capacitación:

“A mi parecer sería fabuloso si es que se formara un solo grupo de estos niños y se tuviera un profesor sólo para ellos, o... Porque a medida de que los otros avanzan, ellos se sienten reprimidos, porque no es lo mismo, igual los otros niños se preguntan por qué ellos no hacen igual que ellos, o por qué hay mayor atención hacia ellos. Entonces un poquito problemático y uno también se siente a veces con las manos atadas porque más ya no puede dar.” (Inf. 6: prof.) (Subc. 5.3).

“En una escuela todos los alumnos son un mundo diferente, entonces siempre se forma grupos, ... grupos; pero que dan unos desde un pequeño nivel hasta un alto nivel; pero entre éstos se ayudan y salen; pero ya hablemos de niños especiales propiamente, ese ya es otro grupo. No quiero decir aparte, porque ellos también forman parte de la educación, y si los segregamos estaríamos volviendo, ... a yo qué sé, mucho atrás, no valdría la pena el esfuerzo; entonces es bueno integrarles, pero ya le he dicho, para eso necesitamos los profesores mayor capacitación.” (Inf. 6: prof.) (Subc. 5.3 y Subc. 5.2).

Sin embargo, en otras ocasiones el análisis se hace desde el punto de vista de la integración: no se habla de ‘que formen un solo grupo’, pero es hacia ellas y ellos, los ‘niños con problemas’, hacia donde se mira, “si algo se puede hacer por ellos”, dice la docente, “pues se debe de hacer”. Al plantear de qué modo afecta la presencia de niñas y niños con discapacidad en el aula regular se analiza así:

“Bueno, lo que pasa es que el maestro tiene que adaptarse, ¿no es cierto? Porque ahí verá, o sea, los otros niños normales, ya, ellos van captando el aprendizaje, eh... no digamos de igual manera, pero sí lo hacen más o menos. Entonces nosotros tenemos que, ... no podemos forzarles a ellos a aprender y tenemos que ir siguiendo el ritmo del aprendizaje que ellos tienen, si está poco, ... Pero tenemos que irles, ... No, o sea: no dejarles de lado en el aula, sino hay que ir haciendo algo con ellos también. Si es que bueno, si es que van aprendiendo rasgos, ... Ya digo, y si de ahí se les puede ir... sacándoles y vayan aprendiendo algo más, mucho mejor.” (Inf. 7: prof.) (Subc. 5.3).

“Ellos son también parte de la... parte de la niñez, no son seres humanos que no puedan estar en un aula. No son, por decir, que tengan a lo mejor problemas de locura, es decir que ya es imposible: que pegan a los compañeros, no es así. Son niños más bien, exceptuando a Inti, porque Inti es diferente a los otros. El era bastante hiperactivo, se portaba mal con los compañeros, les trataba mal; pero los otros no. Entonces eso le digo: no hay ningún problema a mi modo de ver, si algo se puede hacer por ellos pues se debe de hacer”. (Inf. 7: prof.) (Subc. 5.3).

Otro condicionante que aparece es la percepción de la integración como algo ajeno, impuesto por parte del Ministerio de Educación, sin que se manejen por lo tanto criterios pedagógicos o de derechos humanos.

“Obviamente, que ya el maestro, tiene que en el aula, hacer que los demás compañeritos les consideren a los, a estos niños, (baja el tono de voz, como no sabiendo cómo llamarlos) y que les apoyen. Eso es lo que quiere, porque, según ahora tengo conocimiento que los gobiernos quieren, o los ministerios de educación, quieren que los niños con discapacidad vayan a las escuelas comunes normales.” (Inf. 7: prof.) (Subc. 5.3).

Categoría 6: APRENDIZAJES EN LA ESCUELA

Los aprendizajes en la escuela los he clasificado según he interpretado que favorecen o no la inclusión, aún siendo consciente de que tal división no es siempre precisa y clara. Lo que sí podemos observar es que todos sus aprendizajes están condicionados por las prácticas y actitudes hacia la educación de sus responsables (Subc. 4.2 y Subc. 4.4) y por las del profesorado (Subc. 4.1 y Subc. 4.3).

Subcategoría 6.1: APRENDIZAJES QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN

PROFESORA, NIÑAS Y NIÑOS



Diferentes, juntos, aprendiendo el camino de la inclusión.

Foto: III.16

Ya he comentado en la subcategoría 4.5 de ‘Prácticas y actitudes de las niñas y niños’ que hay timidez y poca disposición a hablar en público de los mismos; frente a esto el profesor muestra mucho interés e insistencia porque se comuniquen, pero siempre con paciencia y con respeto hacia los estudiantes; todo lo dice sin elevar el tono de voz, nunca lo hace:

El profesor les pide que salgan adelante. Sólo un chico sale voluntariamente, y después ya no quiere pasar nadie. Entonces él les va pidiendo a cada uno, pero no se mueven del pupitre, insiste mucho, incluso les amenaza con dejarles sin recreo (sin gritar, nunca les grita) y, muy poco a poco, despacio, van saliendo. Tienen mucha vergüenza. Al acabar de leer la redacción el profe pide aplausos de todos los niños y niñas para el que ha salido. (Obs. 6) (Subc. 6.1).

Frente a ese silencio de los estudiantes el profesor busca las estrategias para que se expresen. Una de esas formas es la del dibujo; con él expresaron lo que habían entendido y lo que no, la mayor parte sí lo había entendido y por medio del dibujo el profesor se dio cuenta de quién no lo había hecho.

Después de que las niñas y niños de quinto han leído un apartado sobre la erosión les pregunta qué entendieron de la lectura. No contestan nada. “¿Habrán terrenos erosionados aquí?” No contestan. “Allí, al frente, -señalando por la ventana-, donde no hay plantas, que está pelado...” Siguen sin contestar. Él les lee la ficha informativa y les pone el ejemplo del chivo que se come la raíz de la plantas. Después les dice: “¿Podrán dibujar un suelo erosionado?” “No”, le contestan algunos chicos. Y él les dice: “Sí pueden”. Y les dice que dibujen un terreno erosionado, la lluvia, el viento, un chivo y un conejo. (Obs. 7) (Subc. 6.1).

También pude observar enseñanzas, no programadas, que respondían a la creatividad del maestro, que ayudan a que las niñas y niños se sientan bien en la escuela, se sientan incluidos. Como en la forma de resolver un caso en el que un niño estaba jugando mientras él explicaba ‘el plano cartesiano’:

El profesor le quita un carrito a un niño que estaba jugando con él mientras daba unas explicaciones en la pizarra, y utiliza el carro para “viajar por el plano Cartesiano, por la carretera del eje de las equis y la del eje de las y”. Van saliendo las niñas y niños a representar pares ordenados (5,3), (3,4), etc. a la pizarra ‘viajando’ con el carrito. Esto me llama la atención: primero le ha quitado el carrito de una forma firme, pero educada, sin hacerle sentirse mal al niño; y por otra parte le ha sacado tal partido al carrito que no ha dado la impresión de ser un castigo. (Obs. 2) (Subc. 6.1).

También hay enseñanzas que reciben las niñas y niños de aprovechamiento de recursos que, además de ser un elemento que aporta a su formación integral, posibilitan el mejor funcionamiento del proceso educativo. Un ejemplo lo vi cuando el profesor pintó la pizarra:

El profesor ha pintado la pizarra de tiza con pintura blanca para convertirla en pizarra de tinta líquida. Es una muestra de cómo el profe con imaginación y ganas puede aprovechar recursos para mejorar las condiciones del aula. (Obs. 6) (Subc. 6.1).

Subcategoría 6.2: APRENDIZAJES QUE NO FAVORECEN LA INCLUSIÓN

Pude observar algunas situaciones escolares que no favorecen la inclusión, por afectar negativamente al proceso de aprendizaje: como el tiempo prolongado en el aula, la incomodidad de las bancas para hacer trabajos en grupos o el desaseo, en algunos momentos, en clase. Pero también hay enseñanzas de actitudes que son excluyentes: como el fomento de la competitividad, el homenaje a la ‘abanderada’ o ‘abanderado’, el juramento de la bandera, las conmemoraciones de guerras o los minutos cívicos dedicados a entonar himnos.

Hay también otros elementos, como los términos de ‘perdedor’ para el niño o niña que no aprueba el año escolar o ‘desertor’ para el que sale de la escuela antes de acabar el año, que no cuadran con el espíritu de la inclusión, a los que ya me he referido anteriormente.

El tiempo que pasan las niñas y niños sentados en el aula antes de salir al recreo considero que es demasiado para mantenerles con la atención suficiente y el bienestar necesario para aprender; a pesar de que el profesor siempre que le piden salir para ir al baño les da permiso, la puerta del aula permanece abierta.

Son las 9:40 de la mañana y siento que los chicos están ya cansados, hablan y se distraen mucho. Pienso que llevan demasiado tiempo dentro del aula. Son casi dos horas las que pasan desde que entran hasta que salen al recreo. (Obs. 3) (Subc. 6.2).

La falta de espacio en el aula de observación supone un limitante para disponer los pupitres de modo que se pueda trabajar en grupos. A veces sí los hacían, pero se encontraban con otro inconveniente: el de la pesadez de los pupitres. Unen las bancas para formar grupos según los años de básica y ponen una tabla de una pizarra vieja encima de las bancas para que haga de mesa sobre la que apoyarse. (Por otra parte, hay un aula que sí tiene espacio físico suficiente incluso hasta para tener dispuestas las bancas en círculo, pero se las dispone en forma convencional: en filas.)

Las bancas son de madera, dobles, pesadas y difíciles de mover para cualquier persona, más para las niñas y niños. El profe dice que “*no son funcionales*”, yo pienso lo mismo. (Obs. 1) (Subc. 6.2).

Los grupos los forman moviendo las bancas y poniendo encima tablas, pero se forman, en sexto y séptimo, grupos muy grandes y les resulta incómodo el trabajo; se distraen demasiado. (Obs. 3) (Subc. 6.2).

El aseo y aspecto general del espacio físico de las aulas no siempre acompaña para que las niñas y niños tengan las mejores condiciones de estudio, para que se sientan a gusto y motivados a permanecer ahí.

“Las aulas están muy desaseadas, (habría que) concientizarles a los maestros en eso también porque los niños aprenden de todo.” (Inf. 9: vec.) (Subc. 6.2).

El suelo de un aula (no en la que estoy observando) tiene tierra y barro; paredes sucias, con vidrios rotos, con carteles tapando la luz que entra por las ventanas; en fin, descuidada en su aspecto físico y su aseo. Yo me pregunto qué gusto pueden tener los chicos por estar ahí. (Obs. 5) (Subc. 6.2).

El profesor me decía acerca de la justificación para que trabajen en grupos que de esta forma los chicos *“se motivan más”* porque surge la *“competitividad”* entre ellos. Que si se les presenta alguna cosa de premio para el primero que acabe, eso les estimula para superarse. (Obs. 5) (Subc. 6.2). De todas formas, la verdad es que en los días que yo he estado no he visto que les apremie con el tiempo, ni que les fomente la competitividad, salvo el caso de un chico que acabó la tarea antes que el resto y el profesor le dijo que no se la mostrara a nadie:

Estando trabajando en grupos los números divisibles por 100, un niño acaba la tarea y se la enseña al profe, y éste le dice: *“Sí, está bien. No le muestres a nadie.”* (Obs. 4) (Subc. 6.2).

De esta forma el profesor intenta evitar que se copien el trabajo sin entender lo que hacen o sin esforzarse en hacerlo ellos; sin embargo también se podría utilizar este hecho para que ese niño explicase a las compañeras y compañeros cómo lo había hecho él. Así se pondría en marcha el trabajo cooperativo y, además, se evitarían situaciones como que el niño se quedase aislado.

El profe les indica que trabajen en grupos pero los de sexto no llegan a formar grupos de trabajo: Hay un chico que se queda solo, y por más que converso con él no quiere juntarse a los demás. Éste que se queda solo asimila las cosas rápido y hace las tareas antes que los otros niños y niñas; es el chico al que le dijo el profe el jueves anterior que no le mostrara su tarea a nadie. (Obs. 5) (Subc. 6.2).

Pero el hecho que más fomenta la competitividad es la elección de la abanderada o abanderado. Ésta es una práctica común en los centros escolares del país: se trata de homenajear al estudiante del último año que ha obtenido las notas más altas. El día que eligieron a la abanderada tuvieron una hora escasa de clase y el resto de la mañana se

pasó en actividades relacionadas con el caso: selección de la misma, notificación a las estudiantes y ensayo de la marcha para el día de la bandera. (Obs. 4) (Subc. 6.2).

El profesor informa a las estudiantes que se ha hecho la selección de la niña abanderada y las escoltas. Pasan las tres adelante y el profe pide un aplauso para ellas. Refiriéndose al niño que por repetir un año no ha podido participar, dice para todos: “*No ha sido bueno perder el año, ¿verdad?*”. De la misma forma les dice en referencia a la niña que no llevó su libreta de la anterior escuela, que hay que guardar las libretas. En ningún momento les pregunta a estos dos ni a las tres galardonadas qué sienten o si quieren decir algo. Durante la clase las tres chicas se sientan juntas en una banca, se apretujan, y la otra niña queda sola en una banca, al igual que el niño. Esto lo hacen por su cuenta, sin que el profe les haya dicho nada. (Obs. 4) (Subc. 6.2).

Además de la abanderada se elige a dos ‘escoltas’ que son las dos niñas o niños que han quedado en segundo y tercer lugar por sus puntuaciones. En séptimo de básica solamente había cuatro niñas y un niño; una niña fue elegida como abanderada, y dos como escoltas; así es que al niño y a la niña restante era a los que se refería el profesor en el sentido de que no habían alcanzado los puestos de honor. Me parece significativa la actitud de las tres chicas galardonadas de sentarse juntas dejando a un lado a la otra niña y al niño. Esta situación no se había dado en ninguno de los anteriores días de observación.

El reconocimiento a la abanderada o abanderado, se celebra en el mismo acto en el que se hace el juramento de la bandera nacional. Las niñas y niños, antes de ese día ensayan la marcha para el desfile en la escuela.

Se ponen en tres columnas, de mayor a menor en estatura, de modo que a los pequeñitos no se les ve. Forman filas de hombres y de mujeres, sin mezclarse. Encabezando las tres columnas van la abanderada, en el centro, con sus dos escoltas a los lados. El profe les va dando órdenes militares para que se pongan en “*¡Descanso! ¡Firmes! ¡Avancen oscilando los brazos!*”, etc. A muchos de ellos les cuesta llevar el ritmo de la marcha. De vez en cuando se detienen y ensayan el himno a la bandera:

*“Por Dios juro, sagrada bandera,
en el aire, en el mar y en la tierra,
en la paz y en la horrisona guerra,
defenderte hasta airoso morir.
Si extranjera ambición algún día,
ultrajarte pretende atrevida,
perderemos gustosos la vida
para hacerte lucir con honor.”* (Obs. 4) (Subc. 6.2).

Una escuela inclusiva no puede enseñar a las niñas y niños a jurar por Dios que van a morir, bajo ningún pretexto; y no puede enseñarles a sacralizar nada, al menos aquí en la tierra, a no ser la vida de todos los seres humanos.

Otro día, con el mismo tema de celebrar del día de la bandera, día en que se conmemora una batalla que hubo con Perú, volvieron a formarse en el patio de la escuela todas las niñas y niños.

Finalmente se forman todos y todas en la cancha para recibir unas indicaciones de la directora sobre por qué mañana, viernes, no van a tener clase (por una jornada deportiva de la UNE –Unión Nacional de Educadores– del Azuay). Además, para conmemorar un aniversario más de la heroica batalla de Tarqui, librada un 27 de febrero del siglo XIX, una profesora les da un mini-discurso narrando los acontecimientos de aquel *“glorioso día en el que 4.000 valerosos soldados ecuatorianos derrotaron a 8.000 invasores peruanos”*. (Obs. 6) (Subc. 6.2).

La construcción de una escuela inclusiva pasa también por rever enseñanzas que se transmiten con costumbres como la de conmemorar guerras en las que ‘nosotros’ –los buenos– acabamos con ‘los otros’ –los malos–. Más bien podrían aprovecharse estas fechas para hacer un llamado a la búsqueda de caminos de diálogo, de entendimiento, de hermandad,...

ACTO CÍVICO



Todas las niñas y niños forman en el patio de la escuela para entonar el himno nacional, el himno a la bandera,...

Foto: III.17

En la formación del ‘minuto cívico’ de los lunes, en el patio de la escuela (foto: III.17), las niñas se ponen en unas filas y los niños en otras. La directora les recuerda

que deben quitarse las chalinas y las mochilas y formar cada una en su puesto. Y así, cada una va a su fila: según los años de básica y el sexo. Entonces algún docente dirige el acto y les exhorta a entonar ‘las sagradas notas del himno nacional’:

“Vamos a entonar las sagradas notas del himno nacional. ¡Firmes. La mano en el pecho!:

*‘¡Salve, oh Patria, mil veces, oh Patria!
¡Gloria a ti. Gloria a ti!
Ya tu pecho, tu pecho rebosa,
gozo y paz, ya tu pecho rebosa.
Y tu frente, tu frente radiosa,
más que el sol contemplamos lucir’.
‘Los primeros, los hijos del suelo,
que soberbio el Pichincha decora,
te aclamaron por siempre señora
y vertieron su sangre por ti.
Dios miró y aceptó el holocausto,
y esa sangre fue germen fecundo
de otros héroes que, atónito, el mundo
vio en su torno a millares surgir”.* (Obs. 7) (Subc. 6.2).

Y, por si fuera poco esto, seguido cantan el himno a la bandera: *“Ahora vamos a cantar el himno a la bandera:
‘¡Por Dios juro, sagrada bandera!...”* (Obs. 7) (Subc. 6.2).

De nuevo los aprendizajes de los ‘sagrados himnos’, la ‘sagrada bandera’, la ‘sagrada patria’ y los ‘sagrados holocaustos’. Cualquier himno patrio o cualquier exhortación a sentirnos mejores que ‘los otros’, ya sea por haber nacido en una determinada zona geográfica o por la condición que fuere, promueve la exclusión y la marginación de los demás. Además, con estos actos se les enseña a las niñas y niños a priorizar ‘valores’ como el deber, la obediencia, el ‘amor’ a la Patria,... antes que la vida de las personas, con lo que se está justificando la muerte.

Categoría 7: SITUACIÓN POLÍTICO-ADMINISTRATIVA

La situación político-administrativa supone un elemento que no favorece la inclusión. Además afecta negativamente a varias categorías de las analizadas: según acabamos de ver afecta directamente en aprendizajes que fomentan la exclusión (Subc. 6.2); pero también condiciona las actitudes y prácticas del profesorado (Subc. 4.1 y 4.3); y la actitud y preparación del profesorado para atender la diversidad (Subc. 5.2 y 5.3). A

continuación vamos a ir analizando algunos temas como la despreocupación del gobierno por la capacitación de los docentes, los bajos salarios del magisterio, la tendencia privatizadora de la educación, las redes educativas para fomentar la autogestión y las trampas que nos tiende el sistema y en las que vamos cayendo.

El asunto de la despreocupación administrativa por la formación del profesorado ha sido recurrente, las maestras denuncian una y otra vez que la dirección de educación no apoya la capacitación docente, que si quieren cursos deben pagarlos de su bolsillo:

“Usted sabe que la dirección de educación a nosotros no nos da cursos. No hay cursos. Nosotros, cuando queremos un curso tenemos que pagar de nuestro bolsillo y de nuestra voluntad; querer prepararse, querer aprender, e irse a esos cursos. Pero la dirección mismo no nos da”. (Inf. 7: prof.) (Cat. 7 y Sub. 5.2).

Y, como ya hemos visto también, el Estado paga muy bajos sueldos al magisterio, lo cual exige a éste que tenga diferentes ocupaciones en los tiempos que no asiste a la escuela, para conseguir así más ingresos:

“Sinceramente no llega, ¿cómo le digo?, mi sueldo se va íntegro en un préstamo que yo hice (...) Nosotros vivimos sólo a crédito: fiado por aquí, prestado por allí; entonces por la necesidad es importante buscarnos un trabajo” (Inf. 6: prof.) (Cat. 7).

Así es que trabajan en otras actividades por las tardes o los fines de semana, lo cual restringe el tiempo que deberían dedicar a preparar clases, investigar, leer,...

“Desarrollo otras actividades por la tarde porque el salario es muy bajo y hay que buscar otros medios para mantener el hogar. Hago filmaciones y fotografía para eventos sociales, y vendo películas en DVD y discos de música”. (Profesor de 5º, 6º y 7º) (Cat. 7).

“Como ser los fines de semana yo tengo una tiendita, entonces me queda algo. En esa tiendita yo vendo salchipapas, algo así; eso me ayuda por lo menos para los pasajes”. (Profesora de 2º de básica) (Cat. 7).

Que el Estado cada vez se va despreocupando más de la educación lo vemos hasta en las actitudes de los directores de los centros. En la siguiente cita, el presidente del comité de madres y padres de familia nos cuenta cómo el director de la red educativa⁸², frente a un pedido de materiales que necesitaba para la escuela, le dijo que la solución

⁸² Las redes educativas, o redes amigas, son las instancias creadas por el Ministerio de Educación para modernizar, descentralizar y efectivizar la labor educativa; con la misión, entre otras, de buscarse financiamiento a través de la autogestión. De ellas ya he hablado en el capítulo I, al referirme a ‘la situación en Punta Hacienda’.

era que los padres pagaran. Voy a transcribir la cita íntegra porque considero que es muy representativa de la situación de precariedad de nuestras escuelas públicas y de la despreocupación y desvergüenza de las personas que deberían velar por la educación pública:

“El jueves de la semana anterior yo me acerqué donde el que era director del CEM, el director de la red educativa de Quingeo, en la actualidad ya no está él, para pedirle que me ayudara con unas mesas y sillas para los niños del jardín, y me dijo:

- ‘Pero señor, cobre matrícula’.

Le dije:

- ‘Discúlpeme señor director, en la radio dicen que no se cobre matrícula⁸³, nosotros ¿cómo vamos a cobrar matrícula?’

- ‘Eso es fácil, los profesores no pueden cobrar pero usted como presidente de padres de familia puede cobrar’.

- ‘Perdóneme señor director, yo entiendo a mi gente, mi gente no tiene posibilidades y si yo cobro matrícula van a decir: ‘el dirigente está cobrando matrícula, si todo el mundo escucha en la radio que no hay que cobrar matrícula, ¿a qué me quiere involucrar a mí?, yo me meto en problema, lo que el Estado dice hay que respetar’, le dije.

Me dijo entonces:

- ‘Le voy a donar unas cinco o seis sillas y seis mesas, pero debe cobrar matrícula’.

Eso fue lo que avancé a conseguir seis sillas y seis mesas. Y yo no he aceptado, así definitivamente, yo como dirigente no he aceptado que se cobre matrícula”. (Presidente de madres y padres de familia. El subrayado es mío) (Cat. 7).

Con este panorama no es de extrañar que surjan voces que alerten ante la tendencia hacia la privatización de la educación. Así lo ve esta profesora, hablando de que las familias, no solamente tienen que comprar los útiles para sus hijas e hijos sino que, tienen que comprar hasta los marcadores de tinta líquida para las pizarras de la escuela:

“Con esto de las matrículas que pasó: el gobierno ha dicho que no deben pagar pero él nunca nos ha dado nada; (enfatisa este ‘na-da’) no tenemos ahorita tizas, no tenemos marcadores, y ¿quién tiene que sacar eso? son los mismos padres de familia, ¿sí? Entonces hablemos de que se da ya un proceso de privatización en lo poco. Entonces a futuro yo creo que sí, sí estaremos los padres de familia pagando de nuestro bolsillo (aquí habla en primera persona, porque anteriormente me había contado de la situación de sus hijos en otra escuela).” (Inf. 6: prof.) (Cat. 7 y Subc. 1.1).

Sin embargo, sobre estos asuntos de la tendencia privatizadora, de las redes amigas, o de la situación político-administrativa en general que vive la educación, unas personas saben algo del tema y otras lo desconocen totalmente.

⁸³ Al comienzo del año escolar 2006-2007, el ministro de educación anunció que los centros educativos públicos no debían cobrar matrícula. Esto se dio porque ya es práctica habitual que lo hagan y hubo protestas por parte de las madres y padres de familia frente a esa situación. Pero estas palabras del ministerio no se corresponden con hechos de financiar los gastos de las escuelas, por lo que éstas se encuentran sin recursos y sin dinero.

“Quieren privatizar a los profesores, no ya que venga del gobierno (el sueldo) sino que nosotros como padres de familia tenemos que pagar. Pero nosotros no queremos eso porque no tenemos al alcance. Si para unas cuotas a veces no tenemos. Reunidos tenemos que seguir luchando por nuestros hijos.” (Inf. 3: resp.) (Cat. 7).

“No sé pero, cómo será, no hay enterado yo... No sé,... No entiendo más que todo, no sé qué, qué será privatización, nada.” (Inf. 4: resp.) (Cat. 7 y Subc. 4.2).

El manejo no siempre claro de la información en torno a las políticas del gobierno crea una confusión que llega a tal punto que algunas personas ven en ella intereses por parte del profesorado. Un vecino en referencia a las maestras y maestros decía:

“Ponían ese miedo (de la privatización); ahora, yo no sabía si en realidad cual mismo es el problema, si era eso o por el temor de ser controlados por los padres de familia, estar más vigilados, (por eso) no aceptaron las redes⁸⁴”. (Inf. 8: vec.) (Cat. 7 y Subc. 4.3).

El resultado de este desconcierto es que el sistema nos hace caer en la trampa de desviar el objetivo de la lucha. Quiero decir que consigue que se enfrenten profesorado con familias; desapareciendo, así, él de escena. Un miembro del profesorado manifestaba esta opinión en torno a los pagos de las familias en la escuela:

“Nos exigen (las madres y padres) a nosotros (profesoras y profesores) no cobrarles, pero a la larga tienen que ayudar; y hay muchos que ante eso se renuevan (se resisten) a ayudar, a dar esa cuota voluntaria o esa matrícula y los profesores quedamos en cero; o sea que ante eso exigen, y está muy bien porque es un decreto que ha dado el ministro, pero no se dan en cuenta que nos quedamos con las manos cortadas, nos quedamos con las manos cortadas”. (Inf. 6: prof.) (Cat. 7 y Subc. 4.4).

El reglamento, ya referido, de las redes educativas dice que éstas deben trabajar la autogestión: otra trampa en la que van cayendo las responsables de las niñas y niños asumiendo el papel de ‘buscadores de financiamiento’, liderados, con la mejor intención, por el presidente del Comité de Padres de Familia.

“Buscando mediante autogestión que se pueda estructurar lo que es la estructura de la escuela: buscar equipamiento, que tenga algo más... He estado empeñado últimamente en buscar la forma de conseguir al menos una computadora para que ya el niño, al menos vaya conociendo qué es computadora.” (Presidente del Comité de madres y padres de familia) (Cat. 7).

⁸⁴ La red educativa de Quingeo, de la cual forma parte la escuela de Punta Hacienda, se encuentra en una situación legal compleja: tiene un director pero no acaba de conformarse por diferentes situaciones. Una de ellas es la oposición de las profesoras y profesores.

“Tratamos de hacer la refacción de la escuela. Tenemos aprobada con una fundación americana para hacerlo, en un convenio con el municipio, pero en cambio nosotros como contraparte ponemos los maestros (albañiles) para la construcción. Pero también he gestionado eso, he gestionado en la Junta Parroquial y he conseguido ya que nos tomen en cuenta para que pague la Junta Parroquial los maestros, para evitar que el padre de familia tenga que pagar los maestros para la construcción. Entonces solamente lo que tenemos que hacer es el trabajo”. (Presidente del Comité de Padres de Familia) (Cat. 7).

Ese ‘solamente lo que tenemos que hacer es el trabajo’ quiere decir que la Junta Parroquial pagará uno o dos albañiles y las madres, padres, abuelos de familia, etc. tendrán que trabajar como ayudantes en la construcción.

Pero no sólo caen en estos engaños el magisterio y las familias sino que diferentes instituciones y personas particulares, con muy buena voluntad, van asumiendo también el papel de ‘veladores’ de la educación de las personas pobres. En Punta Hacienda hay familias que reciben apoyo de la Pastoral Parroquial de Quingeo. En concreto reciben ayuda tres familias de muy bajos recursos económicos con los útiles escolares y los uniformes. Son en total siete niñas y niños de entre 10 y 12 años que no habían comenzado la escolaridad todavía. Ahora ya están asistiendo al segundo de básica⁸⁵. Unas personas, que no son de la comunidad, de forma particular también apoyan económicamente a unos niños que no van a la escuela. Y son interesantes los cuestionamientos que se hacen en torno a si contribuyen a la escolaridad o a hacer el juego al sistema para que siga sin preocuparse de la educación:

“A veces me parece,... pienso si estaremos haciendo bien o mal apoyando económicamente a estos niños. Porque,... porque la labor de la educación es del gobierno,... Sí, del gobierno. Ellos se tienen que preocupar porque,... para que todos tengan educación. Pero, estos gobiernos que tenemos,... usted ya sabe, se desentienden de esa tarea. Entonces, ¿qué es lo que pasa?,... ¿qué más quiere el gobierno que haya personas que se encarguen de ayudar a las familias que no tienen plata, o que no tienen. Personas o instituciones, porque también hay instituciones (privadas) que apadrinan a niños y cosas de esas. No sé,... ¿sí me entiende, mi preocupación?” (Inf. 10: per.) (Cat. 7).

Claro que se entiende su preocupación; así no está contribuyendo a solucionar el problema de raíz, sino, quizá, a mantenerlo. En el capítulo II, al hablar de ‘la inclusión y la escuela pública’ me refería a estas situaciones, en torno a las cuales Gentili (2001) comenta que mitigando el hecho contribuimos a invisibilizar la causa. Pero finalmente,

⁸⁵ Esta información me la daba la responsable de la Pastoral Parroquial de Quingeo en diciembre de 2005.

frente al pensamiento, escuchado a menudo en estos casos, de qué pasaría con esas niñas y niños si no se les diese una ayuda directamente, optan por seguir haciéndolo.

“Pero es que si no hay quien les ayude económicamente ¿qué pasaría con esos niños? (Silencio) ¿Tenemos que esperar a que haya una revolución o no sé..., o qué? Porque, ... ¿Y mientras tanto esos niños sin educarse, qué futuro les espera?... (se queda mirándome, como esperando mi aprobación⁸⁶)”. (Inf. 10: per.) (Cat. 7).

El conflicto que vive esta persona no acaba con respecto a si hace el juego al sistema o no, sino que tiene también que hacer frente a comentarios de vecinas y vecinos de la comunidad que no acaban de ver con buenos ojos que se ayude a esa familia y no a otras. Esta persona insiste en que no se trata de apoyar o aceptar la actitud de la madre sino la educación de las niñas y niños.

“Sí. O sea, los maestros no nos dicen nada; son algunos padres, ... algunos padres que no ven bien que ayudemos a esta familia porque dicen que la mamá no se, ... responsabiliza de sus hijos, ... que no utiliza bien lo poco que tiene, que hay otras familias que también necesitan, ... Yo, creo que no tiene ninguna plata. ¿Usted conoce la casa dónde viven? Sí ha de conocer. Ni luz tienen. Claro, también dicen algunos padres que no tiene porque no participa en las mingas... No sé, es una cuestión muy compleja (...) Nosotros, lo único que tenemos claro es que queremos, o sea, colaborar para que esos niños vayan a la escuela. Sí, que vayan a la escuela. Porque viven al lado no más, casi al lado de la escuela, y es alarmante que no asistan a la escuela por no tener dinero para los útiles y los uniformes. A la señora (a la madre de los niños) no les damos nada, es a la señora directora de la escuela a la que le entregamos los mensuales y el resto de pagos.” (Inf. 10: per.) (Cat. 7).

⁸⁶ ... y yo, sé que así no se contribuye a cambiar la situación de injusticia social que genera ese hecho. Pero en realidad, teniendo delante a esas niñas y niños sin poder ir a la escuela, ... haría lo mismo.

CONCLUSIONES

A. Prácticas y concepciones con respecto a la inclusión

1. Del profesorado
2. De las personas responsables
3. Del profesorado y las responsables

B. Situaciones de exclusión y sus causas

1. Situaciones de exclusión
2. Causas de la exclusión

C. Elementos para emprender un proceso de inclusión educativa en Punta

Hacienda

1. Desde la escuela
2. Desde las familias
3. Desde la escuela y las familias
4. Desde la comunidad

D. Otras conclusiones

Al comienzo de la investigación me planteaba, como propósito general, ‘hacer visibles, las condiciones y posibilidades para la educación inclusiva en Punta Hacienda, que sirvan como elementos que faciliten el acceso a la escolarización de todas las niñas y niños de la comunidad’. Este propósito lo dividía en tres específicos que eran:

1. Describir e interpretar las prácticas y concepciones de las maestras, madres y padres de familia en lo referente a la educación inclusiva.
2. Detectar situaciones de exclusión y sus causas; contactando con familias de niñas y niños en edad de escolarización que no van a la escuela para conocer las causas que provocan dicha inasistencia.
3. Aportar elementos que sirvan para emprender un proceso de inclusión educativa que implique la participación de la comunidad, el profesorado y las familias de niñas y niños que no van a la escuela, para que todos ellos puedan aprender juntos en la escuela.

Lo que se ha conseguido con respecto a los dos primeros ha quedado reflejado en el apartado de ‘Resultados: análisis e interpretación de datos’ (apartado C, capítulo III). Sin embargo voy a sintetizarlos ahora a modo de conclusión. Y seguidamente hablaré del tercer propósito específico con el que pretendo presentar algunos aportes que contribuyan a la puesta en marcha del proceso de inclusión educativa en la comunidad.

A. PRÁCTICAS Y CONCEPCIONES CON RESPECTO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Anotaré a continuación las prácticas y actitudes que he podido percibir que se tienen en la comunidad de Punta Hacienda con respecto a la inclusión educativa; y lo haré en tres apartados: las del profesorado, las de las personas responsables de las niñas y niños (madres, padres, abuelas o abuelos), y en un tercer grupo hablaré de aquellas que son tenidas tanto por el magisterio como por las familias.

1. DEL PROFESORADO

TRABAJO CON GRUPOS DIVERSOS

Las maestras y maestros que laboran en escuelas campesinas ya tienen experiencia de trabajo con grupos heterogéneos; debido a que en una misma aula pueden tener grupos de diferentes niveles (5º, 6º y 7º de básica, por ejemplo). Mientras el maestro está explicando a un grupo, los otros hacen trabajo individual o en subgrupos. Ésta es una fortaleza con la que se cuenta.

INTERÉS POR QUE TODAS LAS NIÑAS Y NIÑOS PARTICIPEN

Se pone mucho interés y se insiste en que todas y todos los niños se comuniquen y participen. Y esto se hace con paciencia y respeto hacia los estudiantes. Nunca se oyó en las observaciones un tono de voz alto por parte del profesor hacia las estudiantes. Y se buscan estrategias para que se expresen; pues existe una tendencia a permanecer callados, cuando se pide su participación, muy pronunciada; una de esas formas es la del dibujo, les gusta mucho dibujar.

DEMANDA DE CAPACITACIÓN

El profesorado, de manera insistente, demanda capacitación. Si quieren formarse más deben pagar de su bolsillo los cursos o seminarios a los que asistan, pues no hay ayuda en este sentido ni del Ministerio, ni de la Dirección Provincial de Educación. La capacitación la requieren para atender a la diversidad de niñas y niños, y en general para mejorar su formación docente.

VISIÓN DESDE LA INTEGRACIÓN Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL

La visión del profesorado con respecto a atención a la diversidad se mueve unas veces entre el paradigma de la educación especial y el de la integración. Y en otras ocasiones el análisis se hace desde el punto de vista de la integración: en este último caso no se habla de que formen un grupo aparte las niñas y niños ‘con problemas’ o ‘niños especiales’, pero es hacia ellas y ellos, hacia donde se mira, donde se ubica el problema.

VISIÓN DE LA DISCAPACIDAD

Desde las responsables se tiene la percepción de que no hay niñas o niños en la escuela con discapacidad, pero desde los docentes sí. Éstos, al hablarles de discapacidad se refieren a los ‘niños especiales’ y los describen como: niñas y niños ‘con lagunas mentales’, con ‘déficit de inteligencia’, que ‘se atrasan y no graban’, que ‘no asimilan’, con ‘déficit en lo motor, en escribir’ o ‘hiperactivas, con falta de atención’.

LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD

La asistencia de niñas y niños en situación de discapacidad a las escuelas comunes, se percibe por parte de las profesoras y profesores como una imposición del gobierno o como algo que hay que hacer porque no queda otro remedio, debido a que ‘no hay escuela especial para ellos’. Y se considera que estarían mejor atendidos en centros especiales.

SE REQUIERE PERSONAL ESPECIALIZADO

El profesorado considera que le falta preparación para atender a la diversidad de niñas y niños que tienen en la escuela y que, por lo tanto, sería necesario contar con personal especializado (como un psicólogo o psicóloga, o terapeuta de lenguaje). De esta

forma, las niñas y niños en situación de discapacidad estarían mejor atendidos. En algunas escuelas de la ciudad se cuenta con ‘aula de apoyo’, y es allí principalmente donde desempeñan su trabajo este personal especializado.

2. DE LAS PERSONAS RESPONSABLES

‘SUFICIENTE CON QUE APRENDAN A LEER Y ESCRIBIR’

El analfabetismo de las responsables y la necesidad de tener más ingresos en la familia (para lo que se recurre al trabajo de las niñas y niños) lleva a aquellas, en algunas ocasiones, a tener una actitud de considerar que si la niña o niño aprende a leer y escribir es ya suficiente. Esto ocasiona que los saquen de la escuela una vez que han pasado tres o cuatro años, sin esperar a que acaben todo el periodo de la escolaridad primaria (hasta el séptimo de básica, donde cuentan las niñas y niños con once y doce años).

FALTA DE VALORACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Existe la percepción en algunas personas, docentes y no docentes, de que hay despreocupación y falta de valoración de la educación en algunas personas responsables (control de deberes, enviarles puntual y regularmente a la escuela,...). Esta situación conlleva desmotivación en las niñas y niños; y hace pensar que son éstos los que no tienen interés por ir a la escuela. Este último aspecto, el de atribuir a las niñas y niños desinterés por asistir a la escuela, aparecía principalmente en la encuesta que se les hizo a las personas responsables de los que estaban sin escolarizar.

VISIÓN DESDE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

La visión que se tiene en las personas responsables de la diversidad en la escuela se hace desde el paradigma del déficit: se considera ‘penoso’ el hecho de que alguna niña o niño tenga alguna discapacidad. Desde las responsables se cree difícil que niñas y niños en situación de discapacidad puedan asistir a las aulas regulares por la falta de preparación de todos (profesorado y niñas y niños), por lo que se aboga por la educación especial.

EL PELIGRO DE LA ‘AUTOGESTIÓN’

La opción de la ‘autogestión’ para sacar fondos para los diversos gastos que requiere la escuela, la van asumiendo las responsables de las niñas y niños, casi como única alternativa. El Comité de madres y padres de familia (liderado por la mejor voluntad y empeño de su presidente) pasa así a ser ‘buscador de financiamiento’. Este papel no corresponde a un centro educativo público y con él se entra en el peligroso juego del mercado, se puede estar caminando hacia la privatización.

UNA VIDA CONDICIONADA POR LA POBREZA

Es necesario señalar que las actitudes y prácticas de las familias están condicionadas por tres factores que tienen mucho peso: la falta de dinero, la poca rentabilidad de su trabajo y el analfabetismo. Estos tres hechos orientan sus actitudes, también las que tienen con respecto a la educación de las niñas y niños a su cargo.

Por otra parte se percibe una especie de resignación ante la pobreza: un verla como algo ‘natural’ y no relacionarla con las estructuras sociales creadas y mantenidas por los intereses de algunas personas; de tal forma que a la falta de educación fruto de la pobreza tampoco se le ve solución.

3. DEL PROFESORADO Y LAS RESPONSABLES

LA COMPETITIVIDAD

La elección de la abanderada o abanderado (en la cual se elige a la estudiante o al estudiante que ha tenido mejores calificaciones y se le homenajea públicamente nada menos que permitiéndole llevar la bandera nacional) es una costumbre arraigada en casi todos los centros educativos del país. Pero debemos tener en cuenta que fomenta la competitividad y no el cooperativismo entre los estudiantes, el destacar individual y no la solidaridad. Ésta, es una práctica apoyada tanto desde el profesorado como desde las familias.

LA VENERACIÓN DE SÍMBOLOS PÁTRIOS

Con el argumento de venerar los símbolos patrios, se hace que las niñas y niños aprendan y canten con asiduidad himnos a la bandera y al Ecuador, en los que juran por

Dios morir para defenderlos. Una escuela inclusiva no puede enseñar tal cosa. La escuela inclusiva es la escuela de la vida y la convivencia de todas y todos; y no puede enseñarles a sacralizar nada (ni bandera, ni patria), al menos aquí en la tierra, a no ser la vida de todos los seres humanos. Cualquier himno o exhortación a sentirnos mejores que ‘los otros’, ya sea por haber nacido en una determinada zona geográfica o por la condición que fuere, promueve la exclusión y la marginación de los demás.

B. SITUACIONES DE EXCLUSIÓN Y SUS CAUSAS

Con el segundo propósito específico me planteaba el reto de ‘detectar situaciones de exclusión y sus causas’; así pues, a continuación voy a sintetizar los resultados que se han obtenido, y lo haré en esos dos apartados: primero hablaré de las situaciones de exclusión que se han detectado y posteriormente de las causas de éstas.

1. SITUACIONES DE EXCLUSIÓN

16 NIÑAS Y NIÑOS SIN IR A LA ESCUELA

El número de niñas y niños de entre cinco y 15 años sin ir a la escuela, que se ha conocido en esta investigación, asciende a 16. Teniendo en cuenta que son 97 los estudiantes que asisten a la escuela de la comunidad, nos encontramos con un porcentaje de exclusión mínimo del 14 % de las niñas y niños en edad escolar⁸⁷. Digo mínimo porque no se ha podido contactar con todas las familias en las que hay niñas o niños que no van a la escuela.

DEJANDO LA ESCOLARIDAD A MEDIAS

Teniendo en cuenta una muestra de los últimos cinco años lectivos⁸⁸ de la escuela de Punta Hacienda, nos encontramos con que el número de niñas y niños que no acabaron el séptimo de básica en referencia a los que se habían matriculado en el segundo de

⁸⁷ La escolaridad que se tiene en la comunidad es hasta el 7º de básica, donde cursan regularmente las niñas y niños de 11 y 12 años; sin embargo se han considerado a los adolescentes de hasta 15 años en edad escolar debido a que es frecuente que con esa edad estén todavía en la escuela por haber comenzado más tarde o por haber repetido algún año.

⁸⁸ Los años lectivos que finalizaron desde el año 2002 hasta el 2006.

básica seis años atrás pasa de la mitad: 37 niñas y niños dejaron la escuela a medias de los 67 que habían comenzado. Lo que supone que el 55% dejó ese periodo escolar básico sin concluirlo; siendo las niñas más afectadas que los niños: el 59% de las niñas matriculadas no acaba, mientras que en el caso de los niños es el 50%.

EL 97% DE LAS NIÑAS Y NIÑOS NO VAN AL COLEGIO⁸⁹

En los últimos cinco años⁹⁰, 30 niñas y niños han acabado el periodo escolar que ofrece la escuela de Punta Hacienda (han concluido el séptimo año de básica) y 28 de esas 30 niñas y niños se han quedado sin continuar los estudios en el colegio (en el octavo de básica). Esto representa al 93% de las que acabaron el séptimo de básica. Pero este porcentaje se amplía hasta 97 si tenemos en cuenta el número de niñas y niños que se habían matriculado seis años atrás (en el segundo de básica) y que debían haber acabado el séptimo: que fueron 67. Así pues, de estos 67, 2 continuaron en el octavo de básica y 65 se quedaron trabajando en sus casas o ha ido a trabajar a la ciudad.

2. CAUSAS DE LA EXCLUSIÓN

FALTA DE DINERO

El no tener para los gastos que implica la asistencia a la escuela (a pesar de ser fiscal) supone uno de los mayores condicionantes de las familias de Punta Hacienda. Estos gastos son: los útiles escolares, libros, matrícula o ‘aporte inicial’, uniforme, cuotas mensuales, transporte y otros gastos ocasionados con motivo de la reconstrucción de las aulas⁹¹, transporte por la participación en campeonatos interescolares, y aportes varios. Gastos que en el año escolar 2006-2007 suponen alrededor de 100 dólares⁹².

⁸⁹ Por colegio en Ecuador se entiende el periodo escolar que comienza con el 8° de básica, cuando las niñas y niños tienen 12 años. En Punta Hacienda no hay, por lo que continuar los estudios en el colegio implica salir a estudiar fuera de la comunidad.

⁹⁰ Desde el 2002 hasta el 2006.

⁹¹ Reconstrucción de aulas que se está haciendo con el apoyo de una fundación extranjera y del Municipio de Cuenca.

⁹² Debemos tener en cuenta los salarios que tiene la gente de Punta Hacienda: Si salen a trabajar a Quingeo (centro parroquial) cobran de 3 a 5 dólares diarios; y si van a trabajar a Cuenca (capital de la provincia), los que mejor ganan son los ‘oficiales’ de albañilería (peones o ayudantes) y cobran 40 dólares semanales.

EL ANALFABETISMO DE LAS PERSONAS RESPONSABLES

Punta Hacienda forma parte de la parroquia de Quingeo, donde el 25 % de las personas son analfabetas totales, y el 47 % analfabetas funcionales. La suma de ambos da como resultado el 72% de la población. Si tenemos en cuenta que en el caso de las mujeres el porcentaje de las analfabetas totales más las funcionales aumenta hasta el 81% y que éstas son las que más atienden las tareas de las niñas y niños en las casas, podemos ver que solamente dos de cada diez familias pueden ayudar en los deberes escolares.

EL TRABAJO EN LAS FAMILIAS

El trabajo que las niñas y niños realizan directamente en las labores familiares en la comunidad o en Cuenca para aportar a la economía familiar, es otro de los elementos más importante que promueve la exclusión de la escuela. En la comunidad ayudan en las tareas agrícolas de la familia, y en la ciudad trabajan en los mercados, como betuneros, en la construcción, etc. Esta situación está estrechamente ligada a la analizada anteriormente de la falta de ingresos económicos.

LA DESPREOCUPACIÓN DEL ESTADO POR LA EDUCACIÓN

La despreocupación del Estado por la educación (que se manifiesta en la falta de apoyo a la infraestructura y material didáctico de las escuelas, en la no asignación de partidas para maestras y maestros, en la falta de capacitación docente, etc.), supone otra causa significativa de exclusión, pues la gratuidad de la educación resulta ser una falacia. Este deslindamiento del Estado de su obligación de administrar y subvencionar la educación pública tiene un efecto peligroso, comentado anteriormente, que es la asunción por parte de las familias del papel de ‘buscadoras de financiamiento’.

LA FALTA DE RESPONSABILIDAD EN LAS FAMILIAS

Agrupo aquí varias situaciones que han aparecido como causantes de la inasistencia de las niñas y niños a la escuela y que se relacionaban todas ellas con la falta de responsabilidad de las madres, padres, abuelas, u otras personas que están al cargo de las niñas y niños. Las que más aparecían eran: la **falta de valoración de la educación**, lo que conlleva desmotivación y abandono de las niñas y niños; el **alcoholismo** en el que viven algunas personas responsables de las niñas y niños, que supone un gasto económico para la familia y despreocupación por la educación de los pequeños; y el **no**

querer colaborar en las mingas o trabajos comunitarios que se requieren desde la escuela y que necesariamente deben cumplir las personas responsables.

LA DESNUTRICIÓN COMO ELEMENTO DISCAPACITANTE

Uno de los aspectos con los que no había contado y fue apareciendo en el transcurso de la investigación fue el de la desnutrición como elemento discapacitante. Incluso se consolidó como una de las principales causas que provoca situación de discapacidad en la comunidad. Si bien la desnutrición no representa en sí una causa de que las niñas y niños no asistan a la escuela, condiciona en gran medida la capacidad de atención, la activación necesaria para pensar y la disposición general para el aprendizaje; es decir, el desempeño escolar se ve seriamente afectado, por lo tanto, impide su proceso de inclusión plena⁹³.

En el presente trabajo se ha hablado mucho de la valoración y respeto de las diferencias: de capacidades, habilidades, pensamientos, etc. Pero la desnutrición no es una diversidad a respetar, una diferencia que debemos valorar, sino una desigualdad, una injusticia a combatir.

LA FALTA DE CONDICIONES DE ESTUDIO

El apoyo que necesitan las niñas y niños en las casas para realizar las tareas escolares se ve limitado por el analfabetismo de la mayor parte de las personas responsables, como ya hemos comentado anteriormente, pero además se suma la falta de unas condiciones físicas mínimas. Las casas de Punta Hacienda no cuentan con el espacio físico, ni la luz, ni los materiales apropiados para la elaboración de los deberes escolares.

CAUSAS PEDAGÓGICAS

Si bien los elementos que afectan para la exclusión son principalmente económicos, pueden existir otros de índole pedagógica; como cuando la maestra o el maestro ‘no llegan’ al estudiante, éste no entiende y se le hace difícil seguir el ritmo escolar.

⁹³ Para hablar de una inclusión plena podemos recurrir a dos indicadores que manejan en el PROMEBAZ (‘Proyecto de mejoramiento de la calidad de la Educación Básica en el Azuay’; que lleva a cabo la Universidad de Cuenca, entre otras instituciones en la provincia del Azuay). Estos dos indicadores son el ‘bienestar’ (sentirse a gusto, feliz en la escuela) y el ‘involucramiento’ (participar en el proceso de aprendizaje). Este interesante aspecto es uno de los muchos que no se ha desarrollado en la presente investigación, pero es que el tema es amplísimo y los límites del investigador también lo son.

Llegados a este punto tiene la posibilidad de elegir entre dos opciones: o ‘pierde el año’ o abandona los estudios. Pasando así a engrosar la cifra de los ‘perdedores’ o la de los ‘desertores’. Fijémonos en el carácter excluyente de ambos términos.

C. ELEMENTOS PARA EMPRENDER UN PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN PUNTA HACIENDA

Después de analizar este panorama tan complejo, a veces desolador, corremos el peligro de sentirnos atrapados, desesperanzados; pero debemos utilizarlo como lo que Freire llama ‘situación límite’:

“Las situaciones límite se presentan como si fuesen determinantes históricas, aplastantes, frente a las cuales no cabe otra alternativa, sino el adaptarse a ellas. (Sin embargo) no son el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades, sino el margen real donde empiezan todas las posibilidades”. (FREIRE, 1973: 120 y 124).

Y es en estas situaciones límite, a las que hemos llegado después de realizar este análisis donde se vislumbra algo nuevo, lo que Freire llama el “*inédito viable*, como una solución practicable no percibida” (1973: 142); eso que no se hace todavía pero que es posible hacerlo. Con ese fin planteo esta propuesta, como un aporte de la presente investigación, por donde seguir caminando para acercarnos a la inclusión total. En ella voy a referirme a algunos “elementos que sirvan para emprender un proceso de inclusión educativa que implique la participación de la comunidad, el profesorado y las familias de niñas y niños que no van a la escuela, para que todos ellos puedan aprender juntos en la escuela” (tercer propósito específico de la investigación).

Propongo pues, que la comunidad, con la escuela a la cabeza, estudie la posibilidad de emprender el siguiente plan, que tendría que ser trabajado desde la comunidad con el fin de lograr la inclusión de todas las niñas y niños en la escuela. Quiero insistir en esta idea última: una de las claves para la buena marcha de este plan es que sea la comunidad la que se responsabilice de elaborarlo y llevarlo a cabo. Se podría organizar un pequeño grupo responsable con uno o dos miembros de cada uno de los siguientes colectivos:

- adolescentes o jóvenes que no hayan ido o no hayan acabado la escuela;
- responsables de familias que tienen hijas o hijos en edad escolar que no asisten a la escuela;
- profesorado;
- comité de madres y padres de familia;
- niñas y niños que hayan salido no hace mucho tiempo de la escuela,...

Si la comunidad cree conveniente que alguna persona ajena a la comunidad colabore en este grupo se le podría invitar.

Estos elementos, que considero que pueden servir para iniciar un proceso de inclusión educativa, los he clasificado en cuatro grupos según qué colectivo pienso que sería el más implicado: la escuela, las familias, la escuela y las familias conjuntamente, y la comunidad en general.

1. DESDE LA ESCUELA

TRABAJO EN EQUIPO

Puede y debería mejorarse la coordinación, entendimiento y comunicación entre el profesorado de la escuela. El trabajo coordinado en equipo resulta básico para llevar a cabo cualquier proyecto a nivel institucional. Y si se emprende un proyecto como el que planteo de la ‘inclusión total’ hace falta el mejor empeño de todas y cada una de las profesoras y profesores.

APROVECHAMIENTO DE LOS RECURSOS

Desde el año pasado, el Ministerio de Educación está entregando libros de texto a todas las escuelas fiscales. Se pueden utilizar éstos y no hacer comprar otros a las familias, como ha ocurrido en el año escolar 2006-2007. También se pueden aprovechar más los útiles escolares de un año para otro, por ejemplo los cuadernos en los que queden hojas sin utilizar. El profesorado no debe olvidar que las niñas y niños tienen derecho a educarse gratuitamente.

ESTRATEGIAS PARA EL AULA INCLUSIVA

La estrategia del trabajo en el aula en grupos cooperativos heterogéneos con proyectos de investigación resulta una herramienta útil para el aula de la diversidad. Se

puede poner en práctica en la escuela. En este sentido se tiene ya un buen camino recorrido pues los docentes tienen experiencia de trabajo con diferentes niveles en la misma aula, como ya se ha referido anteriormente. De la misma forma estrategias como tener en cuenta diferentes puntos de acceso, o los trabajos por contrato ayudan para acercar el currículo a todas las niñas y niños. Currículo que, por otra parte, debe tener una base común para todas y todos los estudiantes.

ANÁLISIS DE LAS PROBLEMÁTICAS DEL PROCESO

Es un punto de partida para la educación inclusiva que las maestras y maestros se cuestionen ‘desde dónde miran’ las problemáticas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde dónde miran a las estudiantes, con qué prejuicios, con qué ideas de ‘lo normal’ y lo ‘no-normal’, de la ‘discapacidad’, de la ‘especialidad’; con qué concepciones de las ‘necesidades educativas’. Todo esto para ir orientando cada vez más la mirada, la atención, hacia el aula como contexto social de aprendizaje y no al ‘alumno problema’; para ir descubriendo y eliminando las barreras que no permiten que todas las niñas y niños accedan al aprendizaje.

CAPACITACIÓN DOCENTE

Se ha visto como una necesidad por parte del mismo profesorado una mayor preparación para atender a la diversidad y para mejorar su desempeño docente en general. Ésta es otra tarea que queda pendiente y se deben buscar los caminos para llevarla a cabo, principalmente presionando a la Dirección de Educación para que cumpla con su responsabilidad; pero paralelamente buscando otras alternativas de acceso a cursos, o poniendo en marcha ‘círculos de aprendizaje’ entre docentes de diferentes escuelas.

2. DESDE LAS FAMILIAS

CONCIENCIACIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN

Es necesario, así lo han manifestado diferentes informantes de la investigación, emprender un proceso de concienciación de las madres y padres de familia, abuelas u otras personas responsables, sobre la importancia de la educación para las niñas y niños; y de su papel como responsables en la familia para proporcionarles un ambiente lo más

adecuado posible para realizar los deberes y hacerles un seguimiento que les motive a continuar con los estudios.

ALFABETIZACIÓN

Es importante que las personas responsables ‘entren también en la escuela’, sobre todo aquellas que no saben o tienen problemas para leer y escribir. Así se involucran también en el proceso de aprendizaje de sus hijas e hijos, les entienden más y les pueden ayudar desde la casa. En este asunto se podría aprovechar una experiencia que recientemente ha habido en la comunidad de alfabetización para adultos.

AFRONTAR OTROS TEMAS QUE CONDICIONAN LA EDUCACIÓN

Como ya se ha visto, hay temas, como el del trabajo de las niñas y niños, el alcoholismo, incluso el de la actitud frente a la pobreza, que están afectando a la asistencia y aprovechamiento de las niñas y niños en la escuela. Estos temas deben ser abordados en la comunidad, sin intención de culpar a nadie, sino con el propósito de buscar formas que faciliten a todas las niñas y niños el acceso a la escuela, su permanencia gustosa en ella y su aprendizaje.

3. DESDE LA ESCUELA Y LAS FAMILIAS

Hay cosas en las que se están involucradas tanto la escuela como las familias de las niñas y niños:

REVISAR LOS APRENDIZAJES QUE SE PRODUCEN EN LA ESCUELA

Debemos tener en cuenta que lo que aprenden las niñas y niños en la escuela no es solamente lo que la maestra les dice en el aula, que hay enseñanzas explícitas e implícitas y que todas ellas se convierten en aprendizajes. Entonces sería necesario abrir un debate con el fin de revisar, por ejemplo, qué estamos enseñando a las niñas y niños con los actos cívicos de himnos, banderas y demás símbolos patrios. No hay nada sagrado, intocable, si no es la vida de todas las personas.

LA COMPETITIVIDAD DEL ABANDERADO

Otra costumbre escolar que merece ser cuestionada y debatida, por más instaurada que esté, es la del acto de la abanderada o abanderado. El aprendizaje que deja este acto fomenta la competitividad y el individualismo, y va contra de la construcción de una escuela cooperativa y solidaria, donde todas y todos aprenden juntos para superarse, cada uno a sí mismo.

INFORMACIÓN SOBRE LAS REDES EDUCATIVAS

En las personas responsables falta información acerca de lo que son las redes educativas⁹⁴, no se tiene un conocimiento claro de lo que dice la ley que las regula y de cómo afectan a la escuela y al futuro de la educación. Pienso que habría que emprender un proceso de información para que las familias conozcan con claridad lo que conllevan estas redes. En este proceso habría que escuchar a diferentes sectores implicados: representantes de la dirección de educación, profesoras y profesores, madres y padres de escuelas donde esté funcionando ya la red,...

APROVECHAR MÁS EL HUERTO ESCOLAR

Pienso que el huerto escolar es un recurso que no se aprovecha suficientemente: pasa mucho tiempo con terreno sin cultivar. En él se podrían sembrar más verduras y hortalizas para completar así el aporte vitamínico del almuerzo que toman las niñas y niños cada día en la escuela.

BUSCAR APOYOS PEDAGÓGICOS

Se puede ver la posibilidad y conveniencia de que estudiantes de la universidad de Cuenca de las especialidades de ‘educación general básica’ y de ‘psicología educativa’ hagan en Punta Hacienda prácticas o el servicio comunitario de las 60 horas. Estas experiencias, además de ayudar en la formación de los estudiantes de la universidad, servirían de apoyo a los profesores en el aula; e incluso se podría estudiar la posibilidad de que colaborasen en el proceso de alfabetización de las personas responsables.

⁹⁴ Las ‘redes educativas’ son instancias educativas locales que se han ido creando en la última década, sobre todo en los sectores rurales, por parte del Ministerio de Educación. La finalidad de estas redes es modernizar, descentralizar y promover que las comunidades autogestionen recursos para las escuelas.

4. DESDE LA COMUNIDAD

La comunidad como tal, más allá de las familias que ahora están directamente relacionadas con el espacio escolar, también debe sentirse responsable de este proceso de inclusión educativa, pues la educación de las niñas y niños repercute en la formación y el progreso de toda la comunidad. Por lo tanto también tiene algo que decir y que hacer:

COORDINACIÓN ENTRE LAS INSTANCIAS COMUNITARIAS

La coordinación entre las diferentes instancias comunitarias, incluido el comité de madres y padres de familia de la escuela no es fluida, puede mejorar. Los distintos grupos de servicio comunitario, pero sobre todo: la directiva de la comunidad y el comité de madres y padres de familia de la escuela, deben trabajar coordinadamente para aunar las fuerzas en busca, en este caso, del beneficio de la educación de todas las niñas y niños de la comunidad.

ESCUCHAR A LAS NIÑAS Y NIÑOS QUE NO VAN A LA ESCUELA

Hay que escuchar a las niñas y niños que no van a la escuela y a las madres, padres, abuelas o abuelos que sean sus responsables, para conocer las motivaciones que tienen y lo que piensan estas últimas; y lo que sienten y quieren aquellas. Habría que ubicar a todas estas familias; en la presente investigación se han encontrado ocho, pero se sabe que hay más.

CONTINUACIÓN DE ESTUDIOS EN EL COLEGIO

Casi la totalidad de las niñas y niños que acaban la escuela abandonan ahí sus estudios, como se ha visto anteriormente. Se puede estudiar la posibilidad y conveniencia de que se abra un colegio en la comunidad, podría ser alguno que funcionase con modalidad a distancia o semi-presencial, para que pudiesen continuar los estudios aquellas niñas, niños y jóvenes que lo desearan.

LA EDUCACIÓN ES OBLIGACIÓN DEL ESTADO

La educación es obligación del Estado y, por lo tanto es derecho de toda niña y niño. La educación básica es gratuita. La comunidad debe ser consciente de este derecho y luchar por que se cumpla; si se entra en la dinámica de buscar financiamiento para las

necesidades educativas, la escuela deja de serlo para ir convirtiéndose en un elemento más del mercado. Y en la medida en que se va mercantilizando se va rigiendo por las leyes del mismo, que en nada se parecen a las de la escuela democrática.

APOYO ECONÓMICO

Con el fin de conseguir apoyo económico para solventar los gastos que la puesta en marcha de este plan generase (no para los gastos habituales de la escuela) se podría recurrir a los vecinos del pueblo que viven fuera (en los EE.UU. u otros lugares del exterior o del Ecuador) y tengan voluntad de colaborar con la comunidad⁹⁵; de organizaciones públicas: (municipio, consejo provincial, junta parroquial,...); o de otras organizaciones (INNFA, Pastoral Social,...)

D. OTRAS CONCLUSIONES

En este apartado voy a incluir otras ideas a las que se puede llegar una vez realizada esta investigación. Me refiero a conclusiones que no tienen que ver específicamente con el ámbito de la comunidad de Punta Hacienda o su escuela.

COEDUCACIÓN

En Ecuador hay todavía muchas instituciones escolares –118 sólo en la provincia del Azuay⁹⁶– que educan sólo a niñas o sólo a niños. El que siga habiendo escuelas y colegios para un solo sexo es mantener una versión más de la educación especial. Es seguir con la idea de que los niños necesitan una educación diferente a la de las niñas. Y supone preparar a personas para una sociedad que no existe, pues la primera diferencia que nos encontramos en la vida es la de género.

DE LAS ‘AULAS DE APOYO’ AL ‘APOYO EN LAS AULAS’

La educación inclusiva conlleva ir caminando desde las ‘aulas de apoyo’ hacia el ‘apoyo en las aulas’, un apoyo curricular que esté dentro, y no paralelo, al proceso de

⁹⁵ Últimamente se han invertido más de cinco mil dólares en la construcción de una sala de velaciones y la torre de la capilla; y éste dinero ha sido donado por vecinos de la comunidad que viven fuera de ella.

⁹⁶ Ministerio de Educación. (2006). *La educación en cifras: Año lectivo 2006-2007*. Cuenca: Dirección de Educación del Azuay. Departamento de Investigación y Estadística.

enseñanza-aprendizaje con todas y todos los estudiantes; donde los profesionales de apoyo, que en Ecuador es principalmente la psicóloga o psicólogo educativo, y el profesor o profesora de grado trabajen conjuntamente con toda el aula. Sin que eso signifique dejar de dar el apoyo específico que algunas niñas y niños puedan requerir.

ES NECESARIO UN MARCO LEGAL CLARO

Existe confusión (principalmente en el reglamento de educación especial de 2002) de términos, concepciones y tratamiento que se debe dar a las niñas, niños y jóvenes en situación de discapacidad o con necesidades educativas en cuanto a su escolaridad. No queda clara la postura legal con respecto al ámbito de aplicación de la educación especial; y se mezclan y confunden, como si se tratara de la misma cosa, la integración y la inclusión.

URGE QUE SE CUMPLA LO QUE SÍ ESTÁ CLARO EN LA LEY

Por otra parte, hay cosas claras en diferentes leyes (la constitución, la ley de educación o el código de la niñez y la adolescencia) con respecto al derecho a la educación gratuita y de calidad para todas las niñas y niños que no se cumplen; queda en enunciación teórica. Es importante que el Estado de las garantías para que las niñas, niños y adolescentes no sean solamente titulares de derechos sino que los puedan ejercer.

LA ESCUELA NO ES UNA EMPRESA

Resulta difícil pensar en la educación inclusiva desde una escuela que no sea fiscal, auténticamente pública, por dos razones: la primera es que la escuela inclusiva no tiene requisitos de entrada y si se pide matrícula o cualquier otro pago ya se está poniendo la primera barrera de acceso al aprendizaje⁹⁷; la segunda es que la educación basada en el principio de la diversidad busca un cambio social y ese cambio implica luchar contra la lógica empresarial (en la cual, en mayor o menor medida, deben involucrarse las escuelas privadas) desde la cooperatividad, desde la igualdad de oportunidades, desde la solidaridad.

⁹⁷ Es necesario señalar que la gratuidad no implica solamente el no pago de matrícula, sino que se refiere a los mensuales, libros de texto, uniformes (que ojalá no los hubiera: la educación para la diversidad comienza por no *uniformar*) e incluso una colación escolar, necesaria para las niñas y niños que asisten a las escuelas públicas.

CONCEPTOS CLAVES

Para finalizar quiero anotar los términos y expresiones claves que he utilizado en este trabajo e indicar dónde se describen:

- Exclusión, educativa y social. (Capítulo I, apartado C.2).
- Cultura de la diversidad: (Capítulo II, apartado A).
- Debate en torno al ‘Nosotros’ y ‘los otros’. (Capítulo II, apartado A.1).
- Construcción social de la discapacidad y la normalidad. (Capítulo II, apartado A.2).
- Estar ‘en situación de discapacidad’. (Capítulo II, apartado A.2).
- Inclusión frente a integración. (Capítulo II, apartado B. 1.2).
- Barreras que impiden el acceso al aprendizaje. (Capítulo II, apartado B. 1.3).

ÍNDICES DE TABLAS, FIGURAS, FOTOGRAFÍAS Y MAPAS

ÍNDICE DE TABLAS			
TABLA	TÍTULO	AUTORÍA	PÁG.
I.1	Datos poblacionales de Punta Hacienda y Ecuador	Rosano	19
I.2	Reseña histórica de la atención educativa a las personas con y sin discapacidad en Ecuador	Rosano	25, 26
I.3	La confusión del término de NEE en la ley	Rosano	30
I.4	Niñas y niños matriculados y egresados en Punta Hacienda	Rosano	40
I.5	Los gritos de la exclusión	Rosano	42
II.1	Visión desde el ‘nosotros’	Rosano	48
II.2	Visión desde las ‘todas y todos’	Rosano	48
II.3	El trayecto de la exclusión hacia la inclusión	Adap. de Parrilla	57
II.4	La filosofía de la integración y de la inclusión	Rosano	63
II.5	De las dificultades de aprendizaje a las barreras de acceso	Rosano	67
II.6	La presentación de las tareas según los intereses	Adap. de Tomlinson	79
II.7	Técnicas y herramientas básicas de la investigación cualitativa	Rosano	101
II.8	Criterios para seleccionar la información	Rosano	103
III.1	Cronograma tentativo para la investigación	Rosano	110
III.2	Cronograma real de la investigación	Rosano	111
III.3	Relación entre los propósitos y las técnicas de investigación	Rosano	114
III.4	Muestra de anotación en el cuaderno de campo	Rosano	115
III.5	Temas tratados en las entrevistas	Rosano	116
III.6	Extracto (1) de transcripción de entrevista	Rosano	118
III.7	Extracto (2) de transcripción de entrevista	Rosano	119
III.8	Niñas y niños del aula de 5°, 6° y 7°.	Rosano	121
III.9	Distribución del tiempo en un día de escuela	Rosano	122
III.10	Muestra de observación en clase	Rosano	123
III.11	Encuesta sobre la escolaridad	Rosano	124
III.12	Resultados de la encuesta sobre la escolaridad	Rosano	125
III.13	Categorización	Rosano	127
III.14	Referencias utilizadas en las citas del informe	Rosano	129
III.15	En busca de un camino de inclusión educativa en Punta Hacienda	Rosano	130
A.1	Niveles escolares de Ecuador y España	Rosano	Anexo

ÍNDICE DE FIGURAS			
FIGURA	TÍTULO	AUTORÍA	PÁG.
II.1	Nosotros y los otros	Rosano	48
II.2	La cultura de la diversidad. Educación inclusiva	Rosano	55
II.3	La inclusión frente a la integración	Rosano	62
II.4	Enfoques individual y cooperativo en el aula	López Melero	73
II.5	Momentos del desarrollo del proyecto de investigación	López Melero	76
II.6	La investigación cualitativa y cuantitativa	Rosano	88
II.7	Metodología de la investigación cualitativa	Sola	94
II.8	Proceso de categorización y análisis de la información	Adap. de Sola	104
II.9	Triangulación de la información entre técnicas e informantes	Rosano	105
III.1	Relación entre teoría y práctica del método de investigación seguido en el presente trabajo	Rosano	109
III.2	Ámbitos de la investigación y técnicas empleadas	Rosano	113
III.3	Árbol de relaciones entre categorías y subcategorías	Rosano	131

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS			
FOTO	TÍTULO	AUTORÍA	PÁG.
I.1	La comunidad de Punta Hacienda en los Andes	Rosano	19
I.2	La agricultura en la comunidad	Rosano	20
I.3	La ganadería en Punta Hacienda	Rosano	20
I.4	Casa de Punta Hacienda	Izquierdo	21
I.5	Escuela de Punta Hacienda	Izquierdo	22
III.1-4	Entrevista sobre el terreno	Rosano	117
III.5,6	Observaciones en la escuela	Rosano	120
III.7-9	Mingas de madres y padres en la escuela	Izquierdo	142
III.10	‘En espera de la justicia’	Rosano	143
III.11	Profesoras caminando hacia la escuela	Rosano	144
III.12	El trabajo con diferentes niveles	Rosano	145
III.13,14	Niñas niños en las aulas	Izquierdo	151
III.15	La diversidad	Izquierdo	153
III.16	Profesora, niñas y niños	Izquierdo	157
III.17	Acto cívico	Rosano	162

ÍNDICE DE MAPAS		
MAPA	TÍTULO	PÁG.
I.1	Ecuador en América Latina	18
I.2	Punta Hacienda en la provincia de Azuay	18

BIBLIOGRAFÍA

- ARNAIZ S., Pilar. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- BARTON, Len. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- BOJORQUE, Eliana. (1999, mayo). Educación especial. *Universidad-Verdad*, N. 22, 33-54. Cuenca: Universidad del Azuay.
- COHEN, Louis y MANION, Lawrence. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. (2006, mayo). La educación en el Ecuador. *Boletín Cuestiones Educativas*, N. 1. Cuenca: Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca.
- ECHEITA, Gerardo. (1994). A favor de una educación de calidad. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 228, 66-67. Barcelona.
- FLICK, Uwe. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FLORIAN, Lani, TILSTONE, Cristina y ROSE, Richard. (2006). *Promoción y Desarrollo de Prácticas Educativas Inclusivas*. Madrid: EOS.
- FREIRE, Paulo. (1973). *Pedagogía del oprimido*. (8ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI, editores.
- FREIRE, Paulo. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, Paulo. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI, editores.
- FREIRE, Paulo. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- GALEANO, Eduardo. (1996). *Memoria del fuego. II: Las caras y las máscaras*. (18ª ed.). Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- GENTILI, Pablo. (2001). Un zapato perdido: O cuando las miradas no saben mirar. *Cuadernos de pedagogía*, N° 308, 24-29. Barcelona.
- GIMENO SACRISTÁN, José. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GOULD, Stephen Jay. (2004). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica.
- GOBIERNO DEL ECUADOR. (2003). *Código de la niñez y la adolescencia*. Quito.
- IMBERNÓN, Francisco, CORDERO, Graciela y otros. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- IZQUIERDO, Catalina y ROSANO, Santiago. (2004). *Propuesta pedagógica de formación en valores desde una ética freireana*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- LAVAL, Christian. (2004). *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Editorial Paidós.
- LAVAL, Christian. (2005, mayo). La escuela no es el laboratorio de una empresa. *Cuadernos de pedagogía*, N° 346, 44-50. Barcelona.
- LEWONTIN, Richard; ROSE, Steven y KAMIN, Leon. (2003). *No está en los genes: Racismo, genética e ideología*. Barcelona: Crítica.
- LÓPEZ MELERO, Miguel. (2000). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *Alas para volar*. pp. 45-70. Granada: Universidad de Granada.
- LÓPEZ MELERO, Miguel. (2003). *El proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Málaga: Aljibe.
- LÓPEZ MELERO, Miguel. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

- MATURANA, Humberto. (1992). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Pedagógicas Chilenas, S.A.
- Ministerio de Educación. (1983, 15 de abril). *Ley de educación*. Quito.
- Ministerio de Educación. (1998). *Reforma curricular para la educación básica*. (3ª ed.). Quito.
- Ministerio de Educación. (2002, 17 de enero). *Reglamento de educación especial*. Quito.
- Ministerio de Educación. (2003). *Instrumentación técnico pedagógica de la educación especial en el Ecuador*. Quito: División Nacional de Educación Especial.
- Ministerio de Educación. (2006, 3 de mayo). *Reglamento de gestión de redes educativas rurales y urbano marginales Hispanas*. Quito.
- Ministerio de Educación. (2006). *La educación en cifras: Año lectivo 2006-2007*. Cuenca: Dirección de Educación del Azuay. Departamento de Investigación y Estadística.
- MORÍN, Edgar. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Jedisa.
- MORIÑA, Anabel. (2004). *Teoría y Práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- PARRILLA, Ángeles. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- PARRILLA, Ángeles. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. *Organización y gestión educativa*. Nº. 2, 19-24.
- PARRILLA, Ángeles. (2006). *Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas*. En: JACOBO, Zardel, ADAME, Emilia y ORTIZ, Abraham (Comps.). (2006). *Sujeto, educación especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares*. (Volumen V. Parte I). México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- PUJOLÁS, Pere. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- REVECO, Ofelia (Comp). (2005). *Desarrollo del sujeto y modalidades para el aprendizaje: Módulo para el curso de Magister en Educación Parvularia*. Chile: Universidad ARCIS.
- RIVIÈRE, Ángel. (1994). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- SANTOS, Marcela. (2004, abril). Evaluación de la inclusión educativa desde la percepción de los actores de la comunidad educativa. *FASINARMR. Boletín Huellas*, Nº 13, 7-15. Guayaquil.
- SAVATER, Fernando. (2000). *El valor de educar*. Bogotá: Ariel.
- TAMAYO, Raquel. (2006). *Integración/Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo ecuatoriano: Proyecto de investigación*. Quito: Ministerio de Educación y Cultura.
- TOMLINSON, Carol. (1999). *El aula diversificada: Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- VÁZQUEZ, Piedad. (2004). *Educación en derechos humanos desde una perspectiva latinoamericana*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- VÁZQUEZ, Rosa y ANGULO, Félix (coords.). (2003). *Introducción a los estudios de casos: Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.
- VLACHOU, Anastasia. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Otras fuentes

Documentos:

- IZQUIERDO, Catalina. (2007). *Diversidad e inclusión en la educación parvularia: En el caso del Liceo Internacional Cuenca*. Tesis sin publicar de la maestría en Educación Parvularia. Universidad de Cuenca.
- LÓPEZ MELERO, Miguel. (2005, junio). *La investigación en educación como fundamento de nuestra práctica*. Documento interno para la maestría en “La escuela de la diversidad: educación inclusiva, construyendo una escuela sin exclusiones”. La Rábida: Universidad Internacional de Andalucía.
- PÉREZ DE LARA, Nuria. (2005, mayo). Documento interno par la “Maestría en la Escuela de la diversidad: Educación inclusiva, construyendo una escuela sin exclusiones”. La Rábida: Universidad Internacional de Andalucía.
- SANTOS, Marcela. (2006, octubre). *Situación actual de la integración y de la educación inclusiva en el Ecuador*. Memorias del ‘1er Encuentro de psicología educativa: Aportes y Estrategias para una Educación en la Diversidad’. Organizado por la Escuela de Psicología de la Universidad de Cuenca.
- SHEPHARD, Blanche. (2003). *Pasos hacia la inclusión: Adinea una alternativa*. Tesis sin publicar de la maestría: “Gerencia de proyectos educativos y sociales”. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- SOLA, Miguel; (2005, mayo). *La metodología de investigación cualitativa*. Documento interno para “La maestría en la Escuela de la diversidad: educación inclusiva, construyendo una escuela sin exclusiones”. Universidad Internacional de Andalucía, La Rábida.
- VÁZQUEZ, Piedad. (2006, octubre). *La cultura de la diversidad en el Contexto Social*. Ponencia de las Memorias del 1^{er} Encuentro de Psicología Educativa, Aportes y estrategias para una Educación en la Diversidad. Universidad de Cuenca.

Videos:

- SKLIAR, Carlos. (2005). Video *Venus y medusas*. Argentina.

NIVELES ESCOLARES DE ECUADOR Y ESPAÑA

En el año 1996 hubo una reforma curricular en Ecuador fruto de la cual quedaron los diferentes niveles de la educación reestructurados, comenzando la educación básica a los cinco años y durando ésta hasta los 14. Sin embargo once años después se sigue hablando también en los términos anteriores a la reforma. A continuación detallo en la tabla A.1 ambas terminologías y la correspondencia con el sistema escolar español:

NIVELES ESCOLARES DE ECUADOR Y ESPAÑA						
Edad	Ecuador			España	Edad	
	Anteriores a la reforma	Actuales				
5	Kinder		1°	Ed. inicial	3°	5
6	Primaria	1°	2°	Primaria (EPO)	1°	6
7		2°	3°		2°	7
8		3°	4°		3°	8
9		4°	5°		4°	9
10		5°	6°		5°	10
11		6°	7°		6°	11
12	Secundaria	1°	8°	Secundaria (ESO)	1°	12
13		2°	9°		2°	13
14		3°	10°		3°	14
15		4°	1°	4°	15	
16		5°	2°	1°	16	
17		6°	3°	2°	17	

Tabla: A.1



Camino de entrada a Punta Hacienda.